

Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica¹

Review of the Concept of Educational Quality and Well-Being Models from a Psychological Perspective

Revisão do conceito de qualidade e modelos de bem-estar desde uma perspectiva psicológica.

Francisco Leal-Soto²

Universidad de Tarapacá, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.rcce>

Olga Cuadros³

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

olga.cuadros@pucv.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9220-9060>

Recibido: 01 Noviembre 2019

Aceptado: 25 Agosto 2020

Resumen:

Objetivo. Argumentar la visión de mercado educativo que prevalece en la implementación de indicadores cognitivos y no cognitivos de las evaluaciones estandarizadas nacionales y transnacionales en el mundo, particularmente en Chile, y ofrecer un marco conceptual desde la perspectiva de la psicología, que aborde el bienestar y otras variables relevantes asociadas a este (compromiso con el aprendizaje y la autodeterminación). **Método.** Con este objetivo en mente, se realizó una revisión documental de investigaciones empíricas y registros públicos de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de las últimas tres décadas, en el marco de la evaluación de la calidad educativa. **Resultados.** El principal hallazgo es que, a pesar de que los indicadores cognitivos y no cognitivos de las evaluaciones estandarizadas están relacionados nominalmente con el bienestar, como establece la Agenda de Desarrollo Sostenible 2015-2030 de las Naciones Unidas. **Discusión.** El sustento teórico de los indicadores no cognitivos guarda relación directa con la idea de productividad y rendimiento, asociada a una ideología neoliberal que ha mostrado tener efectos negativos en la gestión educativa de las comunidades escolares y la salud mental de profesores y estudiantes.

Palabras clave: Literatura de revisión como asunto, mejoramiento de la calidad, educación, salud mental, psicología.

Abstract:

Objective. Framed on the evaluation of the quality of education, this work has two main aims: one, to argue the vision of the educational market that prevalent in the implementation of cognitive and non-cognitive indicators in national and transnational standardized tests (high-stakes) in the world, and particularly in Chile. The second aim is to offer a conceptual framework from the perspective of psychology that addresses well-being and other relevant variables associated with it (learning engagement, motivation, satisfaction, self-esteem, and self-determination) as pertinent measures of educational quality evaluation, which allow a better understanding of the interaction between personal and contextual resources that are displayed in the learning process. **Method.** A documentary review of empirical research and public records of governmental and non-governmental organizations from the last three decades was carried out. **Results.** Despite being nominally related to well-being, as established by the Sustainable Development Agenda 2015-2030 performed by the United Nations. **Discussion.** The theoretical support of non-cognitive indicators is directly related to the idea of productivity and academic achievement, associated with a neoliberal ideology, which has been shown to have negative effects on the educational management of schools and the mental health of teachers and students.

Keywords: Review literature as topic, quality improvement, education, mental health, psychology.

Resumo:

Escopo. Argumentar a visão de mercado educativo que prevalece na implementação de indicadores cognitivos e não cognitivos das avaliações padronizadas nacionais e transnacionais no mundo, particularmente no Chile, e oferecer um marco conceitual desde a perspectiva da psicologia, que aborde o bem-estar e outras variáveis relevantes associadas a este (compromisso com a aprendizagem e a autodeterminação). **Metodologia.** Com este escopo na mente, foi realizada uma revisão documental de pesquisas empíricas e registros públicos de organizações governamentais e não governamentais da últimas três décadas, no marco

Notas de autor

² Doctor (c) en Psicología. <https://orcid.org/0000-0002-9032-8223>.

³ Doctora en Psicología. Dirección de correspondencia: Pontificia Universidad Católica de Chile. Avenida El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Correo de correspondencia: olga.cuadros@pucv.cl <https://orcid.org/0000-0001-9220-9060>.

da avaliação de qualidade educativa. Resultados. A principal constatação é que, apesar de que os indicadores cognitivos e não cognitivos das avaliações padronizadas estarem nominalmente relacionados ao bem-estar, conforme ao estabelecido pela Agenda de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas 2015-2030. Discussão. o suporte teórico dos indicadores não cognitivos esta diretamente relacionado à ideia de produtividade e desempenho, associado a uma ideologia neoliberal que tem mostrado ter efeitos negativos na gestão educativa das comunidades escolares e na saúde mental de professores e alunos.

Palavras-chave: Literatura de revisão como assunto, melhoramento da qualidade, educação, saúde mental, psicologia.

Introducción

Si bien durante décadas el principal objetivo de la educación a nivel mundial ha sido mejorar la calidad educativa para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2017), este concepto sigue siendo difuso, así como también la especificación de sus indicadores, aunque su uso sea muy extendido (Hák, Janoušková y Moldan, 2016). Sin embargo, incluso sin un concepto claro, la noción de calidad educativa ha servido como justificación para la instalación de procesos de medición estandarizada sistemática en varios países (Verger, Fontdevila y Parcerisa, 2019).

