



Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia



Julián De Zubiría Samper

Resumen:

El artículo presenta una caracterización de los indicadores de calidad de la educación escolar en Colombia, relacionándolos con las algunas pruebas internacionales, mostrando las diferencias notables que existen. Así mismo, se refiere a los estudios internacionales de factores asociados a la calidad, señalando cómo los docentes y la escuela se constituyen en recursos decisivos de promoción de dicha calidad. Como consecuencia, el artículo invita a un debate responsable y serio sobre las evidencias que en ese aspecto existen en Colombia.

Palabras clave:

Calidad, indicadores de calidad, factores asociados, PEI, aprendizaje y desarrollo, currículo, competencias esenciales, acuerdo escolar.

Abstract:

The article presents a characterization of the quality indicators of school education in Colombia, linking them to some international evidence it shows that there are significant differences. It also referred to international studies of factors related to quality, noting how teachers and schools are resources critical for promoting such quality. As a result, the article invites a responsible and serious debate on the evidence in this regard exist in Colombia.

Key words:

Quality, quality indicators, associated factors, PEI, learning and development, curriculum, skills associated, school agreement.

Julián De Zubiría Samper

Correo electrónico: jdezubiria@institutomerani.edu.co

Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Economista de la Universidad Nacional e investigador pedagógico. Ha sido Consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, de la Universidad del Parlamento Andino, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Convenio Andrés Bello para seminarios en Centro y Suramérica. Profesor de maestrías en México, Chile, Ecuador y Colombia y de cursos postdoctorales en Universidades de Venezuela y Panamá. Autor de doce libros y más de cincuenta artículos en pedagogía, entre los cuales se encuentran *Los modelos pedagógicos* (2006) y *Los ciclos en la educación* (2009). Miembro fundador y Director desde 1991 de la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani (Bogotá, Colombia) en la cual se creó y validó la Pedagogía.

Cambiar lo que sucede en los corazones y en las mentes de millones de niños –la misión principal de cualquier sistema educativo– no es tarea simple. El hecho de que algunos tienen éxito y otros no, es indiscutible. De modo que, ¿por qué algunos sistemas educativos tienen un mejor desempeño y mejoran con más rapidez que otros? (McKinsey, 2007: 2)

Avances en cobertura, infraestructura y seguimiento de la educación colombiana

El país avanzó de manera importante en la última década en educación. Bogotá y Medellín lideran el avance al garantizar educación gratuita en todos los grados, al brindar la alimentación básica de la mayor parte de los niños escolarizados de los estratos más bajos de la población y al liderar el proceso de renovación de la infraestructura con la construcción de los llamados “Megacolegios” en Bogotá y las “Escuelas de calidad” en Medellín, que pusieron en marcha las últimas administraciones en las dos ciudades. Adicionalmente, Bogotá cuenta con un novedoso sistema de reorganización de la educación: la estructura por ciclos, lo que a su vez le ha permitido disminuir la fragmentación y la desarticulación del sistema educativo, algo desafortunadamente muy común en la educación latinoamericana. La tendencia en cobertura también resulta bastante positiva para el mismo período en el país. Hoy el 90% de los niños estudian en la escuela primaria y el 70% de los jóvenes, asisten a la secundaria. En el jardín, la cobertura es del 64%, según se desprende del análisis y de la revisión de las cifras del MEN que hace el Programa *Educación compromiso de todos*. En la cobertura universitaria hay también avances, pero aun así, todavía

algo menos de 3 de cada 4 jóvenes se quedan sin acceder a un programa profesional o técnico a nivel universitario. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el 2000, podemos destacar una mejora importante en la cobertura de la educación media y superior en el país, y en la infraestructura escolar.

Así mismo, es esencial destacar las pruebas SABER de seguimiento a la educación básica y media, y los diversos programas de evaluación internacional en los que hemos participado en la última década; entre ellos, TIMSS, el Laboratorio Latinoamericano y PISA. Tenemos una información muy completa de seguimiento del sistema educativo, lo que permitiría derivar medidas concretas de superación de los problemas, siempre y cuando existiera una adecuada interpretación y evaluación de los factores asociados a la calidad, y la voluntad, el compromiso y el acuerdo nacional para intervenir los factores que la frenan.

1. Indicadores de la baja calidad en el país (Pruebas nacionales e internacionales)

Pese a los importantes avances en infraestructura, cobertura y seguimiento del sistema educativo, desafortunadamente los indicadores de calidad siguen siendo críticos. Lo anterior significa que los niños y jóvenes ya están en la escuela, pero que todavía no desarrollan en ella las competencias generales e integrales más importantes para la vida¹, como las que se requieren para interpretar, argumentar, proponer o convivir. Y cuando las desarrollan, no alcanzan en ellas un buen nivel de dominio. Para sustentar esta idea, revisaremos las principales pruebas internas e internacionales en las que hemos participado en la última época.

¹ El concepto de competencia ha sido utilizado en los últimos años en el contexto de la educación colombiana. Sin embargo, es un concepto polisémico, y de allí que con gran frecuencia su uso sea ambiguo e impreciso. Para el MEN (2007), una competencia es un “saber hacer en contexto”; para algunos maestros las competencias son “aprendizajes procedimentales”, y para otros, es un concepto adaptado de la industria y sinónimo de competitividad y eficiencia. De allí que no sea casual que la SED no lo utilice. Las competencias deben entenderse como aprehendizajes de carácter general, integral, contextual y por niveles. En este sentido la definición del MEN y la acepción de la mayoría de maestros desconocen su carácter general integral y su potencialidad para transformar la calidad de la educación.

a. Indicadores de baja calidad según las pruebas ICFES

Las pruebas ICFES sufrieron un cambio trascendental a partir del año 2000. Hasta 1999 se evaluaba la retención de datos e informaciones particulares, desarticuladas, descontextualizadas e impertinentes. A partir del año 2000 el ICFES comenzó a evaluar competencias para argumentar, interpretar y proponer, mediante pruebas establecidas según criterio y no norma como se hacía anteriormente, y brindando al estudiante la información necesaria que se requiere para la interpretación y el análisis de la misma. De allí que hoy en día las pruebas de Estado sean un muy adecuado instrumento de evaluación de la calidad a nivel de competencias cognitivas y comunicativas alcanzadas por los jóvenes que culminan la educación media en el país.

