



Revista Científica Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

investigaciones@ubscali.edu.co

Universidad de San Buenaventura

Colombia

González, Dulfay Astrid; Ramírez, Martha Lucía

La aplicación de las pruebas de Estado en la educación superior colombiana: oportunidades y riesgos
en tres años recorridos

Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 83-97

Universidad de San Buenaventura

Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316847005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La aplicación de las pruebas de Estado en la educación superior colombiana: oportunidades y riesgos en tres años recorridos*

The application of state testing in colombian tertiary education: opportunities and risks in the last three years

Dulfay Astrid González

Psicóloga, Magíster en Filosofía, Universidad del Valle (tesis en finalización)
profesora e investigadora tiempo completo, Universidad de San Buenaventura Cali.
dagonzal@usb.edu.co

Martha Lucía Ramírez

Psicóloga, docente tiempo completo, Universidad de San Buenaventura, Cali
mlramire@usb.edu.co

Grupo de investigación *Educación y desarrollo humano*
Universidad de San Buenaventura Cali

Resumen

Observar detenidamente cómo surgen los procesos evaluativos, hacerse preguntas acerca de lo que los antecede y precede; interrogarse por las oportunidades y por los riesgos que hay en juego en tan particulares despliegues, así como cuestionarse por las características del proceso evaluativo, permite que la sociedad o el grupo que es afectado directa o indirectamente por la evaluación, relativice posturas y juicios y valore los aspectos cualitativos en juego para la toma de decisiones.

Palabras clave: Política en educación superior, Ecaes, calidad, reformas, evaluación censal.

Abstract

Disciplined observation of how evaluative processes gestate; questioning regarding that which precedes and that which follows these processes; questioning the opportunities and risks which are in play in such particular deployments; and questioning the characteristics of such an evaluative process; allow for the relativity of postures, judgements and values of the qualitative aspects which play an important role in the decision taking by the society or group which is affected directly or indirectly by said evaluation.

Key Words: Policies in tertiary education, Ecaes, quality, reforms, census evaluation.

* Este texto hace parte de las reflexiones que está llevando a cabo un grupo interdisciplinario de la Universidad de San Buenaventura de Cali que actualmente investiga los efectos académicos de los Ecaes en Universidades del Valle del Cauca. Esta investigación recibe cofinanciación del Icfes y sus investigadores son las docentes Dulfay Astrid González J. coordinadora de la investigación; Martha Ramírez, co-investigadora; Camilo Aguilera, Angela Osorio y Walter Zuñiga y los auxiliares de investigación, estudiantes de pregrado Maristela Cardona, Yadieth Bustamante, Johan Ayde Martínez, Daniel García y Diana Noreña.

Fecha de recepción: Febrero de 2006.

Aceptado para su publicación: Mayo de 2006.

Aspectos contextualizadores de la política

En Colombia la transformación de la educación superior a partir de políticas estatales tiene una historia reciente. En 1968 se crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la educación superior, Icfes, con un espectro amplio de funciones, que van desde el fomento hasta la inspección y vigilancia, pasando por la elaboración de pruebas de Estado y por los sistemas de información, transformados por primera vez después de casi 30 años. En 1980 se expide el Decreto Ley 80, a partir del cual se unifica el Sistema Nacional de la Educación Post-Secundaria, se fijan los requisitos que debe tener un establecimiento de educación superior y se redefinen las funciones del Icfes frente a las universidades.

Como un desarrollo de la Constitución Colombiana, en 1992 se promulgó la Ley 30, la cual generó un nuevo marco para la educación superior, fundado en el reconocimiento de que la autonomía universitaria es un servicio público y en la determinación de que el Estado garantiza la calidad del servicio educativo a través de la práctica de inspección y vigilancia de la educación superior.

Esta Ley, que tiene posteriores desarrollos, ha sido objeto de polémicas y contradicciones en la creación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, pues se considera, entre otras cosas, que son lentos los desarrollos y transformaciones generados a partir de la misma.

Las transformaciones respondieron sin duda alguna a la necesidad de atemperarse a los cambios y exigencias internacionales, al fuerte crecimiento de la cobertura, tal como sucedió en otros países de América Latina, y a un ascendente e incontrolado crecimiento de la universidad privada evidenciado en la matrícula¹ y en un "estancamiento" en la cobertura de la educación superior pública, demostrado en las bajas tasas de crecimiento y en la notable escasez de recursos para su funcionamiento.

Todo ello enmarcado en la creación paulatina de un ambiente de intervención y control que caracterizó las relaciones entre las universidades y el Estado, en ocasiones visto con buenos ojos, en ocasiones leído como una pretensión de legitimidad gubernamental de un Estado que durante mucho tiempo parece que se situó a espaldas de las opciones de transformación del país desde la educación.

1. En la tabla que se muestra a continuación se plantean algunas estadísticas que sustentan lo señalado.

MATRÍCULA	TOTAL ES	TASA COBERTURA	MATRÍCULA		MATRÍCULA	
			OFICIAL	PRIVADA	OFICIAL	PRIVADA
1995	644.188	14,9%	212.053	432.135	32,9%	67,1%
1996	673.353	15,3%	212.941	460.412	31,6%	68,4%
1997	772.291	17,3%	251.003	521.288	32,5%	67,5%
1998	879.840	19,4%	307.308	572.532	34,9%	65,1%
1999	877.944	19,0%	294.398	583.546	33,5%	66,5%
2000	934.085	19,9%	336.391	597.694	36,0%	64,0%
2001	977.243	20,6%	368.108	609.135	37,7%	62,3%
2002	1.000.148	21,2%	416.722	583.426	41,7%	58,3%
2003	1.035.006	21,5%	447.188	587.818	43,2%	56,8%
2004	1.104.051	22,6%	490.780	613.271	44,5%	55,5%
2005	1.212.037	24,6%	587.704	624.333	48,5%	51,5%

Fuente: SNIES-MEN.

