

MESA DE EDUCACIÓN FEDERACIÓN ANTIOQUEÑA DE ONGs

CALIDAD Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN

Gisela Clavijo M.

1. INTRODUCCIÓN

Para abordar el tema de la calidad y pertinencia de la educación, presentamos este texto en dos grandes apartados; en el primero hacemos un acercamiento a las conceptualizaciones sobre los dos conceptos (calidad y pertinencia) desde diversos autores y un balance de los aportes y/o vacíos que ubicamos en esas conceptualizaciones. En el segundo apartado recogemos algunos indicadores sobre la realidad educativa de Colombia, Antioquia y Medellín, terminando con un análisis de los mismos. Un tercer apartado, en construcción, abordará las propuestas con las que se debería afrontar, a partir de políticas públicas, la problemática de la calidad y pertinencia de la educación.

2. ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES SOBRE CALIDAD Y PERTINENCIA Y APORTES PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO

2.1. Polisemia de los conceptos

Hablar de calidad y pertinencia de la educación se ha convertido en un tópico común en gran parte de los “discursos” sobre la educación y, a veces, pareciera más una moda que una preocupación real. Organismos internacionales, políticos, funcionarios/as, directivos/as, maestros/as, sindicalistas, ONGs, etc. sostienen que la educación debe ser de calidad y pertinente. Pero, ¿qué se entiende por tales conceptos? Retomaremos las precisiones que realizan algunos autores.

2.2. Calidad de la educación

• Algunos aportes teóricos

Para Faundez¹ (2006), determinar la **calidad de la educación**, en el ámbito estrictamente pedagógico, está subordinado a una serie de criterios o principios y al cumplimiento de fundamentos teóricos y prácticos que incorporen los avances y desarrollos de las ciencias de la educación. Como principios, enumera los siguientes:

- Permitir la apropiación teórica y práctica de conocimientos.
- Apropiar conocimientos ligados a realidades sociales e históricas, y adecuados a las necesidades de la sociedad.
- Abordar conocimientos que permitan solucionar los problemas de la realidad y apropiar nuevos conocimientos; es decir, que sean de carácter pragmático.
- Desarrollar la autonomía intelectual efectiva del aprendiz para entrar en una dinámica de autoformación continua.
- Incorporar la historicidad de los conocimientos en cuanto son producidos históricamente.
- Permitir al aprendiz convertirse en responsable de su propio aprendizaje, y desarrollar el espíritu crítico sobre su aprendizaje y el de otros.

¹ Director del Programa de Formación de Enfants du Monde (Suiza).

A partir de las ciencias de la educación, Faundez propone una serie de fundamentos psicológicos, lingüísticos, pedagógicos que incorpora en la definición de un enfoque pedagógico que busca llevarlos a la práctica. Es la llamada Pedagogía del Texto, la cual define como un conjunto de principios pedagógicos cuya base teórica estaría constituida por un conjunto de ideas o piedras angulares de diferentes ciencias, entre las cuales deberían figurar:

- Las ciencias del lenguaje (lingüística textual y del discurso, etc.);
- la psicología (socio-interaccionista);
- la pedagogía (como ciencia, técnica y arte);
- la didáctica (epistemología y didácticas disciplinares);
- los conocimientos más avanzados tanto de las disciplinas a enseñar y a aprender (áreas curriculares) como los resultados de la investigación especializada.

Según el mismo autor, otros componentes básicos para una educación de calidad serían la participación de la comunidad en la elaboración de los programas educativos, la formación permanente de los educadores/as, la elaboración de material pedagógico y didáctico pertinente, la confrontación entre conocimientos cotidianos y conocimientos científicos, y la adopción de una nueva manera de evaluar que implique de manera real y activa a los/as aprendices.

De otro lado, para Valdés² (2005), “la calidad de la educación no es sólo un problema pedagógico y técnico, sino que es prioritariamente un problema social y político, por lo que se torna improbable encontrar una definición universalmente consensuada”. El autor identifica tres tendencias en el tratamiento de dicho concepto: la primera la define teóricamente a través de conceptos; la segunda lo hace operacionalmente a través de indicadores; y la tercera, en realidad, elude definirla.

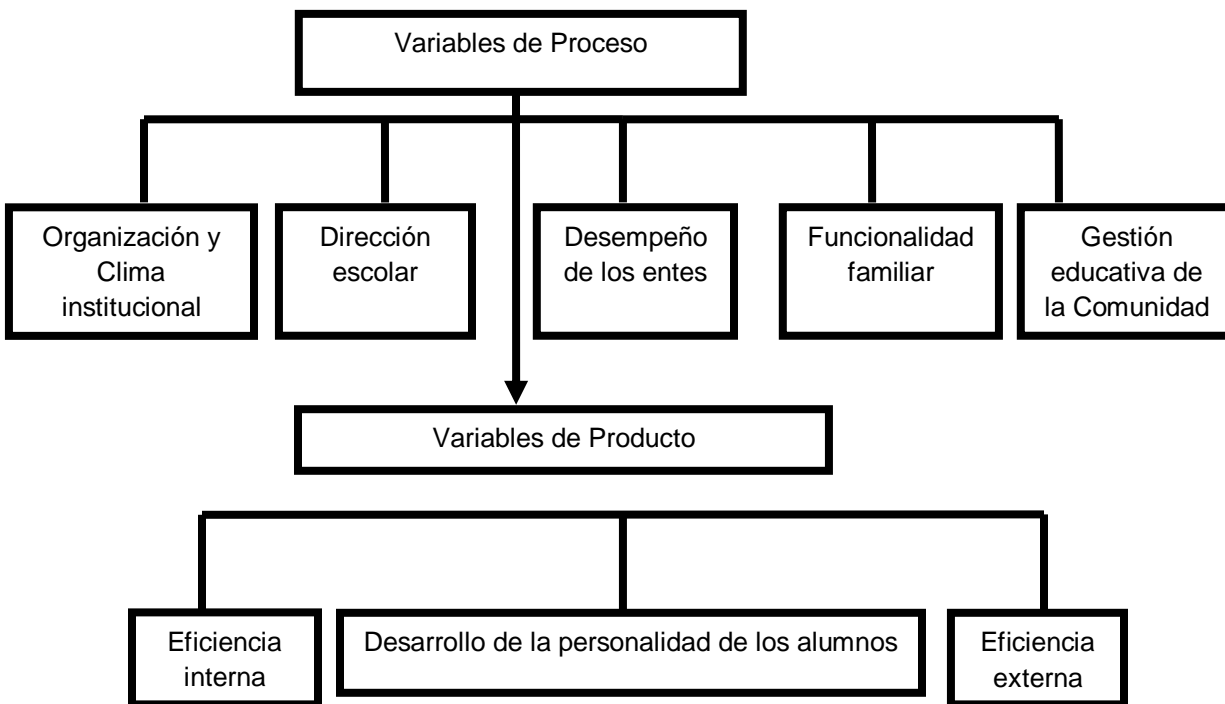
Según Valdés, ninguna de las tres tendencias logra una definición cabal del concepto de calidad de la educación, por lo que propone la siguiente definición:

***Calidad de la educación**, se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente; que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas **filosóficos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos** imperantes en una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (los paradigmas) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa) (p. 6).*

Con base en la anterior definición, el autor presenta también una definición operacional de la calidad de la educación a través de un conjunto de variables que se recogen en el siguiente esquema:

² Director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.

MODELO DE EVALUACIÓN



Además, para el citado autor (2009), evaluar la calidad de la educación implica

... un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables acerca del contexto, los insumos, los procesos y los productos de la educación, constatando así la naturaleza de la práctica educativa para compararla con el ideal plasmado en el fin y los objetivos de la misma, precisando las diferencias entre ambos y sus posibles causas.

Finalmente, para el caso de Colombia, Valdés señala que una variable fundamental en la explicación de la calidad educativa es el clima escolar, que es entendido como el grado en el cual el/la estudiante se siente a gusto, bien, en su escuela y en el aula de clase con base en los sentimientos que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados con sus compañeros/as y docentes (agrado, tranquilidad, pertenencia, relación con los pares, atención y dedicación de los docentes a cada estudiante, disciplina, violencia verbal y física).