Los resultados son contundentes: los promedios del país no han mejorado en los últimos diez años, siguen muy bajos (inferiores a 46 de 100 puntos posibles) y los estudiantes que llegan a los niveles altos en el desarrollo de sus competencias son un grupo en extremo reducido, inferior al 2% de la población que presenta dichos exámenes. Es decir, que sólo un grupo ínfimo de estudiantes en Colombia alcanza un buen desarrollo en sus competencias para leer y pensar. La gran mayoría está en un nivel medio y cerca del 20% está en un nivel bajo.

Después de doce años de escolaridad, sólo 2 de cada 100 estudiantes logran obtener un nivel alto en las competencias para interpretar y argumentar, lo cual evidencia que los contenidos abordados en las instituciones educativas del país siguen siendo muy poco pertinentes al culminar la primera década del siglo XXI y que los fines de la educación siguen centrados en el aprendizaje y no en el desarrollo, aspecto este último que precisaremos en las derivadas del presente ensayo.

Las medidas del MEN muy poco han colaborado con el mejoramiento de la calidad, ya que han privilegiado la

cobertura y han carecido de la claridad y la capacitación necesaria en su implementación. Es así como los sistemas de evaluación impulsados mediante la adopción total y parcial de la promoción automática (Decreto 230 del 2002), fueron efectivas en la retención de los niños en la escuela, pero muy negativas frente a la calidad. De otro lado, y por paradójico que parezca, los notables avances en infraestructura vividos en las principales ciudades del país, no generaron mejoras en la calidad de la educación de los niños que allí asisten. Así mismo, los lineamientos curriculares del MEN y los estándares que impulsó, han sido políticas que carecen de articulación, precisión y claridad; y han terminado siendo muy poco comprendidas y aceptadas por los maestros. Algo similar puede decirse más recientemente del concepto de competencia que promulgó el MEN: al ser tan impreciso y ambiguo, ha debilitado su carácter transformador. De allí, que sus efectos en la calidad hayan sido nulos. Simplemente, los estándares, los lineamientos curriculares y las competencias, no han llegado al aula de clases.

El único logro que se puede señalar al respecto es el de haber podido mantener los promedios a pesar de la ampliación de la cobertura, pero, obviamente, éste es un logro ínfimo en un país que sólo ha garantizado educación de calidad para el 2% de los estudiantes del país.

b. Indicadores de baja calidad según pruebas internacionales (TIMSS y PISA)

Las pruebas internacionales en las que ha participado Colombia también ratifican la necesidad de enfocar los esfuerzos a mejorar la calidad. Por brevedad, sólo comentaremos las dos más importantes: PISA (Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Ciencias y Matemáticas).

La prueba TIMSS evalúa los resultados en ciencias y matemáticas de los grados 4º y 8º, y para el análisis existe

la ventaja de disponer de los resultados de 1995 y del 2007, años en los que hemos participado en la misma evaluación internacional. Los resultados son bastante críticos; en especial para los estudiantes de colegios oficiales, las mujeres, primaria y matemáticas. En matemáticas, por ejemplo, el 70% de los estudiantes obtiene resultados inferiores al mínimo; así mismo, para los grados séptimo y octavo, ocupamos el penúltimo lugar entre los 59 países participantes; y los estudiantes de colegios oficiales obtienen en promedio 65 puntos por debajo a los obtenidos por estudiantes del sector privado. Pese a ello, los resultados del país mejoran en cerca de 20 puntos para el grado octavo frente a la aplicación realizada quince años atrás. La tendencia en este aspecto es positiva, pero los resultados siguen siendo excesivamente bajos.

Colombia también puso a prueba en el 2006 a sus estudiantes mediante la prueba PISA, la cual a juicio de diversos expertos es a nivel internacional la más reconocida en evaluación de la calidad. En conjunto, Colombia ocupó el puesto 52 entre 56 países que presentaron dichas evaluaciones. Y preocupa, sin duda, que sólo el 5% de los estudiantes colombianos alcance los niveles 4 o 5 de lectura y que sólo el 2% esté en alguno de los tres niveles más altos en matemáticas.

Este ensayo no ahonda el impacto de la escuela a nivel valorativo, tema en el cual se cuenta con menos indicadores, seguimiento e investigaciones, la mayoría de las cuales están sólo referidas a la capital del país. Aun así, si se tienen en cuenta los estudios realizados sobre la violencia en los colegios públicos de Bogotá (DANE y Universidad de los Andes, 2006), en los colegios privados (De Zubiría, et al, 2009 y 2010), y las investigaciones sobre las actitudes ante la violencia en Bogotá y algunas zonas del país (Mockus y Corzo, 2004), se puede concluir que en Bogotá uno de cada dos estudiantes ha sido robado en su colegio (56%) y uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros (32%). Para el grado 11, tanto en los colegios públicos como en los privados, disminuye el maltrato, pero aun así, se concentra en un menor número



de víctimas y preocupan mucho las actitudes favorables ante la agresión. En el último grado de la educación media, en los colegios privados el 11% se considera “matón y atropellador” frente a compañeros de su curso y el 27% considera que “si no se puede por las buenas, toca resolver los problemas por las malas” (De Zubiría, et al, 2010). Es decir que las actitudes favorables a la violencia siguen siendo frecuentes entre los estudiantes bogotanos. Cifras algo superiores habían encontrado Mockus y Corzo (2004) para el grado noveno (33%)

c. Síntesis sobre los indicadores de calidad

Los resultados de pruebas nacionales e internacionales permiten concluir que menos del 2% de los estudiantes colombianos reciben una educación de alta calidad y que la educación pública y la rural siguen significativamente rezagadas en calidad frente a la educación privada y urbana. Así mismo, permiten inferir la necesidad actual hacia un trabajo más integral que aborde de manera simultánea las diversas dimensiones del ser humano y que no se concentre exclusivamente en su dimensión cognitiva. Al mismo tiempo nos permiten concluir que la realización de pruebas

censales para garantizar un seguimiento a la calidad de la educación, como las pruebas SABER e ICFES, y la participación en diversas pruebas internacionales, han sido una excelente decisión que nos permite ubicar el principal problema de la educación en el país: Desafortunadamente, todavía la educación sigue centrada en el aprendizaje y no en el desarrollo de competencias esenciales y básicas para la vida, como las competencias para pensar, leer y convivir. Se siguen entregando pescados a los estudiantes, y ni se enseña a pescar, ni se dota a los niños de cañas para hacerlo, como recomendaría la milenaria tradición china. Y mientras esto siga siendo así, no podrá mejorar la calidad de la educación en el país.

