

A propósito de los resultados de Colombia en evaluaciones internacionales: reflexión sobre la calidad de la educación

Autor:

Ernesto L. Ravelo Contreras ¹
Carlos Pardo Adames ²

Fecha de presentación: marzo 5 de 2014
Fecha de evaluación: abril 21 de 2014
Fecha de aceptación: junio 3 de 2014

Resumen

Los resultados de Colombia en las evaluaciones internacionales (TIMSS, PISA y SERCE) permiten una reflexión seria sobre la calidad de la educación del país, más allá de ocupar los últimos lugares desde hace 20 años (TIMSS, 1995). Para entender el significado de estas evaluaciones, es necesario comprender el sentido del concepto “calidad de la educación” para lo cual se toma, como fundamento, la propuesta de UNESCO, en particular los elementos de equidad, relevancia y pertinencia de todo el proceso y los aprendizajes de los estudiantes; propuesta que pretende resolver los cuatro grandes desafíos de la educación: superar la pobreza, reducir las desigualdades, combatir la corrupción y consolidar la democracia.

Propuesta que no está desligado del aprendizaje, hecho vital para el proceso educativo. En este punto se rescata la definición de Howard Gardner enfocada, principalmente, a la formación integral del ser humano inscrito en los procesos sociales. Tampoco se desliga la propuesta de la inteligencia emocional como elemento esencial de la relación maestro-estudiante, que contribuye sustancialmente a la apropiación del conocimiento y al desarrollo del ser humano. Por último, pero no menos importante para la comprensión y reflexión de los resultados de Colombia, se trata el tema de la forma particular como se producen los resultados en las evaluaciones internacionales, mostrando su utilidad, mucha o poca, en la comprensión de los procesos educativos.

La reflexión final apunta a destacar la correspondencia escuela-realidad en cuanto a lo que aprende un estudiante y la relación docente-estudiante, en donde reside la posibilidad de mejorar la calidad de la educación, partiendo del hecho que lo que se propone el sistema educativo (estándares) es lo apropiado.

Palabras clave: educación, calidad de la educación, aprendizaje, evaluaciones internacionales.

1. Máster en Educación, Docente, Facultad de Psicología, Universidad Católica; elavelo@ucatolica.edu.co
2. Máster en Educación, Docente, Facultad de Psicología, Universidad Católica; capardo@ucatolica.edu.co

Revista Academia y Virtualidad

A propósito de los resultados de Colombia en evaluaciones internacionales: reflexión sobre la calidad de la educación

International assessments by Colombia – Results in focus about our educational quality

Abstract

Colombian results related to international assessments (TIMSS, PISA and SERCE) generate a critical reflection about our educational quality, regardless scores since 20 years ago (TIMSS, 1995). Understanding relevance of these assessments demands understanding the concept of “quality of education” based on the UNESCO proposal, particularly those components of equality, relevance and adequacy to any process linked to student learning, which aims to solve the four major challenges facing education – overcoming poverty, reduce inequalities, fight corruption, and strengthen democracy.

But this proposal is not detached from learning, something critical to the educational process. Howard Gardner mainly focused to a comprehensive formation of the human being involved in several social processes. Neither the proposed disclaims emotional intelligence as an essential component of the teacher-student relationship, which provides something significant to the knowledge acquisition and human development. Finally, it is very important to analyze particularly how those results are produced in international assessments, showing its usefulness in order to understand the educational processes. The final reflection highlights school/reality linkage related to student learning and student/teacher relationship where a possibility to improve the educational quality is based on the educational system (standards) proposed.

Keywords: education, educational quality, learning, international assessments.

Aproposito dos resultados da Colômbia nas avaliações internacionais: reflexão sobre a qualidade da educação

Resumo

Os resultados da Colômbia nas avaliações internacionais (TIMSS, PISA e SERCE) permitem uma reflexão seria sobre a qualidade da educação no país, além de ocupar os últimos postos há mais de 20 anos (TIMSS 1995). Para entender o significado destas avaliações, precisasse compreender o sentido do conceito “qualidade da educação” para o qual tomasse como fundamento a proposta da UNESCO, particularmente os elementos de equidade, relevância e pertinência de todo o processo mesmo quanto os aprendizados dos estudantes; proposta que pretende resolver os quatro desafios da educação: superar a pobreza, reduzir desigualdades, combater a corrupção e consolidar a democracia. Proposta aí que não está desligada da aprendizagem, e fato crucial para o processo educativo. Neste ponto resgatasse a definição

Revista Academia y Virtualidad

Ernesto L. Ravelo Contreras ; Carlos Pardo Adames

de Howard Gardner, focalizada principalmente à formação integral do ser humano inscrito em processos sociais. Também não se desliga a proposta da inteligência emocional como elemento essencial na relação mestre-aluno, que contribui fortemente à apropriação do conhecimento e ao mesmo tempo ao desenvolvimento do ser humano.

