

*Los autores agradecen el apoyo que la investigación recibió de estudiantes, docentes y directivos de las ocho universidades del Valle del Cauca con las cuales se llevó a cabo la investigación. Procesos investigativos como estos muestran la importancia y necesidad de sostener un diálogo y trabajo conjunto entre el ente gubernamental –Icfes– y la universidad.*



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
CALI

# LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. REPRESENTACIONES Y EFECTOS ACADÉMICOS

El caso de ocho universidades del Valle del Cauca

## GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Dulfay Astrid González Jiménez  
Investigadora principal

Martha Lucía Ramírez Pérez  
Co-investigadora

## AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN

Maristela Cardona Abrego - Yadhith María Bustamante Vásquez  
Diana Constanza Noreña Espinoza - Johan Aydeé Martínez Ipuz  
Daniel Andrés García Moreno

## ASESORES ACADÉMICOS

Fabio Jurado Valencia - Jesús Martín Barbero

## APOYARON PARTE DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Camilo Aguilera Toro - Ángela María Osorio Rojas  
Walter Mauricio Zúñiga Largo - Nancy Inés Torres Cadena - Ana Atorresi

## UNIVERSIDADES CON LAS CUALES SE LLEVÓ A CABO LA INVESTIGACIÓN

Universidad del Valle (sedes Buga y Buenaventura); Universidad Antonio Nariño (sedes Cartago y Roldadillo); Universidad del Pacífico (Buenaventura); Fundación Universitaria Luis Amigó (sede Palmira); Universidad Nacional (sede Palmira); Unidad Central del Valle (sede Tuluá); Universidad Santiago de Cali; Universidad de San Buenaventura (sede Cali).

ISBN: 958-97960-1-X

Primera Edición 2006

© Universidad de San Buenaventura Cali

Facultad de Psicología

Centro de Investigaciones Bonaventuriano

Instituto del Fomento de la Calidad de la Educación Superior -Icfes-

Dirección y coordinación de la investigación

Dulfay Astrid González Jiménez

Coordinación editorial:

Juan Carlos García M.

Director Editorial Bonaventuriana, USB Cali

Universidad de San Buenaventura Cali

e-mail: [jcgarcia@usb.edu.co](mailto:jcgarcia@usb.edu.co)

Diagramación, corrección y montaje:

Claudio Valencia Estrada

Oscar Robledo

Editorial Bonaventuriana, USB Cali

Diseño de carátula:

Carlos H. Cárdenas

Editorial Bonaventuriana, USB Cali

Imagen de la carátula

*Lugares omitidos* - 2004

Carlos Montoya Guerrero

Pintor caleño

Preprensa e impresión

Editorial Bonaventuriana, USB Cali

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Septiembre de 2006

# Contenido

<i>Agradecimientos</i> .....	9
<i>Presentación</i> .....	11

## **Capítulo I**

<i>Un primer mapa investigativo</i> .....	15
– <i>Objetivos de la investigación</i> .....	17
General .....	17
Específicos .....	17
– <i>Población objeto de estudio</i> .....	21
Universidades .....	22
Programas .....	22
Total entrevistados .....	22
– <i>Preguntas motor</i> .....	22
<i>Prolegómenos de la investigación</i> .....	24
– <i>Contextualización</i> .....	25
Momento I .....	29
Momento II .....	33
Momento III .....	37
Momento IV .....	45
Momento V .....	47
<i>Investigación sobre evaluación en la educación superior</i> .....	48
– <i>Algunos avances al respecto en los dos últimos años</i> .....	56

## **Capítulo II**

<i>Representaciones sociales sobre los Ecaes</i> .....	63
--	----

– Representaciones de los directivos .....	67
– Representaciones de docentes .....	78
– Representaciones de estudiantes .....	92
– Significados e interpretaciones sobre la normatividad .....	101
– El instrumento, objeto y centro de discusión .....	105
– Sentidos y usos sociales de la evaluación .....	107
– Sentires y afectaciones ante la prueba .....	110
– Imágenes y discursos que inciden en lo académico .....	112
– Perspectivas y proyecciones sobre la cualificación .....	116

### **Capítulo III**

<i>Lo que publica la prensa escrita sobre los Ecaes</i> .....	119
– Modos de visibilidad del tema .....	121
– Algunos significados atribuidos a los Ecaes .....	128
– Sentidos de la educación superior .....	129
– Actores de la evaluación .....	132
– Demandas regionales y globales .....	134
<i>Visibilización de algunas relaciones</i> .....	137
– Medios-Estado-comunidad .....	137
– Sociedad-universidad .....	143
– Estado-universidad .....	149

### **Capítulo IV**

<i>Lo que publica el Icfes como resultados</i> .....	157
– Los resultados: algo más que números, tablas y gráficas .....	158
– Interpretación de puntajes y uso de los resultados .....	165
– Alcance informativo y analítico de los reportes elaborados por el Icfes .....	169
– Interpretación referida a normas Vs. interpretación basadas en un criterio .....	177
– Sobre el acompañamiento necesario para interpretar los puntajes de los Ecaes .....	179
– Recomendaciones para el uso de la información en evaluación .....	184
– Reflexionar en torno de las concepciones sobre la evaluación .....	185
– Reflexionar alrededor de las funciones de la evaluación .....	186
– Reflexionar alrededor de las concepciones sobre la información .....	189
– Analizar los propósitos y los criterios de la evaluación .....	190
– Analizar los instrumentos de evaluación .....	192

Interpretar los resultados (del análisis a la síntesis) ..... 194

**Capítulo V**

*Lo que se hace a partir de la interpretación de los Ecaes* ..... 199

- Lo que, entre otras cosas, muestran los registros ..... 207
  - Comprensión de la situación y organización de estrategias para el cumplimiento de la norma ..... 207
  - Simulacros, refuerzos, repasos y refrescamientos ..... 216
  - Se centra la atención en los resultados ..... 220
- Acciones en lo pedagógico, evaluativo y curricular ..... 225
- La creación de un nuevo rol ..... 237

*La relación entre la política y las acciones derivadas de la misma* ..... 239

- Aspectos contextualizadores sobre la política ..... 240
- La estrategia de la evaluación externa en la educación superior colombiana ..... 244
- Un aspecto nuclear en la estrategia: por centrar la atención en la superficie se están obviando aspectos de fondo ..... 249
- Riesgos: ¿por qué es necesario mirar más allá de la superficie? ..... 254

**Capítulo VI**

*Sobre la evaluación externa de la educación superior* ..... 257

- El horizonte de la evaluación externa ..... 258
- La flexibilidad y enfoque de competencias en la educación superior ..... 262
- Algunos puntos finales y prospectivos ..... 264

**Capítulo VII**

*Evaluación escolar y evaluación social* ..... 267

- La evaluación desde la comunicación universidad – sociedad ..... 267
- Cuando la evaluación no es escolar sino social ..... 271
- Competencias: una palabra con dueño ..... 273
- Saberes indispensables, saberes transversales ..... 276
  - Saberes lógico-simbólicos ..... 276
  - Saberes históricos ..... 277
  - Saberes estéticos ..... 278

**Capítulo VIII**

*Propuestas para ganar coherencia entre la filosofía de la política y las interpretaciones que se hacen de la misma* ..... 281

<i>Bibliografía</i> .....	293
<i>Autores</i> .....	298
<i>Asesores académicos</i> .....	300
<i>Anexos</i> .....	305
– Anexo 1. Entrevista semiestructurada aplicada .....	305
– Anexo 2. Documentos entregados por las ocho universidades .....	310

## Agradecimientos

El equipo de personas que lideró esta investigación agradece la apertura, calidez, compromiso y colaboración del grupo de docentes de las ocho universidades que participaron en este trabajo. Asimismo, valora en grado sumo el respaldo académico y financiero brindado por el Icfes desde hace tres años a través de seminarios y talleres –los cuales han permitido un diálogo con la comunidad académica del país– y hace un año, desde la convocatoria pública para adelantar investigaciones sobre la evaluación censal en Colombia.

También destaca el decidido apoyo de la Universidad de San Buenaventura a esta investigación. Apuesta que poco a poco va construyendo comunidades académicas.

Por último, reconoce a todos los colegas de las universidades de la ciudad su deferencia y amabilidad al permitir la presentación de los avances de la investigación en sus espacios académicos; sus preguntas, observaciones y comentarios fueron un gran aporte para el aprendizaje de un grupo de docentes y estudiantes que se enfrentan por primera vez a la tarea de investigar.



# Presentación

Del ejercicio investigativo sobre los efectos académicos de los Ecaes en ocho universidades del Valle del Cauca surgieron reflexiones que recogen el impacto de cambios que están hoy en la base de nuevas comprensiones de la educación superior y que invitan a un tratamiento detallado, analítico y crítico. Estas reflexiones son:

- Las políticas internacionales han venido influyendo, cada vez con mayor insistencia, en la toma de decisiones de los países latinoamericanos frente a su desarrollo económico y social.
- El ámbito educativo (componente fundamental de lo social) aparece en las agendas de los organismos internacionales como la base o estructura sobre la cual deben orientarse los esfuerzos de los países, de tal modo que redunden en su desarrollo económico y social.
- El Estado colombiano ha promovido y consolidado en la última década la configuración de discursos, debates y políticas nacionales que procuran el logro de la calidad educativa en todos los niveles y tipos de formación académica y profesional.
- La educación superior se muestra cada vez más interrogada como escenario donde se proyectan, diseñan e implementan acciones que generan desarrollo a una nación.
- La irrupción de un gran número de universidades, especialmente privadas, que llenaron el mercado educativo de programas académicos, motivaron a la creación de políticas estatales centradas en el control y vigilancia de la calidad en la educación superior.
- La aparición de los Ecaes, como herramienta para “medir” la calidad de los estudiantes de último año y la propia calidad de los programas de la educa-

ción superior colombiana, ha generado múltiples efectos entre y dentro de las instituciones.

Es en este complejo marco de fenómenos y circunstancias que surge la preocupación de los investigadores por interrogar las representaciones, ideales y percepciones sobre los Ecaes; las acciones que han llevado a cabo las universidades para responder a esta política; la manera cómo desde el Estado se asume su filosofía; la forma en que los medios están informando al país sobre las transformaciones que se vienen gestando en la educación superior y la manera como se presentan los resultados de esta prueba por parte del ente gubernamental.

Aspectos que se convierten en las temáticas centrales que desarrolla este trabajo que, desde la mirada de 82 actores de la vida universitaria (docentes, estudiantes y directivos), y 16 programas académicos en ocho universidades del Valle del Cauca, pretende responder por los efectos académicos que ha generado el ingreso de los Ecaes a la educación superior colombiana.

Ahora, más allá de describir y caracterizar los efectos que han traído los Ecaes a las universidades estudiadas, se ha reflexionado críticamente sobre las formas en que las instituciones, los gremios, los actores y el propio Estado los están interpretando y asumiendo. De esta perspectiva, el ejercicio de investigar ha recogido sus múltiples discursos e imaginarios para evidenciar, a través de las muchas acciones emprendidas por las universidades, las ambigüedades, contradicciones y problemáticas que se derivan del proceso de asimilar, integrar y apropiar unos lineamientos estatales que cuentan con unos pocos años de desarrollo.

Desde esta aproximación, se invita a todos los actores y gestores de la educación superior colombiana –especialmente a los del departamento del Valle del Cauca– para que asuman este documento como un mapa inicial que empieza por interrogar cómo institucional y personalmente se responde a la normatividad de la evaluación censal y que, en una proyección más amplia, reflexiona, a partir de los resultados, lo siguiente:

1. Las consecuencias de orden pedagógico, curricular y evaluativo que se generan al responder, a través de determinadas acciones, los Ecaes.
2. Las formas prevalentes de comunicación sobre la política Ecaes, las cuales determinan modos particulares de comprensión y de actuación en relación con ella.
3. La relación entre universidad, Estado y sociedad.

4. La reflexión permanente que requiere cualquier proceso evaluativo.
5. La complejidad teórica del concepto competencia y la dificultad de materializarlo en las prácticas evaluativas y, por consiguiente, pedagógicas.
6. El sentido, uso y dimensión social que debería tener una evaluación censal en un país con las características del nuestro.

Este documento es, pues, una invitación a recorrer caminos, travesías y “trochas” que durante año y medio el equipo investigador trasegó, en su esfuerzo por comprender críticamente un referente ético, social y político que permita asumir las complicadas dinámicas del contexto de la evaluación de la educación superior colombiana, así como los interesantes retos para avanzar con mayor coherencia en los compromisos y responsabilidades que se tienen frente a la formación de profesionales, de acuerdo con las necesidades y potencialidades sociales de esta nación.

# CAPÍTULO I

## Un primer mapa investigativo

Los Ecaes<sup>1</sup> constituyen un tema de análisis y controversia en los distintos sectores educativos de nuestro país. Muchas instituciones y representantes del sector educativo los ven como una oportunidad para la autoevaluación; algunos los entienden como un obstáculo en el desarrollo previsto, de acuerdo con las proyecciones académicas de la universidad, y otros los sienten como una talanquera al asumir los Ecaes como un requisito dentro de los muchos que viene exigiendo el Estado desde hace algunos años para acreditar la educación superior, entendiéndolos como un 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.

De la mano con el conjunto de representaciones y percepciones que sobre esta disposición se vienen generando en las distintas instituciones educativas a nivel superior en el país, es evidente que un conjunto de medidas –que se concretan en acciones– han sido adoptadas por quienes tienen el control académico de las universidades. Estas medidas, sin duda alguna, buscan responder de una o de otra manera a la directriz estatal y pretenden mitigar los a veces incontrolables efectos que en términos académicos y de imagen, va teniendo el situarse en una franja específica de los resultados. Algunas de estas medidas o acciones emprendidas, tal y como lo muestra el documento publicado en noviembre de 2003 por el Icfes titulado “*Informes de las Instituciones de Educación Superior: Impacto de los resultados 2003*”, han estado orientadas a la reformulación curricular, a la realización de talleres informativos, a intercambios académicos, a la actualización y revisión de cursos, a la preparación de los

---

1. Ecaes es la sigla de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, evaluación censal aplicada a todos los estudiantes de último año de formación de las universidades públicas y privadas del país y que se empezó a aplicar masivamente a 27 programas de educación superior en el 2003 y a 42 en el 2004.

estudiantes para la prueba a través de pre-Ecaes, entre otras, como estrategias útiles que se presentan para la transformación institucional y como opción académica ante una medida que busca fomentar la calidad y favorecer la excelencia de la educación superior.

Si bien estas evaluaciones tienen tras de sí, tal y como profesan algunos de los documentos que sustentan la aspiración, una transformación de todos los niveles educativos, de tal manera que a corto y mediano plazo se avance en una educación de mayor calidad y con mayor pertinencia social y económica, valdría la pena preguntarse si el conjunto de acciones derivadas de los Ecaes favorece de manera sostenida y sistemática la transformación académica de las instituciones para avanzar hacia una mayor calidad y equidad, o si por el contrario, aunque sean coyunturales, derivan en anquilosamientos curriculares y retrocesos por atender lo que en materia publicitaria y de imagen social se genera. Esta indagación, por el conjunto de acciones académicas derivadas de los Ecaes, fue un propósito central en esta investigación, el cual no se habría podido cumplir sino se analizan los factores asociados a las acciones emprendidas. Acciones que tienen tras de sí unas representaciones sociales que las sustentan, lo cual también fue objeto de indagación.

Conocer las acciones académicas derivadas de las diversas interpretaciones y comprensiones de los Ecaes así como el conjunto de factores en juego, favorecería la creación de procesos complementarios y paralelos, tanto de las instituciones como del Estado, para ir ganando coherencia entre la política, la filosofía de la política y las acciones derivadas de la misma. A su vez, permite a las instituciones una revisión constante de las ejecutorias que emprenden desde este tipo de evaluaciones censales y que develan la necesidad de mantener o cambiar modelos académicos que hacen de la evaluación un monitor de los procesos educativos, o como dice Martín Granovsky (2003) “un fetiche atado a la moda” y que en ocasiones es leída y manejada a conveniencia.

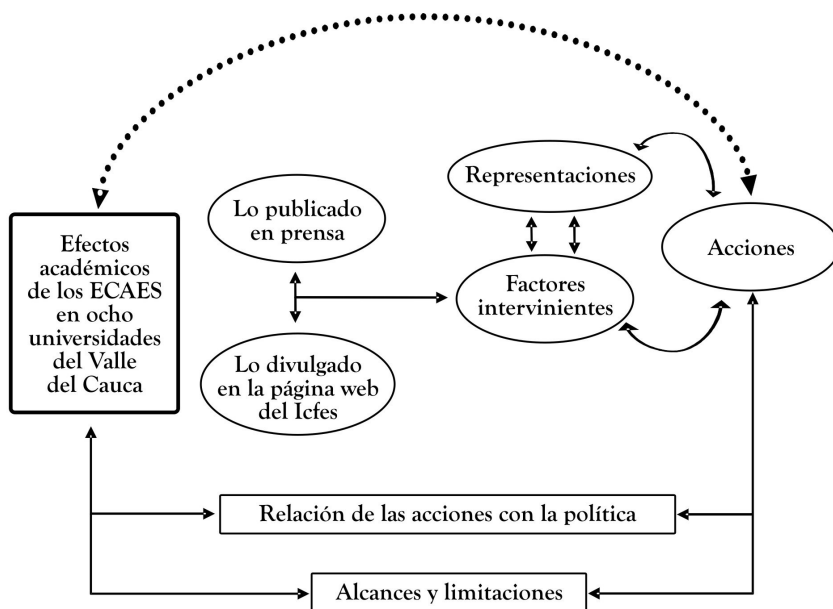
La revisión de efectos y factores podría derivar en ejercicios abiertos y creativos en los que poco a poco se va ganando en la comprensión de una evaluación que más allá de la calificación se la puede comprender y potenciar. Por esto el interés de esta investigación giró en torno a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los efectos académicos que han generado los Ecaes en ocho universidades del Valle del Cauca?

Interrogante que sugiere acciones complementarias a los Ecaes, de tal manera que se logre movilizar cuestionamientos y transformaciones de los procesos educativos respondiendo con coherencia a la filosofía de la política y asumiendo

do esta responsabilidad social más allá de los protagonismos publicitarios o del cumplimiento al pie de la letra sin reflexión crítica de la directriz estatal.

Ahora bien, para lograr este cometido se trabajó con una muestra de ocho universidades del departamento del Valle del Cauca, tanto del sector público como del privado, con características similares en cuanto a población, saberes correspondientes con las necesidades sociales y económicas de la región y porque, por sus características, favorecen posibilidades de referenciación y de sinergias para futuros trabajos conjuntos. Así, entonces, la investigación se propuso lo siguiente:

GRÁFICO 1



## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### General

Caracterizar los efectos académicos de los Ecaes en ocho Universidades del Valle del Cauca.

### Específicos

- Caracterizar las diferentes representaciones que sobre los Ecaes tienen estudiantes, docentes y directivos académicos.

- Identificar las acciones académicas derivadas de la evaluación de la calidad de la educación superior mediante los Ecaes.
- Identificar posibles factores intervinientes en las acciones académicas derivadas de los Ecaes.
- Analizar críticamente las posibilidades y limitaciones de las acciones académicas derivadas de la evaluación de la calidad de la ES mediante los Ecaes.
- Establecer, a partir de los resultados obtenidos, las relaciones entre las acciones derivadas de los Ecaes y lo que proponen las políticas nacionales de transformación de la educación superior.

Acorde con la naturaleza del problema y con los objetivos formulados, la presente investigación se estructuró como un estudio descriptivo. Para ello se acudió a la metodología cualitativa, explicitada en la *teoría fundada*. Como estrategia de análisis de la información se utilizó el análisis documental y de contenido.

Según lo planteado por Carlos Sandoval, "la metodología cualitativa proviene de una orientación fenomenológica, propone como alternativas de análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, y está fuertemente preocupada por las acciones de los actores y por las significaciones que las soportan" (Sandoval, 1996: 31).

Para el caso de este estudio, si bien se tomaron sujetos y documentos específicos, se intentó comprender adicionalmente qué sucede en el orden de lo institucional, y para ello se valoraron las acciones emprendidas por las IES<sup>2</sup> al responder a la evaluación estatal mediante los Ecaes.

En general, lo cualitativo se caracterizó por el esfuerzo en comprender y captar el sentido de lo que los sujetos hacen y dicen; se trató, además, de construir generalizaciones que permitieran entender los aspectos comunes a las personas y grupos con los cuales se realizó la investigación, para este caso instituciones y programas específicos; lo cual evidenció procesos de producción y de apropiación de la realidad social en torno a los Ecaes y aprehender determinados sentidos de las acciones ejecutadas.

---

2. IES: Instituciones de Educación Superior.

En la metodología cualitativa se usan habitualmente varias estrategias de contacto con la realidad, entre ellas el diálogo mediante la entrevista, la caracterización de espacios para los relatos espontáneos y la vivencia lograda a partir de la observación participante. Estas estrategias presuponen la reconstrucción organizada de los datos por temáticas; se trata de ir descubriendo consensos y divergencias, regularidades e irregularidades en la realidad objeto de estudio (Sandoval, 1996: 36).

En la investigación cualitativa hay tres grandes dimensiones que se han de tener siempre en cuenta:

1. Lo físico-material.
2. Lo socio-cultural.
3. Lo personal-vivencial.

Cada una de ellas posee lógicas particulares que permiten comprender de forma integral el objeto de estudio. En las ciencias humanas y sociales las dos últimas dimensiones son las que aportan elementos de discusión entre lo subjetivo y lo intersubjetivo, teniendo como telón de fondo lo ético, lo político, lo cultural y lo significativo. Al respecto, para el presente estudio, el asunto de "lo político" fue decisivo en tanto la filosofía e implementación de los Ecaes corresponde a decisiones estatales, a obligaciones de tipo legal y a juegos de poder entre las diversas instituciones e integrantes de las mismas.

Y de manera concreta, como aspecto metodológico esencial, la *teoría fundada* se constituyó en un soporte básico para el análisis crítico de la información obtenida, a la par que se iba haciendo la recolección de datos. En ella se genera, en primera instancia, una teoría sustantiva fundada en la recolección inicial de la información, la cual se edifica en torno a ámbitos muy delimitados o particulares de la realidad social sobre los cuales la teoría formal no ha desarrollado comprensión ni conceptualización específica. Este aspecto fue de gran importancia en el presente estudio por cuanto el número de investigaciones sobre el impacto de la evaluación tipo Ecaes en Colombia es cero.

Para ser consecuente con la *teoría fundada*, se usan análisis comparativos entre o a partir de grupos al interior de un área sustantiva; a través de un muestreo de tipo teórico: aquel que no está predeterminado se va haciendo en dependencia de las necesidades evidenciadas por la teoría emergente y de las claridades obtenidas conforme avanza el proceso de investigación (Sandoval, 1996: 85). Se seleccionan los entrevistados de acuerdo con los aprendizajes realizados de las fuentes de datos previos; para este caso, se empezó el trabajo considerando ciertos programas y ciertas universidades.



En lo concerniente a la recolección de la información se obtuvo la descripción detallada de las circunstancias y características sociales, lo que fue posible gracias a la entrevista semiestructurada. Para el caso del presente estudio se contó con categorías que explicitaron aspectos como: ¿Quién toma las decisiones sobre las acciones?, la temporalidad de las mismas, las políticas institucionales que están de fondo, la intencionalidad de las acciones, etc. En el análisis se identificaron patrones reiterativos en el fenómeno estudiado, se buscaron relaciones entre esos aspectos, de modo que los datos obtenidos permitieron un abordaje del tema que se fue construyendo y reconstruyendo a partir de las entrevistas e interacciones con los actores de las IES relacionadas.

La entrevista semiestructurada, así como el uso de instrumentos, ratifica lo que se privilegia en la *teoría fundada*, pues en el caso de esta investigación sus cuatro funciones fueron una herramienta básica. Tales funciones son: Primero, el papel de la entrevista, cuyo objetivo es asegurar que el investigador cubra todo el terreno (temas), en el mismo orden para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional. Segundo, cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia con el entrevistado. Tercero, establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso. Cuarto, permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio del entrevistado. En el caso de este estudio, se utilizó un cuestionario parcialmente estructurado que dejó abierta la posibilidad de incluir tópicos de relevancia no contemplados en el cuestionario inicial y que se obtuvieron de la conversación sostenida con el entrevistado.

En cuanto al trabajo de análisis documental, se revisaron, en primer lugar, los documentos de carácter formal emitidos sobre los Ecaes por personas del sector administrativo de la universidad y por personal académico, como profesores o coordinadores de área. Estos documentos incluyen toda la información enviada a instituciones que hacen parte del sistema de calidad (Icfes, CNA) como la que fue objeto de trabajo dentro de cada una de las universidades con las cuales se llevó a cabo la investigación (comunicados, cartas, resoluciones, escritos de orientación, informes, artículos publicados o de uso pedagógico). En segundo lugar, se trabajó con escritos "informales" que aluden a todos aquellos que han servido de base para brindar alguna información o para socializar y discutir percepciones sobre los Ecaes entre los distintos actores de la comunidad (actas de reuniones, textos publicados en carteleras, diapositivas de power point, escritos breves de estudiantes y profesores, entre otros).

El análisis de los documentos se llevó a cabo con base en las categorías ya descritas y se realizaron las siguientes etapas propuestas por este recurso meto-

dológico: conocimiento del documento, análisis, síntesis, representación y recuperación.

La metodología ofreció la posibilidad de analizar con detalle y profundidad la naturaleza del discurso acerca de los Ecaes y de las acciones derivadas de estas evaluaciones de la calidad de la educación superior. Permitió, ante todo, fijar la atención en los datos tal y como se comunican; así como el contexto y la forma en que el conocimiento del tema obliga a dividir la realidad. El uso básico en esta investigación radicó en detectar la presencia y ausencia de una característica del contenido y hacer el recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible mencionar, en este caso: Ecaes, acciones derivadas, factores en juego. Esto se llevó a cabo a través de las fases propias de esta estrategia, como son las unidades de análisis y las reglas de recuento, categorización, clasificación, preanálisis y codificación.

Teniendo en consideración los objetivos alcanzados en la investigación, las siguientes categorías se propusieron como eje básico para centrar la mirada y llevar a cabo el análisis sobre:

1. Las acciones académicas: definidas como el conjunto de reacciones de tipo académico que se generan en las IES derivadas de la interpretación de los Ecaes (la reglamentación, los conceptos, los resultados).
2. El para qué de la acción: definida como el conjunto de pretensiones explícitas o implícitas que sustentan las acciones académicas.
3. La temporalidad en la que está inscrita la decisión académica. Esta categoría se definió como los momentos en los que se propone, se define, se socializa y se implementa la acción académica. En la temporalidad se consideraron las acciones de tipo coyuntural y las previstas a largo plazo.
4. Los actores: los cuales son considerados de dos maneras. a) Aquellos sobre los cuales recae la acción, por ejemplo: profesores y estudiantes. Aunque éstos pueden ser implicados directamente o no, dependiendo de su nivel de participación en la toma de decisiones. b) Aquellos que son directamente implicados porque promueven, planean, diagnostican y ejecutan las decisiones (directivos, docentes, pares académicos).

## POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Directivos, docentes y estudiantes de los programas seleccionados de las ocho universidades del Valle del Cauca.

## Universidades

- Universidad Nacional - sede Palmira
- Universidad del Valle - sedes Buga y Buenaventura
- Unidad Central de Tuluá
- Fundación Universitaria Luis Amigó - sede Palmira
- Universidad de San Buenaventura - sede Cali
- Universidad del Pacífico - sede Buenaventura
- Universidad Santiago de Cali
- Universidad Antonio Nariño - sedes Cartago y Roldanillo

## Programas

Se seleccionaron aquellos programas de cada universidad que mayor número de estudiantes presentaron a las pruebas Ecaes 2003-2004, de acuerdo con la información suministrada por el departamento de procesamiento de resultados del Icfes. Siendo estos:

- De Ciencias Económicas y Administrativas: Administración de Empresas y Contaduría.
- De Ciencias Humanas: Trabajo Social, Psicología y Derecho.
- De Ingenierías: Ingeniería Industrial, de Sistemas, Agronómica.

## Total entrevistados

Actores	USB Cali	UV Buga	UV B/tura	UNI Pacíf.	Fun- lam	UAN Rold.	UAN Cart.	USC Cali	UCE VA	UN Pal.	Tot
Directivos	3	3	1	1	1	1	1	3	4	3	20
Docentes	6	4	2	2	2	2	3	3	3	3	30
Estudiantes	6	4	2	2	2	2	3	3	6	2	32
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>82</b>

USB	Universidad de San Buenaventura Cali.
UV	Universidad del Valle (sedes Buga y Buenaventura).
Unipacífico	Universidad del Pacífico.
Funlam	Fundación Universitaria Luis Amigó.
UAN	Universidad Antonio Nariño (sedes Roldanillo y Cartago).
USC	Universidad Santiago de Cali.
UCEVA	Universidad Central del Valle.
UN	Universidad Nacional (sede Palmira).

## PREGUNTAS MOTOR

El proceso investigativo se inició con un conjunto de hipótesis, que a manera de preguntas favorecieron nuevas exploraciones y nuevas posibilidades de in-

dagación. Ante esto, el lector encontrará a lo largo del documento respuestas a algunos de estos cuestionamientos, así como nuevos interrogantes que, por la naturaleza de la investigación quedarán sin respuesta, estos son:

- ¿Las actuales representaciones que se tienen de los Ecaes favorecen una comprensión de la evaluación como proceso o, por el contrario, ratifican la visión clásica de la evaluación como resultado final?
- ¿Los principales factores intervinientes en las representaciones que se tiene de los Ecaes y en las acciones derivadas de los mismos, están siendo manejados y analizados críticamente por el ente gubernamental y por las universidades, o por el contrario, son ignorados pese a ser reconocidos?
- ¿Las acciones académicas derivadas de los Ecaes responden a una comprensión profunda y crítica de la política y de la filosofía de la política o, por el contrario, responden a la necesidad de atender aspectos como el mercadeo, la apariencia de la calidad y la publicidad? ¿Cuáles son los factores en juego en una u otra respuesta?
- ¿Las acciones académicas derivadas de los Ecaes apuntan a hacer de la evaluación un ejercicio de exclusión, una toma de decisiones autoritaria y basada en un resultado final o, por el contrario, apuntan a que se dé un monitoreo del proceso académico y un seguimiento a las fortalezas y debilidades de la oferta formativa?
- ¿Las acciones académicas derivadas de los Ecaes dan cuenta de una comprensión y análisis crítico de qué se evalúa, para qué se evalúa y cómo se evalúa o, por el contrario, se reproduce el modelo evaluativo para "adiestrar" a los evaluados en la técnica?
- ¿Las acciones académicas derivadas de los Ecaes hacen de los resultados una posibilidad de competitividad entre las instituciones o favorecen posibilidades para la referenciación?
- ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de las acciones académicas derivadas de los Ecaes en cuanto a equidad, pertinencia social de los saberes y calidad del proceso (valores agregados)?
- Desde las representaciones y las acciones ¿es posible avizorar si se está haciendo una revisión crítica de los currículos para transformarlos, de acuerdo con los contextos del siglo XXI?

- ¿Generar mecanismos transformadores de las representaciones de los Ecaes y de su importancia para monitorear los procesos permitiría una mayor congruencia entre la filosofía de la política y las acciones mismas?
- ¿Bajo qué lógicas triunfan las formas de evaluación que se desarrollan en los programas a partir de la evaluación censal y por qué prevalecen estas y no otras a partir de las regulaciones promovidas por el Estado?

## Prolegómenos de la investigación

Este apartado ofrece al lector una contextualización del proceso investigativo, de sus antecedentes y de los distintos momentos a través de los cuales se llegó a los resultados, los que se explicitan con mayor detalle en capítulos posteriores. Esta descripción está orientada a dar cuenta de la relación de la investigación con los procesos de transformación institucional de la Universidad de San Buenaventura de Cali, y con la dinámica generada por el Icfes al iniciar en universidades públicas y privadas del país el seminario de formación permanente en evaluación.

Esta parte, que usualmente se queda detrás del telón en las investigaciones por considerarse de poco valor, evidencia los alcances y limitaciones de este proceso. Las investigaciones en muchas ocasiones surgen de procesos en los cuales nuevas interpretaciones de la realidad ingresan en los esquemas arraigados generando tensiones, inconformidades, dislocaciones, que dan paso a nuevas posibilidades de interpretación y comprensión de los fenómenos.

Esto atañe no sólo a la academia si no también a todas aquellas instituciones desde las cuales se generan o incentivan construcciones sociales y se forjan transformaciones paulatinas de la sociedad; por supuesto, es de gran incumbencia para el Estado. Esto se logra desde las alianzas, relaciones y trabajos mancomunados cuyo primer intento se da a través de la convocatoria pública hecha por el Icfes para que se presenten investigaciones en torno a las pruebas censales. Igualmente, se describirán algunos aspectos en torno a la gestión administrativa del equipo de trabajo, de tal manera que se comprendan las dimensiones relacionales que comporta el acto investigador; entre ellas, la distribución concertada de funciones y la dinámica de gestión que, desde relaciones horizontales y toma de decisiones colegiadas, reconoce que se aprende tanto de la ejecución de tareas como de las relaciones e intercambio de saberes con los otros compañeros de aventura investigativa. Finalmente, se ponen a dialogar constantemente dos aspectos, uno referido al desarrollo académico de la

investigación descrita en cinco fases o momentos claramente diferenciados y otro referido a los aspectos de gestión y de injerencia administrativa como elemento crucial y decisivo en la viabilidad de todo proceso investigativo.

## CONTEXTUALIZACIÓN

La Universidad de San Buenaventura de Cali (USB), en los últimos años, ha ido discutiendo y tímidamente generando transformaciones internas tendientes a marcar nuevas rutas para la acreditación institucional y para ganar cada vez mayor legitimidad social en sus proyectos y ejecutorias; en este sentido, ha venido reflexionando y reorganizando instancias específicas a nivel administrativo que permitan la implementación de planes de gestión dirigidos a posicionar la universidad como una institución con pertinencia en la región y con evidentes aportes a las demandas sociales, respondiendo tanto a las exigencias de transformación externa desde las políticas del Estado, como al robustecimiento de lo que por más de tres décadas ha construido académicamente y que ha sido interpretado socialmente como positivo.