2. Factores asociados a la calidad (Investigaciones mundiales)

En las últimas tres décadas se ha realizado un amplio conjunto de investigaciones tendientes a establecer el papel cumplido por las instituciones educativas en la consecución de los logros de los alumnos (Davis, et al, 1992, Edmonds, 1979 y 1982; la OCDE, 1994 Braslavsky, 2006 y McKinsey², 2007). Estos estudios han permitido llegar a dos consensos de primer orden en estas temáticas:

- a) La motivación de los estudiantes y los logros obtenidos por ellos se encuentran profundamente afectados por el clima peculiar de cada escuela.
- b) Las escuelas en las que los alumnos obtienen un elevado rendimiento poseen un conjunto de características similares.

El cambio en el enfoque investigativo realizado a partir de los años setenta en estas temáticas permitió detectar diferencias sensibles entre las instituciones y reivindicar el activo papel de las instituciones educativas en los logros de

los alumnos, aspectos que habían sido subvalorados en los estudios anteriores, en especial en los adelantados por Coleman (1966) y Jencks (1972). Estos dos informes habían concluido que las escuelas ejercían una escasa influencia sobre los alumnos, y que lo fundamental para explicar el logro de ellos era la familia y contexto social en el que se desenvolvían.

En consecuencia, las investigaciones y reflexiones internacionales realizadas en los últimos tiempos han valorizado el papel de la institución educativa al encontrar que las motivaciones y los logros obtenidos por los estudiantes dependen en buena medida del “clima institucional”³ alcanzado en ellas y de un conjunto de características similares.



2 El Informe McKinsey encuentra factores asociados a los países con mejores resultados y mejor tendencia mundial en las pruebas PISA (McKinsey, 2007).

3 El “clima institucional” debe entenderse como el ambiente de trabajo. Y en educación se hablará de un clima institucional adecuado, cuando exista colegialidad, apoyo, estímulo y facilidad para el trabajo en equipo.

Entre las principales características comunes a las instituciones educativas de mayor calidad señaladas por las diversas investigaciones mundiales, se pueden destacar las siguientes: la claridad en las metas institucionales y la identificación de la comunidad de maestros, padres y estudiantes con dichas metas en el PEI, los vínculos alcanzados con la comunidad y con otras instituciones educativas⁴, el clima de la institución y los sistemas de evaluación⁵ que en ella existan frente a las metas, los docentes y los estudiantes, entre otros (Davis, et al, 1992, Edmonds, 1979 y 1982; la OCDE, 1994 Braslavsky, 2006 y McKinsey, 2007).

3. Factores asociados a la calidad educativa (Investigaciones nacionales)

En Colombia, el Departamento Nacional de Planeación, trabajando sobre las pruebas de logro de matemáticas y los factores asociados, ha logrado estimar que cerca de una tercera parte de los logros de los alumnos de 3° y 5° grado en las pruebas SABER es responsabilidad de la institución educativa. Para dicho estimativo combinaron el nivel del alumno, el grupo y la institución; y mediante un análisis jerárquico pudieron aislar la incidencia de las condiciones socioeconómicas de la familia de la cual provienen.

Estos cálculos iniciales resultan ser inferiores a los que se han encontrado en la Argentina utilizando modelos estadísticos más complejos, los cuales para el mismo caso de logros en matemáticas, determinan una incidencia del 42% (Tulic, 1998).

En dos recientes investigaciones adelantadas el Instituto Alberto Merani (De Zubiría, Calentura y Acero, 2002 y De Zubiría y Moran, 2008) se rastrearon los principales aspectos que diferenciaban a las instituciones de muy alta

y de muy baja calidad académica en Bogotá. Para ello se tomaron los resultados del ICFES entre el año 2000 y el año 2007, se seleccionaron los cincuenta colegios de mayor y de menor balance académico en las pruebas de Estado en Bogotá y se establecieron los aspectos que en mayor medida los diferenciaban.

Según las dos investigaciones señaladas, por lo menos hay unas cinco diferencias esenciales entre los colegios de más alto y de más bajo nivel académico en Bogotá según las pruebas de Estado ICFES:

a. El papel del PEI en la calidad

Las investigaciones muestran que la lectura y discusión del PEI entre los profesores es una variable claramente diferenciadora de la calidad de una institución educativa en Bogotá. En las instituciones de mayor calidad, los maestros han participado activamente en la elaboración del PEI y éste ha sido leído y discutido. En las instituciones de menor calidad, o no existe el PEI o existe tan sólo como requisito formal para ser mostrado a los supervisores del MEN cuando lo requieren.

Lo anterior significa que mientras en los colegios de mayor calidad había relativo consenso entre docentes y directivos sobre qué iba a pasar en la Institución en los próximos dos o tres años, en las instituciones de menor calidad la respuesta más común ante la misma pregunta fue: “No sé qué pasará en esta Institución en dos o tres años, ya que lo más probable es que yo no esté aquí para esa época”. Así solían responder directivos y docentes.

En las instituciones de mayor calidad el PEI estaba vivo, había sido construido de manera colectiva y era liderado en especial por los directivos. Este liderazgo ratifica otra de las

4 El “clima institucional” debe entenderse como el ambiente de trabajo. Y en educación se hablará de un clima institucional adecuado, cuando exista colegiabilidad, apoyo, estímulo y facilidad para el trabajo en equipo.

5 En América Latina el obstáculo principal de las organizaciones sindicales a la calidad educativa han estado asociadas al bloqueo a los sistemas de evaluación de los docentes que se han intentado implementar; y sin ella, no es viable un programa de mejoramiento de la calidad, ya que sin dudarlo, y como verifican múltiples estudios, el docente se constituye en la variable esencial de la calidad (Ver al respecto las derivadas del presente ensayo).

conclusiones mundiales sobre el tema (Informe McKinsey, 2007; OCDE, 1994 y Braslavsky, 2006) y se expresa en las expectativas positivas que presentan los directivos frente a los estudiantes y maestros, y en el seguimiento permanente con retroalimentación que llevan a cabo. De allí que resulte especialmente preocupante que tanto en colegios como en universidades, la tendencia actual que desafortunadamente hemos vivido en Colombia, es la de convertir a rectores y directivos en administradores, aislándolos de su responsabilidad pedagógica⁶. Las investigaciones nacionales y mundiales ratifican lo contrario: Que las mejores instituciones tienen al frente líderes pedagógicos.