Finalmente, mas não menos importante para a compreensão e a reflexão dos resultados da Colômbia, tratasse o tema do jeito particular no qual são produzidos os resultados nas avaliações internacionais, mostrando sua utilidade, muita o escassa, na compreensão dos processos educativos. A reflexão final aponta a destacar a correspondência escola-realidade ao respeito dos aprendizados de um estudante e a relação mestre-aluno, onde reside a possibilidade de melhorar a qualidade da educação, partindo do fato que o que se propõe no sistema educativo (estándares) é o adequado.

Palavras clave: educação, qualidade da educação, aprendizagem avaliações internacionais.

Introducción

Cada vez que en los medios de comunicación se publican los resultados de las evaluaciones internacionales – usualmente cada año– en las cuales ha participado Colombia en materia de educación, se genera un gran debate sobre la calidad educativa impartida en los diferentes escenarios, hecho que no sólo genera grandes discusiones sobre la pertinencia de los criterios evaluativos para la mayoría de los países participantes en esas pruebas sino en su idoneidad y los parámetros sobre los cuales se basan los análisis de desempeño escolar.

En efecto, se escuchan quejas desde diversos espacios, entre los que se incluyen la misma escuela, y aparecen exigencias de los diversos actores comprometidos como factor fundamental para mejorar y, evidentemente, se suma un gran clamor de la sociedad en miras a educar debidamente a los futuros ciudadanos.

En Colombia, dicha situación se ha repetido desde su primera participación en estos procesos de evaluación internacional en la tradicional prueba (Third International

Mathematics and Science Study) (TIMSS) (Martin, 1996) entre 1993 y 1995, cuando ocupó el último lugar entre 19 países, en las pruebas de ejecución o desempeño, y el penúltimo en ciencias y matemáticas entre 41 participantes (Beaton *et al*, 1996a y b); hasta los últimos resultados en la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por su sigla original) (OECD, 2014) sobre solución creativa de problemas cuando ocupó el último lugar entre 43 participantes.

Colombia igualmente ha estado en otras evaluaciones en las que ha ocupado lugares semejantes entre los participantes y siempre sucede algo parecido cuando se hacen públicos los resultados: gran debate, muchas quejas y muy pocas soluciones. Es posible que las soluciones no aparezcan por lo poco claro del tema y lo general de la discusión. A continuación se profundizará un poco sobre ello.

La calidad

La preocupación mundial por el mejoramiento de la calidad de la educación se hace evidente desde la revisión de los acuerdos internacionales sobre el tema. Así, a partir

Revista Academia y Virtualidad

A propósito de los resultados de Colombia en evaluaciones internacionales: reflexión sobre la calidad de la educación

del año 2000, durante el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal), se plantearon las siguientes metas mundiales para la educación:

- a) Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria, y
- b) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria, entre otros (UNESCO, 2000).

En concordancia con los acuerdos mundiales, la declaración final de la Conferencia Regional para Latinoamérica y el Caribe (CRES) realizada en 2008, planteó los retos que la educación superior tiene para los años venideros. Algunos de ellos se enunciaron de la siguiente manera:

1. Calidad y pertinencia mediante el fortalecimiento de los mecanismos de acreditación.
2. Impulso de modelos académicos caracterizados por la indagación de los problemas en sus contextos
3. Producción y transferencia del valor social de los conocimientos
4. Trabajo conjunto con las comunidades
5. Investigación científica, tecnológica, humanística y artística adelantada a partir de una clara definición de problemática a atender, y en esa medida un trabajo de extensión que enriquezca la formación, contribuya a la detección de problemas para la investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales.
6. Cobertura, para lo cual las instituciones de educación superior (IES) deben generar estructuras institucionales

y propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas. Igualmente, deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación.

7. Vinculación de docentes capaces de utilizar las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de diferentes procedencias sociales y entornos culturales.
8. Virtualización que, no obstante implica la disminución en la presencialidad, asume su responsabilidad en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y el liderazgo en todos los sectores.
9. Fortalecimiento del aprendizaje de varias lenguas para favorecer una integración regional que incorpore como riqueza la diversidad cultural y el plurilingüismo.

Ahora bien, con base en dichos elementos más el escenario descrito, en el ámbito colombiano, sin tener que profundizar, basta con señalar lo expuesto en el documento *Visión Colombia II centenario: 2019*, que revela el contexto del quehacer nacional en distintos sectores, y que pretende “servir como punto de partida para pensar el país que todos los colombianos quisiéramos tener, para el momento de la conmemoración del segundo centenario de vida política independiente, por conmemorar el 7 de agosto de 2019”. De acuerdo con lo planteado en dicho documento, son cuatro los retos que el país asume para el año 2019, y que se traducen en grandes objetivos, a saber:

- [...] a) una economía que garantice un mayor nivel de bienestar,
- b) una sociedad más igualitaria y solidaria,

Revista Academia y Virtualidad

Ernesto L. Ravelo Contreras ; Carlos Pardo Adames

- c) una sociedad de ciudadanos libres y responsables, y
- d) un Estado eficiente y transparente al servicio de los ciudadanos (Departamento Nacional de Planeación, Presidencia de la República y Ministerio de Relaciones Exteriores, 2005).

