

Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica
ISSN en línea 3005-2599, enero-marzo 2025,
Volumen 5, Número 1.

DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1>

DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL A LA MODERNA, CAMBIO DE PARADIGMA

FROM TRADITIONAL TO MODERN EDUCATION, PARADIGM SHIFT

Sergio M. Lan Mischne
Colegio Humane de León Guanajuato



DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.912>

De la Educación Tradicional a la Moderna, Cambio de Paradigma

Sergio M. Lan Mischne

sergiolanm@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0849-327X>

Universidad de Stanford, Estados Unidos

Universidad de Baja California

Colegio Humane de León Guanajuato

RESUMEN

A partir del proceso de globalización en México y la reinstauración de las democracias en la mayoría de los países latinoamericanos, iniciado en la segunda parte del siglo XX, se gesta un cambio importante en la vida económica, social y cultural de los países. Por consiguiente la educación también ha cambiado. Las necesidades son diferentes, por lo que los sistemas y los métodos han tenido que adaptarse a las nuevas necesidades. La transformación del concepto de educación y de calidad educativa es el tema del presente escrito. Los debates sobre los temas de democracia, inclusión y diversidad toman importancia predominante en el quehacer educativo, por lo que los conceptos de igualdad y equidad que quizá hace cincuenta años eran vistos como sinónimos, hoy tiene significados distintos e importantes de distinguir. Como consecuencia de estos cambios en los conceptos educativos, las formas de evaluar la calidad de la educación en las escuelas y en los países se han ido transformando. Dichas transformaciones son tema de debate continuo. Daremos cuenta de los cambios de paradigma de la educación y haremos algunas propuestas para la continuación de la investigación, que además puedan tener valor en su aplicación en los centros educativos.

Palabras clave: *calidad educativa, equidad, igualdad, inclusión, diversidad*

Recibido: 14- diciembre-2024 / Aprobado: 17-enero-2025

From Traditional to Modern Education, Paradigm Shift

ABSTRACT

With the globalization process in Mexico and the reinstatement of democracies in most Latin American countries, beginning in the latter part of the 20th century, significant changes have emerged in the economic, social, and cultural life of these nations. Consequently, education has also evolved. The needs are different, and thus, systems and methods have had to adapt to these new demands. The transformation of the concept of education and educational quality is the subject of this paper. Discussions on issues such as democracy, inclusion, and diversity have taken a predominant role in the educational sphere. As a result, concepts like equality and equity, which perhaps fifty years ago were viewed as synonymous, today carry distinct meanings that are important to differentiate. These changes in educational concepts have also altered the ways in which the quality of education in schools and countries is evaluated. These transformations remain a topic of ongoing debate. We will examine the paradigm shifts in education and propose some ideas for further research that could also have practical value when applied in educational institutions.

Keywords: *educational quality, equity, equality, inclusion, diversity*

INTRODUCCIÓN

El Presente escrito se centra en la calidad con equidad en la educación y a las formas de evaluarla. Se escribe porque los cambios de paradigma en cuanto a la calidad de la educación han puesto de manifiesto las deficiencias del sistema educativo, así como la necesidad de investigar y llegar a nuevas formas de pensar en qué nuevos conocimientos deberían transmitirse y cómo hacerlo.

Paralelo al desarrollo de los conceptos de calidad educativa con equidad, así como los de educación en la diversidad, se desarrollaron métodos nuevos de evaluación, los cuales no parecen haberse desarrollado con la misma velocidad, ni haber satisfecho en su totalidad las necesidades de la calidad educativa. Desde hace algunos años estamos viviendo una transición entre lo que podemos llamar educación tradicional del pasado y la educación moderna que mira hacia el futuro.

Esta investigación teórica nace de un interés en entender más a fondo cuáles deberían ser los métodos más adecuados para medir y evaluar los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para que los alumnos tengan éxito en sus vidas adultas, así como para proveer una educación de calidad con equidad que atienda y abrace a la diversidad. Asimismo surgió el interés por ver cuáles serían los medios de evaluación que no solamente midieran cantidad de conocimiento, sino también procesos, competencias y actitudes. Habiendo encontrado algunos, la pregunta surgió si las evaluaciones de la calidad sirvan no solamente para medirla, sino también para ayudar a acrecentarla.

Se investigó primeramente el tema de la calidad educativa, desde la óptica de las expectativas del Estado y de organizaciones internacionales como la UNESCO, para poder establecer un punto de partida. A continuación se hizo una investigación acerca de los principales debates actuales sobre el tema. Se analizaron puntos de vista de varios investigadores sobre los cambios en los métodos de evaluación, para finalmente llegar a una propuesta del autor que pudiera señalar algún camino de investigación futura para la mejora de la calidad educativa en ambientes democráticos y de diversidad. Siendo un tema tan amplio, hubo necesidad de acotarlo a una discusión sobre las evaluaciones modernas más exitosas, desde la óptica del autor. Se incluyeron también algunos de los resultados de investigaciones teóricas realizadas durante nuestros estudios doctorales. Finalmente, se hace una

propuesta, con el fin de despertar en el lector la curiosidad y el deseo de continuar investigando en el tema de la calidad educativa con equidad en entornos de diversidad.