Las innovaciones y giros en la educación superior no necesariamente redundaron en mayor equidad, en mejor calidad, ni en el esperado aporte para la generación de movilidad social. Se requería tiempo para configurar una nueva cultura educativa y, ante todo, espera para la adecuada comprensión e integración de los nuevos modelos institucionales de las universidades.

Sin embargo, tal como lo señala Roa Varelo en un informe sobre acreditación y evaluación de la calidad de la educación superior colombiana, presentado a la UNESCO en el 2003, la cobertura seguía en considerable aumento, fundamentalmente por el ingreso de nuevas capas de la sociedad a la educación terciaria, a través de un creciente aumento de la educación superior ofrecida desde el sector privado. A esto se suma que paradójicamente los sectores menos favorecidos socialmente tenían como única opción la universidad privada, caracterizada como institución emergente, en muchas ocasiones físicamente con limitaciones: sin campus, sin laboratorios y acceso a tecnologías y con una estructura académico-administrativa que ni siquiera a mediano plazo prometía la conformación de

comunidades académicas². Muchas de estas instituciones emergentes empezaron a recibir demandas jurídicas por incumplimiento de su labor, por no ofrecer programas que no cumplieran con lo inicialmente referido a los estudiantes y, ante todo, porque no eran consecuentes con la legislación vigente en ese entonces sobre conformación y desarrollo de programas a nivel profesional.

Respondiendo a ello,³ el Estado colombiano empezó en los últimos años a crear con mayor rapidez y solidez organizativa políticas y planes para el desarrollo de la educación superior, entre los cuales ha tomado fuerza, pese a que ha sido bastante polémico y controversial, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Colombiana. El cual está orientado a garantizar que las instituciones de educación superior cumplan con los requisitos de "calidad" en el servicio educativo que prestan. Este proceso ha estado muy ligado desde el principio a la idea de la autorregulación, complementada con la exigencia, tácita, de rendición de cuentas que se hace a la educación superior desde distintos sectores sociales y, especialmente, promovida por el Estado. Igualmente, el Sistema

2. El estudio de COLCIENCIAS, *Colombia: al filo de la oportunidad*, concluye que "más del 85% de los jóvenes de la franja de 18 a 25 años no se matricula en las universidades y todos los esfuerzos para convertir la educación media en puente hacia el trabajo han sido infructuosos... En lugar de ofrecer múltiples opciones, el sistema educativo pretende forzar a los jóvenes a la universidad pero esta sólo puede aceptar el 14% de la población... La baja calidad en la educación superior, la poca o nula investigación, los profesionales desactualizados, la tendencia a la formación basada en la transmisión de información y destrezas, producen una débil articulación entre la universidad y el resto del sistema educativo del país".

3. Es importante también anotar que algunos problemas críticos igualmente detectados en la educación superior del país requerían rápida atención y efectiva respuesta, algunos de ellos son: **1.** Incoherencia entre políticas, propósitos y metas nacionales con la educación superior **2.** Baja cobertura e inequidad en el acceso y en la permanencia en la educación superior **3.** Deficiente cultura de la autorregulación que no ha logrado penetrar a todas las instituciones de educación superior **4.** Indefinición de tipologías de las instituciones que ofrecen educación superior **5.** Bajo reconocimiento social y baja cobertura y calidad de la educación técnica y tecnológica **6.** Deficiente formación en competencias básicas superiores **7.** Baja calidad académica de los profesores y baja remuneración a la actividad académica de los docentes **8.** Baja producción científica y tecnológica en las instituciones de educación superior (IES) colombianas y débil articulación con el sector productivo **9.** Inadecuada financiación de la educación superior **10.** Baja e inapropiada utilización de Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en procesos académicos y administrativos en las IES **11.** Los problemas de gobernabilidad y gestión como limitantes del desarrollo institucional **12.** Escasa internacionalización y ausencia de sentido propio de lo internacional **13.** Débil articulación de la educación superior con la educación básica y media, con el sector productivo y con los problemas regionales y locales. En: *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana 2002-2006 «de la exclusión a la equidad*. ASCUN Bogotá, D.C., mayo de 2002.

de Aseguramiento de la Calidad ha buscado en los últimos años de su implementación responder a otras problemáticas que van ganando terreno; algunas de ellas son: excesos en la interpretación de la autonomía universitaria por parte de algunas IES; aislamiento entre el sistema de educación secundaria y la educación terciaria y en esta última, desarticulación con el mercado laboral; disminución de la inversión gubernamental en educación superior e investigación.

Así entonces, desde el Estado se organizan estrategias apenas comprendidas y procedimientos de reciente ensayo en Colombia como la acreditación del servicio público educativo, gestionada por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), y la evaluación externa, promovida por el Icfes desde el 2003. Se pone así en marcha la política educativa en función de la valoración de la calidad, contemplando componentes como acreditación de programas e instituciones en educación superior, estándares de calidad y exámenes de calidad de la educación superior Ecaes.