Por supuesto que para analizar de manera juiciosa la calidad de la educación en Colombia, es importante entender el concepto de calidad ya que se encuentra íntimamente ligado a la publicación de los resultados de evaluaciones internacionales. Veamos. En primer lugar, el concepto de calidad tiene muchos matices y no es fácil de precisar. Por un lado, se entiende que debe ser contextualizado, analizado y referenciado históricamente; es decir, de muchos factores depende entender el concepto, y de otro, especialmente si se aplica al campo educativo, i.e. depende del lugar, el momento y el contexto.

Algunas de las concepciones de calidad la asumen como aquello que posee características valoradas por una persona o un grupo en un momento particular (Pardo, 2011); por ejemplo, tal como menciona Cano (1996), es el nivel de exigencia que un programa se haya propuesto alcanzar para responder a situaciones y necesidades educativas de los alumnos y del entorno sociocultural, bien sea este local, regional, nacional o internacional, v.gr. conjunto de condiciones y acciones exigibles para alcanzar lo que tiene más valor.

En la actualidad es posible entender la calidad tal y como la plantea OREALC/UNESCO (2007), como una aproximación conceptual acogida por un amplio grupo de personas que pertenecen al sector educativo. En este sentido, la calidad de la educación “implica hacer un juicio de valor sobre cómo se comporta el sistema –desde la más alta jerarquía hasta el nivel de lo que los estudiantes aprenden en el

aula– respecto a lo que se considera que son los fines que éste debe alcanzar”.

La UNESCO (2007) plantea que la educación debe enfrentar cuatro desafíos para lograr un cambio sustantivo en la sociedad, idea que viene difundiendo desde la Conferencia de Jomtien (Tailandia) en 1990 (*Educación para todos*), a saber:

1. Ayudar a superar la pobreza. Todos los estudios de los últimos tiempos muestran que el desarrollo económico sostenible se encuentra íntimamente relacionado con los logros educativos de los países (tasa de cobertura, nivel y rendimiento de los estudiantes). Así que es clara la incidencia de la educación en la reducción de la pobreza.
2. Contribuir a la reducción de las desigualdades sociales. La relación entre el tipo de trabajo de una persona y el nivel educativo es mucho más clara. Por esto, la formación educativa de la próxima generación en una familia, conlleva mayores oportunidades y una disminución en la brecha de desigualdad social.
3. Ayudar a combatir la corrupción y la violencia y promover la inclusión social. Este tema es de suma importancia en la actualidad y en nuestro contexto. Una generación mejor educada, es una generación menos corrupta y menos violenta por la capacidad de comprender al otro y la posibilidad de respetarlo.
4. Contribuir a consolidar los procesos democráticos. Es la posibilidad de formar ciudadanos, seres que ejerzan la ciudadanía de manera competente, de tal manera que logren el desarrollo de la sociedad.

Es comprensible que estos desafíos se le planteen a la educación ya que constituye uno de los motores más apropiados y eficaces para el desarrollo social.

Revista Academia y Virtualidad

A propósito de los resultados de Colombia en evaluaciones internacionales: reflexión sobre la calidad de la educación

Asimismo, es claro que los desafíos son de alta exigencia: a la educación se le demanda calidad alta con la evidente responsabilidad que debe asumir el Estado. Para desarrollar el concepto de calidad, UNESCO (2007) plantea cinco dimensiones a la educación: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia.

En primer lugar, la equidad tiene que ver con la posibilidad de los estudiantes para lograr sus máximos potenciales ya que así tendrán garantizado el acceso a la educación y a todos los recursos. Se trata de que cada estudiante logre los máximos niveles de aprendizaje con condiciones óptimas. Por supuesto, si hay equidad, un país logra obtener los mejores resultados en cualquier evaluación. Este tema de la equidad no se orienta a mejorar los resultados en cierta medida, se proyecta a obtener lo mejor que puedan alcanzar los estudiantes, independientemente de sus limitaciones sociales, tecnológicas y otros factores que impactan sus posibilidades.

Por otra parte, es importante no caer en la falacia de la equidad como igualdad en el acceso que pueda tener el estudiante; es decir, equidad no es lo mismo que darles a todos el acceso a la educación (cobertura), ya que no todos tendrían la misma oportunidad para desarrollar sus capacidades si unos tienen la posibilidad de acceder a unos recursos y los demás, desde sus propias condiciones, a otros recursos dependiendo de las limitaciones contextuales, por ejemplo el acceso a la tecnología. La visión de calidad en esta dimensión debe ser nivelar “por lo alto” y no “por lo bajo”. La UNESCO (2007) menciona que la equidad debe percibirse a partir del acceso, los recursos, los procesos educativos y –no menos importante que los anteriores– los resultados de los aprendizajes.