La universidad como sistema, como estructura viva y dinámica, ha comprendido que esta meta del posicionamiento y lo que ella conlleva, sólo es posible a través de la constante cualificación académica, de la revisión crítica, del mejoramiento de sus prácticas y mediante una adecuada integración de aspectos académicos y administrativos orientados a generar nuevas formas de gestionar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto se revierte en inversiones sobre procesos académicos que de manera paulatina aportan al fortalecimiento institucional y, ante todo, la configuración de saberes necesarios para el cumplimiento de la función social de una institución que funciona, se mantiene y crece gracias a los recursos de la sociedad, al ofrecer un servicio público a través de una institución de carácter privado.

Algunas de estas inversiones se han materializado desde hace algunos años en actividades como el apoyo a algunos profesores para que cursen especializaciones o maestrías de la misma universidad; los seminarios Calima, como espacios en los que se reflexiona de manera colegiada el proceso de cualificación y transformación institucional; el proceso de autoevaluación y acompañamiento para procesos de calidad con la Universidad de los Andes, de Bogotá; el apoyo para el aprendizaje de nuevas estrategias pedagógicas con el Instituto Tecnológico de Monterrey, de México; y el Seminario de Formación Permanente en Evaluación con el Icfes, que se ha llevado a cabo desde el año 2004 con tres cohortes de profesores en tres fases.

Alianzas académicas que han sido decisivas para visualizar y comprender la transformación institucional con sentido, relevancia y pertinencia, y ante todo para reconocer que los cambios y evoluciones institucionales no se dan por decreto; por el contrario, se gestan desde lentos acuerdos intersubjetivos e interinstitucionales que favorecen nuevas interpretaciones, representaciones y esquemas, necesarios para ir configurando dialécticamente una nueva cultura institucional.

Uno de los antecedentes decisivos de esta investigación sobre los efectos académicos de los Ecaes en ocho universidades del Valle del Cauca fue el seminario de formación permanente en evaluación, promovido y llevado a cabo por el Icfes; entidad gubernamental que en el 2003, a la par que despliega una de las acciones de la política de calidad de la educación superior a través de los Ecaes, incentiva un conjunto de acciones paralelas y complementarias como este seminario que como espacio académico pretende, a través del debate y análisis crítico, reflexionar con la comunidad académica del país la pertinencia e importancia del enfoque de evaluación por competencias.

Igualmente, el seminario se constituye en un espacio de intercambio de posiciones y de debate argumentado sobre los desafíos y compromisos que plantea la nueva realidad de la evaluación en Colombia y, adicionalmente, en una oportunidad valiosa para construir de manera conjunta, desde la diferencia, las tensiones y consensos, una palabra calificada en materia de evaluación. El Icfes, a través de su director Daniel Bogoya Maldonado, inició los seminarios con tres universidades públicas del país en el 2003 y a inicios del 2004, la Universidad de San Buenaventura de Cali fue la primera institución de educación superior privada de la región del suroccidente colombiano con la que se llevó a cabo este proceso.

Profesores con contratación de tiempo completo, hora cátedra, decanos, directores de programa, fueron convocados a participar en un encuentro quincenal de ocho horas de trabajo académico para analizar y confrontar apreciaciones sobre temas específicos en la educación superior en Colombia. Tras un semestre de construcción colectiva de conocimiento con los directivos del Icfes y con los invitados a cada sesión, se invitó a todos los participantes a plantear proyectos de investigación dirigidos a indagar con rigor y desde las universidades mismas las problemáticas que allí se discutían: calidad educativa, formación por competencias, evaluación externa, ventajas y desventajas de la flexibilidad educativa y laboral, entre otras; motivación principalmente alentada por el profesor Fabio Jurado, docente de la Universidad Nacional de Bogotá, asesor del Icfes y quien desde la figura de tejedor académico del seminario,

insistió en cada una de sus intervenciones en la necesidad de investigar desde las prácticas académicas específicas lo que está pasando y lo que se está transformando en la educación superior del país.<sup>3</sup>

A la par que se gestaban inquietudes, cuestionamientos y motivaciones desde el seminario, cada uno de los asistentes era testigo de lo que los Ecaes estaba generando en los programas de la universidad, observando la fuerza que ganaba un tema que en el campo educativo estaba detrás del telón, más bien invisibilizado, y que de forma especial estaba transformando lo pedagógico y lo curricular. La duda y la sospecha sobre estos cambios y transformaciones paulatinas estaban allí presentes y siempre alentadas por las diversas miradas y perspectivas que se trabajaban en el seminario, lo que se afianzaba con la comprensión de los aspectos fundamentales sobre la política, la filosofía y la comprensión de lo que en términos sociales se quiere alcanzar con la evaluación censal.

Si bien estas evaluaciones tienen tras de sí, tal y como profesan algunos de los documentos que sustentan la aspiración, una transformación de todos los niveles educativos de modo que a corto y mediano plazo se avance en una educación de mayor calidad y con mayor pertinencia social y económica, se reconocía que en la medida en que avanzaba el seminario, valía la pena preguntarse sí el conjunto de acciones derivadas de los Ecaes favorecía de manera sostenida y sistemática una transformación académica de las instituciones para avanzar hacia una mayor calidad y equidad, o si, por el contrario, eran acciones que generaban anquilosamientos curriculares y retrocesos para atender lo que en materia publicitaria y de representaciones sociales se estaba generando.

Esta indagación por el conjunto de acciones académicas derivadas de los Ecaes y de la particular interpretación de los mismos no podía hacerse sin analizar el conjunto de factores asociados a las acciones emprendidas. Esta reflexión derivó en la construcción de un proyecto de investigación que se envió a la convocatoria el 03 de 2005, del Icfes, en las instituciones públicas y privadas presentaron propuestas de investigación sobre la evaluación censal.

Entre 23 propuestas de investigación que se presentaron a la convocatoria nacional, cinco fueron aprobadas y la Universidad de San Buenaventura de

---

3. A la par, el seminario buscaba atender adecuadamente una situación reiterada en la educación superior del país: "... la baja participación de los estamentos universitarios en los procesos de discusión y construcción de estrategias, normas, instrumentos y procedimientos de evaluación y verificación de condiciones de calidad de las instituciones y programas, puede convertirse en un lugar de fricción para hacer sostenible un modelo de calidad basado en el mejoramiento continuo". (Cañón, 2004: 26).



Cali fue la única institución de carácter privado en el país a la que le fueron aprobadas dos investigaciones: la relativa a la relación entre PEI y Ecaes en seis universidades del país, dirigida por el profesor Mario Díaz Villa, de la Facultad de Educación, y la propuesta para investigar los efectos académicos de los Ecaes en ocho universidades del Valle del Cauca, dirigido por la profesora de la Facultad de Psicología, Dulfay Astrid González Jiménez.

En la construcción de la propuesta tuvo un considerable eco la manera en que directivos y docentes respondían rápidamente y sin mayor debate al fugaz y superficial aprendizaje de elaboración de ítems 'por competencias', bajo el argumento de preparar adecuadamente a los estudiantes mediante simulacros y evaluaciones de este tipo en las distintas asignaturas.

Inevitablemente las preguntas a formular eran: ¿Comprenden estos actores la política en la cual están enmarcados los Ecaes? ¿Se tiene claro por qué y para qué los Ecaes? ¿Se comprenden las posibilidades y limitaciones de una evaluación cuyos instrumentos no necesariamente son coherentes con lo que se enuncia en sus marcos de fundamentación? ¿Se reconocen las ventajas y desventajas de las particulares interpretaciones de los resultados?

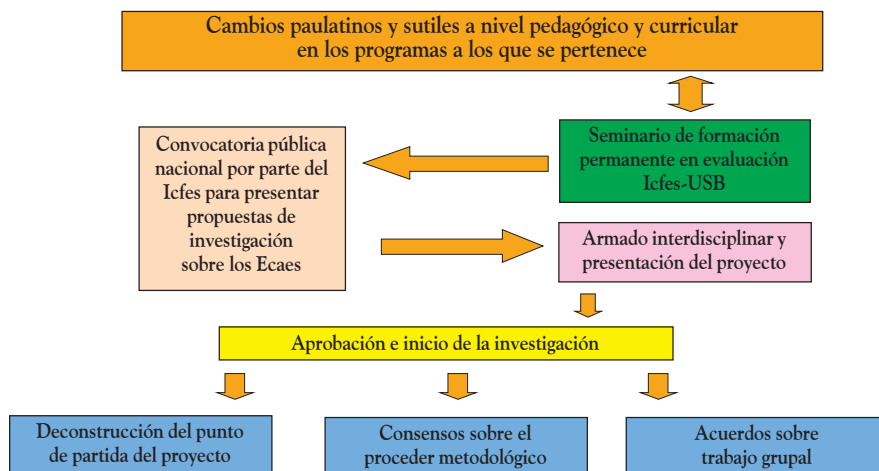
Muy seguramente este asunto que se daba con especial fuerza en la mayoría de los programas de la Universidad de San Buenaventura de Cali, se podría generalizar a muchas instituciones públicas y privadas del país. En este contexto de dudas y presuposiciones surgía, entonces, la pregunta que desde ese momento regiría este trabajo investigativo ¿Cuáles son los efectos académicos que se han generado a partir de las particulares interpretaciones de los Ecaes y de los resultados de los mismos en ocho universidades del Valle del Cauca?

A partir de las discusiones e interrogantes se presentaron esbozos de anteproyecto al tejedor académico del Seminario, para quien estos fueron muy llamativos, alentando al grupo a recurrir a las instancias administrativas de la universidad para que se apoyara de forma decidida el desarrollo de tales iniciativas. De esta forma, en enero del 2005 se inició el proceso de configuración del proyecto, en marzo se presentó a la convocatoria y en abril fue firmado con el Icfes el convenio para el desarrollo del mismo.

Con esta acción, la Universidad de San Buenaventura de Cali incursionó en el plano de la investigación desde temáticas de trascendencia nacional en la educación superior y que surgen de dislocamientos, relecturas y redimensionamientos propiciados por las discusiones surgidas en el seminario desarrollado con el Icfes; vale la pena señalar que un tercer proyecto de investigación de la universidad fue el desarrollado sobre flexibilidad curricular y flexibilidad laboral, diri-

gido por el profesor Juan Bautista Jaramillo, el cual surgió del seminario pero no se presentó a la convocatoria. Esta apuesta institucional ha permitido que poco a poco la universidad se consolide como una institución privada, que comprometida con el servicio público que ofrece, piensa y proyecta sus procesos de transformación desde una comprensión profunda de los retos que en materia de educación superior requiere el país. Igualmente, se consolida como una institución pionera en el suroccidente colombiano al asumir desde un diálogo crítico y propositivo con instancias del Estado, las investigaciones sobre Ecaes y sobre flexibilidad, con miras a propiciar futuros procesos de convergencia y consolidación regional como interlocutores válidos ante el Estado y otras IES. El siguiente gráfico muestra claramente el recorrido:

GRÁFICO 2



**Momento I – Configuración del equipo de trabajo, estructuración de la propuesta investigativa y revisión bibliográfica para construir el estado del arte**

El proceso de construcción del proyecto estuvo liderado por la profesora Dulfay Astrid González, de la Facultad de Psicología de la USB, una vez se dio la aprobación y la consecución de los recursos, se invitó a un equipo de personas a vincularse formalmente al proyecto. Entre estas personas se convocaron profesores de las áreas de ingenierías, de educación y de psicología, un egresado de la universidad con formación en sociología y psicología y a tres estudiantes de los primeros semestres del programa de psicología. La meta era constituir un grupo interdisciplinario desde el cual se pudiese cualificar la propuesta de investigación y ponerla en marcha a la mayor brevedad posible.

Por compromisos previamente adquiridos y en razón de su vinculación a otro proceso investigativo, el profesor de ingenierías no pudo vincularse al grupo. Desde entonces el equipo quedó constituido por el resto de personas anteriormente descritas y empezó labores con el ánimo de trabajar paralelamente tres metas:

1. Comprender y apropiarse la propuesta de investigación. Este ejercicio fue posible gracias al intercambio constante de interpretaciones, a la discusión de su pertinencia social y a la construcción de sentido conjunto sobre una temática que interesaba a todos.
2. Consensar y acordar los modos de funcionamiento del grupo, procesos comunicativos, conductos institucionales a seguir, a crear metas de cumplimiento a inmediato, mediano y largo plazo, entre otros.
3. Trabajar en la cualificación de la propuesta inicialmente aprobada, la cual debía orientarse en una primera fase a profundizar teóricamente en conceptos claves de la investigación como: calidad en la educación superior; competencias; normatividad de los Ecaes; contexto latinoamericano de la educación superior; investigación sobre evaluación en la educación superior; entre otros, con el fin de fortalecer el estado del arte e ir configurando el marco de referencia. Igualmente, se hicieron ajustes en la redacción de los objetivos formulados y a la metodología señalada para la investigación. Se privilegió desde un principio la discusión en la que todos los integrantes del equipo, independientemente de su grado de escolaridad, tenían algo que aportar.

Como aspectos fundamentales de esta fase se pueden explicitar las siguientes conclusiones:

- De acuerdo con la bibliografía consultada, la complejidad y las múltiples aristas del concepto calidad provienen del mundo empresarial, el cual empezó a jugar un papel importante en la educación latinoamericana desde hace tres décadas. En el caso de Colombia, la calidad en la educación superior lleva no más de una década y se ha centrado en la formulación de condiciones y pertinencia de las ofertas curriculares por la vía de la reglamentación. A lo anterior se suma la multidimensionalidad interpretativa del concepto y de los factores condicionantes para definirla, alcanzarla, medirla y transformarla. Factores externos como el contexto sociocultural, las condiciones económicas, las oportunidades materiales desde lo estatal o lo privado, hasta factores internos como las condiciones físicas de las instituciones, el número y nivel académico de los docentes, la cobertura, la

equidad, entre otros, variables que empiezan a jugar un papel central en el campo educativo a la hora de reflexionar la calidad.

- Las diversas definiciones alusivas al concepto competencia, referidas al desempeño, al saber hacer en contexto, al saber-hacer con idoneidad, al potencial de un individuo que debe hacerse manifiesto a través de la acción, a la habilidad, capacidad, destreza y hábitos, entre otras, muestran que una de las tareas prioritarias en la educación superior con respecto a la formación y evaluación por competencias es consensuar, a la mayor brevedad posible, una definición de acuerdo con las necesidades sociales del país, para configurar lo que se va a evaluar, cómo se va evaluar y para qué se va a evaluar; por supuesto en coherencia con aquello que se va a enseñar y para qué se va a enseñar. La diversidad de definiciones exige una mirada cauta a la hora de ‘inscribirse en el mundo de las competencias’, pues este término, al trasladarse de manera idealizada y acrítica al contexto de la educación, podría derivar en una rápida mercantilización de la educación, situación nada conveniente para lo que se proyecta desde los Ecaes. Esto se afianzó al observar la notable disparidad en la definición de competencias en cada uno de los marcos de fundamentación y guías de orientación de la prueba Ecaes.
- La literatura consultada alerta sobre la necesidad de reconocer que todo concepto, en este caso el de competencia en el ámbito de la educación, no se puede abstraer ni del campo del contexto ni de las intencionalidades discursivas y mucho menos de las prácticas pedagógicas. La transmisión de modelos, disposiciones, ideologías, referentes culturales, como función de la educación; aparecen siempre en su papel instruccional, pero sin estar desligadas de lo que favorece o impide la interacción y el desarrollo para la sociedad.
- La normatividad de los Ecaes, recogida en el decreto 1781 del 2003, plantea que uno de los objetivos centrales de dicha política es "comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las IES del país", y "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".<sup>4</sup> Lo expresado en esta normatividad eviden-

---

4. Tomado de la página del Icfes, [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co). Decreto 1781 del 26 de junio de 2003. pp. 2 y 3.

cia que las pruebas actualmente construidas por las colegiaturas, bajo los criterios de referencia del Icfes, son solamente un primer acercamiento a lo que el decreto en sí mismo enuncia. El proceso de aprendizaje para la comunidad académica a nivel nacional, y para el propio Estado, es de recientes inicios y ante todo muestra que el camino por recorrer es largo, de modo que debe empezar a trasegarse despacio, con rigor y convicción.

Lo anterior muestra que la evaluación está bajo la influencia de la orientación política del proceso, del referente conceptual que la sostiene, de los valores del evaluador y del contexto en el cual se realiza. Las circunstancias en las que se produce la evaluación, las variables y factores que la afectan y determinan, las formas de participación y los imaginarios que se construyen en torno al proceso evaluativo y a sus resultados, están atravesadas por múltiples aristas que es necesario reflexionar e investigar.

Con respecto a las investigaciones en educación superior en Colombia (como se verá más adelante), se encontró un mínimo número de investigaciones que consideraban como tema central la evaluación en y de la educación; ello tenía dos explicaciones: o que en efecto este tema no se constituye en una preocupación central en educación, o que las políticas de las instituciones que apoyan la investigación, como Colciencias, privilegian otros temas con metodologías particulares. Igualmente, en la revisión bibliográfica se encontró un registro sumamente bajo de trabajos de grado de maestría y doctorado en universidades con programas de educación para las cuales la evaluación podría y debería ser un objeto de estudio.

Una evidencia de ello es que en el libro *Estudios sociales de educación: estado del arte, 1990-1999*, aparece referido un informe que recoge material bibliográfico sobre investigaciones en educación en la década de los 90, encontrando en total 115 trabajos, los cuales fueron divididos en seis categorías: Calidad de la educación, cultura escolar, educación popular, estudios documentales, evaluación y multiculturalismo. En este estado del arte es relevante que sólo el 13,9% de los estudios abordan la evaluación como temática, lo que corresponde a una irrisoria suma de 16 estudios en 10 años (Castañeda, 2001: 220).

Adicionalmente, de las 16 investigaciones sobre evaluación, Colciencias sólo brindó cofinanciación a tres de ellas, equivalentes a un 2,6% del total de 115 estudios. De modo que 16 estudios sobre la evaluación es un número sumamente reducido al ser comparado con otras categorías referidas en el mismo estudio (cultura escolar cuenta con 67 estudios en la misma década), lo que da cuenta del poco interés en el tema como posibilidad de investigación. Este

aspecto, entre muchos otros, llevó a reiterar la necesidad de abordar el mencionado tema.

Todo lo anterior permitió al grupo, en esta primera fase de apropiación y revisión conceptual, reconocer que en Colombia aún no se ha investigado de manera rigurosa, sistemática y sostenida el tema de la evaluación de y en la educación superior. Mucho menos están presentes trabajos acerca de los efectos de las pruebas externas a nivel censal en educación y respecto de los efectos de una interpretación y manejo particular de los resultados. Esto se ratifica al conocer algunas experiencias de países como Chile y Argentina, donde hay una seria tensión entre lo que las reformas educativas han propuesto y dinamizado y lo que las pruebas censales están generando, las cuales en ocasiones conducen a reconocer que más allá de lo técnico-pedagógico, hay aspectos comunicativos, publicitarios y de poder que deben ser revisados y comprendidos en su complejidad y ojalá desde la investigación (Laies, 2003: 28).

Es importante reconocer que proyectarse hacia una sociedad del conocimiento sitúa a la educación, como institución socializadora, en un lugar de gran responsabilidad, pues ella misma puede ser una posibilidad para perpetuar los sistemas de dominación y poder que alienan y reducen lo humano o, por el contrario, puede ser una institución que favorece cambios y transformaciones a través de opciones críticas, innovadoras y con pertinencia social, que conduzcan paulatinamente a emancipaciones en los grupos humanos. En este sentido, desde la misma filosofía de la política que regula las evaluaciones de la calidad en la educación superior se plantea la necesidad de proponer sistemas educativos que favorezcan la reflexión crítica y la creatividad para que, poco a poco, dinamicen posibilidades equilibradoras ante modelos que empobrecen la formación profesional. Pero para poder lograr transformaciones positivas, la evaluación misma debe ser un objeto de reflexión y de monitoreo, más que un posible ejercicio de rendición de cuentas.

## **Momento II – Discusión sobre la apuesta metodológica: investigación cualitativa en educación, diseño y construcción de instrumentos, recolección hemerográfica y de documentos institucionales**

Para el desarrollo y ejecución de esta fase de trabajo, la labor se orientó hacia la revisión bibliográfica de métodos y estrategias para investigar en educación, intentando identificar los paradigmas de este campo del conocimiento y los métodos para investigar. Los estudios llevados a cabo en el país sobre metodología cualitativa en educación, aportaron rutas posibles para empezar a orientar el *cómo* de la investigación, pese a que las experiencias sobre evaluación en educación son escasas y más aún en educación superior.

Para el logro operativo de esta fase se investigó sobre los principios epistemológicos de la metodología cualitativa; ello permitió reconocer cómo a partir de una orientación fenomenológica se proponen "como alternativas de análisis, las categorías de sujeto, subjetividad y significación, además de centrarse en las acciones de los actores y en las significaciones que las soportan" (Sandoval, 1996: 31).

El comprender y captar el sentido de lo que los sujetos hacen, dicen, escriben; el construir 'generalizaciones' que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos en un contexto o circunstancias específicas, fueron aspectos de la metodología cualitativa que se ajustaron perfectamente a lo que se quería indagar sobre los efectos académicos de los Ecaes en las IES estudiadas. Todos estos elementos son de gran importancia para ir de las formas externas de la realidad, a aspectos más profundos en los que se reconstruye imaginativamente la experiencia de los otros desde la propia. El método cualitativo, como opción válida para la investigación, "se basa en la riqueza de los datos y en el enfoque holístico o de totalidad, más que en diseños técnicos que permitan sustentar amplias generalizaciones" (Sandoval, 1996: 32).

El grupo de investigación poco a poco fue ratificando y comprendiendo que la metodología cualitativa era la forma más acertada de aproximación al fenómeno de estudio en tanto implicaba el esfuerzo de captación del sentido de lo que los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones, a través de las interpretaciones y el diálogo.

Igualmente, en ese proceso de búsqueda y de discusión metodológica, se tuvo la oportunidad de conocer una propuesta cada vez más utilizada en investigación cualitativa y que reconoce el camino investigativo en educación como el interjuego y dinámica de transformación entre el proceso de análisis y de recolección de datos. Su fundamento conceptual es el interaccionismo simbólico y dirige la mirada hacia el amplio universo de realidades humanas singulares desde el marco de significados y sentidos construidos por los sujetos al interactuar con un fenómeno nuevo o que está en constante cambio.

Esta propuesta se denomina *teoría fundada*, "metodología que busca que el investigador identifique patrones reiterativos en el fenómeno observado, así como relaciones entre esos patrones, indagando con grupos heterogéneos que posibiliten la comparación de elementos", para así dialogar críticamente con la elaboración teórica y generar nuevas discusiones sobre el asunto estudiado (Sandoval, 1996: 83).

Posterior a este debate metodológico, el grupo empezó una reflexión sobre los instrumentos de recolección de la información; después de varias discusiones y

en concordancia con los objetivos, se llegó a la conclusión de trabajar con tres herramientas: la entrevista semiestructurada (representaciones), el análisis documental de textos formales e informales relacionados con los Ecaes (acciones), elaborados y facilitados por los programas seleccionados en la muestra y el análisis documental de artículos de prensa publicados en diarios y revistas de circulación nacional sobre los Ecaes (factor interviniente).

Para la entrevista semiestructurada se plantearon tres categorías iniciales básicas de construcción del instrumento: *Representaciones* (categoría que pretendía indagar por las creencias, ideas y supuestos de los actores hacia los Ecaes); *conocimientos* (categoría que buscaba identificar desde qué nivel de saber hablan los entrevistados sobre aspectos como el decreto, la construcción de la prueba, el análisis y comunicación de los resultados, el modelo de procesamiento de los resultados, entre otros); y *acciones*: en ella las preguntas buscaban identificar las distintas acciones derivadas de los Ecaes, realizadas por el propio actor, por el programa en el que trabajaba o por la institución.

Posteriormente, se incluyó una cuarta categoría llamada *calidad*, con la cual se pretendía conocer las concepciones de calidad que manejaba el entrevistado, el programa y la institución, y la consideración de la multiplicidad de elementos que entran en juego en el logro de la calidad de la educación superior. Se acordó que era esencial aplicar la entrevista a los tres tipos de actor involucrados en el proceso evaluativo, estos son: los coordinadores de programa y/o decanos a quienes se definió de forma genérica con el término directivos; los docentes y los estudiantes. No todas las preguntas de la entrevista fueron analizadas por efectos de tiempo y densidad del material fuente de información.

La selección de los programas y actores se hizo a partir de una muestra no probabilística, se escogieron "sujetos típicos" representativos de la población tomada como universo; la ubicación de los sujetos está relacionada con una cuidadosa y controlada elección con ciertas características especificadas en el planteamiento del problema. Más específicamente se trata de una muestra de sujetos-tipo, "frecuentemente utilizada en estudios exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información; igualmente, en estudios de corte fenomenológico, donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social" (Hernández, 2003: 328).

Desde esta perspectiva, se tomó una muestra heterogénea que permitiera, desde la diversidad, reconocer las representaciones construidas y las acciones ejecutadas por integrantes de varios programas académicos (ingenierías, ciencias humanas y sociales, ciencias económicas y administrativas),



de ocho universidades del departamento del Valle del Cauca evaluados por los Ecaes.

La entrevista se consolidó a partir de un proceso de elaboración, discusión y reconstrucción de los ítems. Adicionalmente, se hizo el pilotaje con actores de la Universidad de San Buenaventura de Cali, pertenecientes a los programas de Ingeniería Electrónica y Derecho, que no eran parte de la muestra definitiva a investigar, obteniendo con ello información para avanzar en la cualificación del instrumento. El pilotaje permitió, además, reconocer la importancia del diálogo directo con el entrevistado, a partir de los saberes e impresiones que cotidianamente se configuran sobre los Ecaes.

Para el análisis documental de textos formales e informales de los programas y universidades del estudio, se acordó solicitar a las instituciones desde sus programas toda la documentación sobre acciones o proyecciones acerca de los Ecaes, de tal manera que desde preguntas como: *¿Quién lo escribe? ¿Qué se pretende? ¿Qué intencionalidad se busca? ¿Qué concepciones hay en el documento sobre filosofía de los Ecaes? ¿A quiénes convoca? ¿Quiénes participan y/o ejecutan? ¿Se trata de una invitación, una sugerencia o una orden institucional? ¿Qué concepciones subyacen sobre la calidad del servicio educativo? ¿Cómo se perciben los Ecaes?*, se pudo obtener datos complementarios a las entrevistas y así lograr caracterizar las acciones derivadas de los Ecaes y comprender las relaciones de las mismas con la filosofía de la política. Poco a poco este aspecto fue ganando protagonismo, sin haberlo previsto, por los relatos de los entrevistados y por lo referido en los documentos, lo que publica el Icfes en su página web como informe de resultados. Se anunciaba desde el proceso adelantado hasta el momento, que un factor interviniente de considerable valor por la oficialidad de la información y la verdad atribuida a él, era lo que el ente gubernamental divulgaba en torno a los resultados.

Igualmente, en esta segunda fase de desarrollo de la investigación se realizó una revisión hemerográfica en las bibliotecas de las universidades de Cali y en las páginas web para rastrear los artículos publicados en algunos diarios y revistas de circulación nacional sobre el tema Ecaes y calidad en la educación. Esta tarea de búsqueda de información dio como resultado la obtención de más de 150 artículos publicados entre 2003 y febrero de 2006 sobre los Ecaes, en diarios, revistas especializadas y de consumo. Para el análisis documental se seleccionaron 85 artículos publicados en los diarios El País, El Espectador, El Tiempo, Portafolio y UN Periódico, y en las revistas de consumo Dinero y Semana.

En la medida en que se llevaba a cabo el trabajo y continuaba el contacto con las ocho universidades, se acordó un primer encuentro en el cual se realizaría el conversatorio inicial, explicando los propósitos de la investigación y la apli-

cación de la entrevista semiestructurada a los actores bajo los criterios dados por los investigadores.

Lo recorrido en este momento poco a poco fue mostrando que no bastaba saber qué investigar ni qué se quería lograr en el proceso; era necesario tener claridad sobre *cómo* hacerlo, pues en buena medida del *cómo*, dependía la validez y confiabilidad de la información obtenida, y la posibilidad de universalización de los resultados. Asimismo, desde el inicio del recorrido, el grupo reconoció que se está configurando una comunidad de aprendizaje enfocada a una visión integral del conocimiento donde se da prioridad a la pregunta, donde se privilegia el aprender a aprender y se fomenta la interdisciplinariedad desde los interrogantes permanentes de los investigadores.

### **Momento III – Aplicación de la entrevista semiestructurada: Realización de los talleres regionales de socialización de resultados parciales**

Este tercer momento se orientó a la aplicación de la entrevista semiestructurada y a la socialización de los avances de los dos talleres regionales realizados con los actores entrevistados de las distintas universidades. Metodológicamente se discutió el tipo de muestra para la entrevista, se escogieron las ocho universidades del Valle del Cauca, teniendo en consideración el criterio de representatividad en el departamento, el número de estudiantes por institución, las características socioeconómicas de los estudiantes y los programas evaluados por los Ecaes (Ver Tabla 1).

Es importante resaltar que la presentación personal de la información sobre la entrevista, el contacto directo con cada uno de los directivos y la explicitación por previa carta de los propósitos de la investigación (de dónde surge, objetivos, tipo de investigación, manejo de la información, etc.), fue de gran importancia para recibir el apoyo en cada institución y posteriormente obtener los documentos. Con cada decano y director se acordó cómo se trabajaría, en qué día se llevaría a cabo el encuentro, cuáles eran las características del mismo y qué pasaría después de aplicada la entrevista.

Las preguntas formuladas por cada uno de los directivos, las reacciones, las opiniones y las expectativas, fueron registradas por escrito, de tal manera que esta información fuese un complemento a lo que los instrumentos de recolección de información arrojaban sobre las representaciones de los Ecaes. Para la implementación de las entrevistas se requirió el traslado a cada uno de los municipios del Valle del Cauca donde se encuentran ubicadas las universidades de la muestra. Las entrevistas se iniciaron en la ciudad de Cali: Universidad de San Buenaventura y Universidad Santiago de Cali. Posteriormente, se

TABLA 1  
Especificidades de la muestra

UNIVERSIDADES	MUNICIPIO	PROGRAMAS	ÁREA DE CONOCIMIENTO
Univ. de San Buenaventura	Cali	Contaduría (2)	CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMITIVAS
Univ. del Valle	Buga		
Univ. Nacional	Palmira	Administración de Empresas (2)	
Fundación Univ. Luis Amigó	Palmira		
Univ. de San Buenaventura	Cali	Psicología (4)	CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
Universidad del Valle	Buga		
Univ. Antonio Nariño	Roldanillo		
Univ. Antonio Nariño	Cartago		
Univ. Santiago de Cali	Cali	Derecho (2)	
Univ. Central del Valle	Tuluá		
Univ. del Valle	Buenaventura	Trabajo Social (1)	
Univ. de San Buenaventura	Cali	Ing. de Sistema (1)	INGENIERÍAS
Univ. Central del Valle	Tuluá	Ing. Industrial (1)	
Univ. Nacional	Palmira	Ing. Agronómica (1)	
Univ. del Pacífico	Buenaventura	Agro. del Tróp. Húm. (1)	
Univ. Santiago de Cali	Cali	Ing. Industrial (1)	

continuó el recorrido por el resto de claustros universitarios; el orden de salida de todo el equipo<sup>5</sup> a los otros municipios fue el siguiente: Tuluá (Unidad Central del Valle –UCEVA–, 16 de septiembre), Palmira (Fundación Universitaria Luis Amigó –FUNLAM–, 17 de septiembre), Buga (Universidad del Valle, 20 de septiembre), Palmira (Universidad Nacional, 4 de Octubre), Cartago y Roldanillo (Universidad Antonio Nariño, 7 de octubre) y Buenaventura (Universidad del Valle y Universidad del Pacífico, 12 de octubre).

En las mencionadas instituciones el equipo de investigación fue cordialmente atendido; los directivos o docentes con quienes se realizó el contacto inicial se encargaron de gestionar internamente todos los aspectos necesarios para que se cumpliera el propósito planteado. Este fue un factor determinante para el desarrollo de la investigación. Se mostró un importante nivel de participación en la discusión de aspectos que competen por igual a todas las IES de la región, especialmente asuntos centrados en la calidad de la educación superior.

5. Es importante aclarar que se hacía necesario el trabajo del equipo de investigación en la aplicación de las entrevistas puesto que en cada programa se realizó el encuentro simultáneamente con todo el grupo seleccionado en cada universidad, así se controlarían variables como prevención ante la información solicitada u organización de la misma con base en ideales sobre lo que "aparentemente" había que saber sobre la prueba.

En la medida en que se iban realizando las entrevistas se llevaba a cabo la transcripción de las mismas; se iba, igualmente, organizando y clasificando la información en rejillas, realizando la sistematización con miras a analizar cada una de las preguntas relacionadas con las representaciones y las acciones de los sujetos entrevistados. De esta manera una vez terminada la aplicación de las entrevistas ya se podía tener un esquema general en cuanto a datos sociodemográficos esenciales de los entrevistados y una primera aproximación a las representaciones y saberes que sobre los Ecaes tiene cada uno de los participantes (Ver anexo 1. Formato de entrevista).

A la par que se hacía el análisis de las preguntas sobre representaciones, se llevaban a cabo las gestiones necesarias para la realización del I taller regional de socialización de resultados parciales de la investigación, proyectado para el lunes 24 de octubre de 2005 en las instalaciones de la Universidad del Valle, sede Buga,<sup>6</sup> y que tuvo como propósitos principales:

- Generar un espacio participativo y de construcción colectiva de conocimiento en torno a los avances de la investigación, específicamente centrado en un primer análisis de ítems sobre representaciones.
- Brindar los saberes necesarios para comprender la relación entre evaluación interna y evaluación externa.
- Comprender la responsabilidad social y la complejidad de la construcción de ítems por competencias.

A este taller fueron invitados todos los estudiantes, docentes y directivos que participaron en las entrevistas y se extendió la invitación a los equipos de investigación de la Universidad de San Buenaventura de Cali. En aquellos casos en que se solicitaba por parte de las universidades la participación de personas distintas a quienes fueron entrevistadas, esta se autorizaba pero los gastos de traslado los asumía cada institución. Esto permitió contar con la asistencia de dos vice-rectores académicos y de una directora de bienestar universitario.