- **Organismos internacionales**

El acercamiento al concepto de calidad de la educación desde los aportes de los Organismos Internacionales, es central pues las directrices de los mismos son fundamentales en el momento de fijar las políticas nacionales. Así, el Banco Mundial, al hacer el análisis de los resultados de las Pruebas PISA de 2006, brinda una apreciación sobre los factores estudiantiles, escolares e institucionales asociados al aprendizaje escolar. Respecto a los *factores familiares*, la evidencia internacional ha demostrado que, en particular, los ingresos y la educación de los padres y, en menor grado, los recursos educativos en el hogar, han resultado estar asociadas de manera significativa y positiva con el logro escolar; para el caso de Colombia, además, influyen en el desarrollo del alfabetismo y en la selección del tipo de escuela a la que asisten sus hijos. Los datos de PISA sugieren que la realización de estudios universitarios por parte de los padres, el número de libros y la

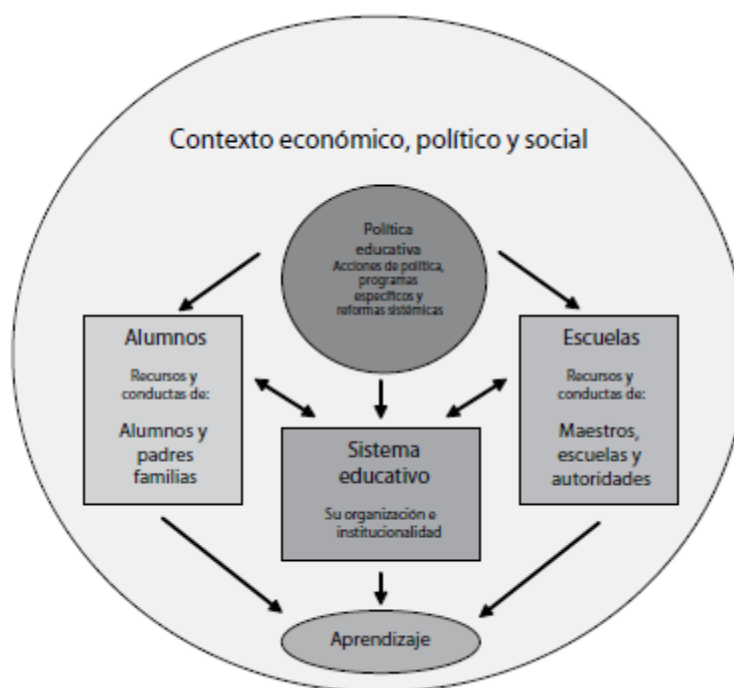
presencia de computadores en el hogar, tienen un efecto positivo en el aprendizaje de las matemáticas.

Entre los *factores escolares*, continúa señalando el Banco, diversos estudios a nivel mundial identifican la calidad de los profesores/as y su experiencia laboral como un ingrediente fundamental para el rendimiento escolar, el “desempeño profesional del maestro” como una variable influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. También el programa de estudios, la pedagogía, los recursos materiales suficientes, el tiempo dedicado al aprendizaje son aspectos importantes. En Colombia factores referentes al acceso, el ausentismo, la distancia escuela y hogar, el trabajo infantil y la continuidad de los/as estudiantes en una escuela también afectan el logro escolar. Así, pues, la calidad de los profesores/as, la infraestructura, los materiales y la duración del día escolar tienen una repercusión positiva sobre el aprendizaje de los alumnos/as. Además, los resultados de las Pruebas PISA muestran que los/as estudiantes de las escuelas privadas tienen un mejor desempeño que los de las públicas y los de las escuelas urbanas, mejor que los de las rurales.

Los estudios internacionales sugieren también que *factores institucionales* inciden de manera positiva sobre el logro académico de los/as estudiantes; algunos de esos factores serían: autonomía de la escuela para decisiones pedagógicas, sobre recursos y sobre personal; las evaluaciones y exámenes finales centralizados; los sistemas que difunden públicamente los datos de desempeño; la competencia de las instituciones privadas.

El mismo Banco Mundial sintetiza, retomando a Vegas y Petrow (2007), que el contexto económico, político y social proporciona un telón de fondo para la exploración de los factores que inciden en el aprendizaje escolar, como muestra el siguiente gráfico.

Marco conceptual



Así mismo, los citados autores identifican una serie de variables relativas a los alumnos/as, las escuelas y las instituciones que afectan el aprendizaje escolar, los cuales se recogen en el cuadro siguiente.

Estudiantes	
<p>¿Qué llevan los alumnos consigo a la escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Edad - Idioma - Desarrollo cognoscitivo - Escolaridad preprimaria - Capacidad natural 	<p>¿Qué clase de apoyo reciben en el hogar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores - Situación socioeconómica - Educación de los padres - Ingresos - Libros en el hogar - Tiempo para hacer las tareas
Escuela	
<p>¿Cuán eficaces son los profesores?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Conocimiento - Pedagogía - Tiempo en la profesión - Rotación y recambio - Vocación profesional 	<p>¿Cuáles son las características de las escuelas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura - Materiales y libros de texto - Tamaño de la clase - Grupo de compañeros y clima escolar - Tiempo pasado en el aula
Institucional	
<p>¿Cómo son administrados los sistemas escolares?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de administración - Capacidad de gestión - Participación paterna / comunitaria - Prestación pública / privada - Programa de estudios y estándares - Evaluaciones y exámenes finales 	

- **Planes actuales y sus políticas de calidad y pertinencia**

En el ámbito oficial de Colombia, diversos documentos abordan el tema de la calidad de la educación, de los que retomamos los más actuales.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. En el capítulo I (Desafíos de la educación en Colombia, Fines y calidad de la educación) se plantea como macro meta en Calidad del sistema: “se tiene un sistema educativo articulado y coherente en sus diferentes niveles, incluida la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y da respuesta a las

exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana”. En el capítulo II (Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación, Equidad: acceso, permanencia y calidad) postula, como un macro objetivo, “consolidar sistemas integrales de calidad que permitan la evaluación de instituciones y programas, y el desarrollo de las acciones gubernamentales dirigidas al mejoramiento y seguimiento de todo el sistema educativo”. Así mismo, propone la macro meta de que el 100% de las instituciones educativas cuenten con programas adecuados de formación integral, para que los estudiantes logren altos estándares de calidad en todos los niveles educativos que aseguren su acceso, pertinencia, permanencia y calidad.

En el **Informe departamental (Antioquia) de aportes al Plan Nacional Decenal de Educación (2007)**, se destacan los siguientes aportes de la región al tema de la calidad:

- Ofrecer una educación que responda a las necesidades e intereses de los educandos.
- Evaluar el desempeño de docentes con criterios claros orientados a mejorar la idoneidad y calidad de la educación que imparten.
- Tener los docentes más cualificados en los establecimientos educativos de más bajo nivel académico.
- Mejorar la calidad de la educación básica y media como requisito para garantizar la calidad de la educación superior.
- Desarrollar indicadores de gestión a la calidad que permitan garantizar procesos transparentes y transversales al sistema educativo y administrativo de las Instituciones educativas.
- Fortalecer los procesos educativos multiétnicos y pluriculturales.
- Realizar a cabalidad por parte del Sistema Nacional de Educación los procesos de acreditación, de certificación de calidad y pertinencia de los programas y énfasis de las instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.
- Disminuir en los docentes las tareas de orden administrativo para una mejor atención a los estudiantes.
- Reformar el decreto 230 con miras a alcanzar mejor calidad educativa.

Finalmente, el mencionado Informe, expresa la necesidad de dinamizar la relación escuela – familia, optimizar y ampliar los programas de utilización del tiempo libre, implementar la cátedra o área de educación sexual en todas las instituciones educativas, y en general, se propone diseñar un currículo flexible por niveles, construido desde una mirada crítica al qué y cómo, articulado a los saberes, experiencias y necesidades de los estudiantes, padres de familia y docentes.

Por su lado, el **Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014)**, define la educación de calidad como

... aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen sus derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.

Uno de los objetivos del citado Plan es mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles; para ello establece metas referidas a: resultados de los/as estudiantes evaluados en las Pruebas SABER 5º; acompañamiento a establecimientos de bajo logro en Pruebas SABER 5º y 9º; reducción del analfabetismo; registro de calidad de los programas técnicos, tecnológicos y de formación para el trabajo.

El Plan de Desarrollo de Antioquia (2007-2011) plantea que la educación y la cultura se deben constituir en la estrategia maestra del desarrollo, lo cual requiere la construcción de un sistema educativo y cultural de calidad, pertinencia y relevancia. La política de mejoramiento de la educación presenta indicadores para la educación pre-escolar, básica y media con base en los resultados de Pruebas ICFES y Pruebas Saber.

El Plan de Desarrollo de Medellín, 2008-2011, en la parte I (Fundamentos, énfasis: Medellín es la más educada) postula que la prioridad de la política, en el período, es el reconocimiento del derecho a una educación pública de calidad desde la educación inicial, que sienta las bases para el desarrollo de las capacidades y habilidades a lo largo de la vida, hasta la educación media. Así mismo, en el Programa Más oportunidades para la educación superior, con calidad y pertinencia, uno de sus proyectos tiene como propósito adelantar acciones tendientes a garantizar el derecho a una educación pública de calidad y con pertinencia, independientemente de las condiciones socioeconómicas, con la finalidad de formar ciudadanos capaces de interactuar con los otros y el entorno y con las habilidades para participar de la sociedad del conocimiento. En este proyecto se formulan indicadores que buscan un cambio relativo al desempeño de los/a estudiantes en las pruebas de Estado (grado 11), para lengua y matemáticas, así como para las Pruebas Saber 5º y 9º grados, también para lengua y matemáticas. El citado Plan tiene un Programa titulado La calidad educativa es un derecho, con 6 proyectos.

Por su parte la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, en el Informe de 2011: El poder transformador de la educación, representa, en el siguiente gráfico, diversos factores asociados a la calidad:

Factores asociados a la calidad



2.3. Pertinencia de la educación

Sánchez (2009) realiza un análisis de la lectura oficial de la pertinencia y la relaciona con otras lecturas de la misma. En el discurso oficial del MEN sobre este tópico encuentra énfasis y acentos diferentes, dos al menos. El primero está representado por el **Plan**

Sectorial de Educación (PLASE) 2006-2010, que, en su introducción, indica que se requiere que la educación “sea más pertinente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada”. Y anuncia que se hará énfasis “en la educación como herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes” (p.7); se concibe la educación como “motor de competitividad”, debiendo la misma formar el recurso humano que pueda responder a los requerimientos de una mayor productividad de la economía y las demandas de la competencia de las empresas en un entorno global. ¿Cómo se logrará? Mediante el desarrollo de competencias necesarias para la vida laboral.