La relevancia se refiere a que los aprendizajes sean significativos para la sociedad y para la persona (UNESCO,

2007). Es decir, hay una doble exigencia en relación con el sentido de lo que se aprende: una primera instancia de carácter generalizador de la educación (la sociedad hace una exigencia que se puede aplicar a la mayoría de los casos) y una segunda relacionada con las pretensiones o necesidades de la persona, que es mucho más individual. Ésta surge del análisis de la realidad social y cultural y de la articulación del individuo con esta cultura y sociedad en conjunto con los saberes que constituirán la base para que esa articulación sea coherente. De acuerdo con la UNESCO, los aprendizajes relevantes deben desarrollar competencias relacionadas con *conocer, ser, hacer y vivir juntos*. En esta perspectiva es donde aparece el concepto de competencia, la cual se puede asumir como “aquellas habilidades vinculadas con el desempeño autónomo, el conocimiento aplicado y aplicable, el conocimiento en acción, y el conocimiento resultante del saber hacer y saber explicar lo que se hace” (Cecilia Braslavsky, citada en UNESCO, 2007).

La relevancia condiciona, de alguna manera, la evaluación y, por tanto, resulta crucial en las reflexiones sobre los resultados de las evaluaciones educativas en las que ha participado Colombia. No hay que desconocer que las evaluaciones internacionales parten más de las exigencias generales que tiene la sociedad más que de las necesidades individuales de los estudiantes. Por ello, resulta importante tener en cuenta que las exigencias sociales a las que responden las evaluaciones internacionales dependen de las características de las sociedades de quienes organizan y promueven las evaluaciones. Y en esto se diferencian los planteamientos que hace PISA en relación con la solución de problemas (desde la perspectiva de uso de procesos cognitivos generales) con respecto a los que hace el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en cuanto a la evaluación latinoamericana un poco más centrado en conceptos y manejo disciplinar.

Revista Academia y Virtualidad

Ernesto L. Ravelo Contreras ; Carlos Pardo Adames

En este sentido, entonces, surgen los interrogantes: ¿Qué se debe considerar relevante en cada evaluación? ¿Cuál es la mirada de la sociedad en la que se fundamenta cada Evaluación? Hay respuestas claras en cada caso; por ejemplo, PISA (2012) se enfoca en la economía global interconectada y la posibilidad que un mejor trabajo se traduzca en una mejor vida, mientras que TERCE se enfoca más en las habilidades de las disciplinas evaluadas y en la movilización social como consecuencia de un mayor nivel educativo. La pertinencia de la educación, de igual modo,

[...] nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, [de tal forma] que puedan apropiarse a los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el estudiante, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (UNESCO, 2007).

Entonces, para lograr lo proyectado se requiere una transformación de las prácticas educativas para poder pasar de la estandarización y homogeneidad a la flexibilidad y movilidad. Es importante así que se entienda que las personas son diversas y que sus necesidades también.

En definitiva, estos dos conceptos –relevancia y pertinencia– remiten a la pregunta sobre qué es lo que debe ser objeto de aprendizaje a partir del análisis de las necesidades de la cultura y la sociedad y de las posibilidades e intereses del individuo. Y un intento de respuesta nos dirige evidentemente a la calidad de la educación.

La eficacia tiene que ver con la cantidad en cuanto al alcance de los objetivos educativos planteados en un sistema y la eficiencia con respecto al costo de lograr esos objetivos. Estos conceptos tienen que ver más con la gestión del Estado para lograr que el sistema educativo opere con calidad al convertirse en base y fundamento a fin de desarrollar las tres primeras dimensiones.

Con base en lo anterior, es claro que para entender los resultados de una evaluación que apunte a la calidad de la educación realizada por diferentes organismos nacionales o internacionales, resulta indispensable saber y comprender cuáles son los aprendizajes evaluados en cada caso y que sustentan una concepción particular de sociedad. Tal como afirma Cano (1996), “tenemos que entender lo que cada sistema de evaluación entiende como aquello de más valor, lo importante para ser exigido en la evaluación, aquello que la sociedad aprecia”.

En relación con los últimos resultados publicados en Colombia (PISA, 2014), una vez más se hace necesario dar esa mirada, se propone algo muy pertinente para la sociedad y es la “*solución creativa de problemas*”, entendiendo los problemas como situaciones sin solución obvia, instancia que plantea que la solución de dificultades requiere pensar y aprender activamente. También supone que la vida, en la sociedad moderna, es planteamiento y solución de problemas, entonces la idea se fundamenta en considerar que en la vida del trabajo (una de las preocupaciones centrales a partir de los criterios de PISA en sus evaluaciones) se requieren personas que puedan resolver problemas no rutinarios. Y esto es lo que fundamenta PISA en los resultados a partir del “Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta” (PIAAC, por su sigla en inglés), en el que se midió, por ejemplo, la frecuencia con que un trabajador se enfrenta a situaciones nuevas que requieren

Revista Academia y Virtualidad

A propósito de los resultados de Colombia en evaluaciones internacionales: reflexión sobre la calidad de la educación

pensar antes de llevar a cabo alguna acción (PISA, 2014). La conclusión general de dicho estudio para determinar el nivel de habilidades de adultos es que, en términos generales, un trabajador (por lo menos de los países en donde se abordó el examen) se enfrenta, en promedio, una vez al día con problemas exigentes, aquellos que requieren más de 30 minutos para tomar una acción en particular.