DESARROLLO

La calidad educativa desde la perspectiva del estado y de algunas organizaciones internacionales

Si bien, desde la perspectiva estatal la expresión calidad educativa significó por mucho tiempo cobertura y en la parte áulica, instrucción, hoy tiene significados mucho más complejos, así como una visión más amplia y de mayor alcance.

Durante la segunda mitad del siglo pasado, cuando uno quería para saber si una escuela era buena se verificaba el cupo. Cupo completo era equivalente a escuela excelente. En la parte del aula la verificación consistía básicamente en determinar qué tanta información habían retenido los alumnos, lo cual se confirmaba mediante la aplicación de exámenes escritos, en la mayoría de los casos compuestos por preguntas cerradas. El propósito básico de los alumnos y alumnas era memorizar y luego explicar en sus palabras lo que el maestro había enseñado. Los exámenes consistían en que el alumno o alumna repitiera lo que el maestro había dicho. Rara vez se incluían preguntas de opinión personal o problemas que, si bien no se habían estudiado en clase, podrían resolverse con conceptos que sí se habían estudiado.

La necesidad de cobertura, es decir suficientes escuelas para todos los alumnos ha quedado más o menos cubierta, especialmente en lo que se refiere a la educación primaria y secundaria, no así en el bachillerato y en la educación terciaria.

Hoy, la calidad educativa incluye no solamente la retención de información, sino los procesos de pensamiento crítico, así como de pensamiento científico y humanista; incluye la búsqueda del desarrollo afectivo y social de los educandos. Hablar de calidad educativa es hablar de equidad e inclusión, así como la no discriminación; incluye, además, abrazar la diversidad como algo positivo que contribuye al bienestar y desarrollo integral de la comunidad escolar y de la sociedad en general. La calidad educativa hoy se ve multidimensional, donde es necesario tomar en cuenta qué se enseña y

cómo se enseña en entornos de diversidad, al igual que cómo se administra y cómo se lidera en la escuela y en el aula.

Es importante ver primeramente, la definición de los conceptos de calidad en la educación, desde la perspectiva del Estado. El artículo 3º de la Constitución rige la forma y fondo de la impartición de la educación en México. Este artículo ha sufrido considerables cambios a través de los años, ya que las circunstancias del país han cambiado grandemente. A continuación algunos extractos:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos....

II ... c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción de interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos y ...

d) será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2016).

Aun cuando la Reforma Educativa ha sido modificada una vez más, los temas relacionados con la calidad educativa continúan vigentes, por lo que es importante conocerlos ya que, además, complementan lo expuesto en el Artículo 3º de la Constitución

“la inclusión y la equidad deben ser principios básicos en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo. La escuela debe ser un espacio incluyente donde se valore la diversidad en el marco de una sociedad más justa y democrática.” (SEP, 2016).

Como vemos, la equidad es una obligación con la que hay que cumplir por ser mandato constitucional. Dicho mandato incluye varios ámbitos importantes de la educación.

“... en materia de inclusión, es necesario crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de

aprendizaje de los alumnos.... En cuanto a la formación docente, un elemento fundamental para la educación inclusiva es el maestro especialmente capacitado para orientar y acompañar el proceso de transformación hacia la conformación de escuelas inclusivas.” (SEP ,2016).

Con respecto a las organizaciones internacionales estrechamente ligadas con la educación, la UNESCO (2005) afirma que si la meta del cambio social es erradicar la inequidad para establecer una democracia de iguales, el contenido de la educación debe ser modificado para incluir conceptos como aprendizaje significativo. Coincidimos en que se deben respetar los entornos socioculturales en los que se mueven los alumnos.

Antes del inicio del presente siglo se publica el Informe Delors (1996) en donde se presentan los cuatro pilares de la educación a saber: *Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*. Estos pilares se pueden resumir en: aprender a aprender. Ello incluye, no solamente la absorción de información como parte de la educación, sino también aplicaciones prácticas de lo que se aprende, habilidades, entre las que se incluyen las que se requieren para una vida sin discriminación y con equidad para todos. Incluye también destrezas para cambiar actitudes con el fin de que cada estudiante desarrolle su potencial pleno.

Si durante la segunda parte del siglo pasado, tener calidad educativa significaba cobertura, es decir escuela para todos, así como tener escuela llena, el problema principal para el Estado consistía entonces en cómo impartir la educación de la manera más económica posible. La primera asignación económica tendría que ser para construir escuelas, la segunda para preparar más maestros y la tercera buscar una manera de masificar la pedagogía para que todos recibieran lo mismo y que, además, fuera sencillo capacitar a los maestros. Esto significa que equidad era equivalente a igualdad: Los mismos métodos didácticos, los mismos programas de estudio, las mismas exigencias para todos. Esta aparente igualdad en realidad puede estar promoviendo inequidad, debido a las grandes disparidades culturales y socioeconómicas que existen en Latinoamérica en general y en México en particular. Si lo que importa ahora son los aprendizajes y el desarrollo integral, coincidimos en que *se debe pasar de una política que entrega lo mismo a todos a una política que entrega servicios distintos para obtener*

resultados más homogéneos. (García – Huidobro, 2000). A esto García - Huidobro le llama discriminación positiva, mientras que Morduchowicz (2000) la nombra equidad vertical.