La conclusión a la que llega el Informe McKinsey es muy clara al respecto:

Las reformas educativas rara vez tienen éxito sin un liderazgo efectivo, tanto a nivel del sistema como de cada escuela. Un estudio determinó que “no existe un sólo caso documentado de una escuela que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus alumnos sin contar con un fuerte liderazgo.” De manera similar, no hemos podido hallar un sistema educativo que haya sido transformado sin contar con un liderazgo sostenido, comprometido y talentoso. (Informe McKinsey, 2007)

b. Sistemas de capacitación para padres y docentes

Las investigaciones ratifican el papel central cumplido por la capacitación en la elevación de la calidad. Los colegios de mayor calidad cuentan con sistemas de capacitación a padres y docentes, con un plan y propósitos claros; y estos programas se sustentan en documentos, artículos y libros previamente elaborados. En los colegios de menor calidad,

ni siquiera existe la figura del acudiente o padre de familia.

Investigaciones adelantadas en el país por el MEN reafirman el positivo papel de la capacitación y la estabilidad de los docentes; sin embargo, muestran las limitaciones cuando la estabilidad es excesiva. Es así como en la investigación sobre factores asociados adelantada en los años noventa, se concluye para primaria que el impacto en los logros encuentra el punto crítico en los diez años; es decir, que durante la primera década de un profesor en una institución, a mayor tiempo de permanencia de los docentes, son mayores los logros de los alumnos. Sin embargo, a partir de los diez años de permanencia en primaria, en la misma institución, las correlaciones con el logro de los estudiantes se tornan a partir de allí negativas⁷ (MEN, 1997).

Nuevamente, ésta es una conclusión similar a la encontrada a nivel mundial. Las instituciones de mayor éxito son aquellas que brindan oportunidades de capacitación de profesores y directivos y en las que existe un clima adecuado de trabajo en equipo. Hay estabilidad, cohesión, colegiabilidad y oportunidades de capacitación (Weber, citado por Davis et al, 1992, Edmonds, 1979 y 1982 y OCDE, 1994).

c. El papel del currículo en la calidad

Según los dos estudios, para diferenciar la calidad de las instituciones educativas debe tenerse en cuenta si existe un currículo escrito y si éste es seguido por los docentes. Esta conclusión es coherente con los resultados de las investigaciones mundiales, en particular por lo planteado por Creemers (1994).

Platón, en su diálogo *Las Leyes* presenta a través de Clinias la reivindicación de los contenidos como pregunta esencial

6 De allí lo equivocado que fueron los nombres asignados por las Secretarías de Educación a sus directivos: “Gerentes locales” y el enorme estímulo económico que han recibido las Instituciones educativas privadas que realicen procesos administrativos de certificación de la calidad (Incrementos adicionales en el 2% para sus pensiones para los últimos 4 años). La calidad, se ha visto asociada a factores exclusivamente administrativos, desconociendo las características particulares del sector.

7 Se vuelve a verificar que la estabilidad excesiva de los maestros promovida por sus organizaciones sindicales, atentan contra la calidad educativa.

de la educación, demostrando una agudeza pedagógica que hoy, veinticinco siglos después, está aún vigente. Platón afirmaba que “la ignorancia absoluta no era el peor de los males, (y que) una vasta extensión de conocimientos, mal digerida, era cosa peor”. Desafortunadamente para la educación del mundo, no se le hizo caso al filósofo griego y la escuela se dedicó desde tiempos inmemoriales a enseñar una “vasta extensión de conocimientos mal digeridos”. Afortunadamente, en el último tiempo han parecido movimientos que sustentan la necesidad de retornar a lo básico. En EE.UU, este movimiento reformista se conoce con el nombre de “Menos es más” y en Europa como “Volver a lo básico”. La idea es muy sencilla: Hay que enseñar mucho menos cosas, pero enseñar aquellas que son esenciales y enseñarlas a un mayor nivel de profundidad; pero para lograrlo es necesario realizar una profunda selección de propósitos y contenidos en la educación, de manera que esta selección permita concentración en lo esencial.

Muy posiblemente uno de los aspectos más críticos de la educación colombiana actual es el enorme predominio dado al conocimiento específico del área particular; y ésta también es una de las grandes oportunidades que abre una educación basada en competencias. Al introducir el trabajo integral, general y por niveles, es posible pensar en privilegiar lo esencial⁸.

d. La calidad y periodicidad en las reuniones de profesores

En todos los colegios bogotanos se realizan pocas reuniones de docentes, pero lo que diferencia a las instituciones de mayor con las de menor calidad es el tipo, las características y la periodicidad de las reuniones académicas, particularmente entre docentes de una misma área de estudios. En las instituciones de mayor calidad se realizan reuniones de los equipos de área de manera más frecuente que en las de menor calidad.

e. La calidad de las instalaciones y el estrato socioeconómico de sus estudiantes

Las investigaciones demuestran que la calidad de las instalaciones y el estrato siguen siendo altamente diferenciadores de la calidad. Ni uno solo de los colegios ubicados en los últimos lugares corresponden a los estratos altos y ninguno de los colegios de los primeros lugares corresponde a estratos bajos. Esto ha sido ratificado en multitud de estudios mundiales; es así como Walberg (1985), después de revisar 620 estudios sobre el tema, encuentra que el 98% de ellos ratifican correlación alta entre clase social, aprendizaje y rendimiento (citado por Davis et al, 1992).