Dos documentos posteriores del Ministerio (2009) parecen mostrar una visión más amplia del concepto de pertinencia educativa frente al carácter tendencialmente economicista del PLASE. El primero de los documentos (**Orientaciones Generales para 2009, año de la innovación y la competitividad**), en su Marco Conceptual, reconoce que “un país caracterizado por contextos y poblaciones diversas demanda al sistema educativo brindar una educación pertinente que responda a esa diversidad y al contexto global con dos sellos fundamentales: innovación y competitividad” (p. 3).

El documento señala que los tres conceptos (pertinencia, innovación y competitividad) deben pensarse de manera articulada y reconoce, además, que la pertinencia, cuando se utiliza referida al contexto educativo, tiene varios sentidos. El documento destaca dos de ellos: responder a las necesidades y expectativas del estudiante y responder a las necesidades y expectativas de los entornos, sean éstos sociales, productivos o familiares. Con respecto a los estudiantes “la pertinencia se entiende como la capacidad del acto educativo de ubicarse en los contextos personales, sociales, culturales y ambientales de los estudiantes” (p.3).

Con respecto a los entornos “se entiende entonces por educación pertinente aquella que está en condiciones de aportar a la construcción de modelos propios de desarrollo, a su transformación y al desarrollo de las comunidades locales y nacionales, y forma a los ciudadanos para la inserción en el mundo del trabajo en la medida en que se articula con el sector productivo y aporta a la construcción de un mundo más justo, más equitativo y comprometido con el ambiente, la reconstrucción del tejido social, los derechos humanos y la erradicación de la pobreza” (p.3).

De las seis estrategias que enuncia el documento para “formar sujetos competentes para el nuevo milenio”, cuatro son las conocidas de la Política de Pertinencia (bilingüismo, TICs, competencias laborales, etc.), pero recupera dos que pertenecen a las otras políticas educativas: a) La ampliación de cobertura en todos los niveles y b) La definición e implementación de competencias buscando la apropiación adecuada de los estándares básicos.

Existe, además, otra lectura pública de la pertinencia de la educación. Así, el **Plan Nacional Decenal de Educación** (2006-2016) plantea asegurar un sistema educativo coherente a los contextos en todos los niveles, que responda con las necesidades, caracterizaciones y exigencias del entorno, que reconozca la diversidad cultural, étnica y las creencias culturales. Así mismo, se propone fortalecer el tema de bienestar estudiantil y ofrecer en las instituciones educativas acciones y programas con profesionales idóneos, que permitan mejorar el desarrollo armónico, físico psicológico y social de los estudiantes con el fin de estimular su permanencia en el sistema. Y, como uno de los macro objetivos, señala asegurar un sistema educativo pertinente en todos los niveles, que responda a las necesidades, caracterizaciones y exigencias del entorno.

Frente a la perspectiva oficial (hegemónica) de la pertinencia de la educación, conviene precisar que “el concepto de pertinencia es una construcción socio-histórica, y responde directamente a los esquemas de desarrollo de la sociedad en que se inserta cada organización educativa (Méndez, p.5). Algunos elementos que pueden ayudarnos a perfilar otra manera de entender la pertinencia educativa, son presentados por Nieto (2008), quien define la pertinencia como la expresión contextualizada del deber ser de la educación, y la caracteriza con cuatro calificativos: compleja, dinámica, crítica y transversal.

Así, pues, para que la educación sea pertinente, se requiere definir el tipo de ser humano y de sociedad para la que queremos formar a nuestros alumnos/as a partir de elementos como: análisis, demandas y retos del contexto, perfil del egresado/a, organización del currículo y plan de estudios, distribución de áreas y contenidos, enfoque educativo, capacidades y competencias, criterios y modalidades de evaluación, etc. Pero previamente habría que clarificar la concepción sobre formación integral, más allá de la simple dimensión económica o laboral de la persona, considerar la pluri-dimensionalidad de la misma de manera integral, en sus dimensiones racional o cognitiva; económica y emprendedora; social y política; comunicativa y emocional; cultural, lúdica y estética; ambiental y ecológica; y la dimensión ético-valórica.

2.4. Aportes para un análisis crítico

El breve recorrido realizado por algunas de las conceptualizaciones sobre calidad de la educación nos permite, retomando a Valdés, ubicar tendencias en el manejo del concepto. Algunas enfatizan la adjetivación de la calidad de la educación, un agregado a educación que implica que existe otra educación sin calidad; tendencia que no vincula la calidad a la totalidad del objeto educación; es decir, toda educación tiene una determinada calidad, en mayor o menor cantidad, según los paradigmas que la sustentan. Otra tendencia, la más frecuente en los lineamientos de los Organismos Internacionales y Planes nacionales y departamentales, ubica la calidad en los productos o resultados y es, entonces, cuando los resultados de las pruebas (internacionales y nacionales) se constituyen en el indicador exclusivo para medir la calidad sin tomar en cuenta el sustento teórico, la articulación entre teoría y práctica y los diferentes factores-ámbitos que intervienen en la calidad.

Cabe mencionar, que a nivel de rastreo, ubicamos aportes que amplían, en la teoría, la concepción de calidad de la educación, tales como: los del Banco Mundial que destaca los factores familiares, escolares e institucionales como influyentes en el aprendizaje escolar. Otros aportes significativos serían los de la Secretaría de Educación de Medellín, que asocia el derecho a la educación con algunos factores que responden a los proyectos que el Plan de Desarrollo postula (escuelas de calidad, movilización social por la calidad, dotación y medios, mejores ambientes de aprendizaje, ciudadanía-convivencia y participación, corresponsabilidad, articulación educación media con la formación técnica y tecnológica, TICs-ciencia e innovación, maestros al tablero). Habría que valorar la puesta en práctica de estos aportes y hasta dónde están afectando reamente la educación. ¿Cómo afectan los lineamientos de los Organismos Internacionales, por ejemplo, las políticas educativas de los gobiernos nacionales, departamentales y locales?

Respecto al concepto de pertinencia, el recorrido realizado nos presenta que se ha hecho una lectura de la pertinencia partiendo de la concepción economicista oficial (“pertinente a las demandas de los sectores productivos”), pasando por la concepción de la pertinencia como respuesta a la diversidad de las poblaciones y los contextos; pertinencia entendida como asegurar un sistema educativo que responda a las necesidades, caracterizaciones y exigencias del entorno. Y, entonces, la pregunta es sobre el tipo de propuesta educativa para

la población adulta, por ejemplo; para la población con algún tipo de discapacidad; para las etnias (indígenas, afro-descendientes); para los campesinos/as, etc. Propuestas que requerirían la adopción de enfoques pedagógicos y modelos pertinentes flexibles, de procesos académicos, pedagógicos y administrativos pertinentes, la definición de indicadores de seguimiento y evaluación apropiados, la formación específica de docentes, la evaluación de impacto, etc.

3. ALGUNOS INDICADORES SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA DE COLOMBIA, ANTIOQUIA Y MEDELLÍN

Aunque la calidad y pertinencia de la educación, como ya lo hemos señalado, implica un análisis de múltiples factores, retomaremos sólo los indicadores de uno de los factores, los resultados de algunas pruebas (internacionales y nacionales) sobre los cuales hacen énfasis los Organismos Internacionales y el Estado Colombiano. Así, pues, retomaremos los resultados de las Pruebas Nacionales (SABER) e Internacionales (PISA-Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos e ICCS- Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía), las cuales evalúan los dominios en diferentes áreas disciplinares y la preparación para asumir el rol como ciudadanos/as.

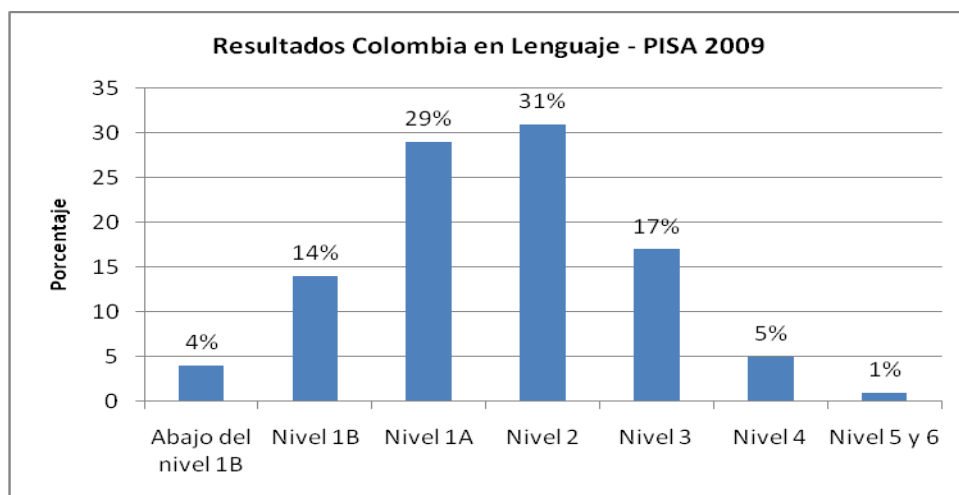
¿Por qué retomar estos indicadores? Por dos razones principales: la primera porque, como lo señalan los documentos del ICFES, el propósito de las pruebas Saber es obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y análisis pertinentes sobre la educación en el país, de tal manera que se constituyan en una base sólida para la toma de decisiones en las diferentes instancias del servicio educativo, y para la definición o reorientación de políticas que fortalezcan la gestión del sector y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación. La segunda razón es de orden más práctico, dado que los resultados de las pruebas mencionadas aparecen como indicadores en todos los planes (nacionales, departamentales, locales) y a su implementación se destinan recursos, de ellas disponemos de datos que permiten establecer relaciones, comparaciones, etc., lo que no sucede con otros indicadores como los modelos educativos, los PEIs, los factores familiares, etc. Presentamos, pues, seguidamente, los resultados de las pruebas enunciadas.