El balance que dejan las recientes ejecutorias del sistema de aseguramiento de la calidad es que tanto la acreditación como la evaluación externa, quizás responden también a la necesidad –expresada en múltiples escenarios– de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de niveles de calidad, pero que también a la necesidad de controlar la emergencia de universidades cuyos perfiles, en lo que ofrecen, son cuestionables. Más allá de una u otra razón, o de la integración de ambas, se reconoce que esta primera etapa

ha estado determinada por luces y sombras y que así como poco a poco se ha aportado para que se forje una cultura de la autoevaluación, también se ha forjado una nueva tendencia burocrática de la inspección, control y vigilancia que no redundará ni en la disminución de la proliferación de instituciones ni en constataciones sociales sobre los avances en la calidad.

No obstante, se reconoce la importancia social de mecanismos para dar cuenta de la garantía, reconocimiento y aseguramiento de la calidad, pero pasados ya algunos años y frente a las altas inversiones económicas en contraste, bajos presupuestos para la educación, se hace cada vez más fuerte la pregunta si por esta vía se asegura lo que se proyecta con las reformas: afrontar los necesarios cambios que requiere un país como el nuestro para desde el conocimiento atender de manera adecuada las demandas internacionales de competitividad, pero ante todo de formar individuos libres y creativos, capaces de desarrollarse y vivir pacíficamente en una nación. Al respecto hay un optimismo extraño que se evidencia en la percepción del sistema como panacea, pero hay también una especie de pesimismo por la fuerte sobrevaloración de lo procedimental sobre lo sustantivo. Una salida es lo que se expresa en sectores colegiados de la comunidad académica a nivel superior del país, quienes señalan que así como se invierten altas sumas de dinero en el diseño y ejecución del sistema, también se debe contar con considerables recursos para la aplicación de planes de mejoramiento institucional que ante todo responden con efectividad a las necesidades de la sociedad.

La estrategia de la evaluación externa en la educación superior colombiana

Si bien los Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Colombia se remontan a 1966, con el Plan Nacional para la Educación Superior en Colombia, conocido como "Plan Básico", es hasta el 2003 que el Estado, a través del Decreto 1781, determina su aplicabilidad para todos los estudiantes de último año de pregrado.

En las décadas de los 80 y los 90 el Icfes, en alianza con otras instituciones estatales, asociaciones de facultades y universidades, desarrollaron proyectos encaminados a diseñar exámenes para evaluar a quienes egresaban de las carreras. En el marco del Plan de Gobierno de 1990-1994, el Icfes adelantó un proyecto que contempló el estudio de exámenes en la educación superior en Medicina, Derecho y Contaduría. Esta iniciativa condujo finalmente a la definición de las estructuras de los exámenes de Derecho y Medicina, y sentó las bases para realizar convenios con universidades y asociaciones de profesionales interesadas en participar en la elaboración de tales exámenes.

Para el año 1995, el informe de la Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública recomendó "establecer la obligatoriedad de los exámenes de Estado para los egresados de pregrado, como un elemento del sistema nacional de información de la educación superior". Complementariamente, la misión propuso que estos exámenes no tuviesen implicaciones legales sobre los derechos de las universidades.

En 1998, después de una serie de acercamientos y el desarrollo de proyectos conjuntos con diversas organizaciones de profesionales y facultades, se inició un ambicioso proyecto para asumir la evaluación de profesionales de todas las especialidades de la Ingeniería. Sin embargo, la proliferación de programas de ingeniería a nivel nacional, hizo necesario proponer un proyecto en varias etapas, siendo la primera de ellas el diseño y construcción de pruebas en Ingeniería Mecánica, las cuales fueron experimentadas y ajustadas para ser aplicadas a egresados y alumnos de último año en el 2002. En este mismo período, el Plan Estratégico de Educación 2000-2002, consideró los Ecaes como uno de los programas orientados al mejoramiento de la calidad y la transparencia en la educación superior. Es entonces cuando se expiden los Decretos 1716, 2233 de 2001 y 1373 de 2002 mediante los cuales se reglamentan los exámenes de Estado para las carreras de Medicina, Ingeniería Mecánica y Derecho, respectivamente.

Atendiendo a la reglamentación establecida por los decretos anteriormente mencionados, en el 2002, después de un trabajo continuo con asociaciones de facultades y universidades del país, el Icfes desarrolló el proceso de revisión y ajuste de las pruebas de Ingeniería Mecánica, Medicina y Derecho. Los exámenes en estos programas se aplicaron en el segundo semestre del 2002 y los resultados obtenidos sirvieron de base para revisar críticamente tanto los instrumentos como los resultados.

Ya hacia el 2003, el Icfes, dando aplicación a lo establecido en el Decreto 1781 de 2003,

universalizaría en la educación superior colombiana la aplicación de la evaluación externa. Este proyecto retomaría las experiencias piloto y las indagaciones preliminares en la perspectiva de lo que posteriormente fueron los Ecaes. Para ello invitó, por convocatoria abierta, a diferentes universidades públicas y privadas, asociaciones de facultades, de profesionales y otras organizaciones académicas para que elaboraran los marcos de fundamentación de las pruebas, las guías de orientación y, por supuesto, los instrumentos de evaluación.