Actualmente, para evaluar la calidad educativa, se realizan mediciones estandarizadas nacionales e internacionales de indicadores cognitivos y no cognitivos asociados a la educación. Estas pruebas evalúan áreas de aprendizaje tradicionales en los currículos nacionales, como matemáticas, ciencias y lectura, y otras dimensiones sociales, motivacionales y socioafectivas, relacionadas con la noción de bienestar, que, aunque deberían ayudar a explicar cómo las condiciones intrapersonales e interpersonales de los estudiantes influyen en el proceso de aprendizaje, no lo logran (He, Barrera-Pedemonte y Buchholz, 2019). De hecho, el bienestar y las variables asociadas a este, son medidas de evaluación de calidad educativa que permiten una mejor comprensión de la interacción entre los recursos personales y contextuales que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje.

La revisión de los marcos conceptuales, que sustentan el diseño y la implementación de estas evaluaciones estandarizadas, muestra que están centrados, principalmente, en una idea de valor de mercado de las competencias educativas, y no destacan su aporte al desarrollo integral de los estudiantes. Se amparan en una lógica neoliberal que desconoce el factor pedagógico como clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Angulo, 2019).

Esta visión de la evaluación conduce a la imposición de acciones de rendición de cuentas para los sistemas educativos, lo que acarrea una serie de consecuencias negativas para las comunidades educativas, tanto en la reducción presupuestal (Teltemann y Klieme, 2016) como en el monitoreo externo con pérdida de la autonomía para la gestión educativa (Schnepf, Klinger, Volante y Jerrim, 2019). Además de lo anterior, se genera una alta dosis de estrés y desgaste en todos los actores educativos, principalmente profesores y estudiantes (Tagher y Robinson, 2016), que refuerza la competencia negativa entre pares, colegas y escuelas (Falabella y De la Vega, 2016).

Por consiguiente, este artículo tiene dos propósitos: primero, mostrar el uso de los resultados de la medición de calidad educativa estimada a través de indicadores de rendimiento cognitivo y no cognitivo asociados al bienestar, provenientes de investigaciones empíricas y documentales y de archivos públicos de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, con el fin de develar la visión de mercado que los caracteriza. Esta información se ha enfocado en América Latina y en particular en Chile, para aportar evidencias del contexto; es decir, atendiendo a la idea de que en la región se ha impuesto la ideología neoliberal del mercado educativo (Echeverría, 2019).

El segundo propósito es describir los efectos negativos de la aplicación exclusiva de estos indicadores en las comunidades educativas. Tales efectos (mayor presión y culpabilización a los actores educativos por los

bajos resultados que se obtengan) producen ansiedad y estrés y, por ende, ponen en riesgo la estabilidad de las actividades en las escuelas.

Asimismo, se propone un marco teórico para argumentar y justificar la introducción del bienestar como una medida adecuada de calidad educativa, siempre y cuando se le asocie con algunas variables psicológicas relevantes, como el compromiso con el aprendizaje y la autodeterminación. La interacción de estas variables atiende al balance dinámico entre las demandas del contexto y los recursos de los individuos, propiciando que el estudiante regule sus propios recursos internos y pueda así disfrutar de lo que hace en su proceso de aprendizaje, se involucre y se haga cargo de los factores que pone en acción para aprender, interactuando positivamente con su entorno.

Método

Esta exposición argumental se realizó a partir de una revisión libre de la literatura relevante y no pretende ser de ninguna manera una revisión exhaustiva. Su abordaje se remite a argumentos teóricos que han sido destacados en la literatura durante las últimas tres décadas, y que en conjunto permiten responder a la pregunta de cómo abordar el bienestar como una medida de resultado educativo, que da cuenta de un elemento de desarrollo integral y no de una medida de mercado educativo.

La primera sección del artículo corresponde a los antecedentes y el contexto de la evaluación de la calidad educativa, así como los efectos de la aplicación de evaluaciones estandarizadas a nivel internacional, haciendo especial referencia al caso de Chile. La segunda sección aborda teóricamente la contribución del bienestar y de otros constructos psicológicos asociados a este, ampliamente estudiados en el campo educativo. En este aparte se muestra la interacción del estudiante con su entorno, para promover su autonomía e involucramiento con el proceso de aprendizaje. Por último, se presentan las conclusiones.

Resultados

Contexto de la evaluación de calidad de la educación.

El interés por la mejora de la calidad de la educación ha estado presente desde 1990, cuando se firmó en Jomtien, Tailandia, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", la cual tiene como propósito la universalización y obligatoriedad de la educación básica como derecho fundamental de niños, niñas, jóvenes y adultos. Su objetivo es promover mejores condiciones para superar la desigualdad y generar oportunidades para erradicar la pobreza (World Conference on Education for All, 1990). Esta declaración explicita el vínculo entre educación, calidad y economía, al indicar que la educación es la vía prioritaria para el desarrollo social y económico de los países (Sanhueza-Vásquez, Cornejo-Rodríguez y Leyton-Contreras, 2015).