Pese a lo anterior, algunas de las pruebas de competencias aplicadas en Bogotá ratifican avances notables en los colegios de menor estrato socioeconómico; es así como Ciudad Bolívar ocupó para el año 2002 el primer lugar por zonas para los cursos 3º y 5º de Bogotá y los departamentos de Guaviare y Santander muestran las tendencias más positivas a nivel nacional en las pruebas ICFES, gracias al central papel cumplido por diversas Universidades de la zona (Nacional, UIS y Autónoma, especialmente) y a los programas de capacitación en los que se han involucrado sus maestros. De manera complementaria, debe entenderse que colegios ubicados en la misma zona geográfica y socioeconómica, con idéntico estrato social, comienzan a mostrar diferencias muy significativas en el logro, por el papel central del modelo pedagógico en los logros obtenidos por los estudiantes.

f. Otras conclusiones

Además de las variables señaladas, es posible extraer dos últimas conclusiones de las dos investigaciones comentadas:

8 Aspecto que se ampliará en las derivadas.

- a) En contra de lo afirmado con enorme insistencia por parte de un buen grupo de docentes, no se encuentran diferencias significativas en la calidad asociadas al número de estudiantes por curso. De esta manera, se puede afirmar que el número de estudiantes no es una variable diferenciadora de la calidad, como parecen suponerlo la mayor parte de docentes. Las investigaciones mundiales encuentran resultados similares al encontrado para Bogotá y contrario a lo supuesto por los docentes, son los países con mayor número de alumnos por salón los que obtienen los mejores puntajes en ciencia y matemática a nivel mundial⁹ (TIMSS, 1997).
- b) Es de destacar el papel central que cumplen los docentes en la calidad educativa. Según las investigaciones reseñadas, son ellos quienes constituyen la variable más importante diferenciadora de la calidad educativa. De su papel en la elaboración del PEI, de la calidad de la participación en la institución, de su nivel de capacitación, de sus reuniones académicas y del seguimiento que realicen del currículo, es de lo que, en últimas, depende la calidad de una institución educativa.

La conclusión principal del informe McKinsey es similar:

La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Hace diez años, una importante investigación basada en datos de Tennessee demostró que si dos alumnos promedio de 8 años fueran asignados a distintos docentes –uno con alto desempeño y el otro con

bajo desempeño-, sus resultados diferirían en más de 50 puntos porcentuales en un lapso de tres 3 años (Informe McKinsey, 2007:12).

Como puede entenderse de las reflexiones anteriores, la calidad de la educación no puede comprenderse como una consecuencia natural de la educación y para lograrla se requieren esfuerzos deliberados de toda la comunidad educativa por definir de manera colectiva las metas institucionales, priorizando las competencias básicas y esenciales, contando con un liderazgo pedagógico de los directivos y con sistemas claros de evaluación y de promoción de alumnos y maestros. Aun así, por su importancia económica, por su impacto en el desarrollo humano y en la equidad, dichos acuerdos deberán involucrar a la sociedad como un todo. Esto es lo que muestran los países que en tiempos breves han logrado avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa. Veamos ahora las principales derivadas del análisis presentado para el caso colombiano actual.

4. Derivadas para un programa de mejoramiento de la calidad de la educación

a. Prioridad al desarrollo y no al aprendizaje

En la actualidad, el propósito central de un trabajo educativo debe ser el desarrollo y no simplemente el aprendizaje. La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la “humanización del ser humano” como decían Merani y Vigotsky (Cit. por Riviere, 1996, 19). La escuela básica y media, contrariando el proverbio chino, sigue entregando pescados a sus estudiantes; es decir, sigue concentrada en el aprendizaje de tipo particular.

⁹ Una conclusión similar se obtiene para la calidad de la educación básica en EE.UU en los últimos 25 años: a pesar de incrementar en un 70% el gasto por alumno y de reducir en un 18% el coeficiente de estudiantes por docente, la calidad general del sistema, no mejoró entre 1980 y el año 2005 (Informe McKinsey, 2007: 9). Sin embargo, debe llamarse la atención de que las pruebas mundiales de evaluación de la calidad se realizan para jóvenes de 15 años. De allí que la conclusión sobre el número de estudiantes por docentes, no puede generalizarse para estudiantes de primaria, en los que sí es necesario un menor número de estudiantes a mediar por docente.

Lo paradójico es que hoy en día hay que reconocer que la información está al acceso de todos los niños y jóvenes en la red y en las diversas memorias externas al cerebro humano, como serían los satélites, los celulares, las memory flash o los discos duros, entre otros. Estamos muy cerca de culminar una profunda revolución en las maneras de adquirir nuevos conocimientos y aprehendizajes, la cual nos permitirá acceder a casi cualquier información directamente en la red, sin tener que asistir a un salón de clases. Y por eso, la educación básica deberá dejar de lado la transmisión de informaciones como su prioridad y concentrarse en el desarrollo de competencias.

Los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar por fin un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar. Esa debería ser su prioridad y no el aprendizaje.

b. Un currículo centrado en las competencias esenciales

El currículo tiene un impacto sensible en la calidad educativa como lo demuestran las investigaciones nacionales e internacionales señaladas al respecto. De allí que no sea posible mejorar los niveles de la calidad del sistema educativo manteniendo el currículo vigente. La trampa en la que ha caído el MEN y la mayoría de los maestros es suponer que con ajustes parciales y metodológicos es posible mejorar la calidad de la educación. Y la historia, una y otra vez, vuelven a demostrar que ello no es así. Se requiere un cambio sensible en la orientación del currículo en Colombia en la educación básica y en las Facultades de Educación.

Como concluyeron los pedagogos en Europa, “Hay que volver a lo básico” y como concluyeron los innovadores

en EE.UU: “Menos es más”. Pese a ello, lo que se ha hecho en Colombia es lo contrario. El currículo se ha ido dispersando de manera sensible; a la fragmentación y desarticulación del sistema a la que nos referimos antes, ahora hay que agregar, la dispersión curricular. De esta manera, cada nuevo problema que se diagnosticó en las últimas décadas, condujo a la creación de una nueva asignatura; y hoy fácilmente los estudiantes estudian hasta 18 asignaturas por año, y en cada una de ellas, deben abordar cientos de conocimientos particulares. Lo que hay que hacer en educación, es exactamente lo contrario: priorizar y jerarquizar.

Del análisis de las múltiples pruebas internas y externas en las que hemos participado, la conclusión es muy clara: Hay que priorizar competencias de carácter general y esencial. La educación básica debe enseñar a leer, pensar y a convivir. Si logra esto, estaríamos muy bien y podríamos pensar en otras prioridades, como la escritura o el dominio de un segundo idioma, entre otros. Pero mientras no lo logre, es absurdo asumir otras prioridades¹⁰.