Es claro que este tipo de situaciones no forman parte de un contexto escolar, colombiano o cualquier otro, pero sí del contexto cotidiano del ser humano. La escuela no nos está preparando para este tipo de situaciones, aquellas donde un conocimiento disciplinar particular no constituye un requisito para el éxito en el mundo cotidiano. Aquí es donde cobra importancia la mirada de calidad de la educación que se presentó al inicio.

La relevancia y la pertinencia, en relación con los aprendizajes de los estudiantes, se convierten entonces en un tema con sentido(s) para analizar en el contexto educativo. La sociedad, el mundo del trabajo (tal como plantea PISA), la vida misma, enfrentan a las personas con problemas y situaciones que requieren reflexión para optar por la acción adecuada.

No se trata entonces de una simple ejecución de acciones aprendidas previamente, pues se requiere pensar para encontrar la mejor solución. En parte, el hecho que la escuela no forme a los estudiantes para enfrentar este tipo de situaciones, explica los bajos resultados de Colombia en estas evaluaciones; al mismo tiempo plantea una posible solución: debe haber claridad para el proceso educativo que los estudiantes, en el futuro laboral, requerirán desarrollar habilidades cognitivas, de tal modo que les permitan desempeñarse como ciudadanos en muchos aspectos. Necesitamos incluir, de manera consciente,

el proceso cognitivo para la solución de problemas no rutinarios como parte fundamental del proceso educativo.

El aprendizaje

En todas las evaluaciones internacionales aparece el concepto de aprendizaje como eje central para cualquier proceso de evaluación. Prácticamente se podría afirmar que el objeto de evaluación es el aprendizaje de los estudiantes, o como se plantea en algunos de ellos: los aprendizajes.

De ahí la importancia de incluir este concepto como parte de la interpretación y el análisis de resultados con miras a reorientar los procesos educativos.

Pardo (2011), en primera instancia, plantea que desde las muchas perspectivas que puede tener este concepto y los muchos enfoques psicológicos que lo han abordado, uno importante para la reflexión puede ser el propuesto por Howard Gardner: “Purposeful acquisition of consequential knowledge, skills, understanding, judgment, and wisdom” (2007), cuya versión en español nos abre luces a nuestra aproximación: “Apropiación intencional y consecuencial (*significativa*) de conocimiento (*saberes*), habilidades (*competencias*), comprensión, juicio y sabiduría” (Pardo, 2011).

Aprender, entonces en segunda instancia, desde esta perspectiva, implica que el estudiante fortalezca la apropiación de conocimiento (disciplina), desarrolle sus habilidades, su comprensión, fortalezca la emisión de juicios argumentados y la capacidad para resolver problemas (sabiduría) de acuerdo con contextos específicos tanto disciplinares como socioculturales. Es evidente por consiguiente la relación de esta mirada con los elementos centrales de la evaluación internacional,

Revista Academia y Virtualidad

Ernesto L. Ravelo Contreras ; Carlos Pardo Adames

especialmente en cuanto a la necesidad de desarrollar habilidades que permitan resolver problemas de manera adecuada.

Aunque es importante la apropiación de saberes disciplinares específicos (parte importante de la definición de Gardner), las demás habilidades son las que se relacionan directamente, por ejemplo, con los objetos de evaluación de PISA. Esas competencias, por llamarlas de alguna manera (habilidades, comprensión, juicio y sabiduría), son las que se requieren para la solución de problemas no rutinarios, aquellos que requieren reflexión para solucionar una instancia incluso de la vida cotidiana.

Pero algo importante de esta definición, y en general de todas las tesis de aprendizaje, es que estas habilidades y competencias son posibles de apropiarse (tal como se dice desde la definición); es decir, la escuela puede hacer algo al respecto y generar aprendizajes con base en los procesos educativos que desarrolla. Todos estos procesos se convierten en material educativo: la comprensión, la argumentación para generar juicios, el análisis, la resolución de problemas, en fin todo. El énfasis, tal vez, habría que ubicarlo en la intencionalidad de todo el proceso (*purposeful*). Y es precisamente allí donde es necesario hacer énfasis.

Abordemos ahora al estudiante. La intención de aprender debe existir y formar parte del proceso educativo. Debe haber una disposición para aprender aquello que se plantea desde la educación. El estudiante debe experimentar el deseo de “saber”, de “entender”, de “utilizar”, aquello de lo cual se está apropiando. Es más, debe ver y sentir que se está apropiando de algo y que ese algo tiene, por supuesto, un sentido claro para él (significativo en palabras de Ausubel). Este deseo por aprender es el que debemos generar en los estudiantes para que haya aprendizaje; un

aprendizaje más allá del simple reconocimiento de los conceptos utilizados para superar las exigencias de las evaluaciones en el aula.