Hasta hoy, el mejoramiento de la calidad educativa sigue siendo un objetivo prioritario formulado en la Agenda de Desarrollo Sostenible 2015-2030, establecida por Naciones Unidas (Unesco, 2017). Sin embargo, una de las mayores dificultades para alcanzar este objetivo radica en la falta de claridad en la definición e identificación de los mecanismos que permitan la implementación y evaluación de la calidad de la educación. Este problema ha sido un nudo crítico, presente en las continuas discusiones sobre educación (Myers y Wong, 2019).

De hecho, no hay un acuerdo definitivo respecto a qué es o cuáles son las dimensiones a las que se refiere la calidad educativa. En la literatura aparecen al menos siete modelos de calidad de la educación, que no es el objetivo de este escrito, pero muestran precisamente la diversidad y lo difuso que resulta el concepto de calidad

a partir de sus perspectivas y énfasis, centrados en factores humanos, contextuales, estructurales, legislativos y filosóficos para su concreción (Cheong-Cheng y Ming-Tam, 1997).

Las evaluaciones estandarizadas más reconocidas de calidad educativa son: (a) el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment [PISA]), desarrollado y monitoreado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]), cuyo objetivo es medir el rendimiento académico en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura, en 28 países miembros; y (b) el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]), desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (Evaluation of Educational Achievement [IEA]), que evalúa a nivel internacional conocimientos en matemáticas y ciencias, en estudiantes de cuarto y octavo grado en varios lugares del mundo. En América Latina también se han instaurado evaluaciones internas, complementarias a PISA, como es el caso de las pruebas Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) en Chile, y las pruebas Saber en Colombia (Rivas y Sánchez, 2016).

En su diseño, las evaluaciones estandarizadas han privilegiado la dimensión cognitiva, siguiendo la tendencia en la evaluación a gran escala de logros de aprendizaje durante el último siglo (Himelfarb, 2019). Los aspectos no cognitivos vinculados al aprendizaje también se han considerado en estas mediciones, a través de instrumentos como el de bienestar subjetivo (PISA Bienestar Subjetivo), o la introducción de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) complementarios al Simce en Chile, vinculados a habilidades que deberían ayudar a explicar cómo las condiciones intrapersonales de los estudiantes influyen en su proceso de aprendizaje (He et al., 2019; López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco-Aguilar, 2018). Esta incorporación responde a la declaración de la Unesco (2016) que sitúa el bienestar infantil y juvenil como objetivo prioritario y factor clave de la calidad educativa.

De acuerdo con Scherman y Bosker (2017), seleccionar estos indicadores no es tarea fácil. Estos autores plantean que la decisión respecto a qué indicadores incluir en las evaluaciones estandarizadas está basada en los intereses y expectativas de quienes diseñan la evaluación, así como en las restricciones ambientales que detecten y el marco de tiempo con el que cuenten. De esta manera, diversas concepciones de calidad educativa, preocupaciones respecto a su logro, y personas con diferentes niveles y áreas formativas, pueden llevar a seleccionar distintas estrategias e indicadores para evaluar la calidad educativa. Acogiendo este argumento, es comprensible que las evaluaciones estandarizadas respondan a intereses de productividad y rendimiento, si se considera que estas son promovidas por la OECD, así como por organismos de desarrollo local, regional o internacional, más preocupados por asuntos económicos y políticos que por cualquier otra dimensión que pudiera estar vinculada al desarrollo socioemocional y al bienestar de la población (Barrett, Chawla-Duggan, Lowe, Nikel y Ukpo, 2006; Colella y Díaz-Salazar, 2015).

Se esperaría que las decisiones respecto a qué y cómo evaluar la calidad educativa estuvieran apoyadas en la idea de informar sobre los aspectos relevantes en cuanto a lo cognitivo, social y emocional que experimentan los estudiantes durante su trayectoria educativa que expliquen el desarrollo de sus competencias (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018). Sin embargo, la realidad es otra. Para el caso de la incorporación de indicadores no cognitivos asociados al bienestar subjetivo, la OECD (2019), en su reporte *PISA 2018 Well-being Framework*, reconoce que la introducción de estos indicadores se debe a que:

El bienestar es considerado una construcción multidimensional, referente a la calidad de vida de las personas, de creciente interés para los educadores y tomadores de decisiones políticas, dado que es importante controlar el bienestar de los jóvenes, ya que los jóvenes de hoy son la mano de obra de mañana (p. 258).

Retomando a Scherman y Bosker (2017), este concepto, cuya relevancia debería argumentarse en relación con su aporte al desarrollo socioemocional, que ayuda a afianzarse en el mundo e interactuar positivamente consigo mismo y los demás (Berger et al., 2009), queda definido oficialmente como una medida económica,

referente a la capacidad de adaptación de los individuos como mano de obra en la cadena productiva del mercado mundial (OECD, 2019).