10 El caso del inglés es uno de ellos. Evidentemente un segundo idioma es una necesidad en el Siglo XXI. La pregunta es si un país en el que el 2% de sus estudiantes alcanza buen nivel de comprensión lectora está en capacidad de asumir como prioridad el bilingüismo. Y la respuesta, es que ello sólo será posible cuando avancemos en el nivel de comprensión para escribir, leer, hablar y escuchar en el idioma nativo.

Dado lo anterior, las prioridades para los próximos diez años en la educación básica deben estar centradas en mejorar los niveles de pensamiento, valores y comprensión lectura. Estas tres deben constituirse en ejes transversales y articulares del currículo. Y todas las asignaturas deben estar enfocadas a que los estudiantes mejoren sus niveles de pensamiento, valores y lectura. Sin ellas, no es posible el aprehendizaje de ninguna ciencia. Sin ellas, no debería ser posible la graduación de la educación básica. Pero lo que demuestran todos los estudios que hemos señalado, es que perdemos el tiempo precioso de los niños enseñando trivialidades. Y para colmo de males, trivialidades que no son aprehendidas por los niños y jóvenes, sino que solo son conservadas hasta el día en el que los docentes las exigen para aprobar el examen¹¹.

c. Hacia una evaluación por competencias, integral y formativa

De los pocos cambios esenciales realizados en el país para mejorar la calidad de la educación en las últimas décadas, están las nuevas pruebas de Estado desde el año 2000 y el Decreto 1290 de 2009, el cual establece la obligatoriedad de diseñar un nuevo sistema de evaluación en cada institución. Sin embargo, los resultados tras once años de aplicación de las nuevas pruebas de Estado, evidencian que la calidad no se ha modificado en lo más mínimo; es decir, que se evalúa por competencias por parte del Estado, pero que se sigue enseñando y evaluando por informaciones desarticuladas por parte de los maestros. Con ello, el país hasta el momento ha perdido la oportunidad de mejorar la calidad de la educación a partir de la notable mejora realizada a las pruebas de Estado, y podría perder la nueva oportunidad de mejorar la calidad a partir del novedoso sistema plasmado en el Decreto 1290.

A partir del año 2010, cada colegio debe diseñar su propio sistema de evaluación, lo único es que las decisiones que se tomen sean discutidas, consensuadas y socializadas de manera previa al inicio del año. La evaluación que correspondió a un sistema educativo preocupado exclusivamente por mejorar la cobertura fue la promoción automática y la que corresponde a un modelo tradicional, es la evaluación de informaciones desarticuladas. Si queremos un sistema educativo que involucre la calidad como una de sus esenciales, necesitaremos un nuevo sistema de evaluación integral, formativo y dialogante; de tal manera que privilegie la evaluación del desarrollo y por competencias. Para lograr este cambio es necesario tener en cuenta las diversas dimensiones humanas (cognitiva, valorativa, praxica, comunicativa y social), y no se centrarse exclusivamente en lo académico como ha sucedido hasta el momento. En segundo lugar, es esencial que la información que se recoja en el proceso evaluativo, tenga fines formativos; es decir, que el diagnóstico retroalimente el proceso. A nivel de las instituciones esto significa que cada institución tome los resultados ICFES y SABER de la década y encuentre tendencias y variables asociadas. Hoy por hoy, las instituciones educativas cuentan con una valiosa información, pero su uso es en extremo bajo para mejorar la calidad. Lo mismo sucede a nivel del estudiante. El peso principal que ha adquirido la evaluación es hasta el momento sumativo (determinar si el estudiante está en condiciones de aprobar o no una asignatura), pero el uso formativo de la evaluación es en extremo bajo. Y lo último que hay que garantizar en el sistema de evaluación es asegurar el uso de instrumentos, fuentes y momentos diversos. Solo así, una evaluación puede disminuir los niveles de subjetividad que le son propios. En el siglo XXI la intersubjetividad es lo que más nos acerca a la objetividad.

11 La perversidad del sistema educativo queda evidente cuando los estudiantes el último día de clase deciden quemar o botar los cuadernos. Pareciera que al hacerlo están demostrando que comprenden que lo aprendido en el sistema educativo sólo es pertinente dentro del propio sistema.

La enorme ventaja que se tiene para lograr un cambio en la cultura evaluativa es que ya está en marcha un Decreto que traslada a las Instituciones educativas la decisión de los criterios y mecanismos de evaluación. La desventaja, es que ya FECODE se opuso a dicho Decreto¹² y que los maestros todavía no saben qué hacer con él.

Para conseguir las tres metas anteriores, sería necesario un conjunto de estrategias. Resaltamos cuatro de ellas:

a. **Acuerdo nacional por el mejoramiento de la calidad**

Hay que hacer de la educación, “Una tarea de todos”, tal como lo demostraron los exitosos casos de mejora educativa logrados en Finlandia, el Norte de Europa, algunas ciudades de los EE.UU, China y la mayoría de los países del sudeste asiático; o como más recientemente lo están demostrando Brasil e Israel, países que han convertido la educación en una prioridad nacional; y para ello han creado amplios movimientos nacionales en defensa de la calidad de la educación, y en dicha tarea han contado con el aval de los gobiernos (Oppenheimer, 2010). Es imprescindible un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación del país ya que el problema atañe a la sociedad como un todo. Un acuerdo por la calidad debe involucrar a los empresarios, los investigadores, los educadores, los intelectuales, los artistas, los medios masivos de comunicación, la Iglesia, las figuras mediáticas, los partidos políticos, el gobierno, las Facultades de Educación y las instituciones sociales¹³, entre otros.

Sin educación de calidad es inviable un crecimiento sostenido del sistema económico en la sociedad del conocimiento, y es imposible mejorar los niveles de equidad de la sociedad colombiana. Lo grave es que este es un problema que en Colombia ha sido muy poco atendido



por empresarios, los medios masivos de comunicación, la clase política, los gobiernos y la sociedad en general. Es así como en Colombia la educación no es un tema público: solo existe un columnista educativo en los diversos periódicos, prácticamente nunca los temas educativos han sido tenidos en cuenta en los debates políticos para las alcaldías, las gobernaciones, el Congreso o la Presidencia del país; y pese a los pésimos niveles de calidad de la educación actual colombiana, el 72% de los colombianos está muy satisfecho con ella! (Oppenheimer, 2010: 10).