3.1. Resultados de las pruebas PISA 2009

- **Nivel nacional**

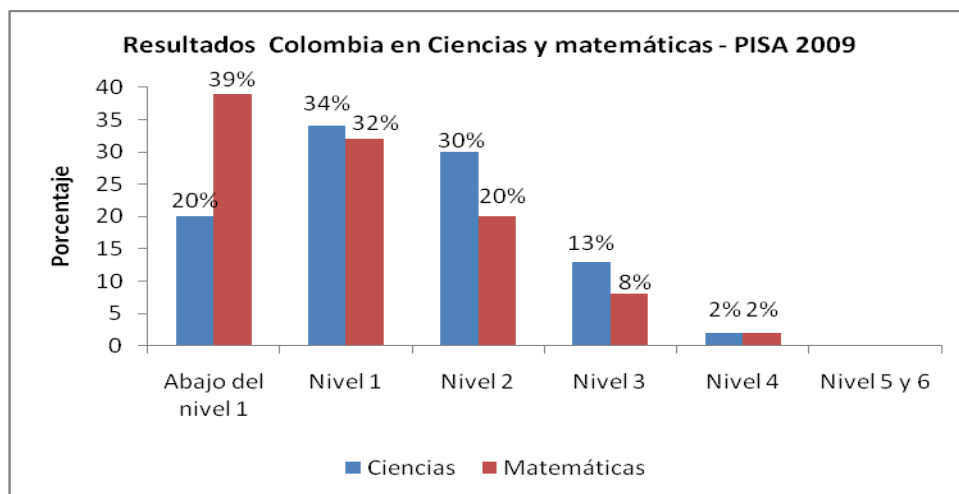
PISA define la lectura (*reading literacy*) como entender, utilizar, reflexionar y compenetrarse con textos escritos, para así lograr objetivos, desarrollar el conocimiento, el potencial y participar en la sociedad. Es decir, se trata de encontrar un sentido al texto, aplicar la información y relacionar lo que se lee con otros pensamientos y experiencias, desde leer para realizarse, comprar o negociar, hasta hacerlo para ser exitoso en la vida académica y profesional. En PISA 2009, se definieron siete niveles de lectura: el 1b es el más bajo; le siguen los que van del 1A al 6. Un estudiante ubicado en el nivel 1a sólo puede realizar las tareas de ese nivel. Sin embargo, un alumno/a que está en el 6 puede realizar las tareas de éste y de todos los precedentes. En la prueba, el nivel 2 es una línea base, los/as estudiantes que se ubican en él demuestran las competencias mínimas que les permitirán participar efectiva y productivamente en la sociedad, por lo que alcanzar, al menos el nivel 3, tiene gran relevancia. Por tanto, los alumnos/as que no llegan a este nivel pueden tener dificultades al enfrentar problemas que requieren una comprensión de lectura moderada, tanto en el contexto personal como en el público, el laboral y el educativo.

La distribución de los/as estudiantes colombianos en los niveles de desempeño de lectura revela una situación preocupante: casi la mitad (47,1%) está por debajo del nivel 2, frente a un 18,8% en el conjunto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta cifra muestra que una proporción significativa de los/as jóvenes del país no cuenta con las competencias requeridas para participar efectivamente en la sociedad. La mayoría de estudiantes colombianos que está por debajo del nivel 2 se ubica en el nivel 1a (29%); en el 1b —el más bajo— está el 13,9%. Además unos pocos alumnos (4,2%) no alcanzan el nivel 1b. Del resto, casi la tercera parte de los/as estudiantes colombianos (30,6%) se ubica en el nivel 2; el 17,1% está en el 3; sólo el 4,6% alcanza el 4 y apenas el 0,6% llega a los niveles 5 y 6. El puntaje promedio en lectura de los países de la OCDE es de 494, y Colombia obtuvo un promedio inferior, de 413 puntos, al del conjunto de los países de la OCDE y similar al de Tailandia, Montenegro, Jordania y Trinidad y Tobago.



En el área de las ciencias, PISA define la *competencia en ciencia* como el conocimiento científico de un estudiante y el uso que le da a éste para identificar preguntas, adquirir nuevos saberes, explicar fenómenos y obtener conclusiones sobre cuestiones científicas basadas en evidencias, y estableció seis niveles de desempeño, del 1 al 6. En cuanto a resultados, la tercera parte de los/as estudiantes colombianos (33,7%) se ubicó en el nivel 1. Ellos son capaces de usar conocimiento científico básico en situaciones familiares y explícitas, así como de plantear conclusiones elementales. Un 30,2% de los alumnos/as se clasificó en el nivel 2, lo que quiere decir que pueden hacer interpretaciones literales y razonamientos directos con base en investigaciones simples, así como dar posibles explicaciones en contextos conocidos. El 13,1% de los/as estudiantes colombianos alcanzó el nivel 3. Estos alumnos/as pueden poner en práctica habilidades investigativas para explicar fenómenos y problemas que están claramente descritos, además de producir reportes cortos con base en su conocimiento científico. Sólo un 2,6% se clasificó o superó el nivel 4, lo que evidencia que muy pocos jóvenes de 15 años tienen un razonamiento científico avanzado. De hecho, menos del 0,1% de los/as estudiantes del país llegó al nivel 6, si bien hay que tener en cuenta que en el conjunto de los países de la OCDE también es muy baja la cantidad de alumnos ubicados en ese nivel: 1,1%. De otra parte, el 20,4% de los/as estudiantes colombianos se encuentra por debajo del nivel 1. Esto significa que no sólo se les dificulta participar en situaciones relacionadas con los dominios científicos y tecnológicos, sino que también evidencian limitaciones para usar el conocimiento científico con el fin de beneficiarse de oportunidades de aprendizaje futuras. PISA (2006) hizo énfasis en ciencias. En ese año el promedio de referencia de los países de la OCDE fue 498 puntos; en PISA (2009) éste fue de 501, y el de Colombia fue de 402.

En el área de *matemáticas*, PISA define la competencia en esta área como la capacidad de formular, emplear e interpretar la matemática en diversos contextos. Incluye el razonamiento matemático y el uso de conceptos, procedimientos, hechos y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos. En cuanto a los resultados obtenidos, el 38,8% de los/as estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 1, y el 31,6% se clasificó en el nivel 1. Al sumar estas dos proporciones, se encuentra que el 70,6% de los/as alumnos no logra el desempeño mínimo establecido por PISA (nivel 2), en el cual las personas están en capacidad de participar activamente en la sociedad al reconocer el rol que juega la matemática en el mundo, tomar decisiones y emitir juicios bien fundamentados. El 20,3% de los estudiantes se ubicó en el nivel 2; el 7,5% en el 3; y sólo el 1,8% restante en los niveles 4, 5 y 6. Estos resultados son muy preocupantes, pues además de ser los más deficientes entre las tres áreas evaluadas, contrastan con los de países como Finlandia y Corea, en los que más de la mitad de los alumnos/as se clasificó por encima del nivel 3.



- **Para Medellín**

Aunque los resultados de Medellín no circulan aún y sólo se han entregado algunos datos, en lectura, el 39% de los/as jóvenes no alcanzaron los desempeños mínimos aceptables. Para las matemáticas el 67% de los/as estudiantes tiene desempeños inferiores a los aceptables, igual en ciencias donde un 52% no logró el nivel aceptable (El Colombiano, 24 de febrero de 2011).

3.2. Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS): 2008 y 2009

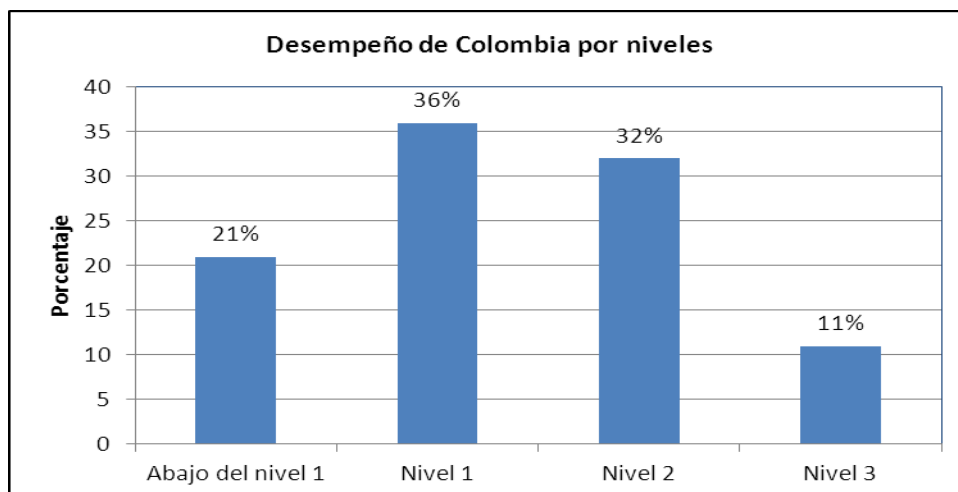
El Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) se desarrolló entre 2008 y 2009. Es la tercera investigación de esa naturaleza que se hace en el mundo y Colombia ha participado en las dos últimas (1999 y 2008-2009). El propósito del ICCS fue el de conocer qué tan preparados están los/as jóvenes para asumir su rol como ciudadanos/as de una sociedad moderna, en la que los cambios ocurren con mucha rapidez. En el estudio participaron más de 140.000 estudiantes de octavo grado de diferentes países del mundo, entre ellos 6.350 estudiantes colombianos tanto del sector oficial como del privado, y de zonas urbanas y rurales. Los otros países latinoamericanos participantes en el estudio fueron Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana.