Esta mirada, centrada en la productividad, es una de las críticas reiteradas a la implementación de las evaluaciones estandarizadas, pues convierte la educación en un servicio que suplente la demanda educativa, por fuera de un enfoque de derecho para la formación de los ciudadanos (Angulo, 2019; Parcerisa y Verger, 2016). Es precisamente esta visión de mercado educativo la que gesta un clima educativo precarizado, al interferir con la promoción del sentido de equidad, justicia social y colaboración entre pares. Es más, la ideología neoliberal de mercado educativo promueve la competencia, la rivalidad y el individualismo, generando polarización social y fracturando los vínculos que se forjan dentro de la escuela (Carvajal-Díaz, 2019).

La publicación de los resultados de las evaluaciones estandarizadas se hace bajo el modelo de *rankings*, en el que los sistemas educativos se ordenan de mayor a menor. De esta manera, se evidencian aquellos casos con más bajos resultados, con un consecuente reflejo de culpa y responsabilidad que recae sobre los principales actores del proceso educativo: profesores y estudiantes (Bae, 2018).

Uno de los efectos punitivos reportados es la precarización laboral y empobrecimiento de la gestión educativa y las competencias pedagógicas y disciplinares docentes (Collie, Granziera y Martin, 2018; Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018; Sisto, 2018; Von der Embse, Schoemann, Kilgus, Wicoff y Bowler, 2017). Esto se ve reflejado en un efecto performativo (efecto *washback*), en el que, para garantizar la supervivencia académica y financiera en un mercado altamente competitivo, los profesores terminan seleccionando y moldeando los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza, de acuerdo con los indicadores de las evaluaciones estandarizadas, para incrementar las probabilidades de obtener mejores resultados (Sultana, 2018; Tsagari y Cheng, 2017). Esta práctica termina haciéndose común entre los docentes, reduciendo así las expectativas del estudiante con respecto a lo que el profesor hace en la clase y lo que el profesor espera de él (Kim y Isaacs, 2018).

Este ambiente académico, mediado por una visión de mercado, según Feito-Alonso (2017), desgasta y agota no solo a los profesores, sino también a los estudiantes. De acuerdo con este autor, un alto porcentaje de estudiantes (superior al 41%) desarrolla trastornos de ansiedad y estrés derivados de las exigencias de la escuela, debido a la sobrecarga en la preparación de tareas escolares, evaluaciones regulares y evaluaciones estandarizadas obligatorias.

Un último efecto que se cierne sobre las escuelas, cuando hay sistemáticamente bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas, es que los procesos de identificación cultural, al interior de las escuelas, comienzan a cristalizarse en una idea de imposibilidad de mejoramiento, una cierta forma de desesperanza institucional (Busch y Fernández, 2019). Esta idea, una vez institucionalizada, va sistemáticamente empobreciendo la autonomía y las competencias educativas de las comunidades, al punto que en algunos casos y bajo el amparo de normativas altamente punitivas, como en Chile, a partir de la implementación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20529 de 2011), termina implicando el cierre definitivo de las escuelas (Campos-Martínez y Morales-Guerrero, 2016).

Como se puede observar, uno de los problemas en la medición de la calidad educativa es cómo se fundamenta, para qué se introduce y cómo se interpretan sus resultados, de manera que aporten realmente y no sean un indicador estéril, o peor, punitivo para los sistemas educativos. Por ello, se requiere una fundamentación que configure el bienestar y otras variables relevantes asociadas, como un núcleo de habilidades y capacidades con poder explicativo suficiente de la relación del estudiante consigo mismo, con su entorno y con el proceso de aprendizaje.

Aportes teóricos para la comprensión y formulación de indicadores no cognitivos de la calidad educativa centrados en el bienestar.

Entendiendo la educación como derecho (Abramovich, 2006), la incorporación de indicadores no cognitivos para su evaluación se sustenta en los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI, en un marco de integralidad, declarados en el Informe de la Unesco: (a) aprender a conocer, (b) aprender a hacer, (c) aprender a vivir juntos, y (d) aprender a ser (Delors, 1996).

Algunas perspectivas recientes de la psicología aportan claves para responder a la idea de cuál sería una meta educativa integral, que trascienda el marco economicista de valor de mercado actual y transite hacia una legitimación de la educación como valor público (Khatib, Sarem y Hamidi, 2013). En este contexto, el bienestar como indicador de desarrollo se acoge razonablemente bien al ser definido como el resultado de un proceso activo del individuo en el que interactúan factores psicológicos, personales, interpersonales y contextuales que favorecen esta armonización de elementos (Peasgood, Brazier, Mukuria y Rowen, 2014).

Si se considera un enfoque bajo el modelo de demandas-recursos de Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001), una visión del bienestar como un proceso activo de interacción de factores estaría más acorde con el sentido de la educación. Este modelo señala que hay contextos caracterizados por un sistema jerárquicamente organizado de relación social, como la escuela, que impone demandas internas y externas, de carácter ambiental, personal y social, cuya búsqueda de satisfacción implica un cambio determinado en las estrategias del individuo para hacer frente al esfuerzo por adaptarse y responder con los mejores resultados posibles. De esta manera, hay una interacción permanente de dimensiones que dan sentido a la experiencia y condicionan la autogestión de los recursos propios para resolver problemas y conflictos (Bakker y Demerouti, 2017).