Sin embargo, con esto se presenta otro problema y es el de la motivación del estudiante para aprender, en donde reside la intencionalidad mencionada en la definición de Gardner. Por supuesto, ese motor interno que constituye la motivación, esa energía que hace que el ser humano oriente y realice sus acciones, no es posible (o por lo menos es muy difícil) de originarla desde el exterior del propio estudiante, lo que complica la situación de aprendizaje. Aquí entonces resulta necesario hablar del otro actor que tiene que ver con la intencionalidad mencionada anteriormente: el docente.

El docente, desde su lugar, también debe estar comprometido y proyectar su ejercicio en pos de hacer que el estudiante aprenda; igualmente debe desear que el estudiante desarrolle sus habilidades y competencias. Su intencionalidad entonces debe estar dirigida a que el estudiante logre metas de aprendizaje, planteadas claramente en el proceso educativo y que vayan mucho más allá que el dominio temático de una disciplina. Y esto se evidencia, al proponer como meta el hecho de comprender los planteamientos básicos, articular los conceptos en verdaderas redes o estructuras conceptuales, de tal manera que permitan una cierta profundidad en el manejo disciplinar, superando la mirada ramplona de repetición de definiciones o el empleo mecánico y lineal de algoritmos para hallar soluciones numéricas, constituye un comienzo parcialmente ideal mas no completo.

No obstante, se vuelve al problema planteado inicialmente: cómo lograr que el estudiante se involucre (se motive, dirían algunos) en este proceso de aprendizaje y oriente su energía al deseo de entender, y a la búsqueda y encuentro

Revista Academia y Virtualidad

A propósito de los resultados de Colombia en evaluaciones internacionales: reflexión sobre la calidad de la educación

de explicaciones de los fenómenos, y al disfrute y aplicación del conocimiento. Lo que evidentemente trae a la palestra el tema de la motivación.

Tal vez el docente no pueda generar directamente la motivación en el alumno (según algunas teorías) pero sí puede trabajar en la generación del interés. Esa dupla *motivación-interés* es parte de la clave en el proceso educativo (Cano, 1996, conversación personal), la cual se gesta como elemento articulador de la relación *estudiante-maestro* para el proceso de aprendizaje. El docente así puede atraer al estudiante al proceso de aprendizaje, puede interesarlo, o por lo menos intentarlo, y para ello debe reconocer y tener en cuenta al estudiante como ser humano. Tal vez la “Teoría y praxis de la inteligencia emocional” contribuya a aclarar la forma como el docente pueda propiciar un verdadero aprendizaje en el aula.

Desde dicha perspectiva, el planteamiento conduce a una reflexión en torno a lo que ocurre en la relación maestro-estudiante cuya base es el aprendizaje y la articulación de intencionalidades, de tal modo que en esa relación educativa se produzca el aprendizaje que requiere nuestra sociedad. Es claro que hay grietas en esa relación, pues es muy posible que los participantes no estén orientados a los mismos fines, inclusive que materiales, recursos y la misma estructura educativa dificulten el proceso.

Por consiguiente, una posible solución para reparar esas grietas podría hallarse encontrarse en la *inteligencia emocional*. Al respecto, autores como Culver plantean que el uso efectivo de la emoción –lo que permitiría restablecer la relación docente-estudiante a fin de garantizar el aprendizaje– implica:

- a) Conocimiento de las propias emociones (docentes y alumnos),
- b) Manejo de emociones y sentimientos,
- c) Automotivación (poner las emociones al servicio del cumplimiento de metas y logros), y
- d) Manejo de las relaciones con los demás.

Es hora de darnos cuenta, entonces, de que es necesario comprender los porqué, los para qué y los cómo de lo que requiere la sociedad, en la medida en que se involucra la responsabilidad del docente en la formación del estudiante y la misma contribución del estudiante a su formación y al desarrollo de la sociedad. Todo ello enmarcado, no sólo en el desarrollo de habilidades cognitivas (tradicción de la escuela), sino también, y no menos importante, en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Medición y comparación de las evaluaciones

Para entender un poco la calidad de la educación en Colombia como resultado de la participación de Colombia en evaluaciones internacionales, es necesario conocer cómo se realizan esas evaluaciones, cómo se obtienen sus resultados, además de qué y cómo se hacen comparaciones. Empecemos por las evaluaciones en que ha participado Colombia y sus resultados. En primera instancia, observemos la tabla que aparece a continuación para su posterior análisis y contraste.

Revista Academia y Virtualidad

Ernesto L. Ravelo Contreras ; Carlos Pardo Adames

AÑO	EVALUACIÓN	ENTIDAD	PUESTO DE COLOMBIA					PUNTAJE PROMEDIO DE COLOMBIA				
			MATEMÁTICAS	CIENCIAS	LECTURA	CÍVICA	PROBLEMAS	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	LECTURA	CÍVICA	PROBLEMAS
1995	TIMSS	IEA	40 / 41	40 / 41				385	411			
2007	TIMSS	IEA	48 / 56	46 / 56				380	417			
1999	CIVIC STUDY	IEA				28 / 28					86	
2009	CIVIC STUDY	IEA				29 / 36					462	
2001	PIRLS	IEA			30 / 35					422		
2011	PIRLS	IEA(c)			39 / 45					448		
2006	PISA	OECD(b)	53 / 57	53 / 57	51 / 57			370	388	385		
2009	PISA	OECD	58 / 65	54 / 65	52 / 65			381	402	413		
2012	PISA	OECD	62 / 65	60 / 65	57 / 65			376	399	403		
2012	PISA	OECD					44 / 44					399
1997	PERCE	LLECE(a)	5 / 11		5 / 11			240		240		
2009	SERCE(d)	LLECE	8 / 17	4 / 10	8 / 17			490	500	515		

a) LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación)

b) OECD (Organization for the Economic Cooperation and Development)

c) IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

d) SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo)