Desde el punto de vista pedagógico los descubrimientos, a partir de los años setenta del siglo pasado, apuntaban también a un nuevo paradigma en la enseñanza. Gardner (1973) desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples. Inicialmente descubrió que no existe una sola, sino siete inteligencias que dan siete formas distintas de aprender. Goleman (2007) agrega la inteligencia emocional. Más adelante, Gardner sumó otras dos. Coincidió con ambos en que el sistema educativo debía ser sensible a estas diferencias.

Los conceptos de inteligencias múltiples y la idea de que haya una inteligencia emocional hacen difícil pensar que la solución pudiera ser un único proceso educativo nacional o una sola forma de medir la calidad educativa en los educandos. En este tema encontramos hoy en día una tensión real entre aquellos que consideran que los alumnos aprenden de distintas maneras y que las evaluaciones, por lo tanto deben ser diferenciadas y aquellos que consideran que todos pueden aprender de la misma forma y que, por lo tanto, las evaluaciones deben ser iguales para todos y la educación puede y debe ser masificada. La idea masificadora probablemente proviene de la necesidad del Estado de simplificar procesos educativos por ser menos caros y más controlables. Desde el punto de vista del comportamiento de los alumnos dentro de las aulas, aparentemente resulta también más simple la visión masificadora. Desde nuestra perspectiva es una tensión entre lo fácil y controlable y lo difícil e impredecible.

Existe, además, el debate sobre si se está logrando vencer la pobreza a través de la educación y si el propósito de la educación es preparar a los educandos para el mundo laboral en el que puedan tener éxito económico y movilidad social.

Aun cuando parece que todos están de acuerdo en que la educación erradica la pobreza y que la pobreza produce educación de baja calidad, estadísticas recientes en Latinoamérica apuntan al hecho de que el gasto en educación ha ido creciendo continua y grandemente y, sin embargo, los problemas de pobreza no parecen resolverse con la rapidez esperada; en muchos casos la pobreza relativa ha

aumentado. A pesar de los grandes avances educativos en los últimos años, la movilidad social en general no ha aumentado de forma notoria y en algunos países son las desigualdades las que han experimentado incrementos importantes. Al respecto, Blanco y Cusato (2004), afirman que existen numerosas escuelas en condiciones difíciles, tanto por situación económica como cultural y geográfica que, sin embargo, son sobresalientes. La llaman escuelas destacadas. Esto tiende a indicar que las situaciones internas pedagógicas y probablemente de liderazgo pueden ser más importantes que las situaciones económicas de los miembros de la comunidad escolar.

En cuanto al trato de las escuelas como empresas, Schultz (s/f); citado por Villalobos y Pedroza, (2009), considera que las escuelas son empresas que producen instrucción, la cual incrementará la ganancias futuras de un estudiante. Complementando lo anterior, Blanco y Martínez (2010) afirman que no solamente produce conocimientos para el mercado laboral, sino que también debe ser formadora de valores y actitudes que ayudan al desarrollo de la sociedad en la que viven. Krawczyk (2002), por otro lado, critica a las organizaciones multilaterales por recomendar a los gobiernos estrategias y políticas que prioricen el costo - efectividad en lugar de priorizar el impacto de dichas estrategias sobre las poblaciones afectadas. En el mismo tema, a Latapi (2007) le preocupaba que *se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos únicamente, o que se simplifique el problema falsamente pues la educación no es sólo conocimiento.*

De la instrucción a la educación integral

En México, La educación como instrucción era básicamente tridimensional.

Primeramente, por muchos años la preocupación de los docentes y sus coordinadores consistía en cumplir con programas de estudio muy exactos, idénticos para todos, hacer exámenes cada tiempo determinado y terminar con un examen final que se promediaba.

Desde el punto de vista administrativo, la segunda dimensión, la Secretaría de Educación Pública tomaba todas las decisiones y los directores de las escuelas tenían que cumplir con lo que se les pedía. La tercera dimensión era la cobertura, que empezó a cobrar importancia en los años 60 del siglo pasado. Tenía que ver con construcción de aulas. La llamada Educación básica abarcaba únicamente la

primaria. Para poder estudiar en la Escuela Normal, los aspirantes a docente debían haber terminado primaria y para la Normal Superior, secundaria.

El requisito de estudios terciarios, es decir universitarios surge hacia finales del siglo XX, precisamente cuando se hacen los importantes descubrimientos sobre pedagogía y cuando México se abre a otros países en el aspecto económico y cultural. Ello significa que la globalización trajo consigo la necesidad de cambiar el derrotero de la educación y redefinir la calidad educativa, así como su medición.