El taller se desarrolló en tres fases: una primera dirigida a socializar los hallazgos iniciales de la investigación, básicamente lo que concernía al análisis de una parte de los ítems de representaciones. Una segunda que presentaba la

---

6. Es de anotar la importancia que tiene aquí el hecho de que el taller no se realizó en Cali, como capital de departamento; se considera que si se desea dar a las ciudades intermedias y a sus universidades la importancia que ellas tienen, ha de comenzarse por "ir hasta ellas", en una forma de diálogo y reconocimiento como interlocutores válidos, más que como meros "sujetos de investigación".

relación entre evaluación externa y evaluación interna; y finalmente, una tercera parte orientada hacia la reflexión sobre la construcción de ítems desde el enfoque de competencias con la participación de la conferencista internacional Ana Atorresi, de la Universidad de Buenos Aires.

Las dos primeras ponencias fueron de carácter expositivo y la tercera se centró en ir analizando con los participantes las múltiples y ambiguas definiciones de competencias que aparecen en las guías de orientación.<sup>7</sup>

Como parte del trabajo realizado con la profesora Atorresi, el equipo revisó con detalle las guías de orientación y los marcos de fundamentación de cada uno de los programas de las ocho universidades. Esta revisión estuvo encaminada a obtener las diferentes definiciones de competencias de los documentos, así como a revisar las enunciaciones de los componentes a evaluar y a la revisión de cada uno de los ítems que aparecen como ejemplo y que se consideran adecuadamente construidos y por ello se utilizan como modelo. A partir de este trabajo el equipo investigador se encontró con una gran diversidad de definiciones, con múltiples interpretaciones, con preocupantes contradicciones y notables distancias entre lo que se evalúa, para qué se evalúa y cómo se evalúa. A lo que se suman errores reiterados en los ejemplos que aparecen en las guías de orientación y que en la mayoría de los casos son tomados como modelo a seguir en la construcción de simulacros y de evaluaciones internas. Una conclusión que se desprende de lo anterior es que ganar en coherencia y rigor al respecto, no es sólo una tarea de las colegiaturas y de quien lidera el proceso desde el Estado, sino también de cada uno de los docentes, directivos y estudiantes de las IES, que al enfrentarse a la evaluación debe asegurarse de una coherencia mínima dados los análisis, conclusiones y decisiones a los que se llega. Esto hace parte de la responsabilidad social en función de tomar decisiones de manera informada, lo cual puede redundar en transformaciones pertinentes en los procesos académicos y administrativos que se adelantan en las propias instituciones.

El material obtenido fue socializado y discutido con todos los participantes del taller, mostrando la necesidad de una revisión crítica de los documentos e instrumentos que se están produciendo en cada una de las colegiaturas y que se recogen en las pruebas Ecaes. Esto a su vez llevó a que hay una gran oportunidad para la comunidad académica del país de discutir las características del

---

7. Las guías de orientación son aquellos instrumentos que los asociados de cada disciplina entregan al Icfes, como documento oficial para comprender la estructura de construcción de cada prueba Ecaes.

enfoque evaluativo y los distintos componentes de la prueba, gracias a que en el proceso de cambio de lo secreto a lo público en la evaluación externa, se conocen sin restricción cada uno de los documentos y cada una de los instrumentos aplicados. Esto permite a cualquier ciudadano interesado en el tema acceder directamente a toda la información para comprender el proceso, revisarlo, cualificarlo y deconstruirlo.

Lo anterior, se complementó con una reflexión sobre la necesidad de una mayor participación por parte de los docentes y estudiantes en la conformación de las colegiaturas; igualmente, se sugirió hacer un análisis crítico de los documentos y saberes que se construyen sobre el tema, para así ganar en coherencia y cumplir con las metas de calidad de la educación superior que tienen como norte la pertinencia social.

Todo ello derivó en una conciencia colectiva de gran valor acerca de la necesidad de nuevos caminos de aprendizaje y desaprendizaje en un tema trascendental en la educación como es la evaluación censal. Para los participantes fue claro que como experiencia liderada por el Estado, la evaluación en la educación superior lleva poco tiempo y que se está en un primer momento de aprendizaje; pero, también es cierto que frente a la complejidad de sus efectos y ante las metas a jalonar, es absolutamente necesario un ejercicio de construcción colectiva de conocimiento sobre la formación y evaluación por competencias para lograr una coherencia mínima y necesaria entre la formación universitaria y la evaluación correspondiente. Conciencia y aporte interesante para la paulatina cultura de la evaluación que se posiciona y legitima en la educación superior colombiana.

El ejercicio realizado con la profesora Atorresi permitió, igualmente, desmitificar la prueba Ecaes, dimensionándola como algo que debe mirarse con detenimiento desde los planos filosófico, teórico y metodológico de la propuesta, y que especialmente compromete a los directivos, docentes y estudiantes en la necesidad de conocer la prueba desde sus antecedentes conceptuales y técnicos, de modo que no se tomen decisiones apresuradas en el interior de los programas sólo para 'responder a la prueba'. El compromiso ético de la evaluación empezó a cobrar un papel central y mostró que más allá de la dimensión política de la evaluación censal, hay unos riesgos de gran envergadura si no existe coherencia entre lo que se quiere evaluar, cómo se evalúa y para qué se evalúa. Se reconoció, entonces, tal como se trabajó con la profesora Atorresi, que la estructura de la prueba es de gran importancia dada la ausencia de la misma en todas las guías de orientación y marcos de fundamentación revisados.

Finalizado el taller fue posible reconocer que los participantes son conscientes del reto que se tiene por delante frente al tema de la evaluación en la educación superior en Colombia, el cual invita a construir día a día una palabra calificada sobre las políticas de transformación de la educación terciaria, a través de reflexiones profundas y rigurosas acerca de la pertinencia de los cambios en relación con las necesidades y demandas de la región. Igualmente, los participantes reconocieron la necesidad de un trabajo conjunto para responder a las demandas que tanto la formación como la evaluación por competencias implican.

Como complemento a este primer taller, en la Universidad de San Buenaventura de Cali se realizó un encuentro con decanos y docentes que participan en la elaboración de los simulacros Ecaes en esta universidad; se invitó también a algunos estudiantes que pertenecen al consejo estudiantil. El objetivo de estas sesiones fue revisar críticamente los ítems que se vienen construyendo para las evaluaciones preparatorias de los Ecaes en algunos programas, bien desde la figura de simulacros o como pruebas que hacen parte de las evaluaciones de algunas asignaturas en el semestre. Para este trabajo se contó con el acompañamiento de la profesora Atorresi, quien hizo la revisión de buena parte de estos ítems y seleccionó aquellos que de acuerdo con unas escalas de pertinencia se podían revisar con el grupo para así ver lo favorable y desfavorable de los mismos.

Este encuentro contó con la participación de 18 personas de la USB, con quienes se reflexionó en torno a los elementos que entran en juego en la adecuada construcción de pruebas, los aspectos complejos que se dan en las acciones preparatorias para presentación de los Ecaes, asunto que deriva en aprendizajes mecánicos y en la toma de decisiones desde el desconocimiento de lo que pretende la evaluación censal. Igualmente, el encuentro permitió conocer algunos de los mínimos criterios que deben cumplirse en la construcción de un ítem por competencias, reconocer la necesidad de configurar sólidos saberes sobre el tema para no generalizar conclusiones y acciones que generan dificultades posteriores al programa de formación y a los propios estudiantes.

El segundo taller regional fue realizado en Cali el 27 de marzo de 2006, en la Universidad San Buenaventura de Cali; en esta ocasión también se invitó a los distintos actores entrevistados y se presentó, en primer lugar, los hallazgos de la investigación en relación con dos objetivos básicos: primero, evidenciar las diversas acciones referidas por los actores y enunciadas en los documentos entregados por las instituciones de la investigación, para a través de ellas poder

explicitar a los participantes los efectos que pueden generar las acciones, especialmente académicas, que se vienen desarrollando en las universidades y que, sin proponérselo, terminan siendo contrarias a la filosofía de la política Ecaes.

Se pretendía con dicha explicitación propiciar condiciones de reflexión en los actores para que, como representantes de sus instituciones y programas, puedan evaluar los riesgos de implementar acciones básicamente centradas en una respuesta eficiente e inmediateista frente a los Ecaes.

En segundo lugar, mostrar desde el análisis de artículos de prensa la influencia que están ejerciendo los medios escritos de comunicación en las interpretaciones que el lector desprevenido hace de estos textos, identificando las intenciones "ocultas" de los artículos cuando muestran la información por ranking, casi siempre elaborado por los mismos periódicos; igualmente, señalar las tendencias temáticas que prevalecen para dar fuerza a ciertos estereotipos a través de los titulares, entre otros; se trataba de analizar la forma en que los medios manejan la información sobre la evaluación censal, de modo que ello, a su vez, permita pensar los modos en que la información circula en los claustros universitarios.

Por otra parte, en el mismo taller se desarrollaron las ponencias de Jesús Martín Barbero y Fabio Jurado Valencia. La exposición del primero mostró críticamente en qué medida los Ecaes son capaces de "contener país". Desde un análisis a la política misma, se hace indispensable interrogar si los Ecaes, desde su filosofía, su diseño y elaboración están considerando los múltiples aspectos de la realidad nacional, haciendo con ello una crítica importante a la tecnificación de la evaluación que deja de lado lo fundamental de la formación profesional: ¿Qué tanto puede aportar un egresado a su localidad, región y país? También considera el profesor Barbero que las competencias deben ser redefinidas, estudiadas críticamente, considerando las formas más contemporáneas de subjetividad; las teorías más desarrolladas sobre las inteligencias múltiples y los modelos pedagógicos que son capaces de responder con pertinencia a aquello que se pretende que el estudiante aprenda; finalmente, señaló en su intervención que es necesario discutir los aspectos sociales de la evaluación censal, considerando que sólo a través del debate sobre lo que el país requiere de la educación superior, es posible que la evaluación tenga sentido social.

La exposición de Fabio Jurado se centró en dos aspectos fundamentales: por un lado planteó una seria reflexión sobre el libro que recoge los informes institu-



cionales de las universidades frente a los Ecaes del año 2003,<sup>8</sup> discusión que mostró la manera en que las IES responden al Estado desde acciones que no siempre coinciden con las prácticas cotidianas al interior de las aulas de clase, allí donde precisamente tendrían que impactar las políticas de transformación de la calidad educativa. Jurado señaló "la idealización" desde la que responden las instituciones, lo cual impide, a ellas mismas y al Estado, dimensionar el efecto real que está teniendo la política Ecaes en las diferentes IES del país; en este sentido, hizo un llamado de atención a las formas complejas y acríticas como las instituciones velan sus propios procesos, impidiendo con ello hacer una adecuada evaluación de las transformaciones institucionales.

Asimismo, el profesor Jurado planteó la desigual forma en que son asumidos los Ecaes en relación con otras formas de evaluación externa, como la certificación de los programas académicos y la acreditación de "alta calidad"; señalamiento que muestra la necesidad de seguir indagando sobre las formas en que son percibidos estos procesos, que si bien son distintos, todos corresponden a políticas nacionales de control de la educación superior en tanto servicio público que por ley debe ser garantizado por el Estado colombiano.

Los aspectos más importantes de este segundo taller fueron:

- Se logró una reflexión sustentada a partir de los resultados de la investigación sobre los riesgos en que las IES pueden estar cayendo si se dedican a responder acríticamente a la política; es decir, si las transformaciones institucionales están únicamente legitimadas por la vía de aquello que contiene la prueba Ecaes, si entran de lleno en un "actuar sin sentido y sin pertinencia contextual" centrando gran cantidad del capital de un programa en la preparación o entrenamiento de los estudiantes.
- Igualmente se mostró la necesaria, y aún pendiente, tarea de trabajar sobre las competencias que requiere un profesional en Colombia; ello no niega la inclusión de aspectos universales de la disciplina; lo que pretende es interrogar el sentido que debe tener la implementación de un modelo pedagógico y evaluativo que se convierte en política del orden nacional.
- Se mostró el papel que están jugando los medios de comunicación en la comprensión que el público puede tener sobre el sentido e intencionalidades de la prueba Ecaes, factor interviniente que debe ser mayormente estudia-

---

8. Este libro contiene documentos enviados por las IES y solicitados por el Icfes, para dar cuenta de las acciones que las propias instituciones habían desarrollado a partir de la implementación de los Ecaes.

do para entender las representaciones que la gente del común y la de las universidades van construyendo a partir de aquello que los diarios y revistas enuncian, callan, sugieren y ocultan.

- Se mostró la importancia de una reflexión crítica que le sirva al país en general para pensar la relación universidad-sociedad. Una evaluación que no aporte al reconocimiento de la realidad colombiana y que no promueva la configuración de nuevos ideales de país, pierde la oportunidad de convertirse en generadora de desarrollo social, educativo y económico.
- Se logró la participación de los estudiantes, docentes y directivos quienes desde sus propias interrogaciones, incertidumbres y experiencias, permitieron tanto la expresión de opiniones y puntos de vista sobre esta dimensión comunicativa, como la manifestación de la necesidad cada vez más sentida de crear redes de trabajo que permitan la reflexión de la educación superior de la región y del país.

Lo conquistado como equipo en este tercer momento fue de gran importancia; pues se construyeron así varios aprendizajes decisivos para la investigación. Los talleres y la información obtenida y constantemente enviada de modo digital a cada uno de los participantes, favoreció la confianza y la expresión abierta y desprevenida de los actores sobre los Ecaes. Igualmente, gracias al intercambio constante de percepciones y sentidos, los participantes se animaron con las contradicciones, se potenciaron las nuevas perspectivas y se aventuraron a proyectar otros manejos y características de la evaluación censal.

Otro aprendizaje de esta fase de la investigación está relacionada con la necesidad de cruzar constantemente lo que los autores plantean conceptualmente con lo que el proceso investigativo mismo iba arrojando como datos. La contrastación de discursos y hallazgos hicieron parte del proceso investigativo, en una dinámica permanente de debate entre lo encontrado y lo argumentado por los autores de referencia, elemento propio de la *teoría fundada* y que obligaba a reconocer la provisionalidad del saber sobre las temáticas de Ecaes y calidad en la educación superior.

#### Momento IV – Análisis final de los resultados

Es importante señalar que para el desarrollo de esta fase de análisis fue necesario dividir el equipo de trabajo en pequeños subgrupos que respondían por unas tareas específicas, en unos tiempos concretos proyectados con anticipación, de modo que fuese un trabajo "en serie", donde la dinámica de unos aportaba a la labor de los otros. A medida que se avanzaba en el análisis, se

articulaba lo construido a través de las reuniones grupales y mediante las discusiones llevadas a cabo con los asesores externos de la investigación.

Este momento tuvo como aspecto nuclear la aproximación analítica a los datos obtenidos mediante los distintos instrumentos de recolección de información: entrevistas, documentos proporcionados por las instituciones y análisis hemerográfico.

De la entrevista se obtuvo información para dar cuenta de las representaciones y conocimientos que los actores tenían sobre los Ecaes; igualmente, se logró información que daba cuenta de las acciones realizadas por los propios actores, los programas y las instituciones, datos que sirvieron para ser contrastados y complementados con lo referido en los documentos. Del mismo modo, en esta fase se desarrolló el análisis a los documentos facilitados por las instituciones y programas y que hacen referencia a acciones y proyecciones sobre los Ecaes; se obtuvo un total de 220 documentos, los cuales fueron clasificados así: quien escribe, a quien escribe e intencionalidad; y organizados bajo tres categorías, de acuerdo con el tipo de documento.

En la categoría A se incluyeron escritos como cartas, correos electrónicos, resoluciones, decretos; en ellos básicamente se explicitan estrategias y pasos que deben adoptarse para preparar a los estudiantes ante la prueba Ecaes, para obtener un puntaje esperado. En la categoría B se encuentran informes, manuales, instructivos, los cuales están orientados a brindar información sobre qué son los Ecaes, cuál es el propósito de los mismos y sus características; también tienen la función de sistematizar el conjunto de pasos que se consideran necesarios para familiarizarse con este tipo de pruebas. La categoría C incluye documentos que contienen análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes, reflexiones sobre los factores asociados al desempeño obtenido y algunas propuestas que se esperaba favorecieran, desde los simulacros y evaluaciones tipo Ecaes, la obtención del resultado anhelado por cada institución.

La revisión de los 85 artículos de prensa y revistas de consumo que fueron seleccionados se hizo a través del análisis del discurso, identificando y analizando las características de contenido, intencionalidad y tendencia de los artículos de la muestra; se fijó especialmente la atención en los titulares, la orientación e intenciones del contenido del artículo, la postura de los autores frente a la política, los estereotipos discursivos, entre otros.

Por último, se analizaron los informes de resultados presentados por el Icfes para dar cuenta de los puntajes obtenidos por los programas, por los estudiantes, según las áreas de formación de cada disciplina, y de acuerdo con las insti-

tuciones; dicho análisis indagó con detalle las formas de presentación de los resultados Ecaes, lo que dice, lo que ello oculta, lo que puede propiciar como representaciones y acciones en un lector desprevenido, incluso en un lector familiarizado con la educación superior. Este fue uno de los factores intervinientes de mayor preponderancia.

### Momento V – Organización y escritura del informe final

Esta quinta fase comprendió los últimos dos meses de la investigación, intentando organizar de manera sistemática la información más relevante de los hallazgos logrados. Es importante mencionar que la escritura también fue hecha a "varias manos", de acuerdo con la responsabilidad analítica de cada subgrupo; si bien esta democratización del acto escritural da cuenta de un verdadero trabajo en equipo, también es cierto que complejiza la elaboración del documento por la multiplicidad de estilos, los acuerdos gramaticales, ortográficos y de formato que han de mantenerse, el trabajo en cadena que ello implica y los enlaces que necesariamente deben construirse entre uno y otro tema. Reto que de algún modo asumió el equipo de investigación privilegiando una dinámica horizontal de elaboración del documento, antes que una linealidad homogénea que centrara la meta escritural en una o dos personas. La producción escritural se fue integrando desde una lectura conjunta de cada uno de los textos, lo que proporcionó, entre otras cosas, la cualificación de los documentos y la profundización en determinados tópicos gracias al aporte de todos y cada uno de los integrantes del equipo.

También hace parte de este momento, la organización de un importante material que por ser tan numeroso debió configurarse como documento apéndice a este informe; en él se incluye el acopio de todos los documentos hemerográficos obtenidos en diarios, revistas especializadas y de consumo, las matrices obtenidas en una primera versión del análisis de las representaciones y las acciones, las actas de reuniones del equipo investigador, las diapositivas en power point de las distintas presentaciones realizadas por el equipo investigador y los invitados a los talleres, los textos inéditos de los expositores, las memorias de cada uno de los talleres regionales, entre otros.

Este material fue de gran riqueza para la continuidad investigativa fundamentalmente porque permitió otra mirada a las dinámicas de la evaluación de la educación superior. Como parte final de esta quinta fase, está la construcción grupal del guión para el vídeo clip de la investigación y el ejercicio de reedición de la escritura para configurar este libro con el cual dialoga el lector.

## Investigación sobre evaluación en la educación superior

Sobre la evaluación en la educación superior colombiana se ha investigado poco. Al revisar diversos textos sobre el tema, uno de ellos *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia, 1989 - 1999*, tomo II (Hernández, 2000: 17), señala que la investigación educativa no pretende sólo interpretar procesos, busca también cambiar las prácticas educativas; sin embargo, estas prácticas parecen situar en un lugar secundario, cuando no excluir o ignorar, a la evaluación. Se ha dado un gran "desconocimiento de la importancia de la evaluación como punto de partida para transformaciones en las estrategias de enseñanza y como constatación del camino recorrido" (Hernández, 2000: 17). Si bien la evaluación es inherente a la educación, en el nivel terciario de educación ha jugado un papel decisivo, sólo desde hace unos cuantos años en Colombia se ha evidenciado un interés por la misma a partir de la evaluación censal.

Igualmente, en un reciente texto del Icfes, en el que se hace un estado del arte de la investigación en educación superior en Colombia, se señala que:

*"Desde el punto de vista de la investigación educativa en Colombia, la educación superior y sus instituciones no han sido suficientemente estudiadas y el conocimiento que se tiene de ellas versa fundamentalmente sobre los productos de la acción educativa y no sobre los procesos que se desarrollan, ni sobre los efectos que estos producen. Es necesario aproximarse a las preguntas que orientan la actividad investigativa en las IES, con el fin de comprobar hasta qué punto las nuevas comprensiones sobre la educación y la pedagogía han modificado la actitud investigativa en este nivel de la educación"* (Martínez y Vargas, 2002: 25).

Los resultados adversos o "no esperados", o simplemente la polémica generada por las evaluaciones realizadas por el Estado (prueba del bachillerato, pruebas Saber y más recientemente los Ecaes) parecieran ser un detonador importante en la apertura del campo de investigación en evaluación, colocando sobre la ruta de las investigaciones educativas, un tema importante que acompaña otras investigaciones sobre los contextos escolares, estrategias pedagógicas, entre otras. Una evidencia de ello es la investigación coordinada por Ilberia Carrillo, en 1987, en la que se analizó la información sobre la problemática evaluativa, para precisar, en ese entonces, un diagnóstico de la situación. Esta investigación, la primera que se realizó en Colombia al respecto, concluye, entre otras

cosas, que "la evaluación y promoción del alumno no podrá ser transformada sino en la medida en que todas las prácticas evaluativas escolares adquieran un nuevo sentido, una nueva orientación, lo cual requiere necesariamente un conocimiento sobre los sentidos actuales, sobre las prácticas evaluativas que prevalecen en la educación colombiana. El camino para ello es la investigación" (Carrillo y otros, 1987: 69).

El hecho de evaluar lleva en sí mismo la necesidad de seguir evaluando, de indagar cada vez con mayor profundidad el por qué de los resultados obtenidos, el por qué y cómo de las tendencias que prevalecen en los resultados, el por qué de la presencia de puntajes tan disímiles, de acuerdo con las condiciones de las instituciones. En el fondo, la propia evaluación sólo tiene sentido si genera nuevas valoraciones del fenómeno en cuestión y, por supuesto, de los factores asociados al objeto estudiado.

En el libro sobre el estado del arte de la investigación en educación y pedagogía, publicado por Colciencias, (Castañeda, 2001: 17) recoge un gran número de material bibliográfico relacionado con los estudios sociales de educación en Colombia, trabajo en el que se identificaron los referentes epistemológicos, teóricos, metodológicos, los temas abordados y las instituciones que produjeron investigaciones en este ámbito, durante la década 1990–1999. En el estudio se muestra que tomaron un total de 115 investigaciones, tanto de Colciencias como las de otras instituciones (tesis de postgrados de universidades colombianas e investigaciones de ONG. Estas se dividieron según la institución de procedencia, de la siguiente manera:

TABLA 2

Producción	Investigaciones
Colciencias	32
Otras instituciones	72
Tesis de postgrado	11
<b>TOTAL</b>	<b>115</b>

Las investigaciones a su vez fueron clasificadas en seis categorías:

1. Calidad de la educación.
2. Cultura escolar.
3. Educación popular.
4. Estudios documentales.
5. Evaluación.
6. Multiculturalismo.

Las dos primeras categorías se analizaron bajo los criterios de temáticas abordadas, enfoques epistemológicos, enfoques teóricos, metodologías, comunidades académicas. Para las categorías restantes (3, 4, 5 y 6) el análisis fue más general y de acuerdo con cada subgrupo de categorías los análisis son visiblemente distintos: en las categorías 1 y 2 (calidad de la educación y cultura escolar), la autora identifica 90 investigaciones (78.3%), lo que evidencia una preocupación por temáticas sentidas a nivel educativo en el momento y jalónadas por las reformas que desde el gobierno central se promueven con la Ley General de Educación. Dentro de las categorías 3, 4, 5 y 6, que son en total 25 investigaciones (21.7%), se hace un análisis en el que predominan descripciones muy generales de las mismas, las temáticas son diversas y los estudios metodológicamente son muy variados y con conclusiones, que de acuerdo con la autora, no favorecen generalizaciones sobre el objeto estudiado. En el siguiente cuadro aparecen organizadas las investigaciones, según el número total de estudios en cada categoría, y el tipo de institución de la cual provienen:

TABLA 3

Categorías	COLCIENCIAS	OTRAS	TESIS	TOTAL	%
Calidad de la educación	7	13	3	23	20
Cultura escolar	18	44	5	67	58,3
Educación popular	1	1	1	3	2,6
Estudios documentales	2	2	1	5	4,3
Evaluación	3	12	1	16	13,9
Multiculturalismo	1			1	0,9
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>72</b>	<b>11</b>	<b>115</b>	<b>100</b>
%	27,8	62,6	9,6	100	

Llaman la atención dos aspectos:

1. Sólo el 13,9% de los estudios de la década 1990-1999 abordan la evaluación como temática de estudio, lo que permite reconocer sobre qué se centra el interés en materia de reflexión educativa, a la vez que evidencia que pese a que socialmente la evaluación censal es definitiva, hay una especie de resignación académica sobre lo que ella decide y desde donde se decide. Un ejemplo de ello es lo que sucede con las pruebas de acceso a la educación superior aplicadas al final de la formación secundaria, las cuales hace más de 30 años deciden en gran medida el acceso o exclusión a la universidad, fundamentalmente en el sector público, sin que sean problematizadas, interrogadas e investigadas.
2. De las 16 investigaciones sobre evaluación, Colciencias sólo patrocina tres, equivalente a un 2,6% del total de los 115 estudios tomados como muestra.

Lo suscita a la pregunta acerca de las políticas de investigación en el país y de la capacidad de estas instituciones de incentivar y promover otras miradas a objetos de investigación en educación que pueden derivar en un redimensionamiento de lo que en la institución opera como homogéneo y único y, por tanto, como limitante al cambio.

En el texto en mención, se retoman definiciones del concepto de calidad de acuerdo con varias fuentes, se la define a partir de lo planteado por el MEN como "concepto dinámico que varía de acuerdo con circunstancias históricas y sociales, que tiene que ver con una serie de elementos culturales y teóricos relacionados entre sí. La calidad es el grado de aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se la considera como el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo y el logro de la población estudiantil" (Castañeda, 2001: 221).

Desde esta perspectiva vale la pena interrogar por qué entidades como el Ministerio de Educación Nacional y el propio Icfes no aparecen en este estado del arte con investigaciones realizadas por ellos sobre el tema, dado que los lineamientos y estrategias para hacer efectivas las políticas educativas gubernamentales son el objeto central de su gestión. La única institución no universitaria del Estado que aparece señalada en este estado del arte es Colciencias y su número de investigaciones no supera el 30% de la muestra de estudios tomados por la autora referida.<sup>9</sup> La cantidad de estudios encontrados referentes a la calidad de la educación fueron 23 en total y se caracterizan porque asocian la calidad de la educación con factores internos a la institución escolar: formación docente y los proyectos educativos institucionales (PEI), básicamente.

Asimismo, por lo menos desde Colciencias, los estudios que intentan explicar la calidad desde factores externos como la cobertura, la equidad, la inversión, el asunto del empleo y los logros educativos pierden protagonismo. En consecuencia la calidad intenta abordarse más desde lo que sucede al interior de la escuela, que desde la cultura escolar (Castañeda, 2001: 222).

Vista desde esta concepción, la calidad de la educación superior pareciera depender casi exclusivamente de factores internos a la propia institución, implícitamente viendo la educación y las propias instituciones como entidades aisladas que no tienen influencia de otros factores o instancias; esta es una manera muy reducida de comprender la calidad de la educación en tanto pierde de

---

9. La cifra de estudios con participación de Colciencias es 32, correspondiente a un 27,8% del total de 115 estudios.



vista los contextos sociales y culturales de donde proceden los actores del escenario educativo, dejando igualmente al margen elementos de orden económico, aspecto cada vez más decisivo en el logro de metas de gestión y desarrollo académico. Se trataría de ampliar cada vez más la comprensión de "los círculos" que rodean la institución educativa para comprender cómo se desarrolla en medio de la multiplicidad de factores que influyen decisivamente en el producto real y concreto de su acción.

En cuanto a los enfoques epistemológicos, prevalece el estructuralismo en 19 de las 23 investigaciones. Sólo dos estudios provienen del enfoque hermenéutico: uno optando por el paradigma de la complejidad y otro por el enfoque crítico social. En cuanto al enfoque teórico, la mayoría de los estudios optan por enfoques propios de la línea socioconstructivista (construcciones y representaciones sociales, campo pedagógico, cultura escolar). Los estudios de carácter cuantitativo que intentan dar cuenta de la calidad de la educación, se sustentan teóricamente en los indicadores de calidad: cobertura, equidad, productividad, costo/beneficio, gestión y participación comunitaria (Castañeda, 2001: 223).

En cuanto a la metodología, los estudios de carácter cualitativo son apoyados especialmente por Colciencias; no es posible decir lo mismo de los estudios de tipo cuantitativo, enfoque privilegiado por otras instituciones. Esto revela la necesidad de adelantar investigaciones de ambos tipos; cada una de estas formas metodológicas de aproximarse a un objeto de estudio pareciera ponerse "de moda" por épocas. Mas allá del esnobismo, debería considerarse como urgente una agenda de temáticas de investigación que, desde diversos recursos teórico-metodológicos, indague especialmente aquellos temas más polémicos y complejos de la educación colombiana. Como lo señala Padrón (1998), citado por Martínez y Vargas, "por la complejidad de los aspectos sociales y educativos, objeto de investigación, se acepta y promueve una coexistencia epistemológica combinando metodologías e instrumentos de manera argumentada y pertinente" (Castañeda, 2001: 85).

En relación con otras comunidades académicas que realizan estudios sobre calidad, se muestra que 10 de las 23 investigaciones son realizadas por ONG, siete por universidades, cinco por fundaciones y sólo una por el MEN; aunque en el total de la muestra la participación de las universidades sea la más alta, se destaca la baja producción de las instituciones universitarias en el conjunto de investigaciones dedicadas al tema de la calidad, así como la exigua participación en el tema de parte del MEN. Aquí cabe preguntarse hasta qué punto las universidades interrogan problemáticas sobre educación superior de modo que dicha aproximación al fenómeno les permita reconocerse como escenarios de

debate, de discusión y de obligado análisis sobre la educación que se imparte, se comercializa y se proyecta.

A modo de conclusión –anota la autora– en la categoría *calidad de la educación* el interés fundamental se centró en comprender lo que ocurre al interior de las instituciones y, por otro lado, en evidenciar los sentidos que los actores sociales (estudiantes, docentes y directivos) le otorgan a la educación y a la calidad de la educación.

También se observa un vacío en estudios que abordan el lugar de la familia en la vida escolar y que integren lo cualitativo con lo cuantitativo (Castañeda, 2001: 225).

En cuanto a las investigaciones que el estudio enmarca en la categoría *evaluación* (16 en total), se identifican dos tendencias:

- 1 Estudios que evalúan proyectos, programas y propuestas educativas. Estos valoran la puesta en marcha de programas como *Escuela nueva*, la propuesta de los colegios INEM, el programa *Promoción automática* y otros. La perspectiva desde la cual se trabaja es la evaluación iluminativa y su intencionalidad es hacer ajustes a los programas a través del reconocimiento de sus aciertos y deficiencias.
- 2 Investigaciones en las que el objeto de estudio es propiamente la evaluación. Con estas se intenta producir conocimiento sobre la evaluación, bien sea construyendo indicadores cuantitativos de medición de la calidad o rastreando las representaciones sociales acerca de la evaluación o proponiendo alternativas para evaluar el desarrollo personal y social de la población escolar.

Complementa lo anterior un estudio realizado por Martínez y Vargas (2002) en el cual analizan investigaciones sobre la educación superior en Colombia realizadas entre los años 1990 y 2001, encontrando 186 documentos generados por organismos, asociaciones e instituciones; también analizan informes completos de investigaciones, monografías, ensayos y capítulos de libros colectivos; no estudian resúmenes ni reseñas.

El trabajo de estas investigadoras evidencia una gran dispersión de los estudios, los cuales se clasificaron en once categorías temáticas; además de la dispersión hay desarticulación entre estudios que se ubican en una misma categoría. Esto porque en la mayoría de ellos no se tiene en cuenta investigaciones previas sobre el mismo tema. Las autoras señalan que ello dificulta la acumulación de conocimientos, la elaboración de teorías y marcos de comprensión e inter-

pretación que puedan afectar las prácticas académicas y pedagógicas y, aún más, que puedan ser útiles en la formulación de políticas institucionales, regionales y nacionales en educación superior (Martínez y Vargas, 2002: 39).

A modo de ejemplo, se destaca la categoría *aspectos pedagógicos*, la cual incluye subcategorías como enseñanza, aprendizaje, evaluación, didácticas y a ella corresponden 35 estudios, 18 de ellos se centran en las *didácticas*, siete tienen que ver con la docencia en educación superior y seis se ocupan de cuestiones relacionadas con la formación universitaria y la formación en valores. No hay referencia a los cuatro estudios restantes (Martínez y Vargas, 2002: 56). Aunque aparezca nominalmente, la subcategoría *evaluación del aprendizaje* está prácticamente inexplorada porque, ninguno de los estudios allí referidos aborda con especificidad el asunto. Esto permite colegir que en Colombia, durante esta década, fueron reducidas las investigaciones dedicadas al tema de la evaluación en la educación superior.

Al finalizar su texto, Martínez y Vargas plantean la necesidad que tienen las IES de investigar sus propias problemáticas y concluyen afirmando que la producción de conocimiento en educación superior debe ser compleja y sistematizada, debe ser un proceso específico de producción de conocimiento sistemático (posibilidad de ser examinado y validado por referencias a esquemas teórico-prácticos ampliamente compartidos, con secuencias y normas de producción del conocimiento reconocidas por comunidades académicas) y socializados (capacidad de desbordar el dominio de la investigación para pasar a ser reconocido y manejado por colectivos hasta llegar a institucionalizarse).

Esto implica que además del propio rigor científico que debe caracterizar una investigación, esta debe tener fines sociales y políticos, transformadores, propositivos, que permitan la indagación concienzuda de los antiguos modelos de calidad y de evaluación en la educación superior y de allí la construcción de nuevos modelos de comprensión de la calidad en la educación; ello implica empezar a pensar la calidad como objeto complejo que debe ser interrogado, construido y deconstruido desde los múltiples factores que la configuran y no, como en décadas anteriores, vista sólo desde dos o tres simples criterios endógenos a la institución escolar.