Tabla 1. Resultados de la participación de Colombia en diferentes evaluaciones internacionales.**Fuente:** Elaboración propia.

Ahora bien, en relación con dicha tabla es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Colombia participó sólo en grado noveno en las TIMSS de 1995.
- En 2007, Colombia participó con grados cuarto y octavo pero los resultados de la tabla son sólo de 8o.
- Los resultados del LLECE 2009 son sólo de grado 6°.
- Los puntajes de LLECE 2009 son aproximados.
- Los resultados del LLECE de 1999 son de grado 3°.
- Los resultados de LLECE 1997 tiene una escala de promedio 250 y desviación estándar de 50 puntos.

En todos los casos, las evaluaciones internacionales producen un resultado expresado en forma de puntuación en una escala particular. Con excepción del programa LLECE PERCE, la escala de calificaciones tiene un promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. En PERCE la escala tenía un promedio de 250 puntos y una desviación estándar de 50. Con excepción de los programas de evaluación de LLECE, en todos los demás casos se ordenan los resultados por el desempeño promedio de los países en las pruebas, lo que permite identificar con claridad el país en comparación con los demás países, tanto en el promedio como en otras formas de agrupación como los cuartiles.

Revista Academia y Virtualidad

A propósito de los resultados de Colombia en evaluaciones internacionales: reflexión sobre la calidad de la educación

Los valores promedio de las escalas se calculan con la totalidad de países participantes (como en LLECE) o sólo con los países que pertenecen a la asociación que coordina el programa (por ejemplo PISA). Por esto, Colombia tiene resultados lejanos del promedio y por debajo en los programas de la IEA y de la OECD, y cercanos al promedio en los de LLECE; es decir, los puntajes han sido un resultado relativo al desempeño de los demás países que participan en las evaluaciones.

Este aspecto es muy importante. Los resultados de Colombia no son comparables entre los programas de evaluación. Por ejemplo, no es posible comparar los resultados de ciencias en LLECE con los de ciencias en PISA o en TIMSS, o entre estos dos últimos. El puntaje expresa, apenas, un desempeño relativo de Colombia en el contexto de los demás países. Por ello el puesto que ocupa el país en esas evaluaciones, *no constituye un real indicador de la calidad de la educación, tal vez es un indicador secundario*. Mas no indica lo que los estudiantes saben, pueden hacer o han aprendido en cada una de las disciplinas evaluadas. Si los demás países son buenos, Colombia saldrá en la parte de debajo de la tabla; si los demás países no son tan buenos, pues Colombia estará ubicada en la parte de arriba de la tabla.

La comparación tendría sentido si se supiera lo que hacen los demás países en su sistema educativo, y así se sabría lo que representa la diferencia en el puntaje promedio. Pero como no es así, no existen suficientes herramientas para concluir sobre la calidad de la educación. Apenas es posible establecer que la educación en Colombia tiene resultados inferiores a los de la mayoría de los demás países que han participado en las evaluaciones de IEA o de OECD y no tan inferiores en las evaluaciones de LLECE. Para entender un poco más los datos y vincularlos a la calidad de la educación colombiana sería necesario otro

sistema de calificaciones que se refiera más a lo que se evalúa y no tanto a los resultados. Este otro sistema de resultados es el que expresa el desempeño de los estudiantes en niveles. Por lo general, estos niveles se encuentran íntimamente ligados a la escala de puntaje pero apenas mencionan lo que un estudiante o un porcentaje de estudiantes pueden hacer o saben; son jerárquicos e inclusivos, características que describen una secuencia lógica y lineal del desarrollo de competencias o saberes. Veamos los resultados de Colombia en algunos casos.

En la evaluación TIMSS de 2007, para grado 8° en matemáticas, se menciona que los estudiantes con este resultado o mayor pueden aplicar conocimiento matemático básico en situaciones directas (que no requieren procesos intermedios), asimismo pueden sumar y multiplicar para resolver problemas de un solo paso que involucren números enteros y decimales; pueden trabajar con fracciones familiares; comprenden relaciones algebraicas simples; demuestran comprensión de propiedades básicas de los triángulos y de conceptos geométricos básicos; pueden leer e interpretar gráficas y tablas, y asimismo pueden reconocer nociones básicas de probabilidad (Mullis *et al*, 2008), pues en Colombia, sólo el 11% de los estudiantes lo pueden hacer, los demás se encuentran por debajo de este nivel.