Para la construcción de estas pruebas, las universidades y asociaciones encargadas del proceso, desarrollaron talleres regionales en los que hubo participación de un porcentaje significativo de la comunidad educativa universitaria del país. Los Ecaes en los 28 programas que inicialmente fueron evaluados se aplicaron en noviembre de 2003 en todo el país y los resultados, tanto institucionales como individuales, se dieron a conocer el primero de diciembre del mismo año. En el 2004 se evaluaron 48 programas y 55 en el 2005, entre ellos, algunos de formación técnica y tecnológica. La meta del Estado colombiano es, a un plazo no mayor de cinco años, evaluar todos los programas a nivel universitario e ir avanzando hacia las evaluaciones de todos los programas técnicos y tecnológicos.

Poco a poco, en un espacio de tres décadas, pero con mayor fuerza en la última se dio la paulatina generalización de la evaluación externa en el país, desde inquietudes y preocupaciones particulares en el campo de la medicina, las ingenierías y el derecho, para paulatinamente extenderse, a toda la educa-

ción terciaria colombiana. Sin embargo, vale la pena reiterar el nuevo elemento, de una importancia sin igual, que se introduce al señalar:

"...las pruebas externas comprobarán el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior y sus resultados servirán como fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo" (Decreto 1781-Icfes 2003).

Este nuevo elemento muestra que la evaluación, y por tanto lo que se va a evaluar, tendría variaciones sustantivas y que ante todo un aspecto obviado o inexistente en la educación superior sería el que ocuparía un lugar fundamental: el grado de desarrollo de las competencias.

Adicional a lo anterior, se reconoce en el decreto, apelando a la Carta Magna, que el Estado desde su lugar "soberano" ejerce la "inspección y vigilancia de la educación" con el fin de velar por su calidad y por el cumplimiento de sus fines y que una estrategia para lograrlo son los exámenes de Estado de calidad de la educación superior –Ecaes–, como pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, que forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo. Esto pone sobre la mesa la necesidad de estrechar los nexos, relaciones o lazos entre educación y política al otorgarle a la institución edu-

cativa un estatuto de compromiso y responsabilidad para el mantenimiento de un adecuado orden social y con unos determinados niveles, en este caso desde la calidad.

Igualmente, el decreto señala que los exámenes de Estado constituyen un elemento externo, distinto y complementario a la evaluación que realiza cada institución y a las prácticas de valorización y acreditación de programas académicos de educación superior, cuya combinación busca fomentar la calidad de la educación y aportar insumos que generen procesos de reflexión institucional conjunta con el Estado, el sector productivo y la comunidad académica y científica del país. Se reconoce, entonces, que cada una de estas estrategias proporciona por sí misma información de gran importancia, pero se reconoce también que es la combinación, correlación y análisis de toda la información que se obtenga la que brindará una mirada de conjunto para con base en ella fomentar la calidad.

Es también importante resaltar el énfasis que se hace en el decreto acerca de la puesta en marcha de estrategias para monitorear la calidad de la educación del país; se aduce que se trata de **"aportar insumos que generen procesos de reflexión conjunta con el estado, el sector productivo y la comunidad académica del país"**. El énfasis en los procesos de reflexión muestra que la evaluación no se concibe como un acto punitivo o como un acto meramente técnico para medir, sino como un mecanismo que, al articular sus piezas, posibilita miradas múltiples acerca del fenómeno valorado. Incluso muestra, al definir-

lo como un elemento externo, distinto y complementario a la evaluación interna, que hay otras posibilidades de lectura que aportan una mirada, una perspectiva o una percepción, pero que en ningún momento son taxativas o totalitarias con respecto a lo que valoran desde la perspectiva externa.

"Los exámenes de Estado de Calidad de la educación superior –Ecaes–, son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo".⁴

Esto es importante tenerlo en cuenta, ya que se puede atribuir a sólo una de las estrategias la responsabilidad de la calidad, cayendo en idealizaciones poco convenientes, desde resultados separados y sin un adecuado conocimiento del proceso.

Lo anterior se relaciona con el enunciado **aportar insumos**, lo que muestra que tanto la evaluación censal como las otras estrategias de valoración del funcionamiento del sistema de educación terciaria, son un aporte y no el producto mismo y que son un microsistema del gran microsistema de la calidad.

"Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo".⁵

Otro de los aspectos centrales a tener en cuenta y que se debe analizar con profundi-

4. MEN. Decreto 1781 de 2003. Artículo 1. Tomado de www.icfes.gov.co

dad en la política, es el que hace alusión a los posibles usos de la información obtenida mediante la puesta en marcha de las estrategias, entre ellas por supuesto los Ecaes. En el decreto se afirma que los *resultados de las pruebas externas serán una fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo*;⁶ lo que muestra que hay en juego una compleja e interesante responsabilidad social en la puesta en marcha de las estrategias y en la información que de ella se derive.

Esto evidencia que cada dato obtenido, que cada hallazgo, que cada inferencia a partir de la evaluación debe estar analizada y comprendida desde la orientación política del proceso, de la teoría que le da soporte, de los valores del evaluador y del contexto en el cual se realiza.

Igualmente, debe tener en cuenta los propósitos del análisis de la información, la manera como se hace y los aspectos de confiabilidad y validez, de tal manera que la información que se obtenga esté acorde con las expectativas de las comunidades y con las dinámicas de las instituciones. Poco a poco la información que se obtenga una vez sea discutida y analizada, será útil para la toma de decisiones, y la puesta en marcha de estas decisiones por sus efectos y relaciones debe también ser constantemente evaluada.