Todo lo anterior permite reconocer que, en contraste con lo esperado a nivel educativo y a partir de la Constitución del 91,<sup>10</sup> la investigación en determina-

---

10. En la Constitución del 91 se establece que el gobierno propugnará por una educación democrática, equitativa y garantizará condiciones de igualdad de oportunidades para todos los colombianos.

dos campos de la educación, durante más de una década, ha brillado por su ausencia. Los estudios aquí mencionados muestran que la investigación en educación superior es considerablemente baja, pero aún así, dentro de ésta, la investigación sobre evaluación es ausente; lo que puede tener diversas explicaciones; sin embargo, de cara a la necesaria garantía sobre la calidad de los procesos educativos, la evaluación de la misma debe hacerse desde modelos pertinentes, renovados y democráticos.

La evaluación de la calidad de la educación ha estado presente en nuestro país, pero lo que ha faltado es una reflexión crítica y procesos investigativos sobre la pertinencia social de la misma; de sus características, posibilidades, promesas y limitaciones sociales, pero —ante todo— de su capacidad de promover o al menos atemperarse a los cambios sociales y educativos que requiere el país.

Es poco comprensible que actualmente un componente educativo de tanta envergadura, poder y trascendencia no sea investigado en el país, mucho más cuando la investigación es inherente a la práctica educativa y a la toma de decisiones políticas, para favorecimientos o desfavorecimientos sociales a partir de sus resultados. Esto no es sólo una función de la educación superior; debe ser una tarea de todos aquellos organismos e instituciones como el Icfes y el MEN, quienes valoran los procesos educativos desde evaluaciones de distinta índole. Lo que necesariamente implica una desacralización de la prueba, mayor debate académico, un diálogo crítico con los saberes psicométricos y, ante todo, una comprensión detallada, minuciosa y profunda de la política de calidad de la educación colombiana.

La evaluación de la educación superior es un tema cada vez más decisivo socialmente, con complejas dificultades, interesantes bondades y siniguales promesas; pero teniendo en consideración la historia educativa de nuestro país y las transformaciones que se están generando en la misma en los últimos años, no es para nada despreciable la oportunidad de empezar a investigar sobre el tema, máxime si consideramos que algunas talanqueras ya no están presentes y si reconocemos que hay mayor flexibilidad en las instituciones encargadas de ello. Algunas de esas talanqueras que ya no están hoy presentes son:

- Las pruebas ya no son secretas y en el caso de los Ecaes se sabe quiénes participaron en su elaboración y cuál fue el proceso de construcción.
- Se sabe cuáles son los modelos matemáticos utilizados para el procesamiento de los resultados.
- Los modelos tecnológicos y administrativos no son tan complejos, lo que se evidencia en una rápida emisión de los resultados.

- Se puede acceder al banco de datos.
- Se conocen los documentos soporte de las pruebas y de sus formas de elaboración.
- En fin... Están dadas las condiciones en el país para una reflexión interuniversitaria, interdisciplinaria e interinstitucional sobre las bases epistemológicas y teóricas de las pruebas, de su peso y validez como predictor del desempeño, de las posibilidades para su combinación con otros tipos de evaluación, pero ante todo para el debate sobre los efectos sociales y sobre la responsabilidad política y educativa en la construcción de un país más equitativo, justo y con igualdad de oportunidades.

## ALGUNOS AVANCES AL RESPECTO EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS

A pesar del deprimente panorama investigativo sobre evaluación en educación superior, los dos últimos años han sido definitivos en cuanto a producción investigativa sobre temas de gran debate y polémica en el ámbito de la educación en el país. Trabajos sobre implementación de políticas estatales como la certificación de los programas de la educación superior, la aparición de los exámenes para evaluar la calidad de estos mismos programas y, en general, la implementación de políticas de calidad, han propiciado la emergencia de grupos de investigación preocupados por interrogar las problemáticas que rodean estos procesos, y donde el tema de los Ecaes parece ser un asunto de debate permanente en todas las instancias, pues se observa también que en la prensa nacional y regional la evaluación ocupa con frecuencia sus espacios noticiosos. En este sentido, vale la pena anotar cómo la aparición de los Ecaes en el 2003 marca, para el ámbito de la educación superior, una referencia temporal importante; se trata, más allá de la preocupación estatal por regular la calidad del servicio educativo, de propiciar espacios de investigación de las problemáticas relacionadas con el mejoramiento de la calidad.

Igualmente, se busca la consolidación de grupos y redes de investigación dedicados a interrogar los fenómenos de evaluación censal y de otras problemáticas ligadas a la calidad, tales como la flexibilidad y las competencias. Evidencia de ello son los recientes trabajos investigativos que se han desarrollado en el país, que reciben co-financiación del Icfes.

Uno de estos trabajos analizó el impacto y uso de los Ecaes en los programas de agronomía a nivel nacional. Este estudio lo adelantó la Universidad Nacional

de Colombia, sede Bogotá, en integración con todas sus seccionales y con las universidades de Caldas, Córdoba, Cundinamarca, los Llanos, Magdalena, de Nariño y de Tolima que poseen programas de Agronomía. El equipo coordinador fue conformado por los docentes David Cuéllar, Patricia Duarte, Jorge Parra, María Cecilia Delgado, Teresa Mosquera, Guillermo Corredor y Liz Loren Aponte.

A través de esta investigación se pretende contribuir a la reflexión y configuración de propuestas que procuren la cualificación de los procesos de construcción, divulgación y usos de los resultados de los Ecaes en Ingeniería Agronómica y Agronomía del país. Sus objetivos específicos se centraron en analizar el impacto que han tenido los resultados de los Ecaes en las facultades de Ingeniería Agronómica; levantar un estado del arte sobre los usos que se han dado tanto a la prueba Ecaes como a los resultados que de ella se desprenden; indagar formas alternativas de presentación de los resultados que aporten mayor comprensión a los distintos tipos de usuarios; hacer un seguimiento al desempeño académico de un grupo de estudiantes que haya presentado los Ecaes y proponer estrategias de formación que permitan reflexionar de manera sistemática las particularidades de la evaluación externa, su relación con los procesos pedagógicos y los tipos de evaluaciones internas que se realizan en estas facultades.

Las preguntas centrales del trabajo fueron: ¿Los análisis de los resultados de los Ecaes dan cuenta de los propósitos para los que fueron creados? ¿La información que arroja esta evaluación se tiene en cuenta para la toma de decisiones en política educativa? ¿Los resultados que se han divulgado son comprensibles para los diferentes destinatarios? ¿Los Ecaes han tenido impacto en la comunidad académica y en la sociedad? ¿Se da un uso pedagógico a los resultados obtenidos en los Ecaes? ¿Los Ecaes dan cuenta del desempeño académico de los estudiantes?

Metodológicamente el estudio requirió la concertación con otras universidades, lo cual implicaba la convocatoria de las mismas, la socialización del proyecto, los acuerdos interinstitucionales, la concertación de una perspectiva teórica y de análisis de la información y la configuración de una dinámica del trabajo de campo e interacción con los grupos de referencia. Como instrumentos se utilizó la escala Likert en la medición de las actitudes hacia los Ecaes, la encuesta para medir conocimientos y opiniones de los actores sobre los Ecaes, sus procesos y resultados. Se utilizó, igualmente, la entrevista en función de analizar la prueba y las propuestas de mejoramiento a las mismas. Los grupos focales para medir el impacto y usos de los Ecaes en los programas de la muestra y, final-

mente, el análisis documental para analizar el impacto y usos de los Ecaes en los programas seleccionados.<sup>11</sup>

Otra de las investigaciones que se ha llevado a cabo con co-financiación del Icfes se orientó a indagar las relaciones entre los Ecaes y los PEI en seis instituciones de educación superior en Colombia, investigación realizada por profesionales de la Universidad de San Buenaventura de Cali, dirigida por el profesor Mario Díaz, y desarrollada en compañía de los docentes Gloria Clemencia Valencia, José Muñoz Martínez, Diego Fernando Vivas y Carmen Elena Urrea. En este estudio la pregunta central es ¿Cuál es el impacto que los Ecaes han producido en los PEI de las instituciones de educación superior en Colombia? La pregunta implica abordar una serie de problemas articulados relacionados con los aspectos conceptuales, metodológicos y operativos de la evaluación por competencias; los exámenes de calidad, su relación con los proyectos educativos institucionales (PEI) y las experiencias de exámenes que han conducido al establecimiento de un ranking de calidad de los profesionales en los diferentes campos disciplinarios y profesionales que abarcan la formación de pregrado en la educación superior en Colombia.

El objetivo central de este estudio es identificar y caracterizar las relaciones existentes entre las pruebas Ecaes y los PEI de seis instituciones de educación superior en Colombia, las universidades son: la del Valle, Eafit de Medellín, la de Cartagena, la de Manizales, la Surcolombiana de Neiva y la Mariana de Pasto. Para poder lograr el objetivo general, el grupo investigador se propuso establecer los desarrollos y alcances de los PEI en cada una de las instituciones seleccionadas y entre ellas, indagar la naturaleza de los Ecaes y su relación con la evaluación de competencias y establecer las relaciones entre los Ecaes y los PEI en las instituciones estudiadas.

Metodológicamente, la investigación se planteó en tres fases, una primera referente a la conceptualización y revisión documental (rastreo y revisión de los PEI de las instituciones, análisis comparativo de los PEI, rastreo y revisión de las pruebas y de los resultados de las mismas por institución, resultados por áreas, por población y comparativo con los resultados nacionales). Una segunda fase centrada en el análisis comparativo entre los resultados de las pruebas Ecaes y los PEI a partir de la comparación intrainstitucional sobre el impacto

---

11. La información se obtuvo de las presentaciones en diapositivas expuestas por los distintos grupos de investigación en el *Primer Encuentro de Grupos de Investigación sobre la Problemática de la Evaluación*, Universidad de San Buenaventura de Cali, 23 de septiembre de 2005.

de los Ecaes en diferentes programas; el estudio comparativo intra e interinstitucional entre los PEI y los resultados de los Ecaes. La fase final se concentró en el establecimiento de una tipología de las relaciones entre resultados de Ecaes y los PEI de las instituciones participantes.

Otra de las investigaciones orientó su interés a la construcción de un modelo estadístico-matemático para el análisis y presentación de los resultados de los exámenes de la calidad de la educación superior, estudio desarrollado por varios profesionales de la universidad Francisco de Paula Santander, de Cúcuta, entre ellos Yolanda Gallardo de Parada, Claudia Elizabeth Toloza Martínez, Oscar Alberto Gallardo Pérez, Henry Gallardo Pérez, Jorge Luis Orjuela Abril y Sergio Iván Quintero Ayala. En esta investigación participaron las siguientes universidades del departamento de Santander: la Industrial, Manuela Beltrán, la de Santander, la Cooperativa de Colombia, la Pontificia Bolivariana, la Autónoma de Bucaramanga, la Santo Tomás y las siguientes universidades del departamento de Norte de Santander: la de Pamplona, la Simón Bolívar, la Universitaria de Santander, la Antonio Nariño, la Libre y la Francisco de Paula Santander.

La investigación caracterizó los Ecaes, analizó sus resultados en el nororiente colombiano, construyó un modelo estadístico-matemático para el análisis y presentación de estos resultados; diseñó e implementó un portal Web que permite a la comunidad educativa y a los diferentes sectores, un mejor uso de los resultados de las evaluaciones. Los objetivos centrales de este estudio fueron: hacer la revisión del significado de los Ecaes en el marco de la calidad de la educación superior (referentes legales y propósitos perseguidos por la prueba); identificar qué son, cómo se diseñaron y qué se busca con los resultados; caracterizarlos como fundamento para la construcción de modelos estadístico-matemáticos; hacer la revisión y organización de la base de datos de los resultados del 2003-2004, buscar información para poder conocer la percepción de las IES de Arauca, Norte de Santander y Santander sobre estas pruebas; conocer cómo realizan el análisis de los resultados las instituciones de la muestra y, finalmente, plantear propuestas sobre posibles modelos de presentación y análisis de sus resultados.

La metodología de esta investigación se desarrolló a través de las siguientes etapas: inicialmente una investigación documental relacionada con la revisión teórica y fundamentación conceptual de las pruebas Ecaes; posteriormente, el reconocimiento y caracterización de sus especificaciones; la recolección de información pertinente sobre los resultados de las diferentes IES de la muestra; el establecimiento de alianzas con las IES de Santander, Norte de Santander y



Arauca para promover su participación activa en el proyecto; la construcción del modelo estadístico-matemático para la presentación y análisis de los Ecaes, la validación del modelo propuesto, el diseño e implementación del portal web y, finalmente, la socialización de los resultados obtenidos de la caracterización y la presentación del modelo estadístico-matemático y de la aplicación del portal web.

La cuarta investigación, presentada por la Universidad de San Buenaventura de Cali en cabeza de Juan Bautista Jaramillo y acompañado por Jhonny Javier Orejuela, Alexander Muriel y Andrés Correa García, tuvo como objeto de estudio caracterizar las estrategias de flexibilización implementadas en los ámbitos académico y administrativo en algunas universidades del Valle del Cauca, Colombia. Si bien este estudio fue el único que no se centró en la evaluación censal, su temática es absolutamente pertinente al contexto de la educación colombiana en la contemporaneidad, de ahí que igualmente haya obtenido apoyo de parte del Icfes para su desarrollo y que haya sido presentado en el encuentro. El objetivo general de este trabajo fue caracterizar las estrategias de flexibilización implementadas en los ámbitos académico y administrativo en algunas universidades del Valle del Cauca, para ello se centró específicamente en describir la noción planteada por algunas universidades sobre la flexibilización; analizar comparativamente los discursos y las prácticas institucionales sobre flexibilización en las universidades de la muestra, identificar las estrategias de flexibilización en los ámbitos académico y administrativo implementadas en las universidades seleccionadas y evaluar el impacto de las prácticas de flexibilización en los ámbitos académico y administrativo implementadas en las instituciones de la muestra.

El universo de esta investigación lo constituyó el conjunto de docentes que pertenecen a nueve universidades de la región del Valle del Cauca, cuyos programas (18 en total) han presentado documentos para efectos de Registro Calificado o acreditación voluntaria. En este estudio se partió de tomar al docente como informante clave por ser el agente o responsable directo de la flexibilización académica en su ejercicio laboral docente y porque es él quien vive las estrategias de flexibilización laboral asumidas por las universidades donde labora.

Metodológicamente, el trabajo investigativo se desarrolló en tres fases: la primera se enfocó en lo contextual, lo conceptual y lo institucional. La contextualización fue elaborada a partir de la información sobre las particularidades de las IES del Valle del Cauca (estructuras, propuestas curriculares, estrategias pedagógicas; formas, modelos de contratación y vinculación docen-

te); lo conceptual se trabajó a través de una aproximación a los modelos teóricos que permiten explicar la flexibilidad laboral y académica (teorías, modelos, leyes, etc.), y lo institucional tuvo en cuenta la caracterización de las universidades a estudiar en términos de número de docentes, tipos de contratación, de nombramiento, estrategias de flexibilidad académica desarrolladas, etc. Una segunda fase se centró en el trabajo de campo, ejercicio que implicó levantamiento de los datos en el terreno, proceso que se realizó de la siguiente manera: diseño de la estructura de los instrumentos (análisis documental y encuesta, por cuestionario y por entrevista en profundidad), pilotaje y ajuste de los instrumentos y recolección de la información. Culminó con una tercera fase centrada en el procesamiento de datos: organización sistemática a partir de la utilización de técnicas estadísticas y de análisis de contenido que facilitaron su tratamiento; análisis y discusión de los datos a partir de la interpretación y relación con los conceptos referenciados y con resultados de otros trabajos empíricos realizados.

Un último aspecto que evidencia la importancia que ha empezado a tener el tema de la evaluación y de la educación superior en las investigaciones del país, es el hecho que Colciencias recientemente haya incluido una categoría relativa a educación superior en sus convocatorias; ello, en gran medida, genera nuevos espacios de apoyo estatal para la consolidación de redes de investigadores sobre los asuntos de la educación y pone al país en consonancia con las demandas internacionales de configuración de procesos de calidad de la educación superior.

## CAPÍTULO II

### Representaciones sociales sobre los Ecaes

Sin duda alguna interpretaciones variadas, predecibles e inesperadas sobre los Ecaes se han generado en Colombia desde que estos se pusieron en marcha, pero igualmente múltiples acciones para adoptarlos, asumirlos, apropiarlos o aprovecharlos se han llevado a cabo; algunas acciones son explícitas y abiertas, otras operan en la intimidad de cada institución educativa. La comunidad académica del país, las autoridades gubernamentales y el sector productivo se han pronunciado, tal como lo muestra lo que divulga la prensa, las revistas especializadas y de consumo, la televisión, la radio, las páginas web, entre otras.

Igualmente, se hallaron juicios que circulan en los pasillos y lugares de encuentro de estudiantes, docentes y directivos y en las carteleras universitarias, que dan cuenta de lo que se hace, se presume y se proyecta en torno a los Ecaes. Pero, ¿cuáles son las representaciones y las principales tendencias que tienen estudiantes, docentes y directivos de los Ecaes? A continuación se presenta una caracterización y análisis de las representaciones que algunos directivos, docentes y estudiantes de las ocho universidades del Valle del Cauca sobre los Ecaes.

Las representaciones son asumidas desde dos esferas básicas: una interior o personal, a través de la cual se configuran en cada individuo conocimientos, imágenes y creencias de objetos del mundo. Este proceso es mediado por el lenguaje, en tanto cada cultura construye y elabora formas propias para comprender colectivamente los objetos del mundo. A través del lenguaje y de las acciones se producen formas de pensamiento sobre la realidad particular en un contexto específico; en este sentido, no hay una realidad, hay versiones y visiones de la realidad, de modo que un individuo cuando habla, piensa, representa, integra en tales procesos sus capacidades y destrezas perceptivas, cognitivas y conceptuales, relacionándolas con las dinámicas y formas en que socialmente se ha comprendido determinado objeto de representación, llá-

mense estos objetos físicos u objetos sociales como la educación, por ejemplo (Fleisher, 2001: 125).

La otra dimensión corresponde a la representación desde la perspectiva social, o desde la perspectiva externa. Esta hace alusión al conocimiento que se construye a través del discurso y la comunicación.

A través de esta materialización, el conocimiento se distribuye en los grupos sociales implicados. Las representaciones emergen con mayor facilidad en escenarios sociales donde se dan el discurso y el debate público. Igualmente las representaciones tienen mayor sentido cuando en algún aspecto de esa vida social se dan cambios que obligan a reelaborar las formas de comprender el suceso, a construir nuevos sentidos o significados para manejar y usar pragmáticamente esa realidad transformada (Morales, F. 1997: 817).

Así, a través de la conversación con otros, los grupos e individuos van comprendiendo (conceptual y pragmáticamente) esos objetos de discusión, especialmente objetos polémicos, mediados por intereses de diversa índole (económicos, sociales, etc.), a partir de los cuales se crean imágenes, metáforas, percepciones, que tienen mayor validez social y 'real' en tanto se acompañen de evidencias que corroboren el discurso que de ellos se teje (Morales, F. 1997: 818).

Se asume que el contexto cultural de la educación no es un escenario de significados neutros, desprovisto de valores; en él —como alrededor de todo fenómeno social— están comprometidos aspectos ideológicos, intereses políticos, económicos, etc. Por ello, se consideró necesario en la investigación interrogar en los diferentes estudiantes, docentes y directivos de la vida universitaria en el Valle del Cauca, las representaciones de un evento educativo de especial trascendencia como son los Ecaes. Así, y a modo de síntesis, se entiende por representaciones el conjunto de significados negociados socialmente en los distintos ámbitos de interacción de los sujetos; se trata de las formas como es concebido, tanto individual como colectivamente, un objeto social de interés, de relevancia (los Ecaes), en el marco de un contexto específico (las IES) de modo que se pueda identificar tanto los consensos y los disensos como los contextos desde los cuales se emite un juicio.

Para reconocer estas representaciones se utilizó como principal instrumento de recolección de información la entrevista semiestructurada, aplicada de forma individual a los actores que participaron en la investigación y cuyo contenido fue el siguiente:

1. Refiera cinco palabras con las cuales asocia los Ecaes.
2. ¿Cómo se representa los Ecaes? ¿Con qué imagen los identifica o los asocia?
3. Señale los aspectos más relevantes de los Ecaes.
4. ¿Cómo se siente ante los Ecaes?
5. ¿Cómo cree que son percibidos los Ecaes por la comunidad universitaria del país?
6. Desde su perspectiva, ¿cómo deben ser los Ecaes en su programa?
7. ¿Qué cree que va a pasar a futuro con los Ecaes (en las universidades, en los programas, en el país)?
8. En su opinión, ¿cuál es el mejor aporte de los Ecaes a la calidad en educación superior?
9. En su opinión, ¿cuál es el peor aporte de los Ecaes a la Calidad en la educación superior?
10. Cuando piensa en el futuro de los Ecaes durante los próximos cinco años, ¿con qué lo identifica?
11. ¿Cómo percibe el manejo que se ha hecho de los Ecaes en la universidad en que usted estudia, especialmente en cuanto a los resultados?
12. ¿Cuáles considera que han sido los principales usos que se han hecho de los Ecaes en las universidades del país?
13. ¿Cuáles considera son los aspectos más polémicos de los Ecaes? ¿En razón de qué? ¿Por qué?
14. ¿Cuáles piensa que son tres actividades o procesos positivos derivados de los Ecaes en la educación superior del país?
15. ¿Cuáles piensa usted que son tres actividades o procesos negativos derivados de los Ecaes en la educación superior del país?

El análisis de la información recolectada se clasificó de acuerdo con el grupo de actores entrevistados, así: en primer momento los directivos; en un segun-

do, los docentes y finalmente los estudiantes. Según cada grupo, se extrajeron los enunciados obtenidos; seguidamente, los enunciados fueron agrupados por semejanza y se ubicaron bajo una misma denominación.<sup>12</sup> Todas las matrices por actor se integraron buscando en ellas macro-campos semánticos a partir de los cuales se caracterizaron los aspectos fundamentales de las representaciones. Estos macro-campos, una vez desarrollados desde cada actor, permitieron hacer un análisis de las representaciones a partir de las categorías propuestas, a saber: política, percepción sobre la prueba, usos sociales, aspectos subjetivos, influencia en lo académico, cualificación-calidad.

Esta particular organización tiene como intención central pensar los asuntos relativos a la educación superior (ES) desde las concepciones de sus distintos actores. Así, desde una perspectiva polifónica se considera que un sujeto habla desde experiencias sociales e individuales; de este modo, el directivo se ocupa de funciones administrativas y desde ese lugar específico percibe, piensa y actúa para responder a sus roles sociales. Uno de estos roles está asociado, por ejemplo, al manejo administrativo de los Ecaes al interior de la IES.

Por su parte, el docente, en su lugar de mediador y quien se relaciona directamente con los estudiantes, tiene entre sus tareas el desarrollo de cátedras y, dentro de ellas, la tarea de evaluar; adicionalmente, es quien ejecuta e implementa en la sala de aula las políticas y derroteros que se trazan desde instancias de autoridad internas o externas (los Ecaes, por ejemplo) a la IES. Los estudiantes, por su parte, son quienes se enfrentan a la formación académica con sus bemoles y de quienes se espera muestren ante la prueba Ecaes su nivel de desarrollo en las competencias que se evalúan.

Se considera que son la imagen de su programa y universidad, delegando en ellos responsabilidades que van más allá de la presentación de la prueba al convertirse en figuras a través de las cuáles se visibiliza la institución.

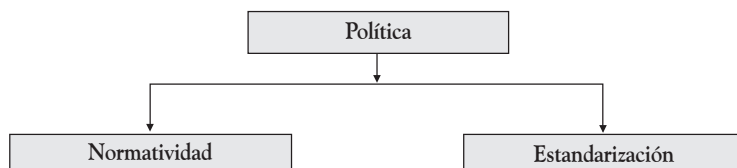
Como se observa, las representaciones de cada uno de los actores permiten dar cuenta de la dinámica interactiva que se configura en el operar de la educación superior; en este sentido, se trata de representaciones ligadas a las distintas ejecutorias que se desarrollan en las universidades, aunque ello no implica que algunos discursos no parezcan contradictorios al ser cotejados con las acciones emprendidas.

---

12. El lector podrá encontrar en los anexos las primeras matrices en las que se agrupan las respuestas de los entrevistados por tipo de actor. Estas matrices posteriormente se condensaron en macrocampos semánticos donde más allá del actor el eje temático es el que juega un papel fundamental.

## REPRESENTACIONES DE LOS DIRECTIVOS

GRÁFICO 3



Las representaciones que tienen de los Ecaes los directivos de las ocho universidades investigadas están determinadas por la relación que las pruebas conservan con la normatividad y la estandarización. Sus relatos le reconocen legitimidad a los Ecaes. Corresponde al Estado –para ellos– velar por la calidad de la ES y la evaluación externa es, en este sentido, un mecanismo válido. Consideran pertinente, por tanto, que el Estado cuente con un "termómetro" para medir la calidad de los programas ofrecidos por las IES.

*"La educación es un servicio público y corresponde al Estado verificar la calidad con la que se presta ese servicio [...] o sea, los Ecaes se proponen dar a los habitantes, a la sociedad, información veraz sobre las condiciones sobre las cuales se está ofreciendo un programa y el nivel de calidad con el cual están egresando (los profesionales)" (Directivo).*

Este aspecto entra en tensión con las alusiones de otros directivos a la estandarización. Indican que la forma como se está haciendo la medición de la calidad a través de los Ecaes se presta para encasillar a las instituciones y a sus programas y de ese modo estandarizar los currículos a nivel nacional. Consideran que poco se usa esta prueba para mejorar y contribuir a la calidad de los procesos llevados a cabo en las instituciones, entre otros motivos porque se corre el riesgo de subestimar las potencialidades de las universidades y programas de formación profesional de cada región del país.

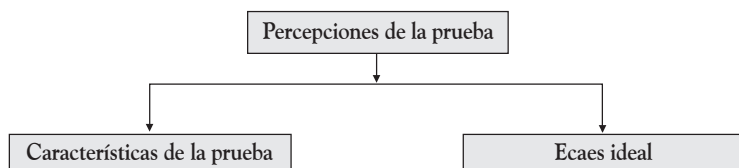
*"Pienso que una primera característica de lo que está en discusión hoy en las diferentes facultades es qué tanto los Ecaes pueden medir la particularidad o el énfasis que hace la universidad en la formación profesional, porque es un examen estándar; pero la pregunta es: ¿cómo hacemos para que la estandarización, sin dejar unos criterios macro, pueda también tener la posibilidad de mirar y de revisar lo micro, lo particular en cada universidad? ...por que, efectivamente, cada universidad tiene unas particularidades a la hora de formar. Nuestra universidad hace mucho énfasis en la formación del ser humano, en todo un pensamiento social, un pensamiento solidario. Entonces, habría que mirar cómo el examen tiene las posibilidades de medir esas particularidades o ir agrupando unas particularidades –digámoslo así– más*

*generales que pueda haber en Colombia. Saber qué IES hacen énfasis en lo solidario o en lo social y hacer un examen para este grupo, las que tienen ese perfil" (Directivo).*

Lo anterior muestra que si bien se reconoce en el Estado la función de inspeccionar y vigilar la calidad de la ES, esta tarea de regulación no necesariamente tiene que hacerse desde la homogeneización y estandarización. Las condiciones desde las cuales históricamente se ha construido el país, y por tanto su educación, muestran la diversidad y riqueza de la misma y también que es desde las sinergias, entre estas particularidades, que es posible ofrecer alternativas a las demandas y necesidades sociales y a las transformaciones que internacionalmente se están gestando. Esto plantea un reto importante a la evaluación censal, pero muestra también que la educación superior del país, en vez de atemperarse a un único modelo evaluativo, exige diseñar enfoques de evaluación plurales e innovadores.

Otro aspecto central en las representaciones de los directivos se manifiesta a partir de los cambios de currículo y homogeneización de los programas a nivel nacional. Los directivos señalan que las pruebas están generando mucha resistencia entre las IES, lo que convierte la evaluación censal, desde la percepción de los actores de la vida universitaria, en una obligatoriedad y no en una oportunidad para hacer seguimiento a los procesos educativos. Así lo expresa un directivo: "El estudiante nuestro percibe que eso es algo que hay que hacer [los Ecaes] porque el Estado dice que hay que hacerlo; o sea, es un requerimiento de carácter legal". Insisten en que los Ecaes es una prueba que se aplica por requerimiento de ley o por alcanzar una buena ubicación en el ranking nacional, departamental o local.

GRÁFICO 4



En cuanto a las características de la prueba, las representaciones de los directivos se centran en dos aspectos: la "real" y la ideal. En relación con la primera, los directivos perciben los Ecaes como una prueba de lápiz y papel, en la que no resulta clara la forma como se evalúa y, aún menos, la manera como se interpretan los resultados. Reconocen que se trata de una prueba que busca medir la calidad de la ES, pero dudan que ello se logre debido a la forma en que se presenta la prueba y los resultados; además, creen que está construida para favorecer sólo a algunas universidades.



*"Me siento preocupada por la manera como los Ecaes se han venido manejando. Nosotros hemos entendido que privilegian cierto grupo de universidades. Eso es indiscutible. Privilegian cierto grupo de universidades y ahora pues, que nos hemos dado cuenta, con mucha más razón, que son nueve universidades que van a diseñar en esta ocasión los exámenes de los Ecaes..."*  
(Directivo).

Los directivos insisten en que los Ecaes son un retorno a la educación memorística basada en la metodología mecánica de hace algunas décadas. Argumentan que el examen se desarrolla sólo en un momento evaluativo sumativo y finalista, al hacerlo en un único momento a través del cual se mide la calidad de un estudiante o de un programa de formación profesional. Declaran que en las IES se están dedicando más a aprender la forma y el manejo de la prueba que a dar cuenta de su proceso de formación. Adicionalmente, critican el modelo de la prueba: "Los Ecaes tienen tipos de preguntas sólo de respuesta escrita. Es sólo un uso del lápiz y papel. Es sólo una prueba cognitiva".

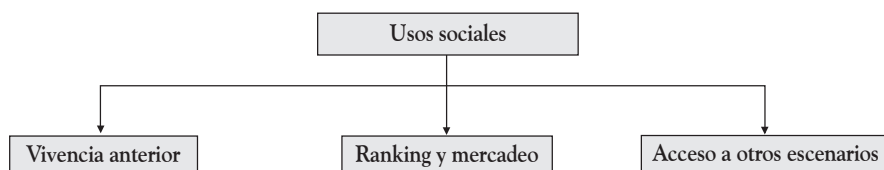
Igualmente, señalan como un aspecto problemático de la prueba la formulación de las preguntas y la doble interpretación que de estas se puede hacer, lo que –según algunos directivos– resta confiabilidad a los informes de los resultados. Estas representaciones en torno a la prueba están determinadas por un ejercicio de contraste entre lo que plantea el enfoque de la prueba Ecaes y lo que finalmente constatan que se hace. Hay un conjunto de saberes y significaciones que opera en el momento de reconocer que los actuales instrumentos no se ajustan o coinciden con las posibilidades evaluativas que se promulgan desde el enfoque que los soporta. Estas representaciones revelan una aproximación interrogativa sobre el modo como es construida la prueba, dejando abierta la posibilidad a otras formas de pensar lo pedagógico y lo evaluativo en la ES.

En relación con los Ecaes ideales, los directivos sugieren la forma como deberían estructurarse estas pruebas. Consideran que deben ser más creativas y dar lugar a la casuística como opción evaluativa. Señalan la importancia de evaluar los conocimientos, pero consideran que los procedimientos propios de las disciplinas son una mejor evidencia de las capacidades de un estudiante y de un programa académico: lo que logra hacer en casos de intervención, de investigación, entre otros procedimientos que podrían utilizarse para tener así un panorama de lo construido por los estudiantes y de los aspectos fuertes y potenciales en la calidad de los programas. Los directivos señalan que no es por medio de un examen como se puede medir la calidad de un estudiante, programa académico o IES. Para ellos, la calidad involucra todo un proceso que los Ecaes desconsiderarían:

"[Los Ecaes] tendrían que incluir, necesariamente, unos procedimientos que permitieran evaluar competencias a otros niveles. Lo que pasa es que allí nos metemos con el problema de las competencias. Una evaluación ideal debiera consultar las competencias generales definidas para cada disciplina y unas competencias específicas determinadas por el programa. Sobre esas competencias tendrían que diseñarse procedimientos y estrategias evaluativas que contemplaran tanto evaluaciones objetivas, como otro tipo de prácticas y de estrategias, de recursos, de dispositivos de evaluación, que permitieran evaluar esas otras competencias" (Directivo).

Es reiterada la alusión entre los directivos de efectuar evaluaciones censales de acuerdo con el énfasis de cada universidad, con el material suficiente para resolverlo y teniendo en cuenta los contextos regionales específicos. Piden que se incluyan todos los elementos de las diferentes regiones del país. Manifiestan que de no ser posible efectuar una evaluación con tales características, una alternativa sería agrupar las IES por regiones, de acuerdo con los campos temáticos y/o énfasis curriculares. Adicionalmente, consideran improcedente realizar la evaluación censal en un único momento. Proponen que se efectúe en tres fases: al ingresar a la IES, al finalizar el ciclo básico y al término del pregrado. De este modo, se estaría evaluando realmente el proceso académico del estudiante y permitiría a cada uno de ellos fortalecer las competencias adquiridas durante toda la carrera, lo que apuntaría a una evaluación que trasciende el modelo acumulativo y finalista para ser un proceso curricular en el que tanto la diversidad como los cortes, curricularmente pueden ser valorados mediante una prueba externa.

GRÁFICO 5



En cuanto a las representaciones organizadas en el macrocampo que hemos denominado usos sociales, hay tres aspectos básicos a considerar. Los directivos asocian, por semejanza, los Ecaes a la prueba Icfes, de selección para el ingreso a la ES. Esta evocación está determinada por los aspectos comunes de una experiencia evaluativa anterior y por los usos de los resultados. Se reitera que los Ecaes son tomados como un examen sobre el que se centran las universidades en el último año de carrera de los estudiantes, tal como sucede en los colegios con relación al examen del Icfes en grado once. Se insiste en esta asociación al aludir a la reproducción de prácticas legitimadas socialmente

aunque poco eficientes, en las que así como en la educación media se aplica pre-Icfes para preparar a los estudiantes, meses antes de presentar la prueba, en el caso de las universidades se realizan los pre-Ecaes. Tanto los pre-Icfes como los pre-Ecaes cumplen una función similar: preparar para la obtención de un anhelado resultado. En algunas IES –señalan los directivos– la aplicación del pre-Ecaes es cobrada a los estudiantes, convirtiéndose esto en una situación problemática al centrar más la atención en los ingresos económicos y en la obtención de determinados puntajes, que en una interpretación seria y reflexiva de la calidad de la formación profesional.