Para Aguerrondo (1993) el concepto de calidad debe ser: multidimensional, dependiente de una realidad social concreta, ajustada a las demandas de la sociedad a la que sirve y orientador de las decisiones a tomar a futuro. Al respecto, Egido I (2005), agrega que la calidad educativa es un proceso que se mide en términos de mejora y no de resultado absoluto. Asimismo Latapi (2007) afirma que hablar de excelencia educativa es hablar de un proceso gradual de mejoramiento, de crecimiento, desarrollo de capacidades y de superación constante. Al respecto, afirma que *no importa llegar primero, sino llegar todos, y a tiempo y que lo que una buena pedagogía procura es ayudarnos a desarrollar nuestros talentos para el bien común*. Latapí (2007).

Coincidimos en que para que exista la educación exista con alta calidad educativa es necesario que sea una educación con equidad, por lo que, sabiendo que cada alumno tiene su propia forma de aprender y su propia velocidad de aprendizaje, entendemos que calidad debe incluir, forzosamente, aceptación y fomento de la diversidad, una diversidad vista como algo positivo que contribuye a una mejor educación. Cuya finalidad es que se logre el desarrollo integral de todos los alumnos.

¿Cuáles deberían ser entonces los principios de igualdad y equidad para una alta calidad educativa? Al respecto Demuse ((s/f; citado por Rodríguez, 2008) propone cuatro principios: Igualdad en el acceso en el que todos tengan la oportunidad de recibir educación; igualdad en los medios de aprendizaje sin poner atención a las diferencias económicas o culturales; igualdad en resultados

tomando en cuenta que no todos están al mismo nivel académico y eso se debe resolver: Igualdad en la realización social, en el que todos tengan la misma oportunidad de ascender socialmente.

Ahondando en el tema, Grisay ((s/f; citada Rodríguez, 2008) ve cinco principios. Agrega la posición

libertaria que no toma en cuenta la equidad para nada; asimismo habla de la igualdad en el desarrollo de capacidades. Ambos recomiendan una educación personalizada. Para Trejos (2010) es importante que no exista una élite cultural y por ese motivo recomienda la instrucción personalizada, adaptada a las necesidades de cada estudiante. En ese sentido, desde mi perspectiva hay una diferencia entre la educación básica y la superior. En la última, la decisión de cada alumno está presente. Son ellos quienes aprovechan o no las oportunidades que se les presentan. Es por ello por lo que en la educación superior debe agregarse como parte de la equidad, el respeto a las decisiones de los alumnos en cuanto a las oportunidades que se les presentan. En la educación básica los niños se dejan llevar más por las decisiones de sus docentes, por lo que si éstos no tienen una intención firme de ayudar a todos y cada uno de sus alumnos, sin importar lo difícil que esto pueda ser, la equidad no va a prevalecer. Por lo tanto un principio de equidad es la decisión firme, que todo docente debe tomar, de asegurar el hacer todo lo necesario para que sus alumnos obtengan los mejores resultados posibles; es esa una responsabilidad que cada docente debe tomar.

Como observación adicional, hemos dicho que la educación tradicional se concentraba en la cobertura y la instrucción, pero ello no significa que la educación de hoy no deba seguir atendiendo ambos desafíos. La cobertura no está finalizada y la instrucción, aunque ha ido mejorando constantemente, es parte inseparable de la calidad en la educación. Para ilustrar lo anterior Ordorika (s/f) afirma que si bien la cobertura ha aumentado en los últimos años, donde la primaria y secundaria están a más del 95% y el bachillerato ha subido de un 42% al 63.2%, cerca del 25% de los alumnos que ingresan desertan o reprueban. Este es un problema que no debe ser desatendido.

En cuanto a los orígenes de la falta de equidad existen muchos y muy diversos; aquí mencionamos algunos. Según Poggi (2014) hoy no hay inequidad de género en las oportunidades de asistir a la escuela y, sin embargo, Blanco y Cusato (2004) aseveran que cerca de la mitad de las mujeres no entran al mundo laboral y se dedican a las labores del hogar. Adicionalmente Tedesco (2000) sostiene que, las escuelas privadas pueden rechazar a alumnos que no tienen el nivel que estas esperan, mientras que las escuelas públicas tienen la obligación de atenderlos. Esta es una labor difícil y costosa; y es por

ello por lo que se crean escuelas privadas élite, creando así una reproducción de la inequidad e injusticia. En este tema, coincidimos con Blanco y Cusato en que la principal fuente de inequidad se encuentra en la falta de resultados.

En el debate acerca de si los factores externos influyen más en la calidad que los factores escolares internos, Krawczyk (2002) afirma que *el 60% del rendimiento escolar puede ser explicado por factores internos y solamente el 40% por factores externos de las escuelas.*

Desde mi óptica personal uno de los problemas principales en las escuelas es que muchas de ellas le dan mucha más importancia a los factores externos que a los internos, al grado de dejar en segundo plano la didáctica y la disciplina académica. Si bien los factores externos son múltiples y en muchas ocasiones abrumantes, y deben atenderse, no deben olvidarse los factores internos que existen en cada escuela y en cada aula en particular.