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del LLECE, el nivel III dice que los estudiantes de grado 6° en matemáticas

[...] comparan fracciones y usan el concepto de porcentaje en el análisis de la información y en la resolución de problemas que requieren calcularlo; identifican perpendicularidad y paralelismo en el plano, como también cuerpos y sus elementos sin un apoyo gráfico; resuelven problemas que

Revista Academia y Virtualidad

Ernesto L. Ravelo Contreras ; Carlos Pardo Adames

requieren interpretar los elementos de una división o equivalencia de medidas; reconocen ángulos centrales y figuras geométricas de uso frecuente, incluido el círculo, y recurren a sus propiedades para resolver problemas; resuelven áreas y perímetros de triángulos y cuadriláteros; y hacen generalizaciones que les permiten continuar una secuencia gráfica o hallar la regla de formación de una secuencia numérica que responde a un patrón algo complejo” (Valdés *et ál*, 2008: 83).

Mientras que en Colombia, sólo el 5% de los estudiantes superan este nivel y el 33% se encuentran en él.

Luego de leer estas descripciones la preocupación es mayor que con la ubicación de acuerdo con los resultados –quizá la parte menos relevante–, ya que la pregunta se orienta a responder por qué sólo unos pocos estudiantes de nuestro país pueden hacer lo que allí se describe.

Los estándares de matemáticas para grados 8° y 9° dicen que al terminar noveno grado, en relación con el pensamiento numérico y sistemas numéricos, el estudiante utiliza números reales, resuelve problemas con estos números y realiza cálculos con ellos, utiliza e identifica potenciación, radicación y logaritmación para representar situaciones matemáticas y no matemáticas (MEN).

Este referente se encuentra muy por encima de lo planteado en TIMSS por ejemplo, y es lo que nuestros estudiantes deberían ser capaces de hacer con las matemáticas. No obstante, tal como se observó con cifras y análisis pertinentes, los resultados en esas evaluaciones internacionales muestran otra realidad.

A manera de conclusión

Hasta aquí se han planteado varios puntos para reflexionar, todos enfocados a la posibilidad que tiene Colombia de mejorar la calidad de su educación básica, lo que ocasiona inmediatamente que se transformen las posibilidades de los estudiantes de concebir y lograr una mejor calidad de vida académica y real.

Primero, la relación que debe existir entre lo que sucede en la escuela y lo que ocurre en la vida cotidiana. Es necesario cerrar esa brecha, estrechar las diferencias y lograr que los contenidos, los problemas, las situaciones, los conocimientos que ocurren en la escuela, sean más cercanos a los conocimientos y las situaciones de la vida cotidiana.

Segundo, la exigencia que plantean los estándares nacionales es pertinente o, por lo menos, está de acuerdo con el contexto internacional. El clamor general es que el estudiante aprenda ciertos elementos disciplinares de manera determinada, pero no se está logrando ese objetivo.

Tercero, la relación docente-estudiante que constituye la clave del mejoramiento donde se configura el reconocimiento del estudiante por parte del docente, y en una relación emocional orientada fundamentalmente a generar interés y aprendizaje.

Finalmente, el docente requiere darse cuenta con mayor profundidad y claridad de los planteamientos nacionales sobre lo que un estudiante debe aprender. Es preciso que aquél se dé cuenta de las necesidades del alumno en el mundo contemporáneo y desarrolle su inteligencia emocional para contribuir así a su desarrollo de tal manera que mejore sus niveles de aprendizaje y desarrollo humano.

Revista Academia y Virtualidad

A propósito de los resultados de Colombia en evaluaciones internacionales: reflexión sobre la calidad de la educación

Referencias

- Beaton, et al. (1996a). *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.
- _____. (1996b). *Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. **Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College**
- Cano, F. (1996). *Colección SABER para maestros*. Bogotá: MEN.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP), Presidencia de la República y Ministerio de Relaciones Exteriores (2005). *Visión Colombia II Centenario: 2019*. Recuperado de <http://www.dnp.gov.co/Pol%C3%ADticasdeEstado/Visi%C3%B3nColombia2019.aspx>
- Martin, M.O. (1996). "Third International Mathematics and Science Study: an overview". En: M.O. Martin and D.L. Kelly (Eds.). *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report, Volume I: Design and Development*. Chestnut Hill, MA: Boston College. Recuperado el 23 de mayo, 6:57 a.m. del enlace: <http://TIMSS.bc.edu/TIMSS1995i/TIMSSPDF/TRCHP1.PDF>
- Organization for the Economic Cooperation and Development (OECD) (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems, Vol. V*. PISA, OECD Publishing. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2000). "Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes". Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO/OREALC (2007). "El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5.
- _____. (2008). "Declaración y plan de acción de la conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES 2008". Recuperado del enlace: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=385
- Pardo, C. (2011). "Una mirada integradora de la evaluación de los aprendizajes, su enfoque, instrumentos, posibles aplicaciones". X Encuentro Nacional de Vicerrectores Académicos. Asociación Colombiana de Universidades, Santa Marta, Colombia: ASCUN.