Si bien esta experiencia anterior de los exámenes para el ingreso a la ES tenía unas características particulares, hace más de una o dos décadas fueron presentados por los directivos entrevistados, es importante reconocer en estas representaciones que se desconocen algunos de los cambios que se han dado en los últimos años en este tipo de pruebas, las cuales en su diseño han sido sustancialmente modificadas dando cabida a otro enfoque evaluativo y a otras formas de presentar e interpretar los resultados. Ahora bien, más allá de este posible desconocimiento, resulta especialmente dicente la asociación que los directivos establecen entre las prácticas académicas en colegios e IES, con relación al desarrollo de actividades extra-académicas preparatorias para la presentación de pruebas como el Icfes y los Ecaes.

Para los directivos, los Ecaes son una prueba que deriva inevitablemente en el ranking y el mercadeo, lo que se ratifica en una marcada preocupación entre los directivos por la imagen de cada IES, al señalarle a la comunidad por diversas vías (Icfes, medios de comunicación) que la calidad de las IES está determinada, exclusivamente, por el puntaje obtenido en las pruebas. Los directivos señalan que los resultados no están siendo leídos de forma adecuada, dejando a algunas IES con una imagen que no corresponde a la realidad. Para ellos, el puesto ocupado en el ranking no refleja lo que internamente se trabaja en cada programa o institución.

*"Los Ecaes se convierten en una especie de campo de clasificación de la universidad, donde a partir de la competencia que hay hoy en día se aprovecha toda una propaganda universitaria para posicionar a quien le fue bien, a los programas que les fue bien y para desprestigiar a quienes les fue mal. El Estado lo había advertido; el Estado no controla los medios de comunicación y eso se sabía que iba pasar. Era crónica de un anuncio esperado" (Directivo).*

Otros directivos ven en la prueba una oportunidad institucional para contrastar y comparar los programas y las IES tanto a nivel regional como nacional, pero perciben como un riesgo que se haga un uso mercantil de los resultados.

Más allá del puntaje, los resultados de los Ecaes permitirían hacer otras lecturas y usos de los saberes de los estudiantes.

También indican que los Ecaes pueden aprovecharse para identificar las falencias de los programas al compararse con otras IES e implementar seminarios de capacitación en las instituciones, lo que les permitiría, a futuro, obtener mejores puntajes: "los Ecaes permiten la evaluación del programa académico, visualizar esa evaluación como un instrumento importante, como un insumo importante que le permite al programa académico mirarse, posicionarse, repensarse". Esta representación de los Ecaes contrasta con aquella que ve la prueba, exclusivamente, como mecanismo para el establecimiento de un ranking universitario. Los directivos no desconocen la inevitable comparación desde los resultados, pero reconocen que más allá de una comparación que deriva en ranking es posible la comparación para referenciarse.

Asimismo, algunos directivos universitarios, la comparación entre IES tiene validez no como mecanismo de exclusión (ranking) y sí como medio que permita reconocer diferencias y semejanzas entre las mismas, de modo que sea posible poner en común perspectivas académicas que, aunque disímiles, puedan nutrirse entre sí. Manifiestan, igualmente, que el ranking y su uso generalizado representa un único parámetro –y por tanto insuficiente– para determinar qué universidades o programas académicos son de "buena" o "mala"<sup>13</sup> calidad.

Varios de los directivos universitarios entrevistados indican que los resultados de los Ecaes se han convertido en una estrategia mercadológica que potencia o disminuye las oportunidades comerciales de programas académicos e IES. Enfatizan que en función de la comercialización de los programas académicos, el ranking da una imagen de las IES (y de sus estudiantes) apenas parcial o distorsionada. En este sentido, uno de los directivos universitarios afirma: "Es negativa la publicidad que se ha hecho de los resultados y es negativo el afán de los programas y de las universidades de preparar sus estudiantes para la prueba". Otro de los directivos entrevistados señala:

*"Las universidades le apuestan a los Ecaes, más que a la calidad. Para ranquearse, de pronto que digamos esta materia para nosotros es muy buena, pero no está dentro de los Ecaes; entonces, quitémosla o fíjese que en los Ecaes le dan mayor prioridad a mejoramiento de procesos y nosotros la tenemos muy bajita, entonces aumentémosla".*

---

13. Términos como *bueno*, *malo*, *mejor* y *peor* son frecuentemente usados por las personas entrevistadas para referirse al desempeño de los programas académicos o las IES en los Ecaes o para dar cuenta de los resultados obtenidos en la prueba.

En efecto, esta representación sobre el uso de los resultados muestra que la preocupación por la percepción social a partir del éxito juega un papel fundamental; las instituciones se preocupan cada vez más por ello, generando una especie de espejismo en el que un número es igual a la completitud del fenómeno evaluado; es decir, a la calidad, desconociendo que hay un conjunto de elementos y aspectos en juego que están allí presentes y que son evidencia también de sus procesos, metas y resultados. Así, entonces, homogeneidad, estandarización, van de la mano con imaginarios de éxito, derivando rápidamente en un culto a la imagen dada desde el exterior –el puntaje– y con la evidente imposibilidad de reconocerse desde el interior, desde sí mismo y de reconocerse en la diferencia y en el conjunto de posibilidades desde las cuales se construye la misma.

En relación con el uso de los resultados de los Ecaes para el acceso a escenarios como el laboral, las representaciones de los directivos están determinadas por ideales, deseos o creencias acerca de las posibilidades de los mismos. Algunos afirman que los Ecaes son visto como un instrumento de medición, el cual es aprovechado para aspirar a diferentes cargos, que puede ser útil para ingresar a las empresas, y que probablemente a futuro se convertirá en referente clave para hacer nuevas contrataciones en el sector productivo y en otras empresas o instituciones; sin embargo, a su vez, señalan que les inquieta la incidencia que los resultados puedan tener al seleccionar personal y solicitar empleo.

Perciben un posible uso social de los resultados para favorecer en el ámbito laboral la meritocracia, pero igualmente perciben riesgos dadas las características de los instrumentos y la disparidad de condiciones de las universidades del país. Por un lado, reconocen que el uso de los resultados para procesos de selección puede favorecer la equidad y el equilibrio ante una marcada selección burocrática de altos cargos por razones afectivas o económicas, pero señalan también que no existen las condiciones en el país, pues las notables diferencias sociales a nivel socioeconómico y educativo, de entrada no favorecen la equidad anhelada desde el posible uso de los resultados de la evaluación. Igualmente, señalan que los resultados de los Ecaes se convertirán en requisito para acceder a becas o a cupos en cursos de postgrado.

*"Hay empresas o instituciones dentro de los procesos de convocatoria que aparentemente van a pedir el resultado de los Ecaes; entonces, eso los ha llevado a reaccionar un poco y a buscar cualificarse y prepararse" (Directivo).*

*"Las universidades van a empezar a admitir estudiantes en programas de especialización dependiendo del puntaje de los Ecaes. Las empresas no son*

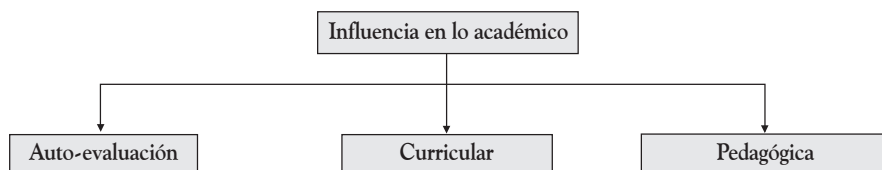
*ajenas a esto y están mirando también una forma de contratar nueva gente dependiendo de los resultados que se están presentando. Yo creo que es algo que necesariamente se va a universalizar. Todos van a tener que entrar en esa medición" (Directivo).*

Finalmente, cabe señalar que las representaciones que los directivos tienen de los Ecaes están fuertemente determinadas por los resultados y los usos sociales de los mismos. Se trata de representaciones que advierten de las potencialidades de los Ecaes. Ante todo, advierten sobre el uso perverso de los mismos por la marcada tendencia a la mercantilización de la educación en Colombia y por las evidentes desigualdades socioeconómicas del país. Estas representaciones reconocen un inadecuado manejo de la evaluación externa y enuncian que determinado uso de los resultados puede llevar a afianzar desigualdades y jerarquías que poco aportarían al desarrollo de la calidad de la ES en el país.

*"Me parece pernicioso lo que está haciendo el Estado cuando arrima y dice, la mejor universidad fue esa, la segunda universidad fue ésta, la tercera universidad fue aquella, porque crea en el imaginario de la gente que solamente los que sacan los mejores puntajes son los mejores, cuando sabemos que algunas universidades prepararon a los mejores con asesoramiento para presentar las pruebas" (Directivo).*

*"Ciertas instituciones educativas van a quedar muy mal paradas, porque al fin y al cabo, volvemos a que se clasifica, primeros, segundos y terceros lugares; por allá el puesto 52 que ocupe una universidad, a ser una malísima propaganda, al fin y al cabo se evalúa, se mide, se clasifica, se ocupan posiciones y rico para los primeros, pero terrible para los últimos, porque por esos resultados van a decir si una institución es buena o mala y eso no sería del todo verdad" (Directivo).*

GRÁFICO 6



En cuanto a las representaciones que los directivos tienen de la influencia que los Ecaes tienen sobre los procesos académicos de las IES, se distinguen tres aspectos centrales: la auto-evaluación, lo curricular y lo pedagógico. Los directivos reconocen bondades y beneficios en los Ecaes en tanto favorecerían la auto-evaluación. Para ellos, los Ecaes posibilita asumir posturas auto-críticas y la construcción de una mirada de conjunto de los procesos académicos: "Los Ecaes sirven para hacerse una idea o un diagnóstico más o menos preciso de lo

que está sucediendo en la universidad". Otro de los directivos universitarios entrevistados dice: "Tres aspectos relevantes: el primero, la posibilidad de revisarse internamente, saber cómo estamos; dos, la responsabilidad de cualificar procesos; y, finalmente, un aspecto importante a tener en cuenta, es lo que se dice a partir de esa valoración que se hace". En términos generales, los directivos ven en la prueba una posibilidad de cualificar los programas académicos y de conocer sobre los propios procesos de gestión de conocimiento desarrollados al interior de las IES. Los directivos consideran que las pruebas censales permiten el auto-cuestionamiento sobre el proceso de formación de profesionales, el mejoramiento de los programas académicos y potencian el compromiso y la responsabilidad social de las IES.

En este sentido, los directivos reconocen la oportunidad que los Ecaes brindan a las IES para hacer auto-evaluación y mejoramiento en los puntos básicos de cada programa y disciplina. Señalan que la revisión de los procesos de gestión del conocimiento ha ganado mayor fuerza a partir de esta prueba, que ha sido una oportunidad para introducir el tema de la evaluación en la agenda de los comités curriculares. El desempeño de los estudiantes en la prueba ha suscitado el debate acerca del cómo educativo y acerca de la posibilidad de valoración de lo que se planea y finalmente se consigue.

Estas representaciones muestran ideales sociales consecuentes con lo que se promulga por parte del discurso oficial, tanto en la política como en los documentos que soportan la puesta en marcha de la misma, pero no necesariamente es congruente con las decisiones y actividades académicas que se implementan en las instituciones. Como se podrá observar más adelante en el capítulo de acciones, estas se dirigen específicamente a actividades de entrenamiento de los estudiantes y poco a actividades orientadas a transformaciones curriculares y/o pedagógicas.

En relación con lo curricular, los directivos perciben falta de compromiso entre los docentes para capacitar y trabajar con los estudiantes. Señalan que es necesario un mayor compromiso y revisión a conciencia de los currículos, para no caer en la homogeneización de los programas académicos y perder la singularidad o el sello institucional que los caracteriza. Algunos directivos consideran que es necesario incluir en los currículos los temas abordados en los Ecaes. Otros, abogan por priorizar aquellos que son específicos de la oferta formativa. Tal como se aprecia en las siguientes citas, las opiniones están divididas:

*"[A partir de los Ecaes] se ha hecho una redefinición que conduzca a una estructura curricular clara, se ha definido el concepto de formación, para saber qué competencias se va a trabajar y a partir de ese concepto de forma-*

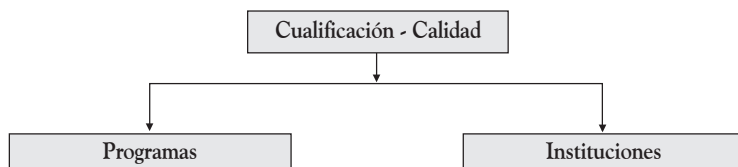
ción, además lo que tiene que ver con lo social, con lo humano, con lo institucional y con lo académico" (Directivo).

"Da miedo que comencemos a cuadrar los currículos para responder a los Ecaes, dejando de lado saberes importantes que se vienen trabajando y que los prepara [a los estudiantes] para otras cosas de la vida. Reducir el contexto académico a los Ecaes sería engañar a un profesional porque a nivel laboral necesita muchísimas otras cosas" (Directivo).

En lo pedagógico, los directivos creen que los Ecaes promueven cambios en las formas de pensar el conocimiento y de agenciarlo a través de diversas estrategias. Consideran, de otro lado, que la incidencia de los Ecaes es especialmente evidente en lo relativo a la evaluación.

Algunos directivos refieren que en ciertos programas los puntajes obtenidos en los pre-Ecaes son incluidos en las notas del período académico. Aunque sean los propios directivos quienes lo proponen y en ocasiones lo exijan, manifiestan preocupación por los cambios en las asignaturas, lo que conlleva al abandono de otros aspectos importantes del proceso educativo. Este asunto aparece referido por uno de los directivos entrevistados: "La propuesta de renovación curricular afectó la planeación también aún el mismo trabajo del aula, que es muy importante. Se han modificado hasta las formas de evaluar. Ya en todo se evalúa con el modelo Ecaes".

GRÁFICO 7



Las representaciones de los directivos ponen en primer plano dos aspectos que consideran centrales: la cualificación y la calidad en las instituciones y programas. "Los Ecaes fomentan la responsabilidad de cualificar procesos y mejorar la calidad de los programas. Se deben aprovechar para mejorar lo que se ve que está mal y reforzar en lo que se esté bien".

Los directivos creen que los Ecaes y las tensiones que han suscitado favorecen el diálogo crítico sobre la calidad de la ES al interior de cada IES. Señalan que ello ha llevado a la construcción y adopción de estrategias para cualificar los programas, además de volcar la mirada sobre los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas y disciplinas.



*"Si se mantiene el propósito de clasificar y comparar, [los Ecaes] están destinados al fracaso; si, por el contrario, se madura, se avanza y se consolida el propósito de reflexionar internamente en cada institución, en cada facultad, en cada carrera para identificar fortalezas y debilidades y para hacer planes de acción, me parece que se va a enriquecer muchísimo y, finalmente, se llegará a lo que se quiere. Yo tengo entendido que ese es el principal propósito" (Directivo).*

Algunos directivos reconocen que un mejor instrumento Ecaes permitiría tener un baremo sobre el cumplimiento de mínimos de calidad en los contenidos programáticos de cada carrera. Así, los Ecaes podrían ser aprovechados para regular la proliferación de universidades de garaje y los servicios y productos institucionales corresponderían a lo que el estudiante invierte en ellos. Los directivos también reconocen la importancia de interrogarse sobre su quehacer pedagógico, asunto que pasa a un primer plano movilizado en parte por los resultados y la adopción de contenidos que se consideraban poco relevantes.

Los directivos manifiestan que los Ecaes sitúan a todas las IES ante la cuestión sobre la transformación en las formas de enseñanza y de evaluación. Además, creen que los Ecaes dan pistas sobre la pertinencia de lo que se ha construido con el estudiante a lo largo de su carrera. Consideran que esta prueba suscita una discusión en los espacios curriculares y en los comités académicos sobre la formación del estudiante en el contexto de la globalización y de un mundo en permanente transformación.

De igual modo, ven que los Ecaes han generado espacios de diálogo entre pares de diversas disciplinas, favoreciendo mayor revisión y cualificación de los documentos programáticos, lo que ha permitido hacer ajustes a los currículos. A su vez, todo ello ha posibilitado –según los directivos– mayor conciencia entre los docentes para dar cumplimiento a lo planificado en los programas analíticos.

Estas mismas bondades o aspectos positivos de los Ecaes –señalan los directivos– están presentes en las universidades, pues estas, desde sus diferentes instancias y colectivos, vienen reflexionando sobre sus fortalezas y debilidades con el propósito de estar acorde con las nuevas exigencias de la educación superior en Colombia. Finalmente, indican que los Ecaes han motivado a todas las instituciones a revisar sus currículos en función de mejorar la calidad de cada uno de los proyectos formativos que ofrecen.

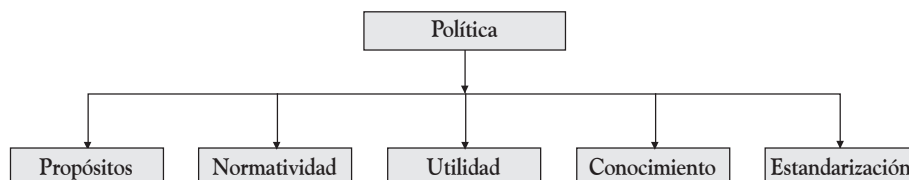
Estas representaciones muestran varias cosas que más adelante se analizan con mayor detalle y que vale la pena subrayar, pues están presentes en los relatos de los directivos. Por un lado, la marcada creencia entre algunos directivos de las

posibilidades de reflexión sobre temas trascendentales en educación y que demandan una transformación de la misma; los Ecaes, como forma evaluativo, favorecen discusiones y análisis de temas que habían pasado a un segundo plano y que conducen a pensar la gestión del conocimiento como un todo, de la mano con lo que a nivel internacional está sucediendo.

Por otro lado, aceptar que la gestión del conocimiento no es un asunto de transmisión del saber de una disciplina, por el contrario, esta gestión implica poner en juego otro conjunto de saberes que le dan especial fuerza a los acelerados cambios de las realidades y contextos. Finalmente, y este es un aspecto inquietante, la reiteración entre los directivos de que este es un asunto que le compete fundamentalmente al docente. Lo inquietante radica en que esta postura reincide en el viejo divorcio –desde los nuevos enfoques educativos llamado a superar– entre lo administrativo y lo académico y entre los modelos de planeación y los modelos de gestión.

## REPRESENTACIONES DE DOCENTES

GRÁFICO 8



Con respecto a las representaciones que los docentes tienen de los Ecaes en lo relativo a la política, se consideran cinco tópicos: propósitos, normatividad, utilidad, conocimiento y estandarización.

En lo referente a los propósitos, algunos docentes consideran que los Ecaes son un mecanismo válido para evaluar y que es necesario atenderlo en la medida en que es importante que un tercero (en este caso el Estado) esté evaluando la calidad de las IES; algunos docentes, incluso, proponen que los Ecaes deban erigirse como criterio para la concesión de un título universitario, asociándolos a procesos de acreditación y rendición de cuentas ante el Estado; otros docentes, por el contrario, consideran que es una prueba entre otras, percibiéndola, inclusive, como un obstáculo del proceso de graduación del estudiante.

*"Los estudiantes ven los Ecaes como un trabajo más, hubo ciertas materias que se hacían para reforzar la profesionalización y se transformaron para reforzar una buena presentación de los Ecaes, además en el momento en que*

*los estudiantes presentan la prueba Ecaes y se hacen los reforzos, ellos están también con otras actividades como los proyectos de grado o las tesis" (Docente).*

Estos últimos señalan que los Ecaes tienen la obligación de buscar propósitos precisos y que aún no es clara la verdadera dimensión de la evaluación que se pretende; consideran, igualmente, que hay desconfianza entre algunos actores de la comunidad educativa sobre lo que está realmente evaluando la prueba: ¿conocimientos, competencias, habilidades...? Afirman que hay incompatibilidades entre la forma de evaluar y la forma de enseñanza/aprendizaje de los conocimientos en las IES. Creen que los Ecaes no son una política que contribuya realmente al mejoramiento de la calidad universitaria ni que, a la postre, derive en avances concretos de la educación. Algunos docentes se interrogan sobre qué tan segura es la forma de evaluación usada. Otros consideran que se está ensayando con los Ecaes y afirman que hay inmadurez del sistema total de evaluación porque no se han creado los estándares y, adicionalmente, porque no hay una socialización positiva de los resultados. Al respecto, uno de los docentes afirma:

*"Todavía no es claro qué tipo de aporte están dando los Ecaes. Me parece que la cuestión es tan política en este momento que yo diría que no hay una transparencia ni una sanidad del proceso, de aplicación ni de uso de los resultados. Muchas colegiaturas saben que los instrumentos que han construido tienen serios problemas, pero lo que les importa es la plata que les da el Icfes por la construcción" (Docente).*

En lo que atañe a la normatividad, los docentes tienen representaciones que coinciden con las de los directivos. Señalan que los Ecaes ponen en marcha una política para hacer seguimiento, control y vigilancia a las universidades, una suerte de requisito legal asociado al cumplimiento de la norma, pero consideran que debe haber mayor claridad sobre la obligatoriedad de la prueba, considerando que los Ecaes deben reglamentarse y tener objetivos claros: "Los Ecaes son un instrumento que no representa a la comunidad colombiana en su totalidad. Digamos que las políticas no son muy claras inicialmente, que son de obligación ahorita" (Docente).

Docentes y directivos dejan entrever en sus representaciones que pareciera que se está frente a una etapa inicial de asimilación y comprensión de la política; comprensión determinada fundamentalmente por el cumplimiento de una norma estatal que revela una relación entre universidad-Estado, de obediencia y de inmediato cumplimiento del mandato, pese a la conciencia colectiva de las limitaciones iniciales de esta primera etapa.

Al valorar la utilidad de la prueba, se encontró que hay una marcada insistencia entre algunos docentes de no lograr identificar los beneficios que traen los Ecaes; se muestran incrédulos y aluden al uso que se le pueda dar a los resultados, pues los perciben disímiles, cambiantes y poco consistentes. Consideran que el Icfes debería mostrar la utilidad de la prueba en cuanto a su incidencia en el real mejoramiento de la calidad en la ES desde una mirada de conjunto, tanto del país y de las regiones, como de las posibilidades de transformación y cualificación de lo que ya se tiene. Insisten en que el Icfes debería tener una instancia que sugiera a las IES qué hacer para mejorar ciertas áreas de formación. Igualmente, consideran que este debería construir unas políticas generales de mejoramiento en acuerdo con las universidades.

Estas representaciones muestran en los docentes un diálogo de otro orden con la instancia gubernamental que llevan a cabo los Ecaes; reconocen en el Icfes una institución que desde lo que le compete, para ser consecuente con la política, puede hacer una lectura general y de conjunto de los procesos educativos que han sido valorados desde la prueba y, desde el cumplimiento de sus funciones, en la necesidad de llevar a cabo actividades de fomento no sólo porque para ello se creó el Icfes, sino también porque la información que obtienen de la educación del país podría, desde una completa interpretación de los resultados, conllevar potencialidades y aspectos a mejorar.

Respecto del conocimiento de la política, algunos docentes consideran que por ser una política nueva no se tiene mucha claridad sobre ella y proponen que debe hacerse un proceso universal de aprendizaje de los Ecaes.

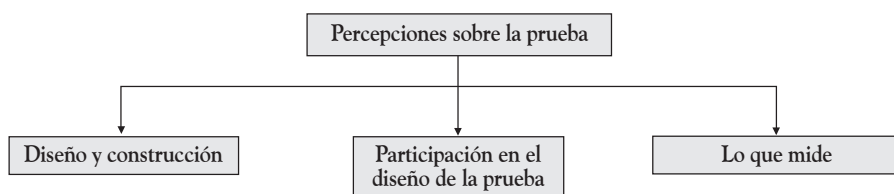
Consideran que hace falta mayor comunicación para conocer los parámetros y aspectos relevantes de la prueba; dicen que no se han publicado cuáles son o fueron los parámetros para procesar e interpretar los resultados y que en cada universidad el puntaje dice desde lo que se considera que es un buen o mal resultado, pero que, más allá de esa arbitraria diferencia, no se sabe qué más puede llegar a decir el resultado.

*"Las instituciones en realidad no saben qué resultados van a derivar de los Ecaes; o sea, esto para qué... Para dónde nos lleva. Qué pasa con mi institución si los resultados son buenos o qué pasa si los resultados son malos. No se sabe si nos van a medir por la calidad de nuestros estudiantes o si eso va a incidir por ejemplo en un programa de acreditación de alta calidad"*  
(Docente).

Una de las subcategorías que aparece como más compleja es la referente a la estandarización de la política. Las representaciones de los docentes, al igual

que en la de los directivos, muestran inquietud por lo que los Ecaes están generando en la estandarización de contenidos de los programas. Consideran que los Ecaes pretenden la homogeneización en los programas de todas las universidades y, en consecuencia, estandarización de egresados, lo que implica un riesgo importante para programas que tienen particularidades o énfasis diferentes a los más tradicionales de la disciplina. Señalan que esto podría generar consecuencias complejas en las necesarias transformaciones y actualizaciones curriculares, ya que las tendencias en la ciencia (en la epistemología y en otras disciplinas) indican una creciente hibridación y transversalidad de saberes y competencias, necesarias para poder responder a las complejas y cambiantes realidades sociales. Al respecto, uno de los docentes afirma: "Definitivamente los Ecaes son estandarización; es decir, se entronca en esa matriz sociopolítica y socioeconómica de la homogeneidad, lo que entra en tensión con algunos procesos en el mundo actual".

GRÁFICO 9



En las representaciones de los docentes con respecto a la prueba se pueden distinguir tres subcategorías o tópicos: diseño y construcción de la prueba Ecaes, la discusión sobre aquello que mide la prueba y lo relativo a la participación en el diseño y elaboración de la misma.

En lo que tiene que ver con el diseño y construcción de la prueba, los docentes consideran que los Ecaes están contruidos con preguntas que expresan una posición teórica que desconoce otras propuestas conceptuales de la misma disciplina; creen que en el diseño del examen sólo se han tenido en cuenta conocimientos técnicos y que no se incluye en los ítems la formación humanística básica para cualquier programa universitario. Argumentan que la prueba se centra en un sistema de premios y castigos como sucedía en el pasado. Adicionalmente, creen que el examen está centrado en procesos de mera acumulación de conocimientos. "Los Ecaes están midiendo sólo conocimientos técnicos y no debería ser sólo eso, se debería pensar en una evaluación más integral".

Los docentes se representan los Ecaes como un instrumento que tiene considerables limitaciones en sus aspectos técnicos, lo que se reafirma cuando enuncian que hay mala formulación de las preguntas, que se trata de ítems estándar

y que hay poca claridad en la interpretación de las respuestas. En general, se observa entre los docentes cierto temor y desconfianza con relación a la validez de la prueba. Consideran que el instrumento confunde a los estudiantes pues una cosa es lo que se les anuncia en la parte inicial de la presentación de la prueba, en sus propósitos, y otra cosa es lo que ellos enfrentan a través de las preguntas. Consideran, además, que es una prueba muy larga para contestar en un único día. En términos generales, perciben la prueba con deficiencias que afectan considerablemente los propósitos de la misma y lo que desde los resultados puede afirmarse acerca de la calidad de los procesos educativos. "Los Ecaes son una herramienta que ni siquiera se la ha revisado críticamente para ver qué tan consecuente es con lo que dice evaluar. A pesar de que ya llevamos como dos años en eso; es una herramienta que falta perfeccionar mucho, tanto en su diseño como en la forma de leer sus resultados".

Algunos docentes consideran que la calidad no se puede medir sólo a través de pruebas como los Ecaes y, aun menos, con pruebas que muestran inconsistencias. Otros docentes argumentan que pese a las deficiencias de los Ecaes hay la posibilidad de evaluar comprensión y análisis, lo que desde el punto de vista técnico es un avance, pues tradicionalmente –señalan los docentes– se consideraba que el único mecanismo de evaluarlas era el cualitativo. Estos docentes consideran de gran valía que se haya incluido en la prueba aspectos que miden la capacidad de interpretación del estudiante, considerando que este es un punto esencial en la formación de un estudiante, aun cuando se trata de profesiones con marcado énfasis técnico.

Como se puede observar, hay diversidad de representaciones. Aún aquellos docentes que identifican limitaciones en el instrumento, ven favorable el hecho de que se empiece a evaluar saberes y habilidades cognitivas esenciales para el ejercicio de la profesión. Se reconocen las posibilidades evaluativas por medio de un instrumento que, trascendiendo las formas evaluativas convencionales, puede centrar la atención en aspectos de una importancia sin igual en ES por la aplicación de estos saberes en los contextos laborales.

Lo anterior se acompaña de propuestas y anhelos de los docentes, como el que los Ecaes técnicamente no se centren en el modelo de pregunta de selección múltiple con única respuesta. Señalan que a través de la presentación de proyectos se puede evaluar un conjunto de habilidades y saberes de los estudiantes en los que más allá de lo memorístico, el estudiante razone, analice y tome decisiones para emitir una respuesta y solucionar un problema de forma pertinente. Algunos docentes insisten en que los Ecaes debería ser una prueba en la que, a partir de casos, el estudiante pueda dar cuenta de un armazón teórico

aplicable a contextos específicos. A partir de estudio de casos, la toma de decisiones está basada en la interpretación de la situación, de acuerdo con las características, posibilidades y recursos.

En el desarrollo de dicho caso, el estudiante debería tener las herramientas a la mano para que en la evaluación integre todo para la solución de problemas propios del quehacer cotidiano del profesional. Algunos docentes sugieren una mayor contextualización del mismo, "que tenga un componente donde el estudiante se contextualice; es decir, un componente muy situacional que lo coloque a resolver situaciones de su región" (Docente).

Otros docentes creen que en el futuro los Ecaes deberán reestructurar la metodología y el tipo de preguntas. Creen también que aumentará su grado de dificultad; que se evaluarán exclusivamente competencias, que se usarán computadores para resolver la prueba y que será un examen válido en cualquier parte. Estas representaciones, atravesadas por lo que podrían ser y por posibilidades reales en materia evaluativa, dan cuenta de saberes entre docentes, basados en experiencias que reconocen las limitaciones de formas evaluativas tradicionales y evidencian caminos posibles en los que el trabajo por proyectos y el análisis de casos es de una importancia sin igual, dada la fuerza y pertinencia del contexto. También muestran que para los docentes otros enfoques educativos han ganado fuerza, desde los cuales es posible darle otro lugar a la evaluación y al proceso educativo que la misma mide.

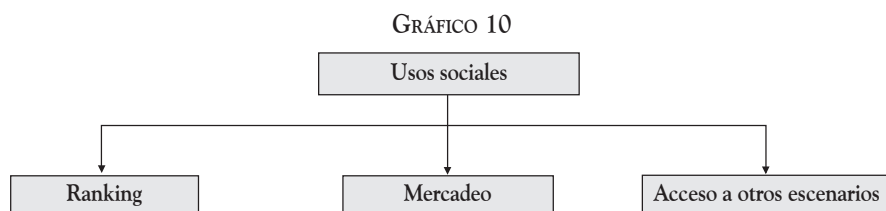
Los Ecaes, para algunos docentes, no son representativos de un proceso y por ello proponen que se evalúe a los estudiantes en tres fases durante la carrera, de modo que se valore el proceso en forma continua. Argumentan que si la calidad es un proceso, la evaluación no debería ser finalista y que podría desaparecer el valor cognitivo y social de los Ecaes si se vuelven un instrumento finalista y sumativo. Otra subcategoría es la referida a la participación en la construcción, diseño y comprensión de la prueba misma. En ella los docentes, desde sus representaciones, hacen un llamado importante en el sentido de que los Ecaes se ajusten a los contextos regionales del país, con sus respectivos énfasis y problemáticas de estudio. Proponen que evalúen el proceso de cada institución y no sólo el proceso general de todas las instituciones. Creen que es necesario tener en cuenta los énfasis de cada programa y agrupar las universidades de acuerdo con campos temáticos similares, de modo que estas consulten los planes de estudio locales.

También consideran que hubiese sido importante vincular al proceso de diseño de las pruebas a grupos de profesionales asociados a gremios o al sector

productivo. Otros se preguntan si en el diseño participaron todas las IES y si fueron tenidas en cuenta las instituciones pequeñas o de provincia. Las percepciones de los docentes están atravesadas por el cuestionamiento acerca de la representatividad de las colegiaturas o asociaciones para llevar a cabo este trabajo y por la preparación o saberes previos de sus coordinadores para ser consecuentes con el enfoque promulgado.

Interrogados sobre lo que a juicio de los docentes mide la prueba, algunos hablan de "calidad", "competencias", "educación", "excelencia", "procesos", "gestión", "desempeño", "conocimientos", "destrezas", "rendimiento", "eficiencia", "responsabilidad". Estos términos son asociados a la palabra Ecaes. Otros docentes consideran que aún no es claro el concepto de competencias y, sin embargo, se evalúa por competencias. Afirman que en este sentido se está improvisando. Uno de los docentes entrevistados afirma: "Los Ecaes no miden lo que dicen medir. Habría que evaluar si lo que están auscultando corresponde a la realidad. Si están midiendo retención del conocimiento o qué es lo que están evaluando. Esto muestra que también el instrumento hay que evaluarlo" (Docente).

En general, las representaciones sobre la prueba están determinadas por una posición crítica sobre las características técnicas de la misma y por la distancia entre lo que se dice evaluar y lo que en efecto se evalúa. Estas representaciones revelan una capacidad entre los docentes de tomar distancia frente a los Ecaes y la necesidad de contrastarlo con otros modelos evaluativos en los que se reconoce que hay otras posibilidades y alternativas de valoración del conocimiento construido.