Ahora bien, esos resultados, al constituirse en fuente de información, no pueden aislarse o tomarse en consideración por fuera del esquema que se utiliza para obtenerlos; esto quiere decir que la validez, confiabilidad y veracidad del resultado depende de la manera como se evalúa y de las características de los instrumentos que se utilizan para evaluar, de tal forma que el grado de desarrollo de las competencias, que es lo que se desea valorar a través de los Ecaes, sea en efecto obtenido a través de los instrumentos y del análisis flexible de los mismos.

El qué, el para qué y el cómo no se pueden separar y el para qué está legitimado y validado por la coherencia entre el qué y el cómo. Esto deja abierta preguntas acerca de ¿cómo lograr los objetivos propuestos en la política? ¿Cómo ganar coherencia entre el qué y el cómo a medida que la comunidad académica aprende y a medida que se avanza en la idoneidad de la evaluación? ¿Cómo generar mecanismos para evaluar constantemente las evaluaciones de tal manera que la meta: valorar el grado de desarrollo de las competencias, se pueda lograr? ¿Cómo potenciar el proceso evaluativo a medida que se aplica el decreto de tal forma que no se haga de la evaluación un ejercicio para sancionar o no se caiga en el cortoplacismo propio del evaluar por el evaluar? ¿Cómo avanzar en una adecuada comprensión de la política para que la comunidad educativa en general reconozca que gracias a la coherencia entre el qué, el para qué y el cómo en las evaluaciones, los

5. Ibid. Artículo 1.

6. Decreto 1781. p. 2.

resultados favorecerán la pertinencia y transformación de la educación superior del país? ¿Cómo comprender críticamente la política y las estrategias que se ponen en marcha desde la misma para que en realidad se fomente la cualificación de los procesos institucionales y no se caiga, por el contrario, en una segmentación de la oferta educativa desde el *ranking*?

Todo esto hace parte del camino que hay que recorrer y que lleva a reconocer que una nueva cultura de la evaluación se empieza a configurar en la educación superior colombiana, cultura que, debemos asegurar, derive en nuevas actitudes de toda la sociedad respecto al uso de los resultados, como insumos de nuevos procesos de tal manera que se reconozca que la información que se obtiene es utilizada para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipos de interacción entre otras, pero sobre todo, en la búsqueda de estrategias cada vez más innovadoras en la evaluación externa. Así, la información que arroja el acto evaluativo, favorecerá la reflexión sobre la forma como se están desarrollando los procesos con el fin de reorientar, transformar, cualificar procesos educativos de cara a la pertinencia social que deben cumplir los mismos.

De aquí la importancia de no dejar de lado lo que advierte Cañón: "...En el caso de la educación superior es claro que la evaluación misma, como parte de una cultura de mejoramiento continuo, constituye una importante y poco explorada fuente de aprendizaje cuando se persigue aproximar a los miembros de una comunidad universitaria a las dimensiones técnicas, éticas y políticas de la rendición de cuentas a la sociedad" (2003:33).

Un aspecto nuclear en la estrategia: por centrar la atención en la superficie se están obviando aspectos de fondo

A la par que el Icfes, en un trabajo colegiado con las asociaciones de profesionales, aplica las pruebas censales, un conjunto de transformaciones de gran valor se están dando en la manera de concebir la evaluación y en la manera de ponerla en marcha. De entrada, estos cambios colocaban en primer plano un nuevo concepto a trabajar por toda la comunidad académica del país como el de competencias. Concepto polisémico, controvertible, de diversas interpretaciones y que alertaba sobre posibles riesgos si se trasladaba el significado del concepto del mundo empresarial, sin mayores críticas, revisiones y contextualizaciones.

Algunos de estos cambios están orientados a una "democratización del conocimiento", a promover la participación activa y crítica de la comunidad académica del país, a hacer de la evaluación una posibilidad para la toma de decisiones oportuna e informada, a trascender el culto al resultado expresado de manera vacía en un número y a interpretar cualitativamente los datos para analizar situaciones y abrir la ventana hacia explicaciones provisorias menos taxativas y más flexibles. Todo esto tendiente a hacer de la evaluación un eslabón en la cadena de la calidad mediante el monitoreo y seguimiento y a hacer de ella un objeto de conocimiento que favorece el diálogo y la reflexión crítica sobre los efectos del quehacer pedagógico y sobre las opciones aplicativas del conocimiento que se construye.

Algunos de estos cambios en la evaluación son:

- *De lo secreto a lo visible*: la evaluación deja de ser un instrumento de poder basado en la oculta información que recelosamente se guarda, para convertirse en un instrumento de uso abierto, generalizado y común, en el que se da cuenta de información que al ser analizada por los distintos actores de la comunidad educativa, favorece diversas miradas y discusiones sobre el conocimiento evaluado. Esto se logra a través de la "liberación" de aproximadamente el 75% de las pruebas, que se entregan a los estudiantes el día de la evaluación y al cual accede quien desee, y desde cualquier lugar, a través de la página Web del Icfes.
- *De lo omnímodo a lo dialógico*: la evaluación al ser construida por colegiaturas, asociaciones de profesionales, equipos de profesores de diversas instituciones educativas y al estar dispuesta para ser revisada críticamente por investigadores, profesores, estudiantes, comunidad en su conjunto y directivos docentes, deja de ser un instrumento en el que se privilegia una mirada única y absoluta sobre qué y cómo evaluar, para constituirse en un tejido en el que diversas miradas se tienen en cuenta, de acuerdo con criterios técnicos y con lo que se desee alcanzar mediante la evaluación.
- *De lo definicional a la competencia*: poco a poco los paradigmas convencionales

sobre evaluación se han empezado a cuestionar, nuevas perspectivas en educación cobran sentido y cogen fuerza para hacer un llamado a que lo central no es el manejo de contenidos memorizables mecánicamente, sino más bien el aprendizaje significativo que se pone en juego en la solución creativa y diversa de problemas en contextos situados.