Varios modelos teóricos buscan acogerse a esta perspectiva. El primero es el de bienestar psicológico, el cual se define a partir de seis componentes que son índices de bienestar en sí mismos y no predictores de bienestar (Ryff, 2014): (a) propósito en la vida, (b) autonomía, (c) crecimiento personal, (d) dominio ambiental, (e) relaciones positivas, y (f) autoaceptación. La conjunción de estas dimensiones explica la congruencia entre lo que la persona es, lo que quiere ser y las condiciones con las que cuenta para hacerlo. Este modelo coincide con los fines de la educación, en tanto propicia elementos de formación permanentes que les permitan a las personas encontrar esta congruencia a lo largo de la vida y regularse de manera coherente.

El segundo modelo, que corresponde al bienestar subjetivo, se define como la síntesis de lo que las personas sienten, evalúan e interpretan respecto de lo que les pasa en su vida. Ocupa medidas afectivas y de satisfacción que indican el nivel y balance de emociones positivas y negativas experimentadas, y la satisfacción con la vida (Diener, Diener y Diener, 2009). Además, da cuenta de un equilibrio afectivo a partir de la evaluación de satisfacción de los dominios en que se desenvuelven las personas y las respuestas emocionales consecuentes (Diener, 2000). Su mayor relevancia es que destaca la dimensión de las emociones, concebidas como elemento constituyente del balance afectivo, a partir de las cuales se busca que haya equilibrio entre las emociones positivas y las negativas (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). Las positivas favorecen la vinculación psicológica y, por tanto, el desarrollo de actitudes de compromiso, y las negativas, el deterioro y el desgaste (Oriol, Mendoza, Covarrubias y Molina, 2017).

Las emociones positivas posibilitan proyectar de manera más fluida los pensamientos y reforzar las convicciones, en tanto se afianzan conductas, resultando en una activación de recursos personales, incluidos los de afrontamiento adaptativo que impulsan al estudiante hacia una meta futura de bienestar (Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian, 2008), y la construcción de recursos psicológicos duraderos (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Sin embargo, la mayor debilidad de este modelo es, quizá, que sus indicadores dan cuenta de una síntesis o resultado de una operación de análisis afectivo, que no queda del todo clara en su proceso.

Lo interesante de estos modelos multidimensionales de bienestar es que describen una integración de la acción, el pensamiento y las emociones, que acompaña el tránsito hacia el logro de una meta en plenitud (Keyes y Annas, 2009). La intención de su implementación como indicadores de calidad educativa es que logren apuntar a una óptima experiencia de construcción del sí mismo y una manera de funcionar en contexto que conduzca a ello, bajo una perspectiva de proceso continuo en el tiempo (Ryff y Keyes, 1995).

En este sentido, Seligman (2002) distingue tres grandes conjuntos de experiencias en la vida, coherentes con los modelos de bienestar psicológico y subjetivo. El primero corresponde a experimentar una sensación de agradabilidad de forma regular (la vida placentera); el segundo, a experimentar un alto nivel de compromiso en actividades que se perciben como satisfactorias (la vida comprometida); y el tercero, a experimentar un sentido de conexión con un todo mayor (la vida significativa).

Cada uno de los conjuntos de experiencias que representan estos tipos de vida se asocia con un mecanismo de autorregulación y equilibrio que se convierte en antecedente del bienestar (Sirgy y Wu, 2009). Así, la vida placentera se concibe en función de la búsqueda de emociones positivas, desde una perspectiva hedónica consistente con el bienestar subjetivo. La vida comprometida pone en acción las fortalezas dominantes en el carácter, asumiendo que son reconocibles para la persona, con el fin de orientarla hacia la realización de actividades que disfrute, a las que les encuentre gusto y que representen gratificaciones que liberen la acción de fluir hacia su meta. Por último, la vida significativa implica orientar las fortalezas, la energía, el impulso y la motivación al servicio de algo más grande que el sí mismo, proporcionando sentido a la existencia. Estas dos últimas dimensiones, la vida comprometida y la vida significativa, son recogidas plenamente en la noción de bienestar psicológico.

Por su parte, Seligman (2002) destaca que el compromiso, el flujo y el significado se conjugan en el marco de las experiencias personales de bienestar. Dicho de otro modo, significa que, a través de estas experiencias, la persona logra compenetrarse en un nivel tal de profundidad con su actividad que desdibuja los límites subjetivos y objetivos de la acción, generando una sensación de placer y dominio que, por sí sola, se convierte en un fin. Esta acción incrementa la motivación intrínseca, produciendo una sensación de goce y de control pleno, que le permite a la persona desestimar la presión del tiempo y los obstáculos que encuentre, y aplicar soluciones, sin que esto represente una idea de pérdida, costo o desgaste (Peterson, Park y Seligman, 2013). Asimismo, se asocia a una idea de desarrollo evidenciada en diversas investigaciones que relacionan las actividades eudaimónicas y hedónicas con los procesos de autorrealización y autodeterminación, probados mediante varias metodologías de investigación, como por ejemplo, modelos multinivel en estudios comparados asociados a la noción de compromiso (Ryan y Deci, 2001).