Al pensar los Ecaes desde sus usos sociales es marcada la tendencia entre los docentes a aludir a tres aspectos: ranking, mercadeo y acceso a otros escenarios. Las representaciones de los docentes sobre los usos de los resultados de los Ecaes desde la subcategoría ranking tiene que ver con las motivaciones y propuestas que docentes y directivos hacen a los estudiantes para que estos obtengan buenos resultados en la prueba y puedan mostrar públicamente, al obtener un puntaje alto, que su IES es "buena". Igualmente, tiene que ver con la comparación que se hace entre los programas académicos de una misma universi-



dad, los puntajes de otras sedes y la comparación con otras IES (a nivel nacional, regional, local). Como lo expresa uno de los docentes entrevistados:

*"Creo que para todos ha servido un poco para demostrar cómo estamos a nivel de la clasificación. Incluso, para hacer el ranking interno. Muchas universidades hacen el ranking. Este ha sido, en parte, el uso. Digamos que algunas universidades se están aprovechando un poco de este tipo de cosas y son estrategias de mercado para un posicionamiento" (Docente).*

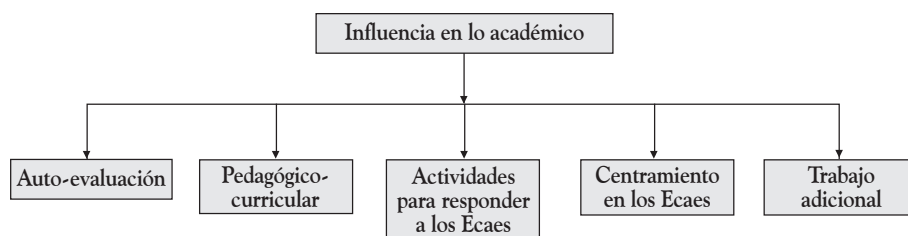
El ranking, desde la perspectiva de los docentes, está relacionado con las acciones que se llevan a cabo y se justifica al considerarlo motivador de procesos de capacitación para mejorar puntajes futuros de los estudiantes y del programa en general. Los docentes consideran que a través del ranking se clasifican las IES y se compara las públicas y las privadas. Creen que se discrimina regiones del país según los resultados y se censura instituciones. Consideran, igualmente, que no hay una real comparación porque no se hace con IES de otros países. Señalan que a partir del ranking se desconocen las grandes desigualdades en las condiciones de una y otra institución, hecho que aparece reflejado en lo que consideran la discriminación de estudiantes según los resultados obtenidos, argumentando que la calificación de los Ecaes es un asunto delicado para las IES de provincia; también se asocia el ranking a posturas que persiguen una "buena" ubicación, lo que –según sus afirmaciones– crea una competencia desleal.

Las representaciones con respecto al mercadeo se centran en que las IES que obtienen "buenos" resultados, al ser divulgados como una evidencia de alta calidad, son escogidas por futuros estudiantes; estas IES y sus programas empiezan a reconocerse socialmente como "buenos programas", derivando en una comercialización de los mismos. A partir de los resultados se da un ranking y se promueve la idea de que cuanto más alto el resultado obtenido mayor la calidad de la IES. Consideran que uno de los aspectos más complejos y delicados es que ha llevado a que se mercadeen cada vez más las IES.

En acceso a otros escenarios, las representaciones de los docentes coinciden con las de los directivos: consideran que a futuro los empleadores pedirán los resultados de los Ecaes, constituyéndose en requisito para contratos y acceso laboral. Igualmente, se convertirán en criterio para acceder a becas y para el ingreso a cursos de postgrado. Algunos docentes creen que en algunas IES se solicitará determinado puntaje como requisito de grado. En otros escenarios, un docente afirma: "Ya hay universidades que están pensando en que los Ecaes sean un requisito de grado y pensaría que más adelante se puede prestar para que un empresario diga a un estudiante: 'muéstreme los resultados de su Ecaes'.

Esa sería una base para la contratación de su gente". Otro docente afirma: "Se siente algo de temor de que, en últimas, esas pruebas vayan a ser un indicador, no solamente para las universidades, sino también para el medio empresarial".

GRÁFICO 11



En lo académico, los docentes consideran que los Ecaes están suscitando transformaciones en aspectos cruciales de los programas como la autoevaluación, lo pedagógico y lo curricular. La evaluación, sin duda alguna, está reactivando las discusiones en torno a la situación educativa del país y a su función en la transformación social.

Los docentes creen que a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en los Ecaes, se genera en las IES una auto-evaluación, una revisión y una retroalimentación de los programas. Ello implica, a su vez, que los programas académicos revisen qué tanto se están cumpliendo los propósitos de formación propuestos o declarados por la IES y qué tanto se tiene en cuenta los propios perfiles de formación profesional. Los docentes consideran que los Ecaes suscita una auto-evaluación y una discusión acerca de los conceptos básicos de los programas y de cada asignatura que hace parte de la malla curricular. Señalan reiteradamente que la auto-evaluación lleva a reconocer "fortalezas y debilidades".

Creen que los Ecaes influyen en la toma de conciencia de lo que se tiene y de acuerdo con esto compararse con otras IES; adicionalmente, señalan que es importante identificar fortalezas y debilidades de los egresados para mejorar el desarrollo futuro del programa. Un docente afirma: "Tenemos que criticarnos de una manera objetiva y mirar hacia dentro. 'Bueno, ¿Cómo vamos a cambiar? ¿Qué vamos a hacer?' Preguntarnos si realmente la educación en Colombia no está funcionando y preguntarnos sobre por qué no está funcionando y qué cambios se deben dar de raíz para tomar decisiones".

Estas representaciones de los Ecaes, como posibilidad para la auto-evaluación, muestran que su fuerza ha derivado en un posible reemplazo de los mecanismos de seguimiento y control a las actividades en cada IES. Así como ofrece

ventajas en términos de legitimidad y de rápida apropiación, muestra pérdida de la autonomía institucional o bien desplazamiento de los mecanismos convencionales de auto-evaluación o asunción de los mismos por no tenerlos.

Al valorar las representaciones y su incidencia en lo pedagógico y curricular, los docentes consideran que a partir de la implementación de los Ecaes las IES han comenzado a cuestionar la importancia de dirigir o dar fuerza a los procesos de formación, teniendo en cuenta las necesidades de la región. Piensan que se puede derivar rápidamente en una estandarización que echaría por la borda el empeño entre algunas IES de reestructurar sus programas, de acuerdo con las necesidades sociales de sus contextos inmediatos. También creen que a partir de esta prueba se han movilizado contenidos y pedagogías de trabajo, procurando que haya una mayor aprehensión del conocimiento por parte de los estudiantes. Esto, en atención a la obtención de un buen puntaje, pero también a la necesidad de desarrollar procesos pedagógicos que den entrada a lo que se empieza a introducir sobre competencias.

Señalan que en este proceso se ha llegado en algunos casos a cambiar el modelo repetitivo y memorístico de la clase, obligando con ello a pensar los procesos de enseñanza/aprendizaje implicados en la exigencia del futuro profesional, de modo que se obliga a pensar más en el estudiante y, así, exigir una mayor responsabilidad en su formación. En esta dirección uno de los docentes afirma: "Los Ecaes están obligando a que haya cursos de capacitación, a que haya cursos para complementar y fortalecer debilidades que se han encontrado en alguna parte y obliga a que el consejo académico y las directivas tomen cartas sobre el asunto".

Del igual modo, los docentes creen que los Ecaes obligan a los estudiantes a romper paradigmas de evaluación. Esto ha llevado a que los estudiantes centren la atención en un modelo de evaluación de competencias que sea consecuente con los efectos a lograr en el proceso educativo; ello requeriría –señalan los docentes– pensar en unos mínimos conocimientos que debe tener el profesional de cada disciplina.

En términos generales, se cree que los Ecaes exigen revisar los currículos, las temáticas, su pertinencia y la necesidad de integración curricular; algunos docentes afirman que se ha estudiado el plan curricular para hacer diseño por competencias. Igualmente señalan que estas transformaciones no sólo operan sobre los estudiantes. Al respecto, un docente afirma: "Los docentes vamos a tener que ir metiéndonos en ese cuento de asumir los Ecaes como una posibilidad de evaluación no sólo de los estudiantes, pues también evalúa a los docentes y a la institución".

Sin duda alguna, estas representaciones están mostrando que los Ecaes sitúan en un primer plano conceptos y temáticas de gran importancia como el de competencias y el de evaluación de/por competencias; sin embargo, aparecen también evidencias sobre la honda brecha entre lo que se desea transformar y el cómo de la transformación. Los docentes son conscientes de las necesidades de trabajar temáticas desde las cuales la ES se atempera a las demandas de cambio económico y social, pero las diversas interpretaciones del mismo concepto de competencias y la ausencia de un modelo para ello, sitúan al docente y a quienes están sensibles a la transformación, en una tradición en la que la evaluación rápidamente se vuelve un examen en el que todos se observan: el directivo al docente, el docente al estudiante, la opinión pública a las IES, etc.

Hay una subcategoría en este ámbito de incidencia de los Ecaes en lo académico que hace referencia al propio desarrollo de actividades para responder a estas pruebas. Al respecto, las representaciones de los docentes están determinadas por las principales actividades que se desarrollan en programas y universidades para preparar a los estudiantes para la prueba. Refieren que se diseñan estrategias como exámenes tipo test y talleres a través de los cuales se pretende preparar a los estudiantes para la prueba. Señalan que se hacen clases adicionales para esta preparación, se diseñan "cursos de repaso", se abren espacios para socializar conocimientos sobre los Ecaes por fuera del aula. Igualmente, refieren la presencia de los simulacros y la elaboración de preguntas para los bancos de pruebas. Hay un énfasis dado al aprendizaje técnico de la prueba que deja de lado la profundización conceptual que, desde la perspectiva de los docentes, es muy importante para el futuro profesional.

*"Se hicieron capacitaciones sobre las características de este tipo de pruebas, en los tipos de las preguntas. Se hicieron talleres y charlas de sensibilización y de capacitación frente a la prueba, en algunos programas, se alcanzó a hacer algún simulacro con preguntas liberadas por el Icfes para lograr que todos los estudiantes que estaban en condiciones de presentar la prueba, lo hicieran y, obviamente, obtuvieran buenos resultados" (Docente).*

Todo este despliegue de actividades se diseña, organiza e implementa junto a los estudiantes con el objetivo de obtener puntajes destacados en la prueba. Los docentes consideran que este ejercicio incide de manera importante en el normal desarrollo de los últimos semestres del estudiante, en la implementación de su práctica profesional y en el propio trabajo de grado o tesis. Estas actividades son confirmadas en el relato de algunos docentes:

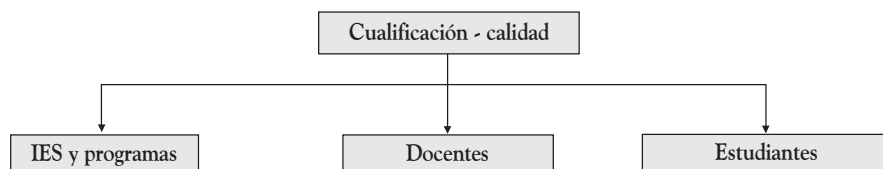
"Hicimos talleres, "refrescamientos". Trajimos expertos en el tema. Tratamos de mirar una cantidad de cosas. Sabíamos que teníamos problemas, que teníamos debilidades. Tratamos de mejorar esas debilidades; tratamos de tapar unos huequitos. Hemos tratado de manejarlo de la mejor manera. Hemos motivado a las personas que han ocupado buenos lugares" (Docente).

"...En la prueba de agronomía se evalúan saberes que están partiendo del supuesto de que todos los suelos y climas del país son iguales. Hay un desconocimiento de la diversidad. Como a nuestros estudiantes les estaba yendo mal en esa parte, incluimos en una materia lo que están preguntando en la prueba, aunque sabemos que está equivocado, pero que no había de otra. Mandamos carta a la asociación que hizo las pruebas y nunca nos contestaron. Nos tocó hacer eso, pues los puntajes se estaban afectando por eso" (Docente).

Otro elemento de suma importancia señalado por los docentes tiene que ver con cómo los Ecaes influyen en lo académico, cargando de mayores responsabilidades a todos sus actores, especialmente a los docentes, sobre quienes en la mayoría de los casos recae la responsabilidad de desarrollar actividades "extra clase", las que implican preparaciones, talleres, simulacros. Esto generó una subcategoría o tópico llamado *trabajo adicional*, representado en alusiones como: "El ingreso de los Ecaes a la universidad ha implicado más trabajo porque los profesores debemos formular preguntas bien hechas para los bancos de preguntas y simulacros. Es difícil y complejo construir ítems tipo Ecaes. Toma mucho tiempo" (Docente). Todo ello implica –según lo enuncian los docentes– "sacrificio de su tiempo personal". Igualmente, consideran que los procesos de capacitación sobre tales formas de evaluar son apresurados, limitados y afectan el rigor del aprendizaje que los docentes hacen sobre la elaboración de preguntas. Se cree que no hubo el suficiente proceso de preparación de los docentes, de modo que sobre la marcha se "aprendió" a hacer los talleres y las preguntas para los simulacros internos de los diferentes programas. "Se propusieron una serie de actividades que permitieran mejorar el nivel de participación de los estudiantes en los Ecaes, pero eso es muy complicado para los docentes porque significa más trabajo y modificación de los contenidos de acuerdo con lo que se pide en los Ecaes".

Estas representaciones están determinadas por la necesidad de una rápida adaptación a la prueba Ecaes, adaptación desde la cual se considera que lo más relevante es el instrumento y los resultados.

GRÁFICO 12



Las representaciones que los docentes tienen de los Ecaes están también determinadas por las características del propósito central de estas pruebas en cuanto a la cualificación y la calidad, lo cual en los relatos se da en tres niveles: IES y programas, docentes y estudiantes.

En lo que se refiere a la cualificación de programas y universidades, los docentes consideran que la cualificación tiene que ver con un gobierno que está preocupado por la calidad de la educación y que, igualmente, las universidades están desarrollando políticas internas de calidad que pretenden interrogar los criterios de formación con los que trabaja cada programa. Los docentes creen que bajo la idea de calidad que se tiene en los programas se interroga si lo enseñado es lo que interesa, necesita y demanda el futuro profesional de dicha disciplina, lo que permite diagnosticar el programa deteniéndose en criterios o parámetros de calidad, estableciendo estándares de desempeño del profesional y procurando, de tal manera, una mejor formación del estudiante en la medida en que se recomponen en el interior de programas e IES las condiciones de la educación que allí se imparten.

Los docentes argumentan que los Ecaes promueven la pregunta por la calidad y por sus características, tanto en las IES nuevas como en las de tradición y que, más allá de la imagen, creen que ofrecen un servicio educativo de calidad. Consideran que los Ecaes están orientados a promover un alto nivel de calidad de la ES y una mayor responsabilidad frente a la calidad del servicio educativo, lo que podría generar mayor confianza en los programas e IES. Algunos docentes señalan que "los Ecaes han permitido que los profesores empecemos a preguntarnos sobre dinámicas educativas nuevas, más creativas al momento de enseñar y de evaluar"; "Yo pienso que a todo nivel los Ecaes nos tienen como sometidos a tres aspectos: evaluación, calidad y competencia".

Otras representaciones importantes de los docentes están relacionadas con la interrogación de las diversas concepciones sobre calidad que emergen en los contextos de la ES, lo cual –desde su perspectiva– introduce dinámicas nuevas a las IES, permitiendo con ello revisar las condiciones mínimas de un programa para que la institución determine los máximos de calidad, de acuerdo con sus énfasis y dinámicas particulares. Se cree que esto genera una mayor preocupa-

ción por preparar a los estudiantes. Adicionalmente, se reconoce al Ecaes el haber permitido poner la evaluación ante la opinión pública.

Las representaciones que sobre la cualificación del docente tienen los propios docentes se centran en la importancia del mejoramiento de la calidad del oficio; perciben la necesidad de cualificación, especialmente en lo relativo a transformar las estrategias tanto de enseñanza como de evaluación. Refieren la necesidad de capacitarse respecto al concepto de competencias, lo que –según ellos– podría permitir reestructurar las formas del proceder docente. Algunos de ellos interrogan si lo que están trabajando con los estudiantes está siendo bien recibido por estos.

*"Los Ecaes han permitido reestructurar muchas formas de mi proceder como docente porque la institución se está medio tocando, digámoslo así, entrando en esa globalidad como para mirar entonces que haya una proyección, que haya una capacitación, que los docentes se metan en ese cuento como preparándose para unos buenos resultados posteriores" (Docente).*

Los docentes consideran, igualmente, que los Ecaes movilizan a los alumnos exigiéndoles un cierto proceso de cualificación, los obliga a volver a recordar y refrescar sus conocimientos de semestres anteriores. Perciben que el estudiante se ve obligado a responder con criterios de calidad en tanto debe estudiar para responder a una instancia ajena a la propia IES. En este sentido, piensan que la prueba Ecaes pone a estudiar (memorizar) a los estudiantes un poco más. Señalan que les demanda estar actualizados y les exige más atención en el estudio, lo que implica que los estudiantes deben responsabilizarse más de su propia formación profesional, "obligándolos a hacer un esfuerzo para mejorar su proceso educativo"; adicionalmente, ven que "los Ecaes están obligando al estudiante a comprender lo que lee, a volverse más activo en el proceso de lectura y a estudiar". Los docentes creen que los estudiantes, en general, quieren obtener buenos resultados y no quedarse atrás en los puntajes.

Asimismo, entienden que los Ecaes permiten a los estudiantes autoevaluarse y saber cómo están en su formación. Piensan que los estudiantes le confieren importancia a los resultados obtenidos en tanto los ven como requisito para el mercado laboral y creen que el estudiante debe mirar cada vez más el examen como un paso normal a la vida laboral, como parte del proceso de formación profesional.

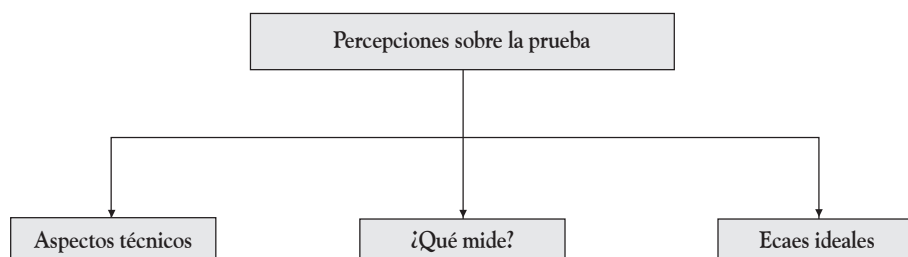
Estas representaciones positivas acerca del para qué de los Ecaes (contribución a la revisión y cuestionamiento de procesos educativos) contrasta con lo referido acerca de los usos de los resultados y con la incidencia en la toma de

decisiones pedagógicas y curriculares. Hay dos marcadas tendencias que muestran la ambigüedad en las recontextualizaciones que se están haciendo de la evaluación externa en las IES. Por un lado, se advierten los riesgos y peligros de la toma de decisiones basadas en los puntajes y, por otro, se advierten las bondades de los mismos al poner sobre la mesa un conjunto de temas y reflexiones que lleva a reconocer la necesidad de transformar la educación superior (ES) y de verificar constantemente la coherencia entre propósitos educativos y lo que se va logrando a medida que se implementan las estrategias y procedimientos.

## REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES

Para el caso de los estudiantes, las representaciones que tienen de los Ecaes están determinadas por aspectos que se encuentran en cinco grandes macrocampos. Estos son: percepciones sobre la prueba, usos sociales, aspectos subjetivos, influencia en lo académico y curricular y cualificación/calidad.

GRÁFICO 13



En la categoría percepciones sobre la prueba, los estudiantes dan cuenta de las características que contiene la evaluación en sus aspectos técnicos, expresando que es un tipo de prueba con exceso de preguntas, de papel y lápiz, con poco tiempo para contestar todos los ítems, que es presentada en jornadas muy largas que los agota y que, además, lo que se indaga no siempre corresponde a la naturaleza de lo que los estudiantes han venido trabajando en el programa:

*"El punto más polémico es precisamente el de las preguntas: es que hay preguntas que no pueden ser de a, b, c, d, e...; no pueden ser de eso, hay preguntas que deben ser valorativas. Por ejemplo: "A cometió determinada conducta. Valore usted en qué tipo penal deber ser acomodada esa conducta y por qué". Pero un estilo de esa pregunta no sale, tal vez porque les da miedo... Pero, entonces, podían organizar, por ejemplo, diciendo: responda en tres renglones... no ocupe más de tres renglones... Hay algunas partes que pueden responderse sencillamente  $2+2=4$ . Responda es a o b. Pero hay otras que*



*pertenecen a valoraciones que se tiene que dejar un campo de discrecionalidad para la respuesta..." (Estudiante).*

En los ítems, los estudiantes refieren que las preguntas deben ser mejor elaboradas, y no incluir muchos contenidos. Además las preguntas para responder de memoria no permiten pensar y mucho menos analizar y argumentar.

*"Para mí el elemento más relevante es que es un instrumento en el cual no se permite que el sujeto piense. Ya la pregunta y las respuestas están debidamente elaboradas y que son de una metodología donde sólo se puede ver, oír, grabar y repetir como una máquina, pero allí la creación del pensamiento, que es lo propio de la educación, no aparece" (Estudiante).*

Igualmente, las representaciones de los estudiantes acerca de los Ecaes está determinada por aquello que consideran mide la prueba: conocimientos, memoria, competencias, saber, sabiduría... Hay una marcada tendencia en los relatos a señalar que mide fundamentalmente retención del dato desde determinadas tendencias a nivel teórico: "Los Ecaes son un examen donde te están calificando un montón de conocimientos sin tener a la mano ninguna herramienta. Te están calificando la memoria" (Estudiante).

La alusión a diversos conceptos lleva a reconocer que el uso constante de los mismos conduce a una naturalización, sin que necesariamente se tenga claro en términos de contenido a qué alude cada uno. Pareciera que para algunos estudiantes evaluar información y competencias es lo mismo. Lo que contrasta con las representaciones de los docentes en los que hay una marcada diferenciación entre los mismos pese a que las formas evaluativas en juego en los Ecaes estén privilegiando la evaluación de contenidos.

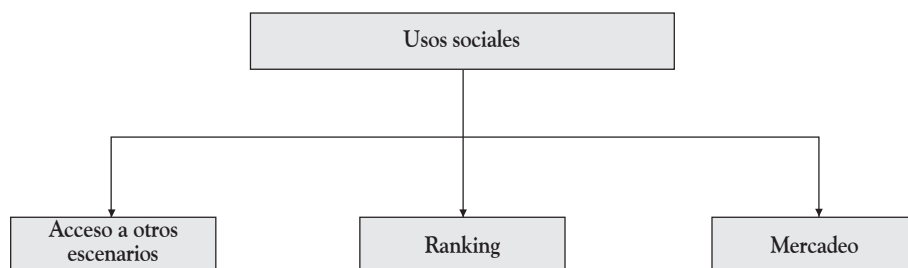
Finalmente, se hace alusión a lo que la prueba debería tener como elemento central. Los estudiantes desean que se consideren aspectos como la motivación, el cansancio, el manejo de información. Una prueba que permita pensar y crear conocimiento. Señalan que es importante una prueba en la que además el estudiante tenga la posibilidad de argumentar, en la que se incluya los énfasis de los programas y los diferentes enfoques de las disciplinas. Algunos señalan que sería importante contemplar la posibilidad de que cada programa diseñe, de acuerdo con sus realidades y enfoques, su propio examen.

En general, las representaciones de los estudiantes en cuanto a este tópico están determinadas por su experiencia directa con la situación de evaluación. Estas llevan a reconocer que hay un conjunto de condiciones psicológicas, ambientales y temporales que inciden en la presentación y en los resultados de la prueba, y que son importantes las características técnicas del instrumento.

Mientras se ve que en directivos y docentes las representaciones están centradas en el qué y el para qué, en los estudiantes estas responden al qué y al cómo.

Para el estudiante, la evaluación no es representada como algo ajeno a su rol. Se concibe como una actividad evaluativo que recoge una cantidad importante de aspectos del proceso educativo.

GRÁFICO 14



En cuanto a las representaciones en las que los usos sociales de los Ecaes aparecen como un elemento de gran importancia, en los estudiantes prevalece una referencia a tópicos similares a los señalados por los docentes.

Los estudiantes expresan que la prueba podría convertirse en un requisito para obtener el título profesional, para acceder a la tarjeta profesional o para poder continuar estudios de postgrado.

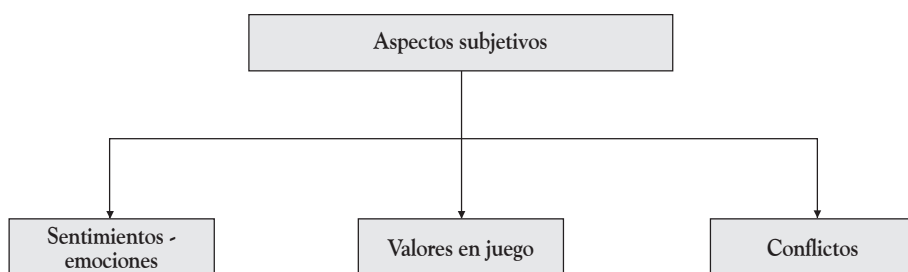
*"Tengo entendido que más adelante el país va a tomar los Ecaes como criterio de selección para contratar en una empresa. Por ejemplo, en medicina los Ecaes también marcan -digamos- para que ellos puedan acceder fácil a una especialización. O sea, que marca muchas cosas y yo creo que es un cambio, un cambio en la educación" (Estudiante).*

Al igual que los docentes, los estudiantes consideran que el uso que las IES hacen de los resultados, para establecer un ranking, responde a la necesidad de calificar las IES y los programas, generando una distinción entre IES "buenas" y "malas". Desde esta perspectiva, señalan que en los programas se están implementando múltiples actividades que llevan a prepararlos únicamente para responder el examen. Creen que en el futuro se ejercerá más presión sobre ellos para que obtengan mejores resultados. Refieren con preocupación que en algunos programas se envía solamente algunos estudiantes para que presenten la prueba y de este modo se logre la obtención de mejores puntajes. Estas circunstancias las interpretan como preocupación institucional por obtener prestigio y estatus social y más bien despreocupación por la calidad.

*"En últimas, se vuelve una competencia de quién saca los mejores Ecaes y es una manera de vender la institución como tal. '¡Sacamos los mejores estudiantes, con los mejores Ecaes!' Y cosas así. Entonces, pienso que eso también se aprovecha es como para ese prestigio, esa imagen de la institución y para uno como estudiante es como mostrar su proceso, que se ha logrado buenos puntajes, como un Icfes" (Estudiante).*

Igualmente, hacen alusión al mercadeo. Para algunos los Ecaes hacen parte de un requerimiento de "la economía global", evidenciado en el tipo de publicaciones que se hace en los diarios, mostrando resultados específicos de algunas IES, en las que se presentan estadísticas de los nuevos matriculados con el fin de atraer más estudiantes hacia ellas. Insisten en cómo el mercadeo se convierte en una práctica que presenta la universidad ante la opinión pública con el fin de obtener un posicionamiento que redunde en un beneficio económico.

GRÁFICO 15



En la categoría de aspectos subjetivos (Gráfico 14) se hace alusión a los elementos que enuncian el sentir individual de los estudiantes, expresados a través de sentimientos y en los propios conflictos que les genera la presentación de la prueba. En sus sentimientos y emociones aparecen expresiones como temor al futuro profesional y laboral en tanto quedan expuestos a la presión de la IES y de la familia. Los estudiantes sienten que los Ecaes les generan ansiedad, estrés, nerviosismo, inseguridad, tristeza, entre otras emociones, afectándolos especialmente al momento de presentar la prueba. Además, consideran que la situación de evaluación les crea incertidumbre y temor en tanto creen que no van a ser contratados si los resultados no son los esperados. Adicionalmente, refieren emociones relacionadas con lo que socialmente se crea de cada uno de ellos en torno a la calidad de su formación a partir del puntaje obtenido, reconociendo que al igual que las IES, los estudiantes van a ser ubicados en un ranking en el que se establece la jerarquía de "mejores" o "peores" estudiantes.

*"Yo creo que la mayoría de los estudiantes, si tú indagas en cualquier tipo de universidad, te van a decir lo mismo; el temor, porque he hablado con otros compañeros y me dicen que de pronto lo que más les da miedo de llegar al último semestre es la presentación de los Ecaes. Todo el tiempo nos hablan sobre la responsabilidad que tenemos y la importancia de sacar un buen puntaje. Eso presiona y no se puede evitar sentir lo que se siente" (Estudiante).*

*"Yo creo que es una prueba que, como apenas se está implementando, tiene cosas por corregir, pero igual, en el momento de presentarlo tú tienes temor. Muchas veces los principales inconvenientes surgen del temor que los estudiantes tenemos de presentar esa prueba. Es como la zozobra, la presión de presentarlo" (Estudiante).*

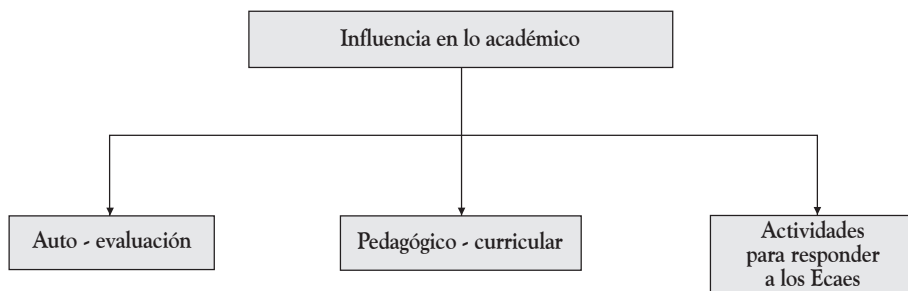
Adicionalmente, los discentes hacen referencia a la construcción social en lo que concierne a los valores que se ponen en juego ante la presentación de la prueba. Asocian los Ecaes a palabras como "interés", "responsabilidad", "seriedad", "compromiso", "disciplina", "rectitud", "perseverancia", "mejoramiento", "profesionalismo", entre otras.

*"Como estudiante uno siente que tiene que ponerse más las pilas. Bueno, ahora si nos están exigiendo un examen, hay que ponerse las pilas para que nos vaya bien... hay una gran responsabilidad. Igualmente, como la universidad debe buscar que sus estudiantes queden en un buen nivel frente a estos exámenes se refuerza la parte académica para que haya mayor compromiso de todos" (Estudiante).*

Igualmente, los estudiantes aluden a posibles conflictos que la prueba puede generarles, señalando que ante la incertidumbre de su futuro profesional, la rotulación de "buen" o "mal" puntaje dirá si es "buen" o "mal" profesional. Temen al estigma social que los resultados les pueda dejar, donde su imagen individual va a estar en tela de juicio si su resultado es bajo; convirtiéndose, de esta manera, desde su perspectiva, en una talanquera para la vida laboral. Consideran injusto y discriminatorio la imposibilidad de conseguir trabajo si el criterio de selección es el resultado Ecaes:

*"Una vez yo le dije a alguien que los Ecaes parecían el control de la natalidad, por ejemplo en China, que usan los métodos anticonceptivos para que no haya tanta población, es la misma vaina, que no haya tanta gente trabajando. Me preocupa la influencia que esos resultados puedan tener para poder acceder a puestos públicos, que se vuelvan un requisito para la carrera profesional, entonces si uno pierde, habrá ciertas dificultades para puestos públicos, habrán ciertas dificultades para especializaciones" (Estudiante).*

GRÁFICO 16



Los estudiantes hacen alusión al macro-campo "influencia en lo académico" aunque en menor proporción en contraste con las categorías anteriores. Refieren al respecto tres tópicos, la autoevaluación, lo relativo a lo pedagógico-curricular y el desarrollo de actividades para responder a los Ecaes.

Los estudiantes refieren que a partir de los Ecaes se dan procesos de autocuestionamiento en los programas, de maduración en el proceso formativo, generándose un mayor compromiso de los estudiantes. En estas representaciones se observa que los estudiantes perciben la implementación de los Ecaes como una oportunidad para analizar las debilidades de los programas académicos.

*"Yo pienso que eso [los Ecaes] son para mejorar; los usos son como para poder detectar esas debilidades al interior de las facultades o de las universidades. Entonces, es como una cadena. Los Ecaes me permiten como estudiante detectar mis debilidades, en qué soy o no soy. Igual, eso se transmite a la universidad, a la facultad. La facultad debe decir: 'estas son las debilidades de la facultad'. Se ve que la gente no da buenos resultados y, en últimas, eso repercute en la institución que es la cara. Es como una cadena" (Estudiante).*

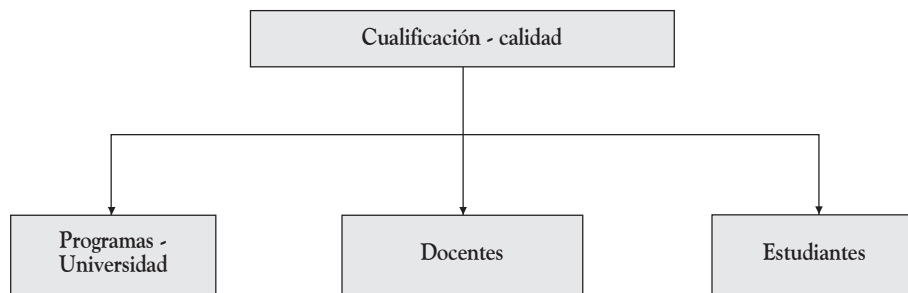
Igualmente, hacen referencia a lo pedagógico/curricular, enunciando que con el tiempo los Ecaes van a estar formalmente en los programas académicos y áreas de conocimiento incluyendo en ellos tareas como la capacitación de los estudiantes en interpretación de preguntas tipo Ecaes.