Esto conlleva cambios en los aspectos técnicos de construcción de las pruebas, que aún tres años después de estarse aplicando sólo un escaso grupo de instrumentos lo ha incorporado. Se trata de que en un conjunto de opciones en las que todas son válidas, el evaluado escoja una, la cual dará cuenta del estado específico de desarrollo de su competencia.

Lo anterior, implica necesariamente una revisión de los modelos de procesamiento y análisis de resultados, pues deja de centrarse la atención en lo que el estudiante supuestamente no sabe para dirigir la mirada en el conjunto de habilidades, capacidades y saberes construidos, que pueden ser potenciados para la resolución de problemas o el manejo creativo y ético de situaciones prácticas⁷.

Sobre esto, el camino recorrido ha sido poco pero hay una especie de conciencia colectiva acerca de la necesidad de avanzar hacia la construcción de instrumentos que en realidad permitan valorar el grado de desarrollo de las competen-

7. Al respecto Carlos Lomas, en el libro que compila y que lleva como título *¿Educar o segregar?* Ed. Magisterio y Universidad Nacional, 2001, sostiene que es necesario trascender esa perspectiva naturalista que durante mucho tiempo ha imperado en la educación en la que se considera que los aciertos y fracasos en el aprendizaje están predestinados, predefinidos y genéticamente predeterminados. Él señala que el ser humano es ante todo un ser social, un sujeto con relativa autonomía respecto a la realidad

cias que ha alcanzado en su proceso de formación de pregrado.

- *Del acto final a la práctica permanente:* de forma paulatina se viene interrogando y modificando la concepción de la evaluación como un acto de rendición de cuentas. En esta concepción se piensa la evaluación como una medición final de un saber acumulado que se ha obtenido por la conquista de fases de conocimiento en la que supuestamente la subsiguiente supera la anterior. Otras perspectivas van ganando terreno y muestran que la evaluación por ser un acto constante, un ejercicio cotidiano y una actividad diaria en la que se valoran actos, sucesos, situaciones, decisiones, se concreta en un proceso constante que trasciende la mirada del ejercicio único y específico del momento⁸. La evaluación desde esta mirada deja de ser un punto de llegada para pasar a ser más bien un ejercicio constante y sucesivo en el que los diversos análisis de los resultados favorece un constante monitoreo y seguimiento de los procesos educativos.⁹
- *De un mundo ajeno a un mundo propio:* la evaluación, por mucho tiempo, se ha centrado en legados de conocimiento que privilegian única y exclusivamente el manejo de una verdad específica dentro de las particularidades de cada disciplina; se la construye desde unos formatos especifi-

cos bajo la consideración que sólo desde esa vía es posible evaluar. Hoy, nuevos paradigmas educativos instan a la creación de instrumentos que respondan al mundo de aplicación del conocimiento, que invitan a integrar diversos saberes desde el borde de las disciplinas y que hacen un llamado a una integración entre la teoría y la práctica para responder no desde un único marco explicativo, sino a enfrentar situaciones y a resolver creativamente problemas desde la integración de saberes.

- *De la psicometría a las disciplinas:* si bien todo instrumento de evaluación debe cumplir con unos mínimos técnicos que aseguren que se mide lo que se quiere medir, hoy la evaluación cuenta con posibilidades creativas, flexibles e innovadoras que favorecen la valoración de procesos, de estados, de aspectos cognitivos, emocionales, actitudinales, de efectos de la construcción de conocimiento, entre otros, que pueden valorarse mediante perspectivas en las que lo cualitativo juega un papel fundamental, y que muestran, que si bien la psicometría ha jugado un papel de sumo valor en evaluación, modelos complementarios están al servicio para, desde cada disciplina, construir otras formas de avizorar las aplicaciones del conocimiento.
- De operaciones manuales a operaciones automáticas: gracias al avance y acceso

que le rodea y que el papel de la educación en una superación de esta perspectiva darwiniana más que centrarse en la adaptación pasiva y sumisa de los sujetos al contexto, debe ser construir y brindar las herramientas necesarias para modificar el medio y para construir de forma conjunta una sociedad constituida por sujetos éticos, autónomos y responsables.

8. Al respecto vale la pena revisar el artículo de Manuel Vinent Solsona *Una mirada a la evaluación*, publicado en el libro *Trazas y miradas*. Ed. Universidad Nacional. Bogotá, 2003.