Evaluación de la calidad educativa

En la educación llamada tradicional, las evaluaciones de la calidad educativa de una escuela se reducían a la cobertura – si la escuela estaba llena, entonces era buena- y al desempeño académico de sus alumnos, que como vimos anteriormente consistía en exámenes que verificaban si el educando podría repetir o parafrasear lo que el docente había impartido. Se medían resultados y en mucho menor grado, procesos. Los resultados en las escuelas se medían – y se siguen midiendo - mediante exámenes escritos.

Los resultados generales por países o regiones se hacían mediante las pruebas estandarizadas, tales como la prueba ENLACE y PLANEA en México y las pruebas PISA o SAT a nivel internacional.

Las primeras pruebas estandarizadas se aplicaron en calidad de exámenes de admisión a las universidades; algunas las aplicaban porque no tenían suficiente cupo para recibir a todos los alumnos que deseaban ingresar y otras porque querían solamente a los mejores alumnos. No pretendían usarse para mejorar la calidad de la educación, mucho menos para encontrar los problemas básicos de ella. En el mundo laboral también se utilizaron como una herramienta para decidir si debían admitir o no a candidatos para puestos ejecutivos. En síntesis, servían como tamices a las instituciones. Al respecto

del uso de las herramientas de evaluación Lafourcade (s/f; citado por Lavilla, 2011) afirma que las evaluaciones sirven para saber si se cumplieron las metas, para encontrar por qué no se llegó a ellas; en diversos casos para ayudar a tomar decisiones al respecto y para aprender a evitar que situaciones no óptimas se convirtieran en recurrentes.

Hay una diferencia enorme entre lo anteriormente mencionado y los propósitos tradicionales de evaluar las pruebas. Complementando lo dicho por Lafourcade, Calero y Choi (2012) ven cuatro razones para evaluar: evaluar para elegir, para rendir cuentas, para tener información interna en las escuelas y para obtener información de cómo está funcionando el sistema educativo.

A los padres, las evaluaciones en ocasiones les sirven para saber qué escuela escoger para sus hijos, a las escuelas para saber qué alumnos aceptar. Desde nuestra óptica el uso para la elección según se menciona ayuda a fomentar la inequidad. Para saber qué escuela escoger o qué niños recibir, se debería ver si las metas y visión de la escuela son compatibles con las de la familia del alumno, y no necesariamente los resultados de exámenes.

Las pruebas estandarizadas

Existen 2 tipos de pruebas según Popham (1999): Las pruebas de aptitudes y las de desempeño. La de aptitudes mide el potencial de un alumno para tener éxitos en los ciclos por venir, como por ejemplo la prueba PISA; y la segunda mide el nivel logrado, por ejemplo, la prueba ENLACE.

En el pasado se usaban los resultados de las pruebas estandarizadas para publicarlas en forma de un “ranking” y culpar a ciertos actores por los malos resultados cuando éstos ocurrían. Coincidió con Ravela y otros (2008) en que usar los resultados para culpar no debería hacerse. Igualmente coincidió con Calero (2012) en que en lugar de ranking de escuelas, la única comparación que debía existir es entre la escuela en un momento y la misma escuela en un momento posterior, como comparación para ver los cambios. La calidad educativa es mejora y no perfección. Y debe evaluarse de acuerdo con ello. Al respecto, Popham (1999) recomienda que los niños tomen una prueba estandarizada y la vuelvan a tomar tres años después para ver la mejoría. Él ve las pruebas como medios para evaluar destrezas y no solamente conocimientos.

Si bien las pruebas estandarizadas han sido de mucha utilidad para los países en cuanto a saber en qué situación se encuentra la educación, con respecto a otras regiones, principalmente desde un punto de vista académico, éstas tienen múltiples áreas de oportunidad en lo referente a la equidad como parte de la calidad educativa. En primer lugar son pruebas evaluadas por inferencia, es decir que se hace un número de preguntas que abarcan parte de los temas estudiados, suponiendo que si contestan correctamente a esas preguntas, los alumnos conocen el tema.

Las pruebas no toman en cuenta a las escuelas en particular, por lo que muchas de ellas pueden no darles la misma importancia a los temas que la que los diseñadores de las pruebas le dieron. Así, Martínez (2003) hace la observación que *habiendo tantos contenidos que estudiar, no se puede abarcarlos todos y se pueden dejar fuera temas que en una zona se consideran importantes y en otra no.*

Una segunda consideración de importancia es que, en muchas ocasiones, las preguntas no se “tropicalizan”, es decir que hay preguntas que usan un contexto conocido en ciertas culturas, pero no en otras. Por ejemplo, se puede hacer una pregunta sobre la cantidad de Hidrosina que utiliza un avión 747 como parte del contexto de un problema matemático. Los niños de las grandes ciudades lo podrán contestar correctamente, mientras que los de algunas zonas rurales por donde nunca ha pasado un avión, no tendrán idea de lo que se les pregunta y probablemente contestarán incorrectamente.