La prueba aplicada cubría cuatro dominios: sociedad y sistemas cívicos, participación cívica e identidad cívica, y las competencias de conocer, razonar y analizar. Además, aspectos como: lo que piensan los/as jóvenes sobre la sociedad, la participación cívica y la equidad de género. También se consideraron aspectos sobre el contexto, percepciones de los/as docentes en relación con las formas de trabajar la educación cívica, etc. Para una caracterización de las capacidades de los/as estudiantes se establecieron los siguientes niveles de desempeño:

- Nivel 1, el más bajo, alumnos/as que demuestran familiaridad con los conceptos de igualdad, cohesión social y libertad como principios de la democracia, y que pueden relacionarlos con situaciones cotidianas. Reconocen la necesidad de acatar las leyes, relacionan acciones con logros, y características personales con la capacidad de los individuos para realizar cambios.
- Nivel 2, los alumnos/as están familiarizados con el concepto de democracia representativa como sistema político, reconocen cómo las instituciones y las leyes pueden ser utilizadas para proteger y promover los valores y principios sociales, identifican el rol potencial de los ciudadanos/as como electores en una democracia representativa, y pueden generalizar principios y valores a partir de ejemplos de políticas y leyes.
- Nivel 3, los alumnos/as establecen conexiones entre los procesos de la organización política y social y los mecanismos legales e institucionales utilizados para controlarlos. Generan hipótesis sobre los beneficios, las motivaciones y los logros de las políticas institucionales y las acciones ciudadanas. Pueden integrar, justificar y evaluar posiciones, políticas y leyes basadas en los principios que las sustentan. Demuestran familiaridad con temas relacionados con las fuerzas económicas internacionales y la naturaleza estratégica de la participación activa.

Según el informe del ICFES, la participación de Colombia en ICCS se enmarca en la política de mejoramiento de la calidad de la educación. El Instituto señala, además, que la participación de Colombia en este estudio comparado aporta al país conocimientos sobre nuevas metodologías para valorar los logros del sistema educativo en la formación de personas conocedoras de sus derechos y responsabilidades, respetuosas de los demás y capaces de ejercer plenamente la ciudadanía. En este sentido, el ICCS valoró qué saben y qué entienden los/as estudiantes de octavo grado sobre la ciudadanía responsable, además de sus actitudes, percepciones y actividades relacionadas con este tema y con la cívica.

La siguiente tabla muestra la ubicación de Colombia en los niveles de desempeño.



En el país, como se puede apreciar en el gráfico anterior, sólo el 11% de los estudiantes se ubican en el nivel 3; el 32% quedó en el nivel 2 y el 36% en el 1. El 21% de los/as estudiantes se ubicaron por debajo del nivel 1.

Los seis países latinoamericanos participantes se ubican por debajo del promedio ICCS (500), el promedio de Colombia fue de 462, segundo de los latinoamericanos, después de Chile (483). El informe señala que en casi todos los países los resultados de las niñas superaron a los de los niños. Sólo en Colombia y en otros cuatro países no se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. En nuestro país, el promedio de los niños fue de 461 frente a 463 de las niñas. El estudio da cuenta también de que en nuestro país los alumnos/as que tienen padres con buena situación laboral fueron similares al promedio ICCS.

Además, la prueba ICCS permitió contar con información sobre lo que piensan los/as estudiantes colombianos sobre algunos aspectos, que presentamos a continuación.

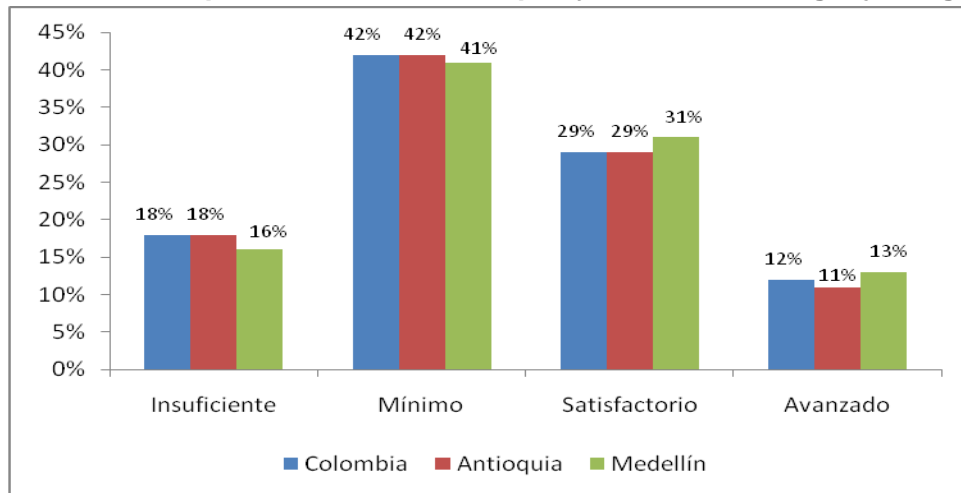
- Confianza en las instituciones públicas: la escuela es la instancia con mayores porcentajes de confianza entre los/as alumnos, el 87%.
- Confianza en los medios de comunicación: 72%.
- Confianza en el gobierno nacional: 62%.
- Confianza en las personas: 49%.
- Confianza en los partidos políticos: 35%.
- Intención de votar: 90%. El estudio indica que hay una alta asociación entre la intención de sufragar y los resultados en la prueba. En nuestro país, quienes tienen este propósito obtuvieron 476 puntos; y quienes no, 436.
- Participación en algún grupo de ayuda a la comunidad, por fuera de la escuela: 57%.
- Participación en organizaciones que trabajan temas ambientales: 55%.
- Participación cívica al interior de la escuela: 90% participación en las elecciones para representantes escolares; 71% manifestó haber formado parte de obras teatrales o musicales.

3.3. Pruebas SABER (2009) Grados Quinto y Noveno^{3 4}

³ *Nivel avanzado*: el estudiante muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluado. *Nivel satisfactorio*: muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluado; este es el nivel que todos o la mayoría de los estudiantes debería alcanzar. *Nivel mínimo*: muestra un desempeño mínimo en las competencias esperadas para el área y grado evaluado. *Nivel insuficiente*: no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

⁴ En todos los datos presentados para Colombia la fuente es ICFES.

Niveles de desempeño Colombia, Antioquia y Medellín en lenguaje, 5º grado

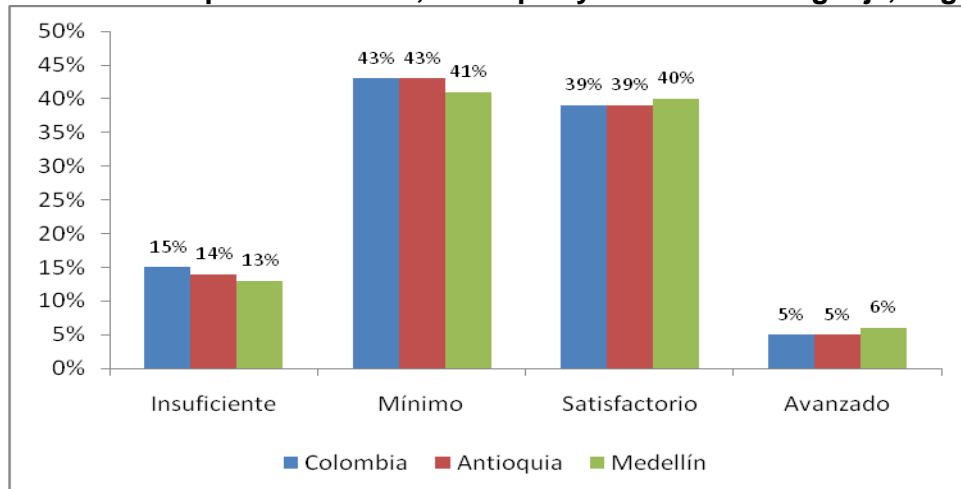


Los resultados de la Prueba Saber de **lenguaje, 5º grado (2009)**, muestran que, en Antioquia, el 60% de la población no alcanza el nivel satisfactorio. A su vez, el 18% de los/as alumnos se ubican en el nivel insuficiente. Además, una comparación entre las Instituciones Educativas (I.E.) oficiales y no oficiales muestra diferencias significativas en el desempeño de los/as estudiantes a favor de las segundas. Para el caso de las no oficiales, encontramos que un 64% de la población supera el nivel mínimo: 34% satisfactorio y 30% avanzado; mientras que en las I.E. oficiales, el 64% no llega al nivel satisfactorio: 19% insuficiente, 44% mínimo.

También en Antioquia, la comparación por sectores muestra algunas diferencias a favor de los urbanos (16% insuficiente, 41% mínimo) en relación con los rurales (22% insuficiente, 45% mínimo). Así mismo, son significativas las diferencias de desempeño cuando se analiza el mismo en términos de nivel socio-económico; mientras que en el Nivel Socio Económico 1 (NSE1) sólo el 28% de los/as estudiantes superan el nivel mínimo, en el NSE4 ese nivel es superado por el 64% de la población.