9. Para una mayor ampliación de esta perspectiva ver el artículo de Daniel Bogoya Maldonado: *Monitoreo y seguimiento*, publicado en el libro *Trazas y miradas*. Ed. Universidad Nacional. Bogotá, 2003.

a modernas tecnologías de la información se puede avanzar con mejor ritmo en el proyecto de hacer de la evaluación un sistema de información robusto, preciso y oportuno, de tal forma que las decisiones que se tomen a partir de los resultados y de los diversos análisis de los mismos, sean lo suficientemente informadas y puntuales.

Una evaluación que represa los resultados, haciendo de la información una propiedad que es ajena y que favorece ejercicios de poder arbitrarios, es una evaluación que no cumple con su objetivo y que más bien traslada las potencialidades de construcción de saber al manejo dogmático de una supuesta verdad.

El uso de operaciones automáticas para la recolección, consolidación y procesamiento de la información obtenida, ha permitido que los resultados sean entregados en tiempo real a los evaluados, favoreciendo actos de comunicación e interpretación a través de los cuales se dialoga sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y se gana coherencia y consistencia en las opciones de aplicación de conocimiento.

Los anteriores cambios, entre otros, sin duda alguna han implicado transformaciones tanto en la forma de operar de entidades dedicadas a la evaluación y que por mucho tiempo hicieron de ella un ejercicio de inspección y vigilancia, hasta cambios en las representaciones e imaginarios sociales, pues más allá del hecho de vigilar y comprobar desde la evaluación, de lo que se trata es de hacer de esta

un mecanismo de monitoreo o seguimiento de procesos educativos.

Estos cambios en las representaciones deben redundar a mediano plazo en nuevas prácticas y se espera que también redunden en la ubicación del evaluador y de quién es evaluado como actores y agentes co-constructores del proceso evaluativo.

Transformaciones que se espera sean sostenidas a corto y mediano plazo y conocidas y apropiadas críticamente por la comunidad académica del país para hacer de la evaluación externa una acción oportuna e intencionada que favorece el redireccionamiento informado de los procesos educativos y que de la mano con la evaluación interna favorece la cualificación de los procesos institucionales de acuerdo con las demandas de la sociedad.

Esto enfrenta a la educación superior a la olvidada preocupación por su función social y la enfrenta a un cuestionamiento de la evaluación interna para ponerse a la par con estas valiosas transformaciones y para enfrentarla a un espacio de negociación cultural desde el cual se desarrollan poderes intelectuales y sociales, al empoderar a los diferentes actores del sistema para una transformación colegiada de la educación.

Este es uno de los aspectos de fondo del proceso de transformación para hacer de la calidad un mecanismo que le hace contrapeso a prácticas educativas que es necesario dinamizar para ubicarse a la altura de las exigencias actuales.

Riesgos: ¿por qué es necesario mirar más allá de la superficie?

Lo que muestran los 152 artículos publicados en los principales diarios de circulación masiva desde mayo de 2003 a la fecha y lo que muestran algunos de los 35 artículos publicados en revistas especializadas y de consumo del país acerca de los Ecaes, es que los exámenes de la calidad de la educación superior vienen siendo un especial tema de reflexión y polémica en los distintos sectores educativos de nuestro país. Polémica incentivada por una manera particular de publicar e interpretar los resultados de las evaluaciones e incentivada por la ligera clasificación de universidades en buenas o malas a partir de los resultados obtenidos en los Ecaes.

Esto se evidencia en un alto porcentaje de artículos (65%), que prioriza el *ranking* y la competitividad entre instituciones, al publicarse información que señala que tal o cual institución es una de las mejores porque uno de sus estudiantes obtuvo un alto puntaje. Esto permite ver que desde una lógica de mercantilización de la educación, la institución en vez de aportarle al estudiante, el futuro egresado se vuelve protagonista e importante en tanto que desde un particular desempeño se vuelve objeto de publicidad y le sirve de imagen nacional a la universidad en la cual se ha formado. Pareciera, entonces, que dirige la mirada al saber individual, a la utilidad de este en una circunstancia específica al obtener un puntaje que se considera alto, dejando de lado lo que a nivel grupal se ha logrado que es mucho más significativo por efectos de la equidad e igualdad de oportunidades.

Se evidencia también este aspecto polémico en el hecho de que para muchas instituciones y actores del sector educativo los Ecaes son vistos como una oportunidad; algunos los entienden como un obstáculo, otros los leen como un requisito más dentro de los muchos que viene exigiendo el Estado desde hace algunos años para acreditar la educación superior, y otros los visualizan como una especie de acto de rendición de cuentas que genera efectos insospechados a nivel administrativo y académico cada vez que se divulgan los resultados y se ranquean las instituciones por el desempeño de sus estudiantes. Lo publicado hace parte del conjunto de representaciones y percepciones generales que sobre esta disposición de calidad estatal se vienen generando en las distintas instituciones educativas a nivel superior en Colombia, configuradas a partir de lo que los medios masivos de comunicación divulgan y presentan.