*"Particularmente, creo que el principal uso que le han dado es el de fortalecer las debilidades que se tienen e incrementar, de pronto, el tipo de investigación que estaban usando en las asignaturas en las que tuvieron bajos rendimientos y continuar fortaleciendo las que tuvieron un alto resultado. Creo, principalmente, que ese ha sido el enfoque que le han dado las universidades" (Estudiante).*

Los estudiantes refieren que se ha insertado en la vida académica cotidiana la presentación de evaluaciones tipo Ecaes para todos los semestres de la carrera, que se complementan con la realización de charlas, instructivos, seminarios y cursos pre-Ecaes. Señalan que los docentes hacen especial énfasis en materias en las que se obtuvieron resultados bajos en las pruebas presentadas el año inmediatamente anterior. Al respecto, uno de los estudiantes planteó:

*"Creo que al final, la gente y las universidades van a empezar a prepararse para los Ecaes y no creo que ese sea el sentido; el sentido es dar una buena formación. Yo creo que uno en sí no debe prepararse, o sea, tener una preparación como un PRE Icfes para los Ecaes. No creo porque uno debe llegar al examen confiado en que la formación que me han dado es buena y que yo como actor principal de esa formación asumí ese proceso y lo pude llevar a cabo con autonomía. Creo que la gente se va empezar a preparar para el examen, cuando eso no debe ser. Uno se prepara para ser profesional y si lo van a evaluar pues listo, ahí está el instrumento y uno debe estar confiado en eso que le dieron y en eso que aprendió" (Estudiante).*

GRÁFICO 17



En la categoría o macro-campo referido a la "cualificación/calidad", los estudiantes hacen referencia básicamente a lo que perciben de la calidad de los programas y de las IES, y la cualificación de los docentes y de los propios estudiantes.

Sobre cualificación del programa y la IES los estudiantes argumentan que a partir de la presencia de la prueba se empieza a evaluar la calidad de la ES, lo cual favorece el incremento de la calidad de las IES. Reiteran que a partir de los resultados de la prueba es posible identificar las fallas de cada programa y hacer los ajustes necesarios para mejorar el nivel educativo. Creen que a partir de los Ecaes se presentan mayores exigencias y dedicación de los programas y las IES, instituciones que se están actualizando con nuevas herramientas para

dinamizar los procesos de aprendizaje. Así lo muestra uno de los estudiantes entrevistados:

*"El mejor aporte es que se está pensando en que la educación debe ser mejorada, en que debe tener unos estándares de calidad para que pueda ser, de alguna forma, competitiva o para que pueda estar al nivel de los otros países; o sea, que la educación en Colombia sea una educación de muy buen nivel. Ese de pronto es el aporte" (Estudiante).*

También comentan que el interés por nuevos procesos de cualificación en los docentes redundaría en una mejor enseñanza y, por supuesto, en unos procesos más eficientes de aprendizaje, de modo que si tienen docentes más capacitados y con mayores conocimientos para transmitir su saber, la calidad de la formación profesional tiene que mejorar. Los estudiantes refieren que la cualificación del docente universitario y su preparación debe estar ligada a la formación por competencias y a la capacitación en elaboración de preguntas. Igualmente, señalan que deben ser docentes con capacidad de transmitirles adecuadamente el conocimiento, lo que no necesariamente se garantiza con títulos que muestran una alta escolarización y sí con procesos de constante actualización de saberes más allá de la disciplina orientados al acceso de las últimas tendencias en procesos pedagógicos y de gestión del conocimiento.

Finalmente, expresan que la cualificación de programas y docentes redundará en beneficio suyo al salir de la IES, considerando que esta formación haría de ellos profesionales de calidad, con mayor experiencia y mejores capacidades. Creen que surge en ellos procesos individuales de autocuestionamiento a través de los cuales evalúan los procesos de aprendizaje, necesarios para una vida profesional más óptima.

*"Para mí lo más relevante es garantizar que haya unos conocimientos o unos referentes mínimos a nivel de la persona que estudia esa carrera o de la institución que brinda esa carrera. Entonces, no es que en cualquier garaje o en cualquier casa se pongan facultades de psicología o derecho, por ejemplo, y no haya quién regule y quién certifique o controle si se está dando como mínimo los conceptos para esa carrera" (Estudiante).*

A manera de síntesis, en las representaciones de los directivos se hace latente la necesidad de una normatividad que regule los procesos de la ES. Igualmente, consideran que se están dando procesos de estandarización que excluyen programas que tienen características particulares. Los directivos perciben que al formato de la prueba le faltan muchos elementos. Señalan también como necesario revisar los aspectos de orden técnico. Indican que la comparación entre IES es importante y necesaria, pero que lo que se de realmente es un

centramiento en el ranking, estigmatizando algunas IES por sus bajos resultados. Asimismo, muestran cierta preocupación por el acceso de los estudiantes a otros escenarios en el caso de puntajes bajos en los Ecaes. En cuanto a la influencia en lo académico, señalan que los resultados obtenidos han permeado aspectos como lo pedagógico, lo curricular y lo evaluativo de los programas, aunque señalan con mayor énfasis la influencia en el desarrollo de actividades de respuesta rápida y adaptación para responder a los Ecaes. En lo referente a aspectos de cualificación, consideran que la prueba y la política Ecaes permiten mejorar aspectos propios de las IES y los programas, lo cual se da por la vía de revisión de sus planes y prospectivas. Adicionalmente, consideran que los Ecaes exigen a los docentes una mayor capacitación y a los estudiantes una mayor preocupación por su formación profesional.

En el caso de los docentes, en términos generales, las representaciones apuntan a mostrar cómo la política desde la que se lleva a cabo los Ecaes tiene unos principios de orden legal que lo soportan, cuyo fin es el de regulación de la ES. Igualmente, interrogan hasta dónde hay claridad en los propósitos y proyecciones de la política. Se muestran inquietos ante la estandarización que empieza a gestarse en los programas, referida a las formas de evaluación y en la estructuración de contenidos programáticos. Con respecto a la percepción de la prueba, los docentes interrogan por las incongruencias de la misma: el tipo de preguntas, el tiempo para responderlas, el momento de la carrera en que se evalúa, entre otros cuestionamientos. Para ellos es importante la participación de las IES regionales en la elaboración y diseño de los Ecaes. En lo referente a usos de los resultados señalan el ranking y el mercadeo como aspectos conflictivos que estigmatizan las instituciones.

Argumentan que los puntajes bajos en los Ecaes podrían convertirse en un asunto que limita al estudiante el acceso a otros escenarios. En lo académico, los docentes muestran cómo, por la vía de la autoevaluación o mirada sobre las fortalezas y debilidades del programa, se han realizado transformaciones en lo curricular y en lo pedagógico. Para ellos, la mayor influencia se da en las actividades preparatorias para la presentación de la prueba, las cuales hacen que se desplacen asignaturas para darle cabida a las actividades pre-Ecaes. Hay un aspecto que señalan como complejo y es el hecho de que las instituciones cargan de tareas adicionales a los docentes como la construcción de ítems, la implementación de cursos pre-Ecaes, entre otros. En lo referente a cualificación, los docentes consideran que los Ecaes han permitido mejorar los programas y hacen una exigencia especial a las universidades y a los propios docentes en el sentido de cualificarse en competencias. A los estudiantes, a su vez, estas pruebas les exigen la toma de conciencia sobre su formación.



Los estudiantes, a diferencia de directivos y docentes, no hacen alusión a los aspectos de orden político de los Ecaes. Su percepción de la prueba se centra en las dificultades que esta presenta: el tipo de preguntas, el número de ítems, la ambigüedad en el análisis de los resultados, etc. Los estudiantes son críticos frente a la insuficiencia de la prueba para dar cuenta de la complejidad de aprendizajes que han hecho durante su carrera y sugieren formas alternativas de evaluación. Señalan que el asunto del ranking deriva en una infructuosa competitividad entre universidades y programas, lo cual sólo aporta al merca-deo de las universidades y no a la calidad desde la solución integral a las nece-sidades y problemas del entorno. Los estudiantes hacen alusión a la multiplici-dad de aspectos psicológicos que entran en juego antes, durante y después de presentar la prueba. Muestran temor por los resultados, lo que, desde sus re-presentaciones, podría limitar su ingreso a la vida laboral, su participación en concursos de carrera administrativa y la imposibilidad de acceder a postgrados.

En la influencia en lo académico refieren que los Ecaes han permitido transfor-maciones en las formas de evaluación de su programa, lo cual les exige tareas y tiempo adicional en el desarrollo de las actividades de preparación para la prue-ba. Además, señalan el tiempo inadecuado del desarrollo de la carrera en que se hace la evaluación (novenos y décimos semestre) por la cantidad de responsa-bilidades académicas que cumplen en tal momento y que son requisitos de graduación. En lo que tiene que ver con la cualificación, los estudiantes perci-ben que los Ecaes han promovido la preocupación por la calidad de las univer-sidades y sus programas. Igualmente, señalan que los docentes se han visto en la necesidad de mejorar su formación y los propios estudiantes han debido cualificarse para responder mejor a la prueba.

## SIGNIFICADOS E INTERPRETACIONES SOBRE LA NORMATIVIDAD

Las representaciones que los directivos, docentes y estudiantes refieren sobre el examen Ecaes están determinadas en gran medida por la comprensión e interpretación que estos hacen de la política. Sobresale en los discursos anali-zados el hecho de reconocerle al Estado la capacidad y potestad de diagnosti-car y evaluar desde su lugar, la calidad de la ES del país; en este sentido desta-can la importancia de un tercero que desde su papel de evaluador sea capaz de observar los procesos que se están desarrollando en los programas y universida-des del país, a la vez que señalan la importancia de este proceso regulador. Demandan, igualmente, la necesidad de un Estado que acompañe y propor-cione los mecanismos para que desde lecturas autocríticas de las IES, se pue-

dan impulsar las transformaciones requeridas, de acuerdo con criterios de pertinencia social de los programas. Reconocen que si el Estado se queda ubicado meramente en el lugar de quien diagnostica no puede esperar de las IES más que respuestas de rápida adaptación, de uso instrumental y mercantil de los resultados de la prueba Ecaes. Los estudiantes hacen un énfasis especial en que para ellos es decisivo que el Estado esté revisando y vigilando con detenimiento las ofertas académicas, bien sean estas públicas o privadas, lo cual de alguna manera les puede asegurar a ellos y a sus padres la existencia de una entidad externa que garantiza que la inversión realizada en su formación profesional corresponda con la calidad ofrecida por su universidad.

Para algunos de los entrevistados, los propósitos de la política aún no son lo suficientemente claros y señalan la necesidad de que el Estado explicita la pertinencia de la evaluación externa, de modo que todos tengan la oportunidad de saber quién está haciendo la evaluación, por qué se está evaluando y para qué se hace la evaluación censal. "No es una política acabada, se está construyendo como 'sobre la marcha', como un ensayo y en cualquier momento lo indican como un elemento más del grado, para la obtención de tarjetas profesionales" (Docente).

Una constante pregunta es si la prueba evalúa competencias o sólo está midiendo conocimientos; esto presupone la interrogación sobre la congruencia entre lo que la legislación plantea en términos de propósitos de calidad (se invoca la evaluación de competencias) y lo que se materializa en la prueba misma, aspecto que empieza a interrogar lo que se dice y lo que se realiza en el sistema educativo universitario colombiano. Al indagar por el conocimiento que se tiene sobre el decreto, se reitera que no lo conocen directamente; sin embargo, los discursos muestran que hay una importante circulación de información que pareciera de carácter 'oficial', asunto que implica un tipo de interpretación sobre la relación entre Estado y universidades que no siempre está soportada en la lectura comprensiva y crítica de la normatividad vigente sobre la educación superior.

Cabe preguntar en qué medida los procesos de origen, antecedentes, desarrollo colegiado y presentación de la prueba Ecaes han sido adecuadamente comunicados a los distintos actores de la educación superior. La información sobre la filosofía y la política son fundamentales a la hora de disminuir la distancia entre lo que se pretende en la norma y lo que finalmente las prácticas revelan; desde esta perspectiva, el Estado y las propias IES tendrían que garantizar que la información que se está manejando y cómo se está manejando disminuya realmente los riesgos que genera la libre interpretación de la política.

Un dilema aún más complejo es cómo lograr un compromiso social de parte de quienes diseñan las pruebas con respecto a quienes son sus destinatarios principales: los estudiantes y los docentes. Fabio Jurado, refiriendo la experiencia de Bogotá en la primera prueba censal de la educación básica, relata que la aplicación de la prueba se delegó a los propios docentes, "en la perspectiva de propiciar condiciones para afianzar la aprehensión de la filosofía de la evaluación [...] sólo en la medida en que los docentes se sientan involucrados en el proceso y hagan suya la evaluación (para saber, a través de las pruebas externas, cómo va su trabajo y cómo van los estudiantes), la evaluación censal podrá alcanzar un mayor impacto social y, en consecuencia, propiciar condiciones para la autoevaluación y la detección de problemas que sólo la mirada externa puede ayudar a descubrir" (Jurado, 2003: 59).

Otro elemento de amplia discusión por parte de los entrevistados es la estandarización, atribuyéndole a la política Ecaes la pretensión de homogenizar los programas, lo consideran como una forma de dominio por parte del Estado y de aquellos que participan en la construcción de la prueba. Consideran que se reduce la perspectiva de la evaluación a una única forma de aproximación al objeto que ha de evaluarse. "Se está tratando de estandarizar la educación, pero se asume como una norma, es una ley y hay que cumplirla así no se esté muy de acuerdo" (Directivo).

El mayor riesgo de la homogeneización de la formación disciplinar podría ser la pérdida de pertinencia social de un programa, y por tanto la incapacidad para responder con sentido a las demandas específicas de su contexto social. Adicionalmente, se reduce la perspectiva de la evaluación a una única y posible forma de aproximación al objeto que ha de medirse o diagnosticarse. Barnett, citando a Peacocke, lo explica a partir del concepto de reduccionismo. En este sentido una formación disciplinar y profesional que se simplifica al punto de considerarla como única forma y discurso posible.

*"La esencia del reduccionismo es un planteamiento del tipo 'nada más que'; es decir, la creencia de que la comprensión de los fenómenos complejos - como la acción e interacción humanas- se puede lograr observando estos fenómenos como si fuesen unidades discretas del tipo 'nada más que', que se pueden comprender como esquemas conceptuales relativamente simples" (Barnett, 2001: 30).*

Estandarizar es crear un modelo para equilibrar o estabilizar, es construir un referente o criterio normativo que termina siendo asumido como modelo a copiar, no propiamente para referenciarse. La tendencia a la uniformidad es, en efecto, una de las características de la sociedad actual; pero particularmen-

te en el caso de la educación se trata de la inserción en los procesos de la globalización, que presupone formas de competitividad profesional y de mercado, ello es reflexionado por Barnett, apoyándose en Ben Aggar (1991): "La vida intelectual, en general, y la educación superior, en particular, refuerzan la unidimensionalidad de pensamiento y acción, características del capitalismo tardío" (Barnett, 2001: 31). Este tipo de tendencias podría empobrecer el trabajo pedagógico que se da en el aula, pues al tomar un único modelo se pierde la gama de posibilidades de diversos elementos que entran en juego en el complejo proceso de formación de un profesional, dejando de lado otras circunstancias, otros textos, otros contextos.

Frente a un modelo estándar, como pareciera se enuncia desde los Ecaes, los contextos se pierden y ese es específicamente uno de los riesgos al pretender modificar acríticamente los currículos de los programas, según sean los perfiles académicos de las pruebas o según sean las singularidades de los programas curriculares de las universidades cuyos estudiantes alcanzan los más altos puntajes en la prueba. Tomar un modelo de manera unilateral implica ligarse a circunstancias superficiales, desconociendo variables inherentes a la propia historia de la IES, aspectos que van desde las condiciones y características sociales de sus estudiantes hasta circunstancias filosóficas, financieras, académicas y administrativas que le dan identidad a una institución en particular.

En esta perspectiva, de un único modelo, se pierde de vista el contexto social y cultural de las universidades, los sujetos que hacen parte de tales contextos y las dinámicas sociales y circunstancias históricas que dan marcos de referencia a la vida universitaria de las regiones y localidades.

*"Colombia es un Estado nacional en cuyo territorio se encuentran poblaciones de distintas procedencias: más de 60 etnias indoamericanas, descendientes de europeos, africanos y de emigrantes venidos de distintas partes del mundo [...] somos un pueblo multicultural en un mundo que es cada vez más multicultural, dados los inmensos desplazamientos de población producidos en la tierra en los dos últimos siglos" (Restrepo, Sarmiento, Ramos, 2003: 42).*

Las representaciones referidas a la política Ecaes dan cuenta de la no comprensión de lo que implica la evaluación desde sus propósitos, normatividad y regulación; también a partir de las afirmaciones de buena parte de los entrevistados, se precisa la necesidad de tener una distancia crítica y reflexiva ante la normatividad, de modo que se conozca, se discuta, incluso, se transforme a partir de sus aportes.

## EL INSTRUMENTO, OBJETO Y CENTRO DE DISCUSIÓN

Una de las representaciones más polémicas en los discursos de los estudiantes, docentes y directivos entrevistados, se relaciona con la percepción que se tiene de la prueba Ecaes. En cuanto a sus aspectos técnicos, aparecen interrogantes sobre si lo que se está evaluando o midiendo es consecuente con lo que se plantea en el decreto: nivel de desarrollo de las competencias; esto, en razón de una sentida distancia entre lo que se enuncia en los marcos de fundamentación y guías de orientación de la página del Icfes y lo que finalmente está presente en cada uno de los ítems del instrumento. Los entrevistados se preguntan si los Ecaes miden realmente competencias propias del desempeño profesional. Interrogantes que muestran rupturas entre las pretensiones de la filosofía y la política y el instrumento de evaluación. "En todas las evaluaciones sobre competencias, internacionales y nacionales, se registra que la dificultad mayor en Colombia es relacionar una teoría con una acción, un saber con una solución de problemas, una fórmula o una ley con un caso" (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2003: 27).

Otro aspecto complejo es lo relativo al formato del examen Ecaes. Estudiantes, directivos y docentes coinciden en señalar la necesidad de hacer realidad una profunda evaluación a los Ecaes, en vista de que los instrumentos muestran preguntas con sensibles problemas en su formulación, lo cual dificulta la debida interpretación y, consecuentemente, la escogencia de la opción 'acertada'. Del mismo modo, refieren que hay ambigüedad en los cuestionarios, los cuales limitan la capacidad de respuesta de los estudiantes, por el carácter restrictivo del test tradicional; los propios actores cuestionan si ese formato evaluativo funciona en la realidad laboral y ante los problemas, fenómenos y objetos propios de cada profesión, o si por el contrario en los escenarios reales las respuestas se dan bajo diferentes matices, formas intermedias y diversidad metodológica ante la comprensión e intervención de una problemática.

*"En la universidad siguen prevaleciendo los esquemas anacrónicos de la cuantificación y la verticalidad, inherentes además a una concepción de ciencia que se ancla todavía en tendencias positivistas: se busca que los estudiantes repitan verdades absolutas a través de definiciones mnemotécnicas, con poca provocación hacia la reflexión crítica" (Jurado, 2003: 68).*

Se objeta también el tiempo con el que se cuenta para responder el examen; consideran que es un número muy elevado de ítems, respecto al tiempo que impone la prueba.

Sobre el instrumento hay conocimientos generales y fundamentales que deben saber los estudiantes de diversas profesiones y que están presentes en la prue-

ba, lo que ha conllevado a que diferentes actores de la comunidad educativa interroguen los criterios con que se define un saber como general y otro como fundamental de la disciplina; igualmente, los criterios desde los cuales se determina un número de ítems en la prueba de una carrera. En este sentido habría que preguntarse si los exámenes de Estado de la calidad de educación superior (Ecaes), son elaborados de manera que se indague por aquello que se debe saber como básico de cada disciplina, o si más bien el examen se rige por lo que el Estado y las asociaciones diseñadoras de la prueba consideran que se tiene que conocer; en este punto es importante tener claro que esos conocimientos generales o fundamentales pueden ser vistos de diversa manera: desde lo que la región necesita que trabajen sus profesionales, y desde lo que de manera general es necesario que los estudiantes trabajen en cada programa sin importar la región y el contexto específico en que viven.

*"...los planes curriculares tienen sus particularidades, no es lo mismo la carrera de ingeniería agronómica de Palmira que de Bogotá siendo de la misma universidad. Si bien hay saberes comunes, los contextos de aplicación de los saberes son distintos" (Directivo).*

Estudiantes, directivos y docentes, en general, tienen una representación positiva de los Ecaes como oportunidad para monitorear el desempeño de cada institución, pero aseguran que a la prueba le hace falta una mayor consistencia en cuanto a la formulación de las preguntas. También afirman que falta una discusión más amplia sobre qué son las competencias, cuáles competencias son las que se deben evaluar independientemente de cada disciplina y cuáles son aquellas competencias esenciales para cada carrera o profesión.

En esta dirección se ve la necesidad de escuchar múltiples voces al respecto de la construcción de la prueba, que permitan una actuación polifónica de modo que se incluyan entidades de distinto orden (universidades, empresas, profesionales independientes, gremios, etc.), "la evaluación tiene efectos contundentes sólo en la medida en que propicie el diálogo y no el acallamiento; hablamos del diálogo como interacción entre sujetos y entre saberes" (Jurado, 2003: 68).

La aplicación de estos exámenes si bien tiene el propósito loable de favorecer e incentivar el mejoramiento de los programas académicos en la educación superior, alberga grandes riesgos en tanto no haya la suficiente explicitación sobre *¿qué evalúa la prueba?, ¿Cómo evalúa?* y *¿Para qué evalúa?*, en congruencia con la naturaleza disciplinar y con la contextualización de la disciplina en un país que tiene una importante diversidad cultural como Colombia. Uno de los profesores entrevistados señala:

*"...debe haber un componente donde el estudiante se contextualice; es decir, un componente que lo coloque a resolver situaciones de su región [...] los docentes no estamos preparados para eso, sobre todo en las universidades, para el tipo de preguntas que involucra los Ecaes" (Docente).*

En este sentido, se debe hacer un llamado a generar posibilidades más amplias de participación de la comunidad universitaria, tanto en el diseño de la prueba como en la consideración de sus énfasis o particularidades. Discusión especialmente presente en los docentes quienes perciben que en el desarrollo de las pruebas Ecaes sólo algunas universidades o asociaciones específicas son las que deciden qué contiene la prueba y cómo se debe medir. En este sentido, desde las regiones se perciben procesos de exclusión o marginación en el protagonismo de los Ecaes. El aspecto de inclusión, de mayor participación, es relevante, lo que se evidencia en propuestas como que la prueba tenga contenidos mucho más particulares al programa o a la región, evitando así que sea tan solo la prueba estandarizada, como lo sugiere uno de los actores: "Debe haber un componente donde el estudiante se contextualice; es decir, un componente muy situacional que lo coloque a resolver asuntos de su región [...] los docentes no estamos preparados para eso, sobre todo en las universidades, para el tipo de preguntas que involucran los Ecaes". Lo que se complementa con: "El concepto de saber y saber hacer en contexto (competencias) se refiere no solamente al lugar desde el cuál se aprende sino a las condiciones históricas y socio-antropológicas desde las cuales se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje" (Restrepo, Sarmiento, Ramos, 2003: 31).

## SENTIDOS Y USOS SOCIALES DE LA EVALUACIÓN

Las representaciones de los directivos, docentes y estudiantes muestran que la actual evaluación Ecaes no responde a la realidad socio-histórica de la población colombiana, ni precisa qué tipo de profesionales necesita el país. Para poder responder congruentemente a estas faltantes es indispensable revisar los requerimientos del contexto global actual, la naturaleza de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad, las relaciones de la universidad con la sociedad civil y el Estado y, finalmente, la evolución del campo universitario colombiano, entre otros.

Requerimientos que en ningún momento parecieran abordarse en los Ecaes, en tanto que la prueba no está considerando los contextos sociales, los desarrollos tecnológicos del país y la necesidad de asumir las múltiples problemáticas que demandan respuesta eficiente desde la educación superior. Lo que pone en evidencia la urgencia de hacer cambios fundamentales en la orientación,

contenidos, forma de diseño y construcción de la prueba, de modo que ésta tenga cada vez mayor pertinencia social con el contexto colombiano. "No existe una correspondencia simple entre las capacidades de conocimiento que busca la sociedad moderna y las que la educación superior propulsa" (Barnett, 2001: 27), aspecto que pareciera ser un fenómeno propio del contexto universitario contemporáneo.

En esta perspectiva, desde las representaciones de los actores se hace un llamado continuo a que las IES clarifiquen no sólo el "perfil" de profesional que pretenden formar, sino que reflexionen sobre el profesional que sirve y responde congruentemente al desarrollo del país. En este sentido un directivo afirma:

*"Es importante que los estudiantes tengan otro tipo de herramientas para adecuarse a los nuevos cambios o a los nuevos retos que le propone la realidad, en ese sentido es la oportunidad de mirarnos y proyectarnos por regiones" (Directivo).*

Llamado de los entrevistados a pensar el sentido y uso fundamental que debería tener cualquier prueba censal de la envergadura de los Ecaes: que sea capaz de comprender y proponer opciones ante las problemáticas y realidades concretas del país.

Sobre la función social de la universidad, el profesor López señala que "el debate sobre la labor social de las universidades está evolucionando hacia la cuestión de cómo establecer lazos estrechos entre las universidades y el mundo del trabajo", y más adelante agrega "las relaciones entre la universidad y la sociedad deberían ir más allá de la relación universidad-sector productivo, y desarrollar su misión de producción de conocimientos y la formación de profesionales y especialistas, extendiendo sus servicios a todos los sectores de la sociedad, —incluyendo los excluidos por razones económicas u otras— con el fin de realizar su misión" (López, 2002: 197). Como se observa, posturas encontradas vienen ganado terreno en la discusión sobre estos temas y que ponen en primer plano el debate sobre el para qué social de una evaluación censal.

Uno de los asuntos más conflictivos y polémicos sobre los usos sociales de los Ecaes tiene que ver con el ranking universitario; obtener un lugar en los primeros puestos implica entrar más fácilmente al mercado de la oferta profesional, con lo cual se da primacía a la ley de la oferta y la demanda antes que a la visión integral, interdisciplinaria, y socialmente significativa de los procesos de formación profesional. Las universidades temen que su prestigio se deteriore ante la luz pública si los puntajes de sus estudiantes en los Ecaes son inferiores al promedio nacional, aspecto que genera un centramiento excesivo en las preparaciones y menoscaba la esencia social y cultural que implica el servicio



educativo de una universidad, de este modo el discurso sobre el ranking y la competitividad entre IES, programas y regiones se vuelve protagonista central de la evaluación.

*"Los Ecaes se convierten en una especie de campo de ranking de la universidad, donde a partir de la competencia que hay hoy en día se aprovecha toda una propaganda universitaria para posicionar a quienes les fue bien, a los programas que les fue bien y para desprestigiar a quienes les fue mal. El Estado lo había advertido, el Estado no controla los medios de comunicación, y eso se sabía que iba pasar, era crónica de un anuncio esperado" (Directivo).*

En este sentido, Barnett argumenta que una de las tendencias actuales de la educación superior es el cambio del conocimiento como proceso, al conocimiento como producto. "La universidad ya no es tanto un lugar de desarrollo educativo y personal dedicado a un proceso interactivo que se estima valioso en sí mismo, sino más bien un lugar donde el conocimiento se considera un bien que toman aquellos que van a adquirir allí las últimas competencias técnicas y capacidades analíticas. Resulta revelador que muchas veces se llame a los graduados, sin ninguna incomodidad, 'productos' de la educación superior" (Barnett, 2001: 30).

La percepción que tienen tanto directivos como docentes y estudiantes, es que producto de estas tendencias mecanicistas, la universidad se encuentra en una especie de callejón sin salida, lo que ha ocasionado la masificación de los programas en función de la comercialización y mercadeo de la educación y la relación directa entre el lugar ocupado en el ranking y la posibilidad de recibir mayor número de estudiantes.<sup>14</sup> Los Ecaes se están convirtiendo en un dispositivo que le permite al egresado el acceso a otros escenarios, específicamente su vinculación a las empresas e instituciones de la región y la posibilidad de continuación académica en un postgrado.

Igualmente, desde las representaciones de los entrevistados se cree que los resultados de los Ecaes no sólo benefician o afectan al estudiante sino también a las universidades:

*"Uno como estudiante sabe que en muchas ocasiones al presentarse a un trabajo la probabilidad de ser seleccionado aumenta por la universidad de la cual se procede; la idea que se tenga de la calidad de la misma incide incluso en la remuneración" (Estudiante).*

---

14. Igual sucede con la prueba Icfes, la cual se ha convertido no sólo en único requisito de algunas universidades, sino además en señal de prestigio y distinción de los colegios que logran los máximos puntajes.

El grado de afectación está dado fundamentalmente por lo que en términos de imagen social se pueda generar y no necesariamente desde los aportes que se reconoce hacen las IES a la sociedad.

*"Los resultados en este ámbito de las representaciones muestra que las universidades temen que su prestigio se deteriore ante la luz pública, debido a que el puntaje de sus estudiantes en los Ecaes sea inferior al promedio de los resultados nacionales, temor que genera que las IES respondan con acciones que develan cómo se naturaliza cada vez más la creencia de que la calidad puede ser reducida a un número" (Docente).*

Uno de los riesgos más complejos de los Ecaes está en asumir los resultados como productos terminales o como formas taxativas de caracterizar lo que saben y no saben quienes terminan una carrera. Pero ¿Cómo identificar sus desempeños cuando se asuman como profesionales en ejercicio? Indudablemente, las formas de evaluación en el escenario concreto y real del desempeño será otro asunto.

## SENTIRES Y AFECTACIONES ANTE LA PRUEBA

La categoría de aspectos subjetivos puede ser considerada como la más importante en las representaciones de los estudiantes, la cual es referenciada mínimamente por directivos y docentes. Los estudiantes refieren cómo los Ecaes les generan una serie de emociones y sentimientos en tanto los resultados obtenidos afectan desde diversos ámbitos su imagen personal y la imagen social de las instituciones. Hacen referencia al miedo y temor que surge de la presión que se ejerce sobre ellos con frases como: "la gente tiene miedo", "me da miedo esta evaluación, si no la gano no me dan trabajo, no me gradúo", "qué susto", "temor general a la pérdida", "incertidumbre si se pierde". La situación de evaluación genera tensiones que comprometen aspectos psicoafectivos que poco o nada son tenidos en cuenta en la implementación de la prueba y en los discursos que circulan sobre los Ecaes; percepciones negativas que derivan en un conflicto psicológico que afecta el funcionamiento acorde de los estudiantes, ya que también, como ellos mismos afirman, se convierte en "una marca" o "una rotulación" donde los juicios de 'buen o mal' estudiante se vuelven un determinante de posibilidades presentes y futuras, generando incertidumbre tanto a nivel personal como a nivel laboral.

Tal como lo plantean los estudiantes, la prueba así como puede situar en el rango de lo esperado y anhelado a quien la presenta, también puede generar efectos contrarios, desde lo personal, institucional y social. Para muchos de los

estudiantes, los Ecaes, por el manejo que se hace de los resultados, pueden ser "una talanquera para el futuro", "un cuchillo, algo que nos va a hundir", "es una forma de exclusión de las muchas que ya tenemos en el país" (Estudiantes). Factores de orden psicológico se juegan de manera definitiva, siendo estos, en algunas ocasiones, un obstáculo más que una oportunidad; en este sentido las presiones que ejercen instituciones, directivos, docentes y padres de familia sobre el estudiante, pueden convertirse en situaciones complejas de manejar en tanto implican responder 'positivamente' a las demandas y exigencias de quienes son significativos desde el punto de vista afectivo.

Las afirmaciones expuestas dan cuenta de una percepción negativa que está ligada al uso social que finalmente se desprende de los resultados obtenidos, se trata de una situación de carga psicoafectiva del estudiante que poco o nada es tenida en cuenta en la construcción e implementación de la prueba Ecaes, aspecto determinante a la hora de dar respuesta a la prueba y especialmente en el momento de publicar los resultados de la evaluación. Desde esta perspectiva la práctica educativa sustentada en la nota como medio de presión termina desdibujando el papel de la educación y finalmente el valor de la evaluación censal en la educación superior. Característica reiterada por los estudiantes en la manera como la prueba es percibida a partir de un resultado, pues se deja de lado la complejidad del proceso formativo y educativo en sí mismo.

Desde lo enunciado por los estudiantes fue posible reconocer otro aspecto psicológico de gran importancia y de una fuerza moral considerable que hace referencia a la construcción individual de valores en juego a partir de la prueba Ecaes, asociándola con conceptos como responsabilidad, compromiso, perseverancia, rectitud, entre otros, que hablan de elementos que posibilitan una actitud acorde con el proceso formativo y educativo de un profesional; valores que desde su perspectiva se convierten en una posibilidad de formar profesionales idóneos y comprometidos con su sociedad.

Vale la pena interrogar en qué medida estos ideales de los estudiantes y las conclusiones de las entidades internacionales de educación, como la Unesco, fueron tenidos en cuenta y explicitados a la hora de configurar la filosofía y la política de la evaluación censal en Colombia; más aún, habría que preguntarse en qué medida estos valores fundamentales para cualquier sociedad se dejan de lado cuando el asunto de los Ecaes en las IES se centra en la obtención de resultados y el ingreso a un alto puesto en el ranking institucional y personal.

Si la prueba tiene como propósito evaluar la calidad de la educación superior, ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de la prueba? ¿Cuáles son las

concepciones de calidad que ellos tienen? ¿Por qué tanto el proceso de construcción de la prueba como el de análisis de los resultados han sido lugar negado para el estudiante? La prueba Ecaes, construida por las asociaciones, y los simulacros, elaborados por directivos y docentes, no dejan espacio a la participación de los estudiantes, dándoles un lugar pasivo que es referido por ellos estudiantes como un proceso "injusto", "discriminatorio". Esto muestra dos extremos del asunto: el que evalúa (Estado, IES, programas, docentes) y quien es evaluado (el estudiante); situación que crea tensión entre procesos de inclusión - exclusión, donde el excluido es siempre el estudiante; aspecto definitivo a la hora de pensar los propósitos de la prueba, propósitos que en los imaginarios de los entrevistados en general empiezan a generar desconfianza y poca credibilidad en la evaluación, creando posiciones contrarias al fin original de la evaluación de la calidad de la educación superior.

## IMÁGENES Y DISCURSOS QUE INCIDEN EN LO ACADÉMICO

Los Ecaes inciden decisivamente en lo pedagógico, lo curricular y lo evaluativo. Los entrevistados perciben que la prueba exige y posibilita a las instituciones de educación superior la evaluación de sus currículos y programas, así como la revisión del perfil del estudiante que se pretende formar:

*"...desde discusiones a partir de los Ecaes se ha hecho una redefinición de la estructura curricular para ir configurando una más clara; se ha definido el concepto de formación, para saber qué competencias se van a trabajar y cómo se alcanzarán; además, se han introducido reflexiones que tienen que ver con lo social, con lo humano, con lo institucional y con lo académico" (Docente).*

Algunas instituciones leen e interpretan los Ecaes como una posibilidad de hacer transformaciones en función de mejorar aspectos relevantes de la formación profesional; es decir, perciben la evaluación externa como una oportunidad que incentiva una mirada hacia los propios procesos, mirada autoevaluativa que busca la cualificación de programas e instituciones; en este sentido, interpretan la evaluación externa como posibilidad para revisar reflexivamente la correspondencia entre el qué y el cómo de la formación.