Una educación de muy baja y desigual calidad -como lo es la colombiana en su momento actual-, es un freno al crecimiento económico y un factor de agravamiento de la inequidad, dado que se debilita el mecanismo de ascenso social y se obliga a que los sectores más desfavorecidos sigan recibiendo la educación de más baja calidad. Esto se verifica en las pruebas internas y externas de evaluación. En PISA 2006, tal como se mencionó anteriormente, los estudiantes de colegios oficiales obtienen en promedio 65 puntos por debajo a los obtenidos por estudiantes del sector privado. En pruebas ICFES, la diferencia es todavía mayor para los estratos medios y bajos. Es así como cálculos del exdirector del ICFES permitían concluir que sólo un 2%

12 FECODE ya se pronunció contra el Decreto 1290 en una posición que contradice posturas manifestadas con anterioridad ante el tema de la autonomía.

13 La explicación de por qué es necesaria la presencia de movimientos sociales en la lucha por la calidad educativa es evidente: Las mejoras en calidad sólo dan fruto a mediano y largo plazo; y eso lo hace muy poco atractivo para la clase política y el gobierno de turno.

de los colegios habían presentado mejoras importantes a raíz de la implementación del nuevo sistema de evaluación implementado por el ICFES en el 2000, y que todos ellos pertenecían a los estratos más altos de la sociedad (Bogoya, 2008).

El acuerdo nacional tiene que darse en torno a metas precisas, consensuadas y verificables. Por ejemplo, podría pensarse en partir de las siguientes cinco metas:

1. Mejorar los niveles de comprensión lectora de todos los niños y jóvenes del país, y verificar estos resultados mediante las pruebas SABER en 3°, 5°, 7°, 9° y 11. **La meta tendría que ser la elevación del 10% en los resultados para el año 2012 y del 15% para el 2014, tomando como base el año 2010, para todos los colegios del país.**
2. Elevación del 10% en los promedios de los resultados de las pruebas de Estado para el año 2012 y del 15% para el año 2014, en todos los colegios del país (medida que debería estar impulsada por estímulos económicos a las instituciones y a los docentes de los colegios públicos que alcancen categoría muy superior¹⁴ y que realicen incrementos superiores¹⁵ al 20% para el 2012 y al 30% para el 2014 frente a los resultados obtenidos en el año 2010)
3. Garantizar que por lo menos el 80% de los niños menores de 5 años estén en la escuela para el año 2012. Hacia los 5 años se ha formado hasta un 80% del cerebro humano. En este sentido, carecer de educación de calidad en las primeras edades es condenar a millones de niños a problemas a mediano plazo en el desarrollo de sus dimensiones

cognitivas, afectivas o comunicativas. En el contexto colombiano y Latinoamericano, todavía hay que seguir priorizando la cobertura de la educación preescolar, aun a costa de lo que ello pueda significar para la educación superior. Antes que pensar en aumentar los años de educación básica cubiertos por el Estado, hay que garantizar la cobertura educativa para los niños a partir de los 2 años de edad.

4. Revalorización de la función docente. En todas las sociedades con balance muy satisfactorio en su educación básica, los niveles salariales de los docentes son tan altos como los de gerentes medios. De allí que la función docente tenga un alto nivel de demanda. Esto les permite seleccionar a los docentes en los percentiles más altos de la curva de graduados de la educación básica. Al respecto el Informe McKynsey (2008: 15), concluyó:

Los sistemas con más alto desempeño que estudiamos reclutan a sus docentes en el primer tercio de cada promoción de sus sistemas educativos: El primer 5% en Corea del Sur; el 10% superior en Finlandia, y el 30% superior en Singapur y Hong Kong.

Lo anterior, evidentemente no es posible en Colombia, pero si queremos mejorar la calidad, es inevitable que mejoren los sistemas de selección y formación docente; y que la función docente sea revalorizada. Los incrementos salariales, tendrían que estar asociados a pruebas verificables de mejoramiento en la calidad, y por ello, tendrían que ser diferenciados. Así mismo, tendrían que estar asociados a procesos de

14 En la actualidad entre 200 y 400 Instituciones educativas (de 11.200 que cubre el sistema) obtienen categoría muy superior; y a esta categoría sólo han llegado unos 4 colegios públicos.

15 Los estímulos a los mejores colegios suelen ser rechazados por las organizaciones sindicales con el argumento que dice que no es posible llegar a los niveles más altos si los niños tienen condiciones de privación social, alimenticia y cultural. De allí que es más pertinente sustentar estímulos a los colegios que obtengan progresos más altos entre el año 2010 y el 2012.

evaluación de los docentes desde el punto de vista académico y pedagógico.

En consecuencia, la evaluación de maestros¹⁶ tendría que estar asociada a los procesos de formación. De tal manera que, por ejemplo, los docentes que queden ubicados en el quintil 1 (20%) se obliguen a realizar cursos de formación pedagógica y académica en las Universidades públicas para el año siguiente a la socialización de los resultados. Si una vez vueltos a presentar los exámenes, no se presentan mejorías en su comprensión académica y pedagógica, sería inevitable la suspensión de sus cargos.

b. Relanzamiento de los Proyectos Educativos Institucionales

La elaboración, discusión colectiva y concreción del Proyecto Educativo Institucional en planes anuales de mejoramiento, es una de las variables más asociadas a la calidad de la educación. Así lo confirman los estudios mundiales y nacionales al respecto. El problema en Colombia es que el PEI se formalizó. Se escribió para dar cumplimiento a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), pero perdió vida con el paso de los años. No se volvió a hablar de ellos. No se repensó cuando cambió el sistema general de evaluación del país en el año 2000 (Nuevas pruebas ICFES). No se repensó cuando apareció el Plan Decenal de Educación. No se repensó cuando trasladaron a las instituciones educativas el diseño del sistema de evaluación (Decreto 1290 de 2009). Ni tampoco cuando toda Bogotá reorganizó su educación por ciclos (a partir del 2007). Por ello, habría que relanzar los proyectos educativos institucionales, para que cada institución educativa vuelva a pensar sus prioridades y las articule a un nuevo plan nacional de mejoramiento de la calidad

de la educación. La pregunta fundamental en educación es por los fines, por el sentido. La pregunta fundamental atañe a las finalidades, al tipo de individuo y de sociedad que se quiere contribuir a formar. Y a esa pregunta debe darse respuesta en el PEI. De allí que el relanzamiento del PEI exigiría a las instituciones educativas del país a volver a escribir el PEI y a ajustarlo a la experiencia vivida en la última época, según las evaluaciones de los planes de mejoramiento institucional. Sería la oportunidad para volver a pensar los fines y las prioridades de cada una de las instituciones educativas del país.