Lo anterior muestra que fácilmente el aspecto de fondo, incentivado desde la evaluación, se pierde, se silencia y se niega en el momento en que se dirige la mirada únicamente al espejismo de las clasificaciones y en el momento en que gana la partida un inadecuado manejo de la importante dimensión política de la evaluación desde el *ranking* y la publicidad. No se puede negar que la evaluación de la educación mediante pruebas censales generalizadas lleva poco tiempo en Colombia; no podemos negar que recién se inicia el camino; no se pueden desconocer los diversos contextos en los que se mueven las universidades; pero tampoco podemos negar que si no abonamos adecuadamente las semillas

sembradas desde otros cambios importantes anteriormente señalados, fácilmente la educación superior del país se puede devolver a modelos educativos aparentemente ya superados y fácilmente la aspiración de la equidad, de la igualdad de oportunidades, de la movilidad social y del cambio social desde la educación no serán más que un sueño que ya incluso para muchos está olvidado. Esta dimensión de la evaluación desde el uso de los resultados está ganando tanta fuerza que es posible afirmar de manera categórica que la evaluación sí está "transformando" la educación pero no necesariamente en la vía de lo que establece la política. Quizás una manera de hacerle contrapeso a esta tendencia que tal vez es circunstancial y pasajera, es dirigiendo la atención a los desafíos y a los retos del sistema de evaluación educativa:

"Colombia tiene cuatro grandes desafíos para su sistema de evaluación educativa: primero, brindar información robusta, confiable y oportuna acerca de los hallazgos que se revelan al realizar cada evaluación; segundo, fomentar la referenciación institucional entre las distintas instituciones que participan en una evaluación; tercero, convertir la evaluación en un campo de investigación propio de universidades en sus niveles de maestría y doctorado y de institutos especializados; y cuarto, crear y pulir nuevas estrategias y modelos de evaluación. Adicionalmente, es necesario desarrollar aplicaciones con tecnología de punta para ofrecer la presentación asincrónica

*y virtual de pruebas, es decir, en el momento que un usuario lo requiera y desde el sitio donde se encuentre. El logro de estos desafíos permitirá colocar al país a la vanguardia del tema en la región latinoamericana y en una posición apropiada para dialogar con solvencia conceptual con países del primer mundo sobre evaluación."*¹⁰

Esto hace necesario que en Colombia, más allá de los puntajes y del impacto del número por las escalas de valoración que se manejan, se generen posibilidades de comprensión profunda de lo que está en juego, como proyecto colectivo en la puesta en marcha de estrategias de política educativa, de tal manera que frente a la distracción del bueno-malo, público-privado, se reconozca cuáles son las posibilidades que están en juego cuando se saca a la evaluación de su lugar convencional y se la sitúa en un lugar de oportunidad de dinamización y cualificación de la educación y de las verdades incuestionadas que por momentos específicos en ella se profesan. Así se podrá poco a poco reconocer que los procesos evaluativos en la educación superior cumplen un papel estratégico y fundamental y puede constituirse en una herramienta para el avance y desarrollo de la reforma educativa¹¹, pero también puede constituirse en un factor que entorpece el cambio si se la reduce sólo a un asunto de técnicas y puntajes, dado que en ella hay en juego otros aspectos asociados a prácticas, verdades, poderes, re-

10. Bogoya, D. *Memorias del I seminario Internacional de Evaluación de la Educación*. ICFES. Cartagena-Colombia. 2006

11. Aquí vale la pena señalar que el conjunto de estrategias que se vienen poniendo en marcha desde el gobierno para «transformar» el país a partir de la educación y básicamente desde la educación superior, deben estar en capacidad, a medida que se las implementa, de dar respuesta paulatina a preguntas como ¿Qué factores determinan el desarrollo de nuestras instituciones en los tiempos actuales? ¿A cuáles demandas debe responder el sistema de educación superior? ¿Qué políticas resultan prioritarias concertar e impulsar para asegurar el adecuado funcionamiento del sistema? ¿Qué limitaciones y cuáles problemas críticos se requiere atender en el futuro inmediato? ¿Qué arroja la puesta en marcha de las estrategias en curso para las soluciones que estos problemas precisan?

presentaciones y perspectivas propias del mundo educativo.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Alejandro. (2003). *Acreditar, certificar y evaluar. Tres procesos distintos y un solo Estado verdadero*. En: *Revista Pedagogía y Saberes* No.18, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Colombia. pp. 45 - 52.
- BOGOYA, Daniel y Otros. (2003). *Trazas y Miradas: Evaluación y competencias*. Colombia. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- BONILLA, Javier. (2003). *Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina*. En: *Evaluar las evaluaciones, una mirada política acerca de las evaluaciones*. Buenos Aires. IIPE – UNESCO.
- CAÑÓN, Julio César. (2004). *Retrato hablado de la evaluación externa*. Colombia. Editorial Asibei y Acofi.
- JURADO, Fabio. (2003). *Evaluación: conceptualización experiencias prospecciones*. Bogotá. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- _____. *Las tensiones de la evaluación y la evaluación como formación, hacia el balance de una experiencia*. En: *Trazas y Miradas*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- LOMAS, Carlos. (2001). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la Educación Secundaria*. Colombia. Editorial Nomos S.A.
- MORALES, E. M. *Los exámenes de calidad de la educación superior – Ecaes- otra improvisación?* En: *Revista IURIS de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de La Corporación Universitaria del Caribe CECAR*, Colombia, 2005, pp. 25-32.
- SÁNCHEZ, W.R. *Calidad de la educación: una oportunidad para la Ley General de La Educación*. En: *Revista Educación y Cultura* No. 64, Fecode, Colombia, 2003, pp. 34-38
- TIANA, Alejandro. (2003). *¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?* En: LAIES, Gustavo. *Evaluar las Evaluaciones*. Buenos Aires, IIPE – UNESCO.
- VINENT, Manuel. (2003). *Una mirada a la evaluación*. En: *Trazas y Miradas*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.