Medellín no presenta diferencias significativas en relación con la media nacional ni con la departamental; el 57% de la población no alcanzó el nivel satisfactorio, sólo un 13% llegó al nivel avanzado.

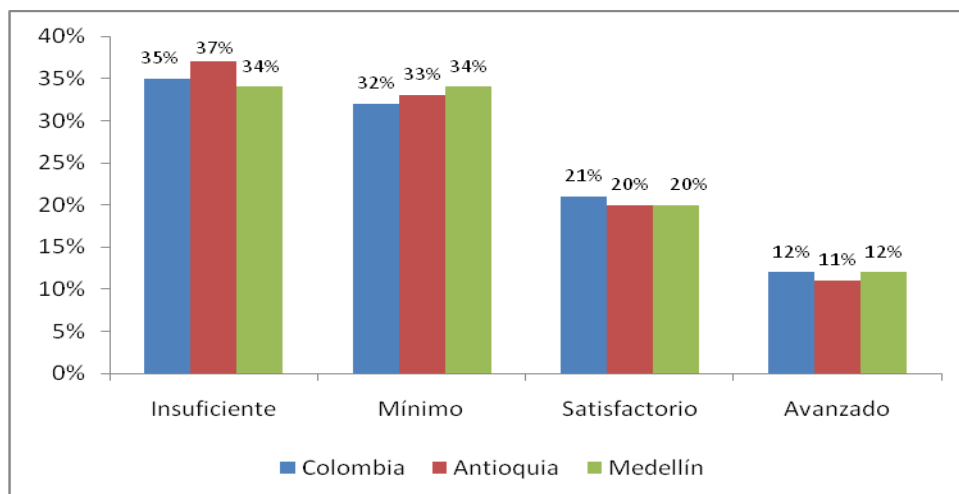
Niveles de desempeño Colombia, Antioquia y Medellín en lenguaje, 9º grado



A su vez, los resultados de **lenguaje 9º grado**, para Antioquia, muestran mejoras en relación con los resultados de grado quinto. El 44% de la población supera el nivel mínimo (39% satisfactorio y 5% avanzado). Las instituciones no oficiales mantienen diferencias positivas en relación con las oficiales. En las primeras, el 74% de la población supera el nivel mínimo frente al 38%, en las segundas. El análisis por sectores muestra mejores desempeños en el sector urbano, el 45% de la población supera el nivel mínimo, frente al 32% de la población rural. Las diferencias por género son relativamente mejores para el femenino. Por nivel socioeconómico, se evidencian resultados diferenciados entre el 1 y el 4; en NSE1 encontramos que sólo el 22% supera el nivel mínimo frente a un 69% en el NSE4.

Para el caso de Medellín, la prueba muestra que el 54% no alcanza el nivel satisfactorio y sólo un 6% se ubica en nivel avanzado.

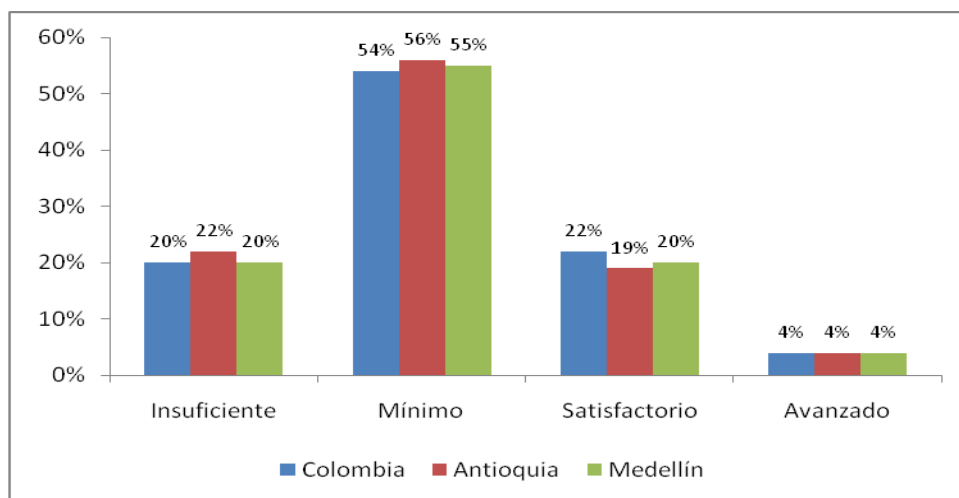
Niveles de desempeño Colombia, Antioquia y Medellín en matemáticas, 5º grado



En **matemáticas**, los resultados son todavía menos alentadores. En Antioquia, el 37% de los/as participantes en la prueba de 5º grado, se ubica en el nivel insuficiente frente al 35% a nivel nacional. El 33%, en el nivel mínimo. El 74% de los alumnos/as de I.E. oficiales del departamento están por debajo del nivel satisfactorio, mientras que el 56% de alumnos/as de las no oficiales superan el nivel mínimo (satisfactorio 27%, avanzado 29%). Por nivel socioeconómico de los hogares, el 48% del NSE1 obtuvieron resultados insuficientes en la prueba de matemáticas frente al 17% del NSE4, lo que muestra mejores resultados en los NSE más altos.

Los resultados, en Medellín, tampoco difieren significativamente de los porcentajes a nivel departamental y nacional. En comparación con los de lenguaje, son más negativos pues para el grado quinto, por ejemplo, el 68% de los niños/as no alcanzan el nivel satisfactorio. La mayor concentración de población se ubica en el nivel mínimo, el 34% y otro 34%, en el nivel insuficiente.

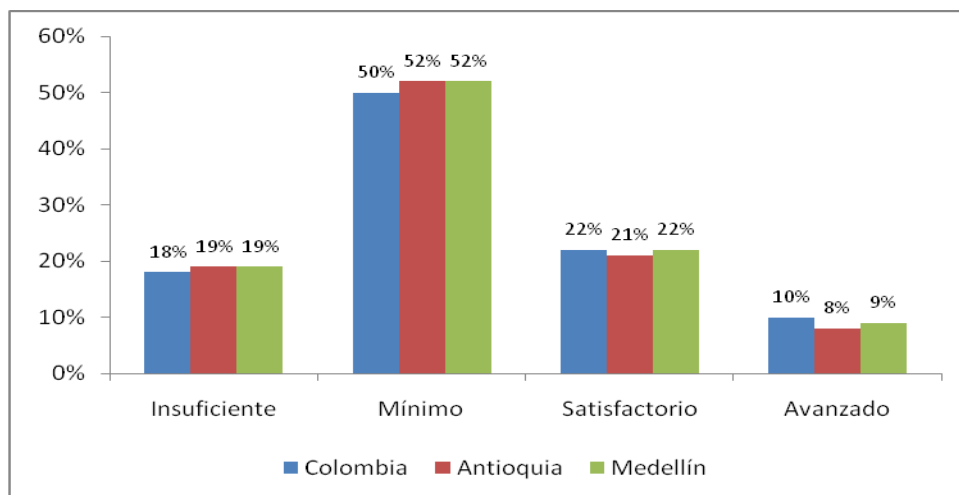
Niveles de desempeño Colombia, Antioquia y Medellín en matemáticas, 9º grado



Para el 9º grado, el 56% alcanza el nivel mínimo en la prueba de matemáticas, una notable diferencia en relación con la de 5º grado, y el 22% de los/as estudiantes, en el nivel insuficiente. En el 9º grado también hay diferencias según los niveles socioeconómicos, mejorando los resultados en los niveles más altos.

Para Medellín, el 75% de los jóvenes no alcanzan el nivel satisfactorio: 55% se ubica en el mínimo y 20% en el insuficiente.

Niveles de desempeño Colombia, Antioquia y Medellín en ciencias naturales, 5º grado

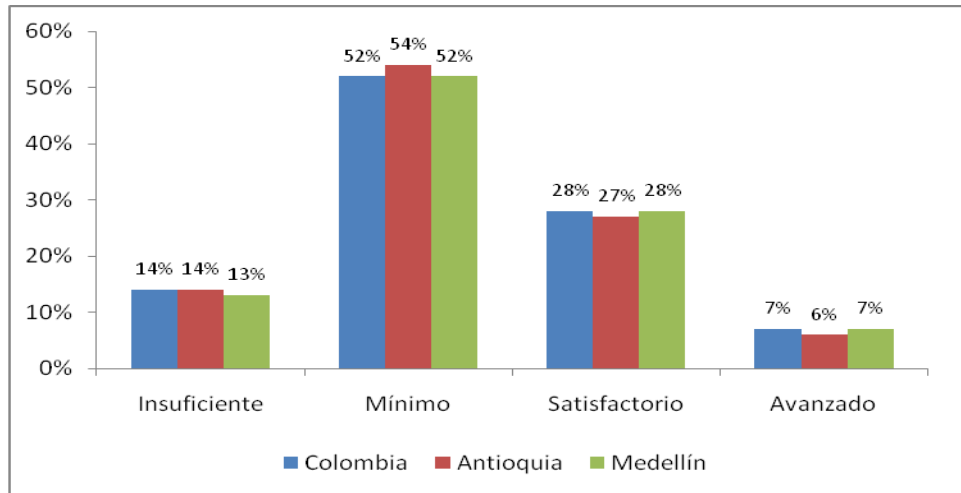


Los/as estudiantes antioqueños, en general, mostraron mejores desempeños en el área de **ciencias**, 5º grado; sin embargo hay una concentración en el nivel mínimo (52%) frente al 50% a nivel nacional. Las instituciones no oficiales de Antioquia amplían la distancia, concentrando mayor población en los niveles satisfactorio, 30%, y avanzado, 23%, frente a las oficiales 19% y 6%, respectivamente. Por sectores (urbano y rural), los resultados en ciencias no dan cuenta de diferencias significativas, lo mismo sucede con un análisis de género. En relación con los niveles socioeconómicos, se mantiene una brecha amplia entre

el NSE1 y NSE4. En el primer caso se observa que sólo el 21% de la población supera el nivel mínimo mientras que, en el segundo caso, los supera el 50%.