Se ha acostumbrado a castigar a los alumnos o docentes según los resultados obtenidos en las pruebas, lo que provoca que los docentes se concentren únicamente en enseñar los temas a los que los exámenes dan prioridad, dejando fuera partes del programa de estudio en detrimento de la calidad. En este sentido Padilla (2009) considera que dada la importancia exagerada que se les da a los exámenes estandarizados masivos, el aprendizaje se vuelve un entrenamiento para pasar la prueba y los maestros dejan de concentrarse en el aprendizaje. Critica, también, y coincido con él, que las preguntas de las pruebas no se analizan desde el punto de vista didáctico y por ello no se pueden realmente utilizar para mejorar la calidad.

Coincidimos con Popham (1999) y Padilla (2009) quienes consideran que el lenguaje es el principal problema de las pruebas. Por un lado se usan palabras que están muy por encima de la comprensión de los alumnos, dando como resultado que alumnos fracasen en la prueba, no por falta de conocimiento o destreza en el tema sino porque no entienden bien las preguntas.

En exámenes como ENLACE en México y algunos nuevos, en repetidas ocasiones se hacían preguntas sobre temas que no aparecían en el programa de estudios o estaban programados para estudiarse en fechas posteriores al examen. Peraza y otros (2011) realizaron un estudio de opiniones sobre la prueba ENLACE y encontraron que los maestros se preparaban por medio de cursos, solamente para poder contestar exámenes tipo ENLACE y practicaban con sus alumnos para mejorar los resultados.

Las pruebas como PISA miden habilidades o destrezas, independientes del currículo específico de cada escuela o país. Son evaluadas por norma, es decir que de los resultados se saca un promedio y se hace una curva normal. No hay calificaciones de corte, como serían: nivel bajo, medio, alto o cualquier otro tipo de medición de corte. En general las preguntas son de opción múltiple, aunque ya se ha empezado a probar hacer algunas preguntas abiertas. Las de opción múltiple permiten calificar masivamente las pruebas de forma computarizada y, por lo tanto, muy rápidamente.

Desde mi perspectiva, siendo que las pruebas estandarizadas tienen fortalezas importantes, a la vez que tienen áreas de oportunidad también importantes, cabe la posibilidad de un estudio más a fondo sobre estas pruebas para disminuir las áreas de oportunidad y fortalecer las otras con el fin de tener una herramienta modernizada que ayude a evaluar la calidad sin afectar la equidad. No podemos omitir mencionar que las pruebas estandarizadas son solamente una herramienta de medición y no necesariamente la mejor por lo que se debería utilizar únicamente como complemento de una serie de evaluaciones continuas y distintas.

Tipos de evaluación

Se han dividido las evaluaciones en diversos tipos según su uso. Stufflebeam y otros (2014) consideran dos tipos: *la formativa para mejoramiento y la sumativa para rendición de cuentas*. Las evaluaciones sumativas son hacia atrás, miden lo que ya sucedió en períodos anteriores, ciclos anteriores, décadas

anteriores, etc. Las evaluaciones formativas proveen de información para el mejoramiento de la calidad futura de la educación o de algún aspecto de ella.

Al respecto, para Rosales (2014) las evaluaciones deben ser sistemáticas, formativas, continuas, flexibles y recurrentes, mientras que para Obaya y Ponce (2013) deben ser evaluaciones integrales del alumno, no solo de su desempeño académico sino también el desarrollo de sus actitudes y su desarrollo personal, mientras que para Díaz- Barriga (2013) las evaluaciones deben estar dirigidas a mejorar, a comprender y a retroalimentar. Para Popham (2008) lo importante es que el docente obtenga más información para poder ayudar al estudiante a adquirir más aprendizajes. Schmelkes (2014) afirma que *las evaluaciones deben servir para mejorar y no solamente para calificar. La calidad significa mejora por lo que hay que determinar exactamente qué se quiere mejorar*. Como punto importante Schmelkes enfatiza el hecho que las evaluaciones deben tomar en cuenta la diversidad. Reconoce que es difícil hacerlo, pero afirma que la diversidad enriquece.

Partiendo del comentario de Schmelkes y analizando las opiniones de diversos autores, anteriormente mencionadas, desde mi punto de vista, las evaluaciones, sean cuales sean jamás deben incluir el castigo a un educando por no saber. Newton decía que el conocimiento que había en esa época era como una gota de agua y el conocimiento total que existía sin descubrir era el océano. Es por ello por lo que nadie debe tener el derecho de hacer sentir mal a una persona por no saber, mucho menos a un niño o a una niña.

A la hora de evaluar debe haber retroalimentación para la mejora, para la aplicación de lo encontrado y la reevaluación posterior que a su vez lleve a una mejora mayor.

Dependiendo de quién es la persona o grupo que evalúa, las evaluaciones pueden clasificarse en: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La evaluación sumativa utilizada en la escuela tradicional rara vez incluía la autoevaluación o la coevaluación, mientras que los intentos actuales de aplicar evaluaciones formativas, los tres tipos se aplican: los alumnos se autoevalúan en algunos aspectos, se evalúan unos a otros en aspectos como trabajo en equipo, mientras que también los profesores los evalúan utilizando diversas herramientas.