16 La oposición a la evaluación de maestros ha sido el obstáculo más claro de las organizaciones sindicales de América Latina al mejoramiento de la calidad. Por ello el acuerdo tiene que involucrar a FECODE y sus organizaciones seccionales.

c. Reorganización por ciclos del sistema educativo

Por absurdo que parezca, el sistema educativo presenta una sensible fragmentación y desarticulación interna y externa. Cada maestro trabaja de manera casi independiente del otro¹⁷, cada nivel está desarticulado del siguiente y del anterior, y el nexo existente entre la escuela y la sociedad es ínfimo. El problema es de tal magnitud que prácticamente ningún docente de un área puede si quiera enunciar lo que enseña otro maestro de otra área o de otro grado.

Los ciclos¹⁸ se constituyen en una unidad articuladora del trabajo pedagógico en la institución educativa; y en torno a ella se vinculan los docentes para enfrentar de manera conjunta las prioridades del desarrollo de niños y jóvenes. En Colombia, los grados desarticularon y fragmentaron por completo el sistema educativo. La división por grados corresponde a una visión profundamente tradicional del sistema educativo al suponerlo como gradual, lineal y acumulativo.

La reorganización por ciclos busca cohesionar a los equipos de maestros para que ellos de manera colectiva definan prioridades del desarrollo, proyectos comunes y estrategias conjuntas de mediación, evaluación y seguimiento. La medida es condición para cualificar el trabajo en equipo de los colegios y un punto de partida para alcanzar una mayor articulación entre la escuela y la sociedad.

d. Nuevos procesos de formación de maestros

La mayoría de las reformas educativas en el mundo han fracasado porque no cuentan con programas de formación de los docentes acordes con las nuevas necesidades de la época. No mejorarán los niveles de competencias de los jóvenes, si los docentes no son formados en el desarrollo de competencias para interpretar, argumentar o proponer,

tal como demanda el ICFES. No mejorarán los PEIs si no existe formación en la reelaboración y ajustes al PEI para docentes y directivos de los colegios públicos y privados. No pasaremos a un sistema de evaluación por competencias, integral y formativo, si no aparecen programas de capacitación que favorezcan un cambio cualitativo a los sistemas de evaluación que actualmente utilizan los docentes. Como tampoco se podrá priorizar el desarrollo si no se forma a los docentes en programas que privilegien el desarrollo frente al aprendizaje. Y no podrá reorganizarse la educación por ciclos si no aparecen programas que orienten a los maestros y directivos a reorganizar la educación por ciclos. La “Revolución educativa” es inviable sin capacitación de maestros; y capacitación en las nuevas competencias que deberán formarse en docentes y estudiantes.

Por ello, podemos concluir que así como la variable central en la educación es la de los maestros, también podemos concluir que la variable central de un cambio educativo orientado a mejorar la calidad, está en la formación de docentes y directivos en el desarrollo de las nuevas competencias para enseñar y en las nuevas competencias para pensar, interpretar, amar, convivir y argumentar.

La educación demanda nuevos fines. Para lograrlo se requiere de nuevas competencias en los maestros y los directivos. Y para que las logren, se requieren nuevos programas de capacitación. Sólo así, será posible un nuevo rumbo en la calidad de la educación colombiana. Si creemos que con los mismos currículos, y con las mismas Facultades de Educación, es posible un cambio en la educación colombiana, lo más seguro es que estemos próximos a una nueva frustración en el anhelado cambio en la educación en nuestro país.

17 Esto es aun más grave en las Instituciones públicas en las que el Rector carece de instrumentos para evaluar y orientar el trabajo de sus maestros.

18 En algunos países rige una estructura de ciclos para articular el trabajo educativo (Argentina, Cuba, España, Francia, Finlandia, entre otros). Está siendo implementada en los 2 últimos años en los colegios públicos de Bogotá, y en unos muy pocos colegios privados lleva más de 2 décadas (Liceo Francés, Claustro Moderno e Instituto Alberto Merani, entre otros).

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.

Departamento Nacional de Planeación - Misión Social. (1997). La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos. En Revista del Departamento, octubre.

Davis, G. y otros. (1992). Escuelas eficaces y profesores eficientes. Madrid, España: Editorial la Muralla.

De Zubiría, J., Calentura, L. y Acero, H. (2002). Factores que intervienen en la calidad de las instituciones educativas de Bogotá. Instituto Alberto Merani. Tesis de grado laureada 2002.

De Zubiría, Castilla y Peralta. (2009). La violencia en una muestra de colegios privados de Bogotá. Tesis de grado laureada del Instituto Alberto Merani.

De Zubiría, Pulido y García (2010). El bullying en una muestra de colegios privados de Bogotá. Tesis de grado del Instituto Alberto Merani.

Gómez Dacal, G. (1992). Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar. Madrid, España: Editorial la Muralla.

Gómez, V. M. (1998). Estándares educativos internacionales (A propósito del TIMSS). Nueva política curricular y calidad de la formación de docentes en Colombia. En Revista del Ministerio de Educación Nacional Edu.co

Mc Cormick, R. y James. (1996). Evaluación del currículo en los centros escolares. Editorial Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (1997b). Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. Evaluación de logros en matemáticas. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1997c). Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. Evaluación de logros en lenguaje. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1997d). Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Ministerio de Educación Nacional.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Editorial Paidós.

Ravitch, D. (1998). Estándares nacionales en educación; que aparece en la Revista Educación y Cultura No. 43.

Sáenz, J. (1998). Utopía versus responsabilidad. En Revista Educación y Cultura No 43. Bogotá. Colombia.

Schiefelbein, E. y Tedesco, J. C. (1995). Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina. Editorial Santillana.

Tulic, L. (1998). Un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Documento de trabajo de asesoría internacional.