Esta perspectiva resalta la posibilidad de que la persona se identifique como parte de un todo y sienta que tiene el potencial para apropiarse y aportar a la interacción cotidiana con sus iguales, tanto como para articularse bien al funcionamiento del mundo social que lo rodea. Este contexto le proporciona, al igual que le demanda, la disposición de recursos psicológicos, sociales y emocionales que le ayuden a desarrollar una imagen y valoración positiva de sí mismo (Diener, 2000; Diener et al., 2009).

El compromiso escolar implica, idealmente, participación motivada y entusiasta de los estudiantes en las actividades de aprendizaje (Skinner, Kindermann y Furrer, 2008). Esto involucra aspectos como autorregulación, autodeterminación, establecimiento de metas y equilibración emocional, asociados con la acción dirigida, además del comportamiento, los afectos y las cogniciones de los estudiantes (Leal-Soto y Carmona-Halty, 2016). El compromiso, como factor interviniente en el bienestar, actúa como mediador dentro de las complejas relaciones multidimensionales entre la subjetividad del estudiante y el ambiente escolar que lo rodea. De esta manera, confirma su rol como articulador, asociado con la movilización de recursos personales y contextuales para el desarrollo de la competencia académica (Li, Lerner y Lerner, 2010). En otras palabras, puede ser un indicador emergente de las condiciones del aprendizaje y al mismo tiempo un objetivo educativo propiamente (Leal-Soto y Carmona-Halty, 2016).

Esta perspectiva encuentra apoyo en la teoría de la autodeterminación (*self determination theory*), en cuya base se identifican elementos asociados a la satisfacción de tres necesidades universales fundamentales como individuo: autonomía, competencia y relación. Es decir, tener la posibilidad de decisión frente a lo que se hace y proyectarse como gestor activo de la propia vida, confiar en la capacidad personal para ejecutar las acciones requeridas, e interactuar con otros de manera cercana y segura, respetando la autonomía y facilitando la competencia (Ryan y Deci, 2000).

La teoría de la autodeterminación postula que cuando se satisfacen estas necesidades, se incrementa la motivación y la percepción de bienestar. Este planteamiento destaca las condiciones sociales del contexto en el que se desarrollan los individuos, pues si estas condiciones facilitan la satisfacción de autonomía, competencia y relación, se tiene individuos proactivos y comprometidos. Mientras que, si las obstaculizan, se gestan actitudes que conducen a la pasividad y la alienación (Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Discusión

Tras la recopilación y revisión de información documental proveniente de investigaciones empíricas, informes y reportes de organismos nacionales e internacionales, enfocados en el análisis de la evaluación de la calidad educativa, se estudió el sustento teórico que justifica la implementación de evaluaciones estandarizadas obligatorias -como PISA o TIMSS, a nivel transnacional, y SIMCE a nivel nacional, en el caso de Chile-. Se destaca que estas evaluaciones están diseñadas desde y para un marco ideológico neoliberal, en el que prima una visión de mercado educativo en detrimento de cualquier otra visión pedagógica.

Se identificó que este énfasis en una visión de valor de mercado de la educación choca con la posibilidad de establecer el valor público educativo y el enfoque de derecho. Esto acarrea, además, una serie de efectos negativos en las comunidades educativas, en profesores y estudiantes, como desgaste emocional, aumento de estrés y ansiedad, además de empobrecimiento de competencias pedagógicas.

Tomando en cuenta la pregunta de cómo abordar el bienestar como una medida positiva de resultado educativo, se revisaron los fundamentos de dos modelos de bienestar en psicología (bienestar psicológico y bienestar subjetivo) que aportan una idea comprensiva de la interacción entre las condiciones del individuo y lo que el contexto le aporta, asociada a una visión de desarrollo integral del ser humano. Estos modelos se vinculan con otros constructos relevantes, como el compromiso con el aprendizaje y la autodeterminación, que indican las vías a través de las cuales se materializa la vinculación del estudiante con su contexto, permitiéndole potenciar sus capacidades y habilidades cognitivas, afectivas y sociales, para enfocarse en el proceso educativo.

Mediante este marco, es posible incorporar una noción de evaluación integral, transferible y situada del bienestar, que sea relevante para el ámbito educativo y que, de esta manera, tenga sentido con los lineamientos curriculares enfocados en fines formativos más que productivos de la educación.