Finalmente, Miranda (2013) propone vincular la evaluación con un nuevo modelo escolar que será diverso y flexible, y que utilice métodos pedagógicos y didácticos que tomen en cuenta la diversidad de capacidades de aprendizaje de los alumnos.

CONCLUSIÓN

En el siglo XXI encontramos un cambio radical en el paradigma educativo. Es materialmente imposible aplicar los nuevos conceptos de calidad educativa y de calidad con atención en la diversidad, utilizando las mismas estructuras existentes, con programas de estudio tradicionales maquillados. Se requieren cambios de fondo. La razón de lo anterior es que los fundamentos de la educación tradicional son: el tiempo, la información, la cantidad. La evaluación de la calidad se basa en el resultado final de un alumno, comparado con otros alumnos, mientras que en la educación del siglo XXI los fundamentos son: la comprensión, el conocimiento, entendido como información procesada por el propio educando, y la calidad. La evaluación de la calidad se basa en procesos y se mide comparando a un alumno con él mismo y no con otros.

Lo anterior es un cambio radical y, aun cuando se han hecho grandes avances en la investigación, así como en la aplicación práctica, hace falta más. Calificar con exámenes escritos que le dan al alumno puntaje es más sencillo y aparentemente objetivo que evaluar procesos, los cuales son más complejos y subjetivos por lo que están sujetos a errores. Sin embargo, los sistemas de calificaciones corren el gran riesgo de no medir calidad y de crear inequidades en los ambientes escolares.

Desde mi óptica, cuando el tiempo es uno de los fundamentos rectores de la educación, se castiga la comprensión; y hay alumnos que tardan más en comprender que otros. La necesidad de tener tiempos exactos para los diversos aprendizajes actúa provoca inequidad y discriminación hacia las personas que simplemente necesitan más tiempo para ordenar sus ideas, o que en muchas ocasiones tardan más porque buscan más profundidad y no solo memorización.

A manera de colofón: una propuesta

Desde mi perspectiva hay una transformación de fondo en el concepto moderno de calidad educativa, que busca la inclusión y la equidad; sin embargo, se siguen manteniendo estructuras y metodologías

que por su naturaleza producen inequidad y exclusión. Existen dos elementos cuyo manejo es vital para el incremento de la calidad educativa con equidad e inclusión en entornos de diversidad. Hablamos, no del trato ni de la pedagogía, sino de elementos inherentes a las estructuras que invariablemente causarán inequidad y desigualdad. Estos elementos son : La falta de comprensión de lo que el alumno estudia y el tiempo.

Es vital que los alumnos comprendan a fondo lo que estudian. En un sistema donde es aceptable saber el 60% de lo que se enseña, el nivel de comprensión del tema es inaceptable. Es como preguntarle a una persona si estaría dispuesta a recibir una cirugía de corazón hecha por un doctor que pasó su carrera y su especialidad con una calificación de 60%.

Si a un niño que sabe sumar al 60% se le permite continuar con la resta, va a tener serios problemas de aprendizaje. Esto significa que el niño debería aprender a sumar a un estándar apropiado y no debe continuar estudiando otras cosas más complicadas hasta que logre el estándar recibiendo pedagogía y didáctica apropiadas. Sin embargo, el ciclo escolar finaliza en un día asignado de antemano. Se le dirá entonces a los padres que ya no hay tiempo y que no hay más remedio que reprobar al niño. Esto significa que el siguiente año tendrá que recursar la materia que reprobó y volver a cursar las que aprobó. En un escenario alternativo, al educando le dirán que va a ser promovido al siguiente ciclo, aun cuando se sabe que tendrá una laguna muy grande en esa materia y el siguiente ciclo prometerá ser más difícil y problemático para el educando y su maestro o maestra. La reprobación, aparte de ser una confesión de fracaso por parte del docente no ayuda al niño a mejorar y sí provoca serios problemas de autoestima. Lo mismo causa la aprobación automática sin un sistema que ayude al niño a continuar desde donde comprendió y no desde lo que marca un programa general, que no fue creado para satisfacer las necesidades específicas de cada alumno. .

Un alumno que no sabe estudiar va a dejar de comprender y va a avanzar cada vez más lentamente en sus estudios. Un niño que entiende lo que estudia será cada vez más rápido en sus estudios y probablemente su comportamiento dentro del aula será aceptable, ya que, al estar entendiendo, no

perderá su interés en la materia. Los alumnos que saben estudiar, probablemente terminarán sus estudios más rápidamente, sin importar la lentitud con la que estudien los primeros años.

La propuesta consiste en escuelas que ponen atención en la comprensión, por parte del alumno de lo que está estudiando, así como en la mejoría de un alumno con respecto a sí mismo y no con respecto a los demás o a un estándar preconcebido. Se propone la creación de una sección de mejora pedagógica que atienda a nivel individual al alumno en el momento en que empieza a rezagarse. Se le ayuda al niño a comprender y se le refuerza donde esté fallando. Esto es aprendizaje en grupo, pero con atención personalizada en los momentos necesarios.