En Medellín, el 52% se ubica en el nivel mínimo y sólo el 31% lo supera.

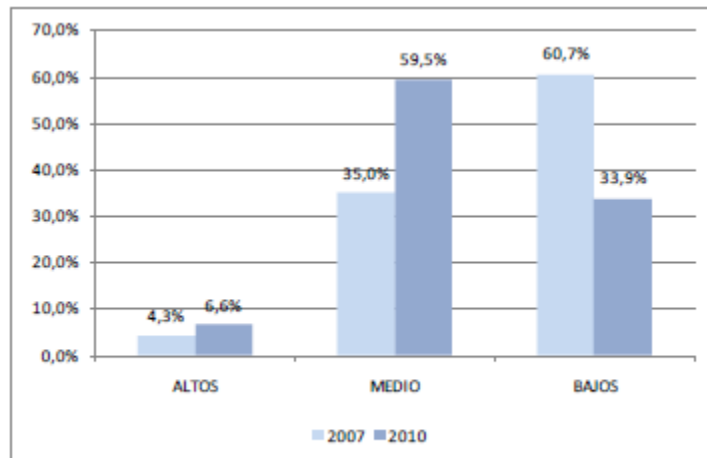
Niveles de desempeño Colombia, Antioquia y Medellín en ciencias naturales, 9º grado



En la prueba de **ciencias**, 9º grado, sólo el 33% de los/as participantes del departamento supera el nivel mínimo. En los colegios no oficiales, ese indicador llega al 66% frente a un 28% en los colegios oficiales. El análisis por sectores evidencia diferencias leves a favor del urbano. Las diferencias por género en los resultados no son significativas (69% de las niñas no alcanza el nivel satisfactorio frente al 65% de los niños).

En Medellín, el 52% se ubica en el nivel mínimo y sólo el 35% lo supera.

Para el caso de Medellín, existe una información complementaria, que se recoge en el cuadro de abajo, con los resultados de las Pruebas de Estado-ICFES para las I.E. del Programa Escuelas de Calidad para la Equidad y Convivencia (Informe de la Alcaldía de Medellín, de marzo de 2011).



Fuente: Secretaría de Educación. Subsecretaría de Planeación.

El mismo Informe (p.22) señala que:

De 2007 a 2010, aproximadamente el 65% de las instituciones del programa (primeras cuatro cohortes) subió o mantuvo su nivel en la pruebas de Estado ICFES. Entre el 2007 y el 2010 el 6,6% de las IE intervenidas por este programa se ubicaban en categorías altas (aumento de 2,3 punto porcentuales), las de media pasaron de 35% a 59,5% (24 puntos) que se ven reflejados en la disminución de IE en categorías bajas.

3.4. Aportes para un análisis crítico

¿Cómo interpretar los resultados presentados?, y ¿cuáles son las causas o factores que los producen? En la literatura encontramos propuestas de elementos a tener en cuenta para realizar el análisis y ubicar las causas de los resultados, que ponen en evidencia la escasa calidad y pertinencia de la educación en el país, el departamento y Medellín; algunos ya fueron presentados en el numeral 2. En los numerales siguientes recogemos algunos comentarios críticos frente a cada una de las pruebas reseñadas.

3.4.1. Pruebas PISA (2006, 2009)

Inicialmente, un análisis de los resultados en las pruebas PISA (2006 y 2009), por ejemplo, muestra que el desempeño de Colombia es pobre y está muy por debajo del promedio general entre los países que las presentaron, y por debajo también de varios de los países de América Latina y El Caribe en las tres áreas básicas: lectura, ciencias y matemáticas. Igualmente, ninguno de los países latinoamericanos alcanza el promedio que fija PISA; y Colombia, en una clasificación de los mismos, se sitúa en un nivel medio con Argentina; por encima están Chile, Uruguay y México.

Sin embargo, hay que reconocer que, a pesar de las tremendas deficiencias del sistema educativo colombiano, en el lapso de tres años (2006-2009), los resultados del país mejoraron en las tres áreas y las variaciones son estadísticamente significativas. Además, durante ese período se ha incrementado la cobertura, de manera que un número creciente de jóvenes de escasos recursos ha tenido la oportunidad de realizar o continuar sus estudios. En lectura, el incremento en el período fue de 28 puntos (de 385 en 2006 a 413 en 2009), en ciencias el incremento fue de 14 puntos (de 388 a 402), y en matemáticas el aumento fue de 11 puntos (de 370 a 381).

Pero, de todas formas, los resultados de Colombia en lectura muestran una realidad preocupante, a pesar de los avances observados desde el 2006. Casi la mitad de los/as estudiantes no alcanza el nivel 2, lo que significa que no tienen las habilidades básicas de lectura que les permitan participar de manera consciente y productiva en la sociedad moderna. Como consecuencia, estos jóvenes podrían no ingresar a la educación superior y enfrentar dificultades para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas, lo que reduciría sustancialmente sus posibilidades de progreso individual, social y económico. Por otra parte, menos del 1% de los/as alumnos logra desempeños sobresalientes en las tres áreas evaluadas, lo que también muestra una seria desventaja del país en cuanto a su capacidad de realizar innovaciones y de competir en igualdad de condiciones con otras regiones.

Para terminar el comentario de las pruebas PISA, si bien se observan diferencias de género entre los resultados de hombres y mujeres en todos los países participantes, en Colombia esta diferencia es significativa en contra de las niñas. En lectura, en todos los países las niñas obtuvieron puntajes promedio superiores a los de los niños. La diferencia entre los resultados de hombres y mujeres, en el conjunto de los países de la OCDE, es de 39 puntos,

cifra que equivale a más de medio intervalo de un nivel de desempeño y aproximadamente a la diferencia en los puntajes que se genera con un año adicional de escolaridad. Colombia tiene la diferencia a favor de las niñas más baja: 9 puntos. En América Latina le siguen Perú y Chile, con una brecha considerablemente mayor: 22 puntos. En ciencias, la diferencia es a favor de los niños, pero sin embargo, en Colombia se presenta una de las brechas más amplias entre niños (413 puntos) y niñas (392 puntos), diferencia que corresponde a 21 puntos. Y lo mismo ocurre en matemáticas, en las que Colombia es el país con la brecha más amplia (32 puntos) a favor de los hombres cuyo promedio es de 398, y el de las mujeres de 366.

En la elaboración del Plan Sectorial de Educación del actual gobierno (2010), el mismo reconoce, en concordancia con los resultados de las pruebas PISA, si bien en un lenguaje un poco eufemístico, que los resultados obtenidos por los/as estudiantes en las últimas pruebas SABER, aplicadas a los grados 5º y 9º, en lengua son preocupantes, los de ciencias naturales son menos satisfactorios, y los de matemáticas ponen en evidencia la dimensión del reto educativo a que se enfrenta el país. Con razón señalan algunos autores, al comentar los resultados de tales pruebas en un lenguaje más directo, que, al mirar la calidad, se descubre que de cada 100 niños y niñas colombianos en edad escolar, 85 son o serán iletrados o analfabetas funcionales, por no ser capaces de comprender el significado básico de un texto y hacer inferencias y relaciones a partir de lo leído; 85 no tienen o no tendrán las bases elementales del pensamiento matemático requeridas para descubrir relaciones entre conceptos y definir consistentemente estrategias de solución de problemas; 99 no tienen comprensión crítica pues sólo el 1% de todos los niños y niñas colombianos lo logra.

Respecto a los resultados para la ciudad de Medellín, es la primera vez que participa, por tanto no se pueden hacer comparaciones. Así mismo, los resultados en esta prueba internacional muestran las mismas tendencias que las pruebas Saber nacionales.

3.4.2. Pruebas ICCS (2008-2009)

Sobre los resultados de la prueba ICCS (2008-2009), para las cuatro naciones con promedios más altos (Finlandia, Dinamarca, Corea y Taipéi) la mitad o más de los/as estudiantes se ubicó en el nivel 3; en Colombia sólo lo hizo el 11% de los alumnos/as. Además, Chile fue el país latinoamericano que obtuvo mejores resultados en cuanto al porcentaje de estudiantes por debajo del nivel 1 (16% frente a 21% en Colombia) y a la proporción de alumnos/as clasificados en el nivel 3 (19%). En México el 26% quedó por debajo del nivel 1, 36% en el 1, 27% en el 2 y 10% en el 3.

Así, los resultados de la prueba muestran que los/as estudiantes colombianos/as, igual que los de otros países latinoamericanos, tienen carencias significativas en conocimientos y habilidades relacionados con la educación cívica y la democracia. Colombia está en segundo lugar, entre los latinoamericanos participantes, después de Chile, dos de las democracias más antiguas del continente.