Como orientaciones para futuras discusiones, se considera el desafío de identificar y evaluar transversalmente estos elementos asociados al bienestar, en cuanto a los diseños pedagógicos del currículo, lo que podría lograrse a través de su incorporación a los proyectos educativos institucionales y los de mejoramiento escolar.

Referencias

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 88, 35-50. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11102/1/088035050_es.pdf

- Angulo, F. J. (2019). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, (31), 1127-1144. Recuperado de <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/1094>
- Bae, S. (2018). Redesigning Systems of School Accountability: A Multiple Measures Approach to Accountability and Support. *Education Policy Analysis Archives*, 26(8), 1-32. doi: 10.14507/epaa.26.2920
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. doi: 10.1037/ocp0000056
- Barrett, A. M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J., & Ukpo, E. (2006). The Concept of Quality in Education: A Review of the International Literature on the Concept of Quality in Education. Bristol, UK: EdQual RPC. Retrieved from <http://tct-test-reference-materials.yolasite.com/resources/EducationalQualityAssurance.pdf>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 17, 21-43. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Busch, S. D., & Fernández, J. (2019). Organizational Health Model Enhancing Leadership Effectiveness. In S.D. Busch & J. Fernández (Eds.), *Influencing High Student Achievement Through School Climate. A Quantitative Approach to Organizational Health-Based Leadership* (pp. 52-72). New York: Routledge.
- Campos-Martínez, J. y Morales-Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes*, 36(100), 355-374. doi: 10.1590/cc0101-32622016171351
- Carvajal-Díaz, L. M. (2019). Sindicalismo docente y movimientos de renovación pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. doi: 10.14516/fde.584
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1026>
- Cheong-Cheng, Y., & Ming-Tam, W. (1997). Multi-Models of Quality in Education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31. doi: 10.1108/09684889710156558
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-Being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD Education Working Papers No. 173. Paris: OECD. doi: 10.1787/DB1D8E59-EN
- Colella, L. J. y Díaz-Salazar, R.B. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303. doi: 10.5294/edu.2015.18.2.6
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' Perceived Autonomy Support and Adaptability: An Investigation Employing the Job Demands-Resources Model as Relevant to Workplace Exhaustion, Disengagement, and Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136. doi: 10.1016/j.tate.2018.04.015
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana, Unesco.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and A Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (2009). Factors Predicting the Subjective Well-Being of Nations. In *Culture and Well-Being. Social Indicators Research* (pp. 43-70). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2352-0_3
- Echeverría, C. F. (2019). Neoliberalismo, educación y ciudadanía en Chile: ¿ciudadanos y/o agentes económicos? En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (p. 155-181). Santiago: Ariadna.
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). School Accountability Policies: A Debate Based on International Literature and the Chilean Situation. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. doi: 10.4067/S0718-07052016000100007
- Feito-Alonso, R. (2017). ¿Qué dice la investigación social sobre las pruebas educativas externas? *Revista Internacional de Sociología*, 75(1), 1-11. doi: 10.3989/ris.2017.75.1.15.89

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Hák, T., Janoušková, S., & Moldan, B. (2016). Sustainable Development Goals: A Need for Relevant Indicators. *Ecological Indicators*, 60, 565-573. doi: 10.1016/j.ecolind.2015.08.003
- He, J., Barrera-Pedemonte, F., & Buchholz, J. (2019). Cross-Cultural Comparability of Noncognitive Constructs in TIMSS and PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4), 369-385. doi: 10.1080/0969594X.2018.1469467
- Himelfarb, I. (2019). A Primer on Standardized Testing: History, Measurement, Classical Test Theory, Item Response Theory, and Equating. *The Journal of Chiropractic Education*, 33(2), 151-163. doi: 10.7899/JCE-18-22
- Khatib, M., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching y Research*, 4(1), 45-51. doi: 10.4304/jltr.4.1.45-51
- Keyes, C., & Annas, J. (2009). Feeling Good and Functioning Well: Distinctive Concepts in Ancient Philosophy and Contemporary Science. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197-201. doi: 10.1080/17439760902844228
- Kim, H., & Isaacs, T. (2018). Teachers' Voices in the Decision to Discontinue a Public Examination Reform: Washback Effects and Implications for Utilizing Tests As Levers for Change. In D. Xerri, & P. Vella Briffa (Eds.), *Teacher Involvement in High-Stakes Language Testing* (pp. 263-282). Berlin: Springer ,Cham. doi: 10.1007/978-3-319-77177-9_15
- Leal-Soto, F. y Carmona-Halty, M. (2016). Recursos psicológicos y contexto académico: un modelo integrado de compromiso con la clase. En N. Abate y R. Arué (Eds.), *Cognición, aprendizaje y desarrollo. Variaciones de la Psicología Educativa* (pp. 125-149). Buenos Aires: Noveduc.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815. doi: 10.1007/s10964-010-9535-4
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación* (48), 96-129. doi: 10.31619/caledu.n48.480
- Manghi, D., Saavedra, C. y Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. doi: 10.4067/s0718-73782018000200021
- Myers, J. S., & Wong, B. M. (2019). Measuring Outcomes in Quality Improvement Education: Success is in the Eye of the Beholder. *BMJ Quality and Safety*, 28(5), 345-348. doi: 10.1136/bmjqs-2018-008305
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD. doi: 10.1787/b25efab8-en
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. y Molina, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14280
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado*, 20(3), 15-51. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Peasgood, T., Brazier, J., Mukuria, C., & Rowen, D. (2014). *A conceptual Comparison of Well-Being Measures Used in the UK*. (pp. 1-55). Sheffield, UK: Policy Research Unit in Economic Evaluation of Health and Social Care Interventions. University of Sheffield. Retrieved from [http://eprints.whiterose.ac.uk/99497/1/A conceptual comparison of - 026.pdf](http://eprints.whiterose.ac.uk/99497/1/A%20conceptual%20comparison%20of%20-026.pdf)
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2013). Orientations to Happiness and Life Satisfaction: The Full Life Versus the Empty Life. En A. Delle Fave (Ed.), *The Exploration of Happiness* (pp. 161-173). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-5702-8_9

- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as Flourishing: The Contribution of Positive Emotions and Coping to Adolescents' Engagement at School and with Learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431. doi: 10.1002/pits.20306
- Rivas, A. y Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *Relieve, 22*(1), 1-30. doi: 10.7203/relieve.22.1.8245
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Reviews in Psychology, 52*(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics, 83*(1), 10-28. doi: 10.1159/000353263
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Sanhueza-Vásquez, F., Cornejo-Rodríguez, P. y Leyton-Contreras, J. L. (2015). La educación como agente de movilidad social. *Convergencia Educativa (6)*, 95-106. Recuperado de <http://revistace.ucm.cl/article/view/299>
- Scherman, V., & Bosker, R. J. (2017). The Role of Monitoring in Enhancing the Quality of Education. In V. Scherman, R. J. Bosker, & S. J. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools* (pp. 1-7). Rotterdam: SensePublishers. doi: 10.1007/978-94-6300-453-4_1
- Schnepf, S. V., Klinger, D. A., Volante, L., & Jerrim, J. (2019). Cross-National Trends in Addressing Socioeconomic Inequality in Education. In *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Education Policy & Social Inequality* (Vol. 4, pp. 207-223). Singapore: Springer. http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-981-13-9863-6_12
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). Oxford: Oxford University Press.
- Sirgy, J., & Wu, J. (2009). The Pleasant Life, the Engaged Life, and the Meaningful Life: What about the Balanced Life? *Journal of Happiness Studies, 10*(2), 183-196. doi: 10.1007/s10902-007-9074-1
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, 27*(53), 141-156. doi: 10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2008). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Sultana, N. (2018). Investigating the Relationship between Washback and Curriculum Alignment: A Literature Review. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 9*(2), 151-158.
- Tagher, C. G., & Robinson, E. M. (2016). Critical Aspects of Stress in a High-Stakes Testing Environment: A Phenomenographical Approach. *Journal of Nursing Education, 55*(3), 160-163. doi: 10.3928/01484834-20160216-07
- Teltemann, J., & Klieme, E. (2016). The Impact of International Testing Projects on Policy and Practice. In G.T.L. Brown, & L.R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 369-386). New York, NY: Routledge.
- Tsagari, D., & Cheng, L. (2017). Washback, Impact, and Consequences Revisited. In E. Shohamy L. Or, & S. May (Eds.), *Language Testing and Assessment* (3rd ed., pp. 359-372). Cham: Springer International Publishing.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. (2016). *Estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Documento de Programa ED.2016/WS/35. Francia: Educación 2030. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453_spa

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. París: Unesco. Recuperado de <http://gem-report-2017.unesco.org/es/>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28. Recuperado de http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming Governance through Policy Instruments: How and to What Extent Standards, Tests and Accountability in Education Spread Worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270. doi: 10.1080/01596306.2019.1569882
- Von der Embse, N. P., Schoemann, A. M., Kilgus, S. P., Wicoff, M., & Bowler, M. (2017). The Influence of Test-Based Accountability Policies on Teacher Stress and Instructional Practices: A Moderated Mediation Model. *Educational Psychology*, 37(3), 312-331. doi: 10.1080/01443410.2016.1183766
- World Conference on Education for All. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: Inter-Agency Commission (UNDP, Unesco, Unicef, World Bank) for the World Conference on Education for All.

Notas

- 1 El presente trabajo se encuentra enmarcado en el desarrollo de las actividades de investigación y producción científica de la línea de investigación Motivación y Compromiso con el Aprendizaje desde una Perspectiva del Bienestar, del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva PIA-ANID CIE160009, Programa de Investigación Asociativa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Tarapacá, Universidad de Chile, Universidad Andrés Bello e Inacap.

Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo: Leal-Soto, F. y Cuadros, O. (2021). Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica. *Pensamiento Psicológico*, 19, 1-28. doi: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.rcce>