Los requisitos vitales en este sistema son que los educandos deben aprender a estudiar y los maestros deben asegurarse de que sus alumnos entiendan todo lo que estudian a la profundidad requerida.

La propuesta anteriormente mencionada da pie a investigación futura sobre la relación entre la idea de que un alumno deba avanzar aún sin entender a fondo el material porque se le acabó el tiempo asignado y la deserción escolar. La teoría, congruente con lo manifestado en el presente escrito es que hay una relación directa entre la falta de comprensión de los temas estudiados y la falta de interés en el estudio que lleva a la deserción escolar.

La calidad educativa, vista como conocimiento significativo y aplicable, así como la adquisición o práctica de habilidades, y no la cantidad, vista como información absorbida, es lo que cuenta. México necesita alumnos pensantes y competentes, no enciclopedias andantes. Un departamento de mejora pedagógica con personal capacitado en atención personalizada puede ser parte importante de la solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (1993). **La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación**. Argentina:

OEA/ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo.

Blanco, E. y Martínez, F. (2010). La evaluación educativa en México. Experiencias, avances y desafíos.

México: Educación. Recuperado en:

https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Blanco%2C+E.+y+Mart%C3%A9nez%2C+F.+%282010%29.+La+evaluaci%C3%B3n+educativa+en+M%C3%A9xico.+Experiencias%2C+avances+y+desaf%C3%ADos&btnG=

Blanco, R. y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables en Escuelas de calidad en condición de pobres. Chile: Academia.edu.

Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. España: Instituto de estudios fiscales.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). Recuperado en:

<https://ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Delors, J. (1996). Aprendizaje: El Tesoro Interior. París: UNESCO.

Díaz- Barriga. (2014). La evaluación educativa. México: Perfiles educativos.

Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Madrid: Tendencias pedagógicas.

García-Huidobro, J. (2000). Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia chilena. En **Economía política de las reformas educativas en América Latina**. Argentina: PREAL.

Gardner (1993). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Espasa.

Goleman.(2015). La inteligencia emocional (10ª Ed.). Estados Unidos: Bantam Books.

Krawczyk, N. (2002). Las reformas educativas en América Latina desde la perspectiva de las organización multilaterales. México: Redalyc.

Latapí, P. (2007). Conferencia al recibir Doctorado Honoris Causa en de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. México: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Camio den Educación. Recuperado en:

www.geogciencias.unam.mx/~gomez/Curso_sismo/pablo_latapi-conf-magistral.pdf

Lavilla, L. (2011). La evaluación. Recuperado en: www.pedagogiamagno.com. (recuperado el 20 de junio de 2020).

- Martínez, F. (2003). Pruebas y rendición de cuentas. Resumen ejecutivo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Miranda, F. (2013). La evaluación a debate: Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina. Argentina: Revista latinoamericana de educación comparada.
- Morduchowicz, A. (2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. España: Revista Iberoamericana de Educación.
- Obaya, A y Ponce, R. (2013). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. México: metabase.Uaem.mx.
- Peraza, L., Crescencio, C. y Rubí, C. (2011). Utilidad de la Prueba ENLACE en el proceso enseñanza aprendizaje según la opinión de directivos y docentes de educación media superior. México: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado en:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1280.pdf
 (21 de julio de 2020).
- Ordorika, I. y Gómez, R. (s/f). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. México: Recuperado en:
https://www.researchgate.net/profile/Imanol_Ordorika/publication/266969202_Cobertura_y_estructura_del_Sistema_Educativo_Mexicano_problematika_y_propuestas/links/54400a650cf2fd72f99dcd9f/Cobertura-y-estructura-del-Sistema-Educativo-Mexicano-problematika-y-propuestas.pdf
- Padilla, R. (2009). La prueba enlace desde un análisis didáctico. Más allá de una política de calidad para la educación básica. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Poggi, M. (2014). La educación en América Latina. Logros y desafíos pendientes. Argentina: Fundación Santillana.
- Popham, W. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Estados Unidos. PREAL.

- Popham, W. (2008). Assesment literacy for teachers; Faddish or fundamental? Estados Unidos: Theory in Practice. Ravela, P. y otros. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Chile: PREAL.
- Rodríguez, C. (2008). Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores. México. Revista Perspectivas Sociales.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment, su impacto en la educación actual. Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Schmelkes, S. (2014). La evaluación educativa. México: Perfiles educativos.
- SEP. (2016). El Modelo Educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stufflebeam, D. y Coryn, C. (2014). Evaluation theory. Models and applications (2a Ed.). San Francisco: Jossey – Bass.
- Tedesco, J. (2000). Comentarios a Marilee Grindle, en Economía política de las reformas educativas en América Latina. Argentina: PREAL.
- Trejos, J. (2010). Indicadores sobre equidad en la educación para Costa Rica. Costa Rica: Consejo Nacional de Recursos. UNESCO. (2005). EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. Recuperado en http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- Villalobos, M y Pedroza, F. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado en: <https://www.realyc.org7articulo.oa?id=31112987002>