Dado que el análisis oficial de las pruebas 2008-2009 no ha sido divulgado aún, retomamos el realizado a las pruebas de 1997-1998. Algunas reflexiones nos parecen importantes porque ponen en evidencia la escasa calidad y pertinencia de la educación colombiana. Los temas que más se le dificultan a los/as estudiantes colombianos son: la economía en sus elementos básicos, el funcionamiento de un sistema político democrático, las funciones de las instituciones políticas y la distinción de los hechos legales. Retomamos, en relación con este tópico, una investigación de Salinas e Isaza (2003) sobre las representaciones sociales de la justicia en el marco de la escuela, la cual concluye que, para el caso de los niños/as

que participaron en la investigación, el núcleo central de las representaciones sobre la justicia es el castigo, incluso en su forma extrema, “se puede matar”.

Además, ante los bajos resultados de la prueba ICCS, se reconocen algunas deficiencias de los/as estudiantes colombianos/as que inciden en los resultados no sólo en el campo de las ciencias sociales sino en las otras áreas de conocimiento. Así, pues, los/as estudiantes colombianos tienen deficiencias para:

- Leer con rapidez.
- Aplicar conceptos a situaciones diversas mediante la apropiación de los elementos sustanciales que diferencian el concepto de otros similares. No logran explicar un fenómeno a partir de conceptos que definen de memoria.
- Diferenciar intereses a partir de la lectura de un texto.
- Extraer de un texto la idea principal.
- Distinguir, entre un grupo de opciones, lo que es un hecho de lo que es una opinión.
- Aplicación de los conceptos a diferentes situaciones.

Por lo anterior, el análisis de las pruebas ICCS cuestiona el sistema educativo que privilegia la definición o la mera enumeración pero no desarrolla capacidades psicológicas superiores como la comparación, el análisis de situaciones, la elaboración de conceptos, etc. También se postula que la baja valoración del conocimiento de las ciencias sociales así como la ausencia de “estándares” generales para una enseñanza integrada de las ciencias sociales, deben ser revisados.

Relacionando los resultados de las dos pruebas internacionales descritas, nos llaman la atención, por ejemplo, cómo en las pruebas ICCS se señala como una de las causas de los bajos resultados de los/as estudiantes, los bajos niveles de comprensión de lectura. También enfatizan estas pruebas que la escolaridad de los padres, la existencia de libros en el hogar, pocas perspectivas para la continuidad de estudios, influyen también en los resultados de las mismas.

3.4.3. Pruebas SABER (2009)

Los resultados de las pruebas en lenguaje, 5º grado, para el total de colegios de Medellín, muestran un promedio de puntaje similar al de Colombia y Bucaramanga. Medellín es una de las ciudades que presentó mayor incremento en las mejoras en el período de 2002-2009; igualmente, los resultados, para matemáticas en 5º grado, son similares a los de lenguaje. Si analizamos los resultados de las pruebas en los colegios oficiales y no oficiales, las diferencias son significativas. Así, encontramos que los colegios no oficiales tiene resultados superiores a los oficiales en las tres áreas (lengua, matemáticas, ciencias) confirmando así lo que postulan algunos teóricos sobre la calidad de la educación al sostener que los factores familiares, escolares e institucionales inciden en la calidad de la educación. La situación de los colegios del Programa Escuelas y Colegios de Calidad, ya lo abordamos al final del numeral 3.3.

Conviene, finalmente, recordar, para una valoración crítica, algunos de los énfasis de los planes ya mencionados, sobre todo en lo referido a los indicadores sobre las pruebas.

- *El Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014)*, plantea como uno de sus objetivos mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles. Las metas en calidad, relacionadas con los resultados de las pruebas Saber, son las siguientes:
 - ✓ El 25% de los estudiantes evaluados en las Pruebas SABER 5º mejorará el nivel de logro, respecto al año anterior.

- ✓ El 100% de los establecimientos de bajo logro en Pruebas SABER (2009) 5º y 9º serán acompañados en el desarrollo de los planes de mejoramiento.
- *El Plan de Desarrollo de Antioquia (2007-2011)* plantea que en materia de calidad, la política de mejoramiento de la misma presenta las siguientes metas con base en los resultados de Pruebas ICFES y Pruebas Saber (p. 69):

Indicadores	Línea base	Meta cuatrienio
Posición ocupada por el departamento en las pruebas ICFES (125 municipios)	11	8
Posición ocupada por el departamento en las pruebas SABER 5º grado (125 municipios)	13 (2005)	10
Posición ocupada por el departamento en las pruebas SABER 9º grado (125 municipios)	14 (2005)	11

- *El Plan de Desarrollo de Medellín, 2008-2011, Línea 2, Programa La calidad Educativa es un derecho*, ubica 6 proyectos para implementar este Programa: acompañamiento para el mejoramiento de las I.E.; dotación y medios para la educación; ciencia, TICs y bilingüismo; modalidades de articulación de la educación media con la formación técnica y tecnológica; movilización social para la calidad y maestros al tablero. Este programa busca el mejoramiento permanente de las I.E. (PEIs pertinentes, planes articulados por niveles con enfoque por competencias, y evaluaciones internas y externas). Además en el *Programa Democratización de la escuela, convivencia y corresponsabilidad* se presenta el proyecto Ciudadanía, convivencia y participación que busca la formación de la comunidad educativa en competencias personales y ciudadanas y un entorno democrático escolar; uno de sus indicadores es incrementar el número de I.E. oficiales que cuentan con formación en Derechos Humanos, convivencia y paz, participación, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Referencias bibliográficas

- ALCALDÍA DE MEDELLÍN. Plan de Desarrollo 2008-2011, Medellín es Solidaria y Competitiva: Línea 2, Desarrollo y bienestar de toda la población. http://www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/modulos/P_desarrollo/obj/pdf/pplandllo/Plan%20de%20desarrollo%202008-2011%20linea2.pdf - (consultado mayo de 2011).
- ANQUÍN, Ana (de). Demandas de pertinencia a la política educativa, a la formación docente y las prácticas docentes en la región. En: <http://jornadasdocentes.com.ar/1jornadas/textos/anquin.pdf> – (consultado el 20 de mayo de 2009).
- BANCO MUNDIAL, COLOMBIA. La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Colombia: Banco Mundial - Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano, 2009.
- CASASSUS, Juan y ARANCIBIA, Violeta. Claves para una Educación de Calidad. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1997, pág.9.
- DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. México: UNESCO, 1997.
- El Plan Decenal 2006-2016 En Antioquia. Informe departamental de aportes al Plan Nacional Decenal de Educación. Medellín, 2007.
- FAUNDEZ, A. “A la búsqueda de la calidad educativa: el enfoque pedagogía del texto (PdT)”. En: A. Faundez, E. Mugarbí y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p. 219-228.
- FAUNDEZ, Antonio. La cultura en la educación y la educación en la cultura. En: Revista Universidad de Medellín. Vol 42 N° 83, enero – junio de 2007.
- GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA. Plan de desarrollo: Antioquia para todos, manos a la obra 2008-2011. <http://media2.antioquia.vcb.com.co/documentos/plandedesarrollo4.pdf>. (consultado mayo de 2011).

- MÉNDEZ, Elvia. La pertinencia como requisito para la calidad en educación superior. En: www.rieoei.org/deloslectores/972Mendez.PDF (consultado el 15/06/2009).
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES. Informe Educación Cívica en Colombia: Una Comparación Internacional. http://hydra.icfes.gov.co/iccs/Doc/Informe_Nal_Result_Educ_Civica_Colombia_1999.pdf.– (consultado mayo de 2011).
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES. Colombia en Pisa 2009, síntesis de resultados. Bogotá: ICFES, 2010.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES. Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía - ICCS 2009. Resumen ejecutivo. Bogotá: ICFES, 2010.
- MÉNDEZ, Elvia. La pertinencia como requisito para la calidad en educación superior. En: www.rieoei.org/deloslectores/972Mendez.PDF (consultado el 15/06/2009).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010. Bogotá, 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica, Media y Superior. Orientaciones Generales. 2009 año de la Innovación y la competitividad. Foro Educativo Nacional de Pertinencia. Bogotá, 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2009 Año de la pertinencia. Educación de calidad para la innovación y la competitividad en preescolar, básica, media y superior (diapositivas).
- NIETO, Luz María. Metodología para el Análisis de la nueva oferta educativa de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí. México, 2008. En: www.anuiesnoreste.org.mx (consultado el 10/06/2009).
- SALINAS, M. et ISAZA, L. (2003). Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SÁNCHEZ, Antonio. Lecturas plurales sobre la pertinencia de la educación. En: Memorias II, foros y experiencias significativas, 2009. Tunja: Secretaría de Educación de Boyacá, 2009, p. 25-38.
- SCHMELKES, Silvia. Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana, 1997, págs. 4 – 5.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDELLÍN. El poder transformador de la educación: Medellín la más educada (2008-2011). Medellín, Secretaría de Educación, 2011.
- VALDÉS, Héctor. Centro de convenciones Fortaleza del Real Felipe. Santiago, 2009. <http://www.authorstream.com/Presentation/nopcrea-139354-calidad-educativa-valdez-entertainment-ppt-powerpoint/>- (consultado mayo de 2011).
- VALDÉS, Héctor. Evaluación del desempeño docente y la carrera magisterial. Experiencia cubana: Concepciones teóricas acerca del concepto calidad de la educación. Perú, 2005. <http://images.buenadocencia.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/TAPJJAooCqAAABmaG7c1/Valdes-> (consultado mayo de 2011).

Medellín, junio 14 de 2011