Si los programas e instituciones usan los resultados de la prueba Ecaes en función de procesos de autoevaluación, se generarán las condiciones necesarias para reformas académicas coherentes y congruentes con las necesidades de su contexto y dentro de los límites de su disciplina; lo cual permite realizar ajustes a los modelos pedagógicos y a las estrategias de evaluación interna.

*"...los Ecaes han permitido reestructurar muchas formas de mi proceder como docente; la institución se está medio tocando, digámoslo así; entrando en esa globalidad como para mirar entonces que haya una proyección, que haya una capacitación, que los docentes se metan en ese cuento y así tener buenos resultados posteriores" (Docente).*

Lo anterior contrasta con lo referido por algunos entrevistados, quienes manifiestan como algunas universidades tienen ya un grupo de 'especialistas' dedicados a responder todo lo que institucionalmente tiene que ver con los Ecaes (nuevos roles y funciones de la vida universitaria denominados "control de calidad", equipo de certificación y excelencia académica, entre otros); pareciera que con el tiempo cada institución responsabilizará a un grupo de profesores para la creación de bancos de preguntas, realización de simulacros, preparación de los estudiantes, análisis de los resultados obtenidos en la prueba Ecaes; o en su defecto, asumirán la contratación con otra institución o programa particular que ofrezca el 'servicio completo' de capacitación para los Ecaes.

El trabajo adicional del estudiante (en su preparación) llega al extremo de que en algunas universidades las actividades aparecen como obligatorias y como una asignatura más del semestre correspondiente; estos aspectos son percibidos por los estudiantes de manera negativa frente a la exigencia del Estado (presentación de la prueba) y frente a la exigencia de la propia universidad (participación, incluso obligada en algunos casos, en actividades pre-Ecaes).

Ante esto, la universidad se proyecta como una institución que se centra cada vez más en el puntaje y por ello convierte dinero y tiempo de los docentes y de los estudiantes en preparaciones adicionales para que se responda con eficiencia ante la prueba, magnificando la atención en el fin y minimizando las posibilidades de hacer una lectura crítica de los elementos pedagógicos y evaluativos para favorecer una positiva transformación de los procesos educativos. Aspecto sobre el cual es válido preguntar: ¿Por qué se hace necesario generar actividades adicionales y extracurriculares para los Ecaes? ¿En qué medida las actividades adicionales disminuyen la presencia de asignaturas importantes para el profesional?

Fabio Jurado en relación con la prueba censal aplicada en la experiencia de evaluación en Bogotá, refiere: "Algunas instituciones decidieron orientar el trabajo de 'mejoramiento' a partir del entrenamiento de los estudiantes en pruebas, lo cual iba a contracorriente del enfoque de competencias en la evaluación, asumida como un pretexto para caracterizar estados de conocimiento y de uso en el contexto educativo formal" (Jurado, 2003: 61). Aspectos polémicos que se explicitan en la medida en que las actividades de entrenamiento, pre-

paración y refuerzo se multiplican considerándolas elemento definitivo en la consecución de buenos resultados en la prueba. Es necesario y válido preguntar ¿Por qué los entrenamientos llegan en un momento dado a tener un lugar central en las universidades y planes de estudio? En este sentido, la práctica común y ya canonizada de los pre-Icfes pareciera ser el modelo que se copia para responder con "eficacia" a la prueba mediante los pre-Ecaes.

Otro aspecto que hace parte de la discusión es aquel que alude al momento de desarrollo de la carrera en que el estudiante debe presentar la prueba, se trata del último año en el que lo pedagógico y formativo se está quedando en un segundo plano y se instalan en primer plano las acciones denominadas refuerzos, repasos, talleres y simulacros. De este modo lo nuclear (la formación del estudiante y su preparación para la vida laboral), es reemplazado por actividades puntuales y básicamente técnicas que buscan responder 'positivamente' a los Ecaes. ¿Cuál es el aporte real de estas preparaciones al proceso de formación del estudiante? ¿Qué es allí lo novedoso como aporte concreto a la calidad de la educación superior del país?, ¿Para qué le puede servir a un estudiante que el programa del cual salió o del cual va a egresar tenga algunos déficit evidenciados a través de los resultados de Ecaes?, probablemente permita a la institución y al programa reflexionar y reorganizar su currículo, mejorar sus estrategias pedagógicas, pero ¿para qué le sirve a los estudiantes ese resultado al final de su carrera cuando ya ellos están en camino de insertarse al mundo laboral?

Otro aspecto que complejiza la situación académica del estudiante es que en ese último año tiene que responder, por un lado, por el desarrollo de una monografía o trabajo de grado, y por otro, realizar su práctica profesional (con ocupación de por lo menos 20 horas semanales en las instituciones y empresas donde desarrolla su labor). Adicionalmente, en algunos programas aún ve asignaturas en estos semestres. Esta situación le implica enfrentarse a una disyuntiva compleja donde debe decidir si le dedica mayor tiempo a las actividades preparatorias para los Ecaes (que en algunos casos son obligatorias), o si se centra en los compromisos y requisitos académicos que le exige la universidad para graduarse. Esta situación provoca que en algunos casos los estudiantes se centren sólo en los resultados, desconociendo los antecedentes, la normatividad y metodología de la prueba, sus formas de construcción, entre otras; con lo cual pierden la oportunidad de asumir la evaluación externa como una prueba que podría aportarles a su formación profesional.

El trabajo adicional que la prueba genera también es percibido de forma negativa por los docentes, quienes consideran que para ellos no ha sido fácil la

asunción de los Ecaes en la universidad, en tanto es a ellos a quienes habitualmente corresponde la ejecución de actividades pre-Ecaes, siendo responsabilizados del desarrollo de entrenamientos, repasos y simulacros. Igualmente, argumentan que otra tarea adicional ha sido la elaboración de ítems y evaluaciones tipo Ecaes para la evaluación de las asignaturas. Al respecto señalan serias dificultades en la tarea técnica de diseñar los ítems, las pocas habilidades que creen tener para esta elaboración y los pocos y rápidos talleres en que les 'han enseñado' a diseñar ítems.

*"Es dificultoso formular preguntas de tal manera que el estudiante tenga facilidad de comprensión y certeza sobre las mismas, es un trabajo dispendioso pero al mismo tiempo me parece interesante" (Docente).*

Una pregunta central de la discusión sobre representaciones y acciones en lo académico es ¿Cómo la prueba Ecaes ha influido sobre las transformaciones de orden curricular, pedagógico y evaluativo de las IES? Si los programas e instituciones usan los resultados de la prueba Ecaes para hacer una real y consciente auto evaluación, se abre la posibilidad de generar procesos más precisos, con elementos críticos y de análisis que conciban con mayor pertinencia la formación de los nuevos profesionales del país, permitiendo la toma de decisiones que contribuya a un real mejoramiento de la calidad de los programas de las universidades del país.

*"El diagnóstico del proceso de autoevaluación que se desarrolla en las universidades, los cambios curriculares promovidos en los nuevos planes de estudio y las recomendaciones de grupos de investigación interdisciplinarios de las instituciones, ponen de manifiesto la necesidad de una mayor flexibilidad curricular, innovando en las prácticas pedagógicas y propiciando una mayor disponibilidad de recursos de aprendizaje" (López, 2002: 165).*

Estas acciones de transformación (modelos pedagógicos, modelos de evaluación, currículos, contenidos de las asignaturas, estrategias didácticas) pueden, en efecto, propiciar la generación de espacios de reflexión crítica sobre la formación de profesionales; o, en su defecto, generar acciones decididas en las IES a través de simples ejecutorias que responden con inmediatez pero sin reflexión necesaria frente a la normatividad estatal; es decir, si bien la mirada hacia adentro, hacia lo que tiene cada programa, puede convertirse en posibilidad, también podría ser un obstáculo que impide el desarrollo autónomo de un plan de estudios: Una de estas circunstancias aparece alrededor de considerar los distintos programas de una misma disciplina como sistemas homogéneos, perdiendo con ello la posibilidad de incluir la diversidad de énfasis que se da en los planes de estudio del país.

## PERSPECTIVAS Y PROYECCIONES SOBRE LA CUALIFICACIÓN

Desde las representaciones de directivos y docentes, los Ecaes brindan una oportunidad de reflexión a la universidad, detectando fortalezas y debilidades, preguntándose sobre otras formas de enseñanza y de evaluación. Al recomponer las condiciones de la educación se promueven procesos de calidad, pues se considera que los Ecaes van a incrementar las exigencias académicas de los programas y las universidades. En este sentido, los actores en general atribuyen a esta prueba, desde sus discursos, un importante fortalecimiento al asunto de la calidad en la ES colombiana, empezando por el contexto específico de sus instituciones.

Los entrevistados refieren la necesidad de proponer cursos que complementen las debilidades detectadas a partir de los resultados de los Ecaes, siendo un requerimiento en los docentes el hecho de revisar las condiciones mínimas que debe tener cada programa en función de preparar mejores estudiantes con máximos de calidad. Al respecto un docente refiere que "han permitido que los profesores y estudiantes se metan como en dinámicas nuevas... estamos como sometidos a esos tres aspectos, evaluación, calidad y competencia".

En cuanto a la cualificación, se hace referencia primordialmente al cambio en las estrategias que utilizan los docentes al impartir la información y en los procesos de evaluación; requerimiento que es expresado por los tres actores como una necesidad que debe ser complementada con capacitaciones, tanto en aspectos pedagógicos como didácticos y evaluativos; incluyendo adicionalmente un proceso educativo a conciencia. Esta cualificación es referida, en frases de algunos actores, como "que los docentes se capaciten más, que tengan más conocimientos", convirtiéndose en una solicitud especialmente de los propios docentes, quienes proponen una mejor formación y un perfil profesional adecuado o acorde con el proceso pedagógico que se requiere en la educación actual. Al respecto, López afirma: "el conjunto de las universidades expresa la importancia que tiene la pedagogía universitaria y la necesidad de que la docencia se fortalezca mediante la actualización e incorporación de los avances pedagógicos y tecnológicos que hagan más eficiente y participativo el proceso de enseñanza aprendizaje" (López, 2002: 168). En este sentido hacen referencia a la importancia de cursos y capacitaciones como actividades formativas de los docentes, con avances en el sistema pedagógico y la actualización constante para generar procesos de enseñanza - aprendizaje más eficientes y participativos. La formación docente es referida de manera reiterativa y pareciera derivarse de las representaciones que se tienen sobre los Ecaes.



Asimismo, esta referencia a la cualificación se hace extensiva a los estudiantes, que son invitados desde su lugar a generar procesos de autoevaluación en demanda de sopesar el conocimiento adquirido, requisito necesario para responder con criterios de calidad a la evaluación externa Ecaes.

Se trata de un momento oportuno para que la universidad, ante mayores exigencias y el descubrimiento de debilidades y aspectos a mejorar, apunte a procesos de formación y cualificación que de manera integral involucren en la nueva estructura la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo directivos, docentes, estudiantes; incluso, participación de los gremios y representantes de los sectores sociales que podrían direccionar acciones y estrategias conjuntas donde el trabajo en red permita que se establezcan parámetros y dinámicas institucionales que promuevan reales procesos de calidad, tanto en la formación como en la evaluación.

*"...solamente la presencia crítica y la participación plena de los estamentos universitarios pueden garantizar que los procesos de cualificación no deriven en otro tipo de transacciones o compromisos en la construcción de un proyecto educativo; que se tenga en cuenta el saber regional en el que se encuentre inmerso, procurando que sus políticas aporten a la calidad de vida de la comunidad en general; permitiendo, además, participar en el proceso formativo las exigencias de la evaluación externa están saliendo en defensa del proyecto educativo que ha sido construido coherente y pertinente al contexto en el que se encuentra y respondiendo con criterios de calidad" (Cañón, 2004: 46).*

La formación profesional es un proceso de recomposición de programas establecidos, que van propiciando asuntos de calidad, en donde se fomenta el mejoramiento y cualificación por medio de la evaluación, calidad que debe ser mejorada a partir de discusiones y trabajo en equipo. Finalmente, los Ecaes implican un posicionamiento de responsabilidades por parte de todos, sólo ello podría generar confianza en el proceso formativo interno donde los directivos, docentes y estudiantes, en asocio con entes externos (Estado y gremios) empiecen a consolidar reflexiones y propuestas que posibiliten un real impacto de la emergencia y aplicación de la política Ecaes.

Bien sabido es que en los últimos años, a nivel internacional, se ha insistido en la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior; esta necesidad obedece a la obligación que tienen los países de favorecer por medio de la educación la disminución de la brecha social. Sin embargo, pese a los diversos esfuerzos y a los distintos mecanismos utilizados, es evidente que aún no se ha avanzado lo suficiente, ni siquiera hay consenso sobre el concepto de calidad de la educación superior. En este sentido se hace necesario rastrear semántica-

mente el concepto de calidad en los distintos discursos. "La prueba sólo mide conocimientos y saberes mecánicos, no competencias o calidad" (Docente). Se trata de un criterio entre muchos otros; la calidad puede estar asociada con el saber usar los conocimientos o simplemente con saber repetir los conocimientos, a la manera de definiciones canónicas.

## CAPÍTULO III

### Lo que publica la prensa escrita sobre los Ecaes

*Cualquier expresión es un ajuste entre un interés expresivo y una censura constituida por la estructura del campo en el cual se presenta esta expresión y este ajuste es producto de un trabajo de eufemización que puede llegar al silencio, como caso extremo del discurso censurado. (...) Las formas más específicas del discurso, sus propiedades de forma y no sólo de contenido, se deben a las condiciones sociales de su producción; es decir, a las que determinan lo que ha de decirse y a las condiciones que determinan el campo de recepción en el cual se oirá lo que ha de decirse. (BOURDIEU, 1984: 159).*

¿Por qué estudiar el tratamiento que la prensa escrita nacional ha dado al tema de los Ecaes? ¿Por qué se constituye la información que se publica en un importante factor interviniente en las representaciones y acciones derivadas de los Ecaes? El sentido de este empeño se revela al considerar el papel de los medios de comunicación en tanto espacios de construcción/promoción de modelos de interpretación de la realidad (o al menos de aquella porción de la realidad a la que los medios confieren el estatus de noticia). Dicho de otro modo, los medios proveen a su público de un marco de referencia en la construcción de sentidos acerca de temas y acontecimientos que los propios medios juzgan noticiables. Aunque se reconozca cierta autonomía del campo mediático, son evidentes las modulaciones que sobre este operan campos como el económico y el político. En Colombia, de hecho, las estructuras político-económicas y la propiedad de los medios de comunicación se encuentran fuertemente imbricadas, lo que evidentemente mina el (deseable) ejercicio de autonomía y autodeterminación del periodismo. Por ello, cuando se reconoce que los medios promueven modelos interpretativos de los temas sobre los que informan,

no se hace sino también aceptar que dichos modelos están en parte atravesados por el tipo de relación que los medios establecen con campos como el político y el económico.

Es en la capacidad que tienen los medios de incidir en la construcción de *opinión pública* que se reconoce su papel mediador en el proceso de construcción de representaciones sociales y en las acciones emprendidas por las IES como respuesta a los Ecaes. Al informar sobre el tema, como sobre cualquier otro, el periodismo opera una serie de procedimientos. La porción de la información disponible que es privilegiada, el modo como es presentada, la frecuencia con que es referido el tema, el espacio asignado, la cobertura dada, los puntos de vista y las fuentes usadas, la inclusión del tema en una sección y no en otra, su valoración y el género periodístico aplicado, son algunos de los procedimientos a través de los cuales las organizaciones mediáticas producen información y, lo que es más importante, producen sentidos y significados acerca de los temas publicados. Por medio de tales procedimientos se visibiliza un tema, pero también, y sobretodo, se invisibilizan ciertos aspectos del mismo.

La mirada a lo que se ha publicado en los medios que tienen mayor incidencia en la región permite identificar quién y bajo qué condiciones es llamado(a) a declarar y a opinar y, por tanto, a producir sentidos acerca de los Ecaes y de la ES en general. Lo deseable, dentro del paradigma de la democracia –dentro del cual, al menos en principio, los medios de comunicación están inscritos– es que la prensa escrita sea, antes que una voz unísona, un campo de disputas simbólicas en el que participen los diversos actores vinculados al tema que se esté tratando. El modo como las declaraciones y opiniones de los actores educativos son presentadas responde a una serie de criterios de selección y organización de la información disponible, lo que, inevitablemente, establece privilegios y desigualdades. Más que la manufactura de un consenso, corresponde a los medios dentro de un sistema político democrático, hacer visibles y potenciar los disensos, generando un debate que enriquezca y problematice los temas y acontecimientos abordados, ofreciendo a los lectores, más que información, herramientas de comprensión. Esta mirada a los medios permite ver, por tanto, hasta qué punto la prensa suscita y construye debate alrededor de los Ecaes o, en su defecto, se limita al registro y a la promoción de la política. Esto se refleja, igualmente, en el tratamiento que se le da al tema en las distintas universidades del país.

Por ser medios de alta circulación regional se dirigió la mirada a El Tiempo, Semana, Dinero, Portafolio, El Espectador y El País. Por ser una publicación de carácter universitario fue incluido en el corpus UN Periódico (de la Universidad Nacional de Colombia). También se revisaron las ediciones entre enero de

2003 y diciembre de 2005. En total se identificaron, en este período, 85 notas de prensa que, directa o tangencialmente, abordaron el tema de los Ecaes.

## MODOS DE VISIBILIDAD DEL TEMA

¿Qué tanta visibilidad ha dado la prensa escrita al tema de los Ecaes? Y sobre todo: ¿Qué tipo de visibilidad? ¿En qué contextos y a través de qué estrategias? ¿Qué aspectos son destacados y cuáles permanecen ocultos? La visibilidad de los Ecaes en la prensa –como cualquier otro tema o acontecimiento– está en aquello que se muestra, pero también en aquello que se oculta.

La frecuencia con que el tema es noticiado es un primer indicador de la visibilidad dada por los medios al tema. La revisión del material de prensa seleccionado permite ver que los Ecaes, la mayoría de veces, son noticia en épocas de aplicación de la prueba y/o la publicación de sus resultados por parte del Icfes. Es en tal contexto en el que circula mayor volumen de información. Como permite ver la Tabla 4, en el año 2003 la mayor cobertura dada al tema se concentra en el mes de octubre, víspera de la aplicación de los Ecaes.

En el año siguiente, además de observarse un incremento significativo del interés de la prensa por el tema, la mayor cantidad de información publicada corresponde nuevamente al período en que los estudiantes universitarios presentaron las pruebas (ver Tabla 5). En el año 2005, la mayor cantidad de información corresponde a febrero, mes en que fueron publicados por el Icfes los resultados de las pruebas del año 2004 (ver Tabla 6).

Aunque la información presentada no se agote en los períodos que coinciden con la aplicación de la prueba y la entrega de sus resultados, es posible

TABLA 4  
FRECUENCIA 2003

	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	Total
El País													
El Tiempo				2			1			1			4
Semana									1				1
Dinero													
Portafolio													
UN Periódico													
El Espectador													
<b>TOTAL</b>				2			1		1	1			5

TABLA 5  
FRECUENCIA 2004

	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	Total
El País								1	1	1	2		5
El Tiempo	1				1					4	2		8
Semana											1		1
Dinero													
Portafolio									1		3		4
UN Periódico										1			1
El Espectador										1			1
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>				<b>1</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>8</b>		<b>20</b>

TABLA 6  
FRECUENCIA 2005

	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	Total
El País	1	6	1	2	1	3							14
El Tiempo		13	6	3	2								24
Semana		1											1
Dinero					1								1
Portafolio		3											3
UN Periódico		1											1
El Espectador			3		1	1							5
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>							<b>49</b>

decir que a partir de ambos hechos los medios estudiados se sirven para informar sobre otros aspectos del tema. Tal vez por ello el género noticia –texto sumario y soportado en la novedad (abril de 1991)– sea el más usado. Como muestra la Tabla 7, en la mayoría de medios predomina la noticia sobre otros géneros periodísticos.

Esto significa que se informa más de lo que se opina y, aun más, de lo que se analiza. La ausencia de géneros como el reportaje y la crónica indican, por otro lado, que la narración no hace parte de los recursos usados por los medios para informar sobre el tema. Prima el dato. Es posible decir, por tanto, que es a través de la noticia –forma específica de selección y organización de determinada información– que los Ecaes ganan mayor visibilidad.

Las fuentes usadas son otro indicador de la visibilidad dada al tema por los medios de comunicación. Como permite ver la Tabla 8, los medios estudiados

TABLA 7  
GÉNERO PERIODÍSTICO

	Noticia	Opinión	Entrevista	Análisis	Total
El País	14	7			21
El Tiempo	21	6	3	3	33
Semana	2	5			7
Portafolio	5	3			8
Dinero	4	2			6
UN Periódico	1	1			2
El Espectador	2	4		2	8
Totales	49	28	3	5	85

cuando informan sobre los Ecaes suelen acudir en mayor medida a las autoridades educativas (MEN e Icfes), y en algunas ocasiones a los centros universitarios; en menor medida a las asociaciones de facultades; y en poca proporción a docentes y estudiantes.

Llama la atención no tanto que se haga un uso frecuente de fuentes de información como el Icfes, pues en su calidad de ejecutor de la política, es plausible que se le consulte para informar sobre los Ecaes; sino la poca utilización de estudiantes como fuente periodística, teniendo en cuenta que son estos los actores del campo educativo a los que se aplica la prueba.

De otro lado, el uso constante de las autoridades educativas como fuente de información, significa que las versiones oficiales sobre el tema son las de mayor circulación. Los actores llamados a declarar y las versiones que estos entregan también pueden entenderse como formas específicas de dar visibilidad a los Ecaes. De igual modo, la baja presencia de estudiantes y docentes puede tomarse como formas a través de las cuales algunos aspectos permanecen invisibles para el lector.

Otro punto de apoyo en el empeño de rastrear el tipo de visibilidad dado al tema es la valoración que cada nota de prensa hace de los Ecaes. Como indica la Tabla 9 predominan las notas de prensa que se abstienen, al menos aparentemente, de emitir juicios de cualquier índole, lo que evidentemente conserva relación con la noticia en tanto género más frecuentemente usado para informar sobre el tema. Es en los artículos de opinión en los que con mayor frecuencia se hacen valoraciones de los Ecaes. Es superior el número de notas de prensa que aprueba y valida los Ecaes que aquellas que lo discuten. Validar significa, en este caso, las notas de prensa que usan las pruebas como recurso al servicio

**TABLA 8**  
FUENTES DE INFORMACIÓN

Medio	Estudiante	MEN	Directivo universitario	Presidencia de la República	Icfes	Icetex	Asociaciones de facultades	ASCUN	Otros
El País	4	2	10	1					
El Tiempo	1	2	4		16	1	3	3	Cartas lectores (1)
Semana	1	2	6		2				Especialistas (4); docente (1); otro medio de comunicación (1)
Portafolio	2			1	3				
									Investigación (3); otro medio de comunicación (1); jefe equipo negociador TLC <sup>2</sup> (1)
UN Periódico	2	1	2						
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>12</b>

**TABLA 9**  
VALORACIÓN DE LOS ECAES

Medio	Valoración de los Ecaes				Total
	Aprobación	Desaprobación	"Neutral"	Validación	
El País	5		13	3	21
El Tiempo	3	4	20	6	33
Semana	1		1	5	7
Portafolio	3	1	3	1	8
Dinero	5			1	6
UN Periódico			1	1	2
El Espectador	3	1	2	2	8
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>40</b>	<b>19</b>	<b>85</b>

de otra argumentación y que, al hacerlo, se valora positivamente la dimensión política. También en las notas de prensa que denominamos "neutrales" hay elementos de validación.<sup>15</sup> Aunque en el cuerpo de estas predomina, en efecto, un tono sobrio, apenas descriptivo según el canon discursivo del género noti-

15. Un ejemplo de ello es valerse de los resultados obtenidos en la prueba por los estudiantes de la Universidad Nacional como argumento para controvertir la reforma académica propuesta por el entonces rector de esta institución, Marco Palacios. (Ver artículo escrito por Lisandro Duque, en *El Espectador*. Marco Palacios, 06/06/2005).



cia, los titulares validan los Ecaes, sea explícitamente o de modo velado.<sup>16</sup> Otro criterio para dar pistas sobre la visibilidad dada al tema está relacionado con la autoría de las notas de prensa. ¿Qué tan especializado en el tema de la ES es quien escribe las notas de prensa que informan sobre los Ecaes? En todos los medios que comprenden la muestra, excepto en *El Espectador*, el número de notas elaboradas por la *redacción del diario* supera a las notas escritas por un columnista, ya sea del propio medio o en calidad de invitado (ver Tabla 10).

Se presume que quien viene desarrollando un trabajo de largo aliento sobre el tema de la ES –o de la educación en general– tiene más elementos de análisis para hacer una aproximación al tema menos superficial que quien tiene a cargo la producción de información sobre diversos temas. En el primer caso se espera un desarrollo de la información que dé contexto a los Ecaes; de igual modo, que ofrezca elementos al lector para la comprensión de esta política y construya reflexiones haciendo uso de puntos de vista diversos. Este es el caso de algunos columnistas que, sin embargo, rara vez tienen continuidad en el cubrimiento del tema; su presencia en la oferta informativa es esporádica, no teniendo la opción de desarrollar con mayor rigor, en ediciones posteriores, planteamientos susceptibles de ser ampliados.

*El Tiempo* y *El Espectador* parecen ser los medios más interesados en dar cabida a voces especializadas<sup>17</sup> o, al menos, de personas que conservan una relación inmediata con el tema.<sup>18</sup> *Portafolio*, a su vez, parece interesarse más por vincular en la información que ofrece sobre los Ecaes a especialistas en el tema

---

16. Un último aspecto a destacar sobre los modos en que la prensa escrita da visibilidad a los Ecaes está relacionado con los tipos de programas académicos que son privilegiados. Al informar sobre los resultados obtenidos por las IES es notoria la especial atención dada a carreras como derecho, medicina y algunas ingenierías, no por casualidad aquellas tradicionalmente revestidas de mayor prestigio social. Aunque esta observación aluda apenas marginalmente a aspectos centrales aquí tratados, no carece de valor notar que desde la prensa se contribuya a reproducir y reafirmar una jerarquización de saberes que se remonta a la formación del campo de la ES en Colombia.

17. En el caso de *El Tiempo*, columnistas como Francisco Cajiao, quien ha investigado sobre las relaciones entre educación, sociedad, diversidad cultural, poder y Estado. Fue docente de universidades como la Pedagógica y la Distrital y ha sido consultor en educación de las Naciones Unidas para países como Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Italia y Mozambique y también de la Unesco para países como Perú. Miembro de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación. También es el caso de Luis Enrique Orozco, director del Magíster en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes y de la Cátedra Unesco. Coordinó el Consejo Nacional de Acreditación de Instituciones de Educación Superior en Colombia entre 1997 y 1998 y ha publicado numerosos libros y artículos sobre filosofía, ES y desarrollo.

18. En el caso de *El Espectador*, el columnista Hans Peter Knudsen, rector de la Universidad del Rosario y presidente de la Asociación Colombiana de Universidades/ASCUN.

de la globalización, especialmente en sus aspectos económicos.<sup>19</sup> De otro lado, revistas de consumo como Dinero no precisan la autoría de las notas de prensa que informan sobre los Ecaes.

De la relación que quien escribe tiene con la educación, depende en parte que se aborde el tema de los Ecaes, la mayoría de veces ignorados por los medios estudiados. Uno de ellos es la falta de información de contexto cuando se informa sobre los Ecaes. Con los datos que los medios ofrecen, regularmente le resulta difícil al lector poder vincular los Ecaes a una política más amplia de evaluación de la ES, dentro de la cual hace parte, por ejemplo, la acreditación de los programas académicos. De igual modo, aunque en menor proporción, el lector no cuenta con informaciones sobre el momento en que surgen los Ecaes y sobre las principales transformaciones de la que ha sido objeto esta política.

Otro aspecto del tema que permanece a la sombra es el de los impactos que han tenido los Ecaes. En tanto política, se espera que este examen surta efectos en cuanto a la calidad de la ES. A partir de éste y de otras herramientas, el Estado espera tener elementos para reorientar la ES en el país. ¿Qué decisiones ha tomado el Estado a partir de los Ecaes? Al igual que los aspectos mencionados, éste permanece invisible. Algunas notas de prensa optan por referirse a los Ecaes sin aludir al tema de la calidad de la ES. Tal es el caso de una nota publicada en Portafolio, interesada por el origen socio-económico de los estudiantes de medicina del país: "*Según los resultados de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, hay más estudiantes de estrato 1 que del 6 en esa carrera [la de medicina]*" (*Las personas de estrato alto no estudian medicina*, 14/11/2005). A pesar de referirse a una política cuyo fin es evaluar la calidad de la ES, en momento alguno esta nota alude al tema. En casos como éste, la información que un medio ofrece sobre los Ecaes nada contribuye a su comprensión o reflexión crítica.

Todos los puntos hasta aquí tratados sirven de base para referir un asunto que, aunque menos cuantificable, es necesario rastrear. Se trata de determinar la capacidad, entre los medios estudiados, de contribuir a fomentar un debate rico y propositivo sobre los Ecaes en el que tengan cabida los más diversos puntos de vista y, a través del cual, más que polemizar, se aporte al público

---

19. Tales son los casos de Germán Umaña Mendoza, profesor de la Universidad Nacional (Bogotá) y experto en el tema del TLC, y de Héctor Ochoa Díaz, decano de la Facultad de Administración de Empresas del ICESI y presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración/ASCOLFA.

TABLA 10  
AUTORÍA DE LAS NOTAS DE Prensa

MEDIO	COLUMNISTA	REDACCIÓN	Total
El País	6	15	21
El Tiempo	15	18	33
Semana	3	4	7
Portafolio	2	6	8
Dinero		6	6
UN Periódico		2	2
El Espectador	6	2	8
Total	32	53	85

elementos para una comprensión de la política. Aunque –como se presentará más adelante– el trabajo de algunos medios y de algunos periodistas apunta en tal dirección, es indudable que la tendencia es a agotar el tema de los Ecaes aludiendo sólo a algunos aspectos y recurriendo a un limitado grupo de fuentes y de puntos de vista.

Los resultados son presentados, repetidas veces, a través del recurso del ranking, con el cual se establecen comparaciones entre centros universitarios, entre programas académicos y entre estudiantes.<sup>20</sup> Alrededor de los resultados se despliega gran parte de información ofrecida por los medios sobre los Ecaes. Algunos titulares constatan el privilegio dado a estos: *Conozca algunas de las "top 10"* (El Tiempo, 23/04/2003), *Quién es quién en economía* (Dinero, 18/02/2005); *Univalle, la mejor en medicina* (El País, 10/06/2005); *La Nacional ratifica su liderazgo* (UN Periódico, 02/27/2005), *Comunicación de Univalle, la mejor* (El País, 22/02/2005). De igual modo, en el cuerpo de muchas notas de prensa se privilegia la comparabilidad entre las universidades: *"Los resultados [de los Ecaes] son tres: el primero, que las campeonas son la Universidad de los Andes y la Nacional [...]"* (Dinero. *Quién es quién en economía*, 18/02/2005); *"varias universidades de Cali están entre las mejores del país"* (El País. *Las "U" caleñas, con buenas notas*, 28/04/2005). Este privilegio lleva a preguntarse ¿por qué la necesidad de

20. Sobre el uso del ranking entre las publicaciones estudiadas hay otro aspecto a destacar. Resulta irregular que, salvo Portafolio y Dinero, las publicaciones estudiadas no precisan el método ni los criterios utilizados para reorganizar los resultados de los Ecaes que publica el Icfes en su página *web*. Se le cita como fuente, pero no se advierte al público el tratamiento dado a los datos. Aunque tanto el Icfes como la prensa presenten los resultados estableciendo jerarquías, ambas formas de organización y presentación de la información obedecen a criterios y sentidos distintos.

establecer, a partir de los resultados, un ranking de instituciones? ¿Por qué la insistencia de situar al lector en un plano competitivo? ¿Qué tipo de sentidos se pone a circular en el momento en que se clasifican las instituciones en primer, segundo, tercer, cuarto... puesto?

## ALGUNOS SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LOS ECAES

En el empeño por parte de la prensa de asignar a los Ecaes un significado, opera un contrasentido que es importante precisar. Cuando se presenta los Ecaes en tanto política, se acude a la versión oficial emanada de autoridades del campo educativo como el MEN y el Icfes. En este caso, la definición dada a los Ecaes corresponde, de hecho, al modo como es formulada la política: "*herramienta para mejorar la calidad de la educación superior*" (El Tiempo. *Regular desempeño de futuros abogados*, 07/08/2002); "[*medio para*] *comprobar conocimientos en estudiantes de último semestre*" (El País. *La revolución educativa*, 10/06/2005); "*Con ellos [los Ecaes] se puede valorar la calidad de los establecimientos universitarios*" (El País. *Excelencia universitaria del Valle*, 06/05/2005).

En este caso, los Ecaes aparecen como medio, esto es, como instrumento de evaluación de la ES. Pero, si se analiza la información en su conjunto se descubre que estos son presentados como un fin en sí mismo, perdiendo su condición de instrumento al servicio del proceso educativo como un todo. Esto debido a aquellas informaciones que la prensa privilegia al dar cubrimiento al tema: resultados de los Ecaes a través del recurso del ranking.

Parece necesario llamar la atención sobre el hecho de que al hacer énfasis en los resultados y al inscribir a las IES y a los estudiantes en una clasificación jerarquizada se corre el riesgo de distorsionar el sentido de los Ecaes en tanto instrumento para examinar y mejorar currículos, métodos, enfoques pedagógicos, etc.

Al privilegiar el ranking, la evaluación pierde su valor como parte de un proceso más amplio –el educativo–, lo que significa promover una idea de la educación bastante problemática: "*El Icfes debería entregar los resultados consolidados de los Ecaes a los medios de comunicación para que los padres de familia y la opinión pública en general conozcan cuáles son las mejores universidades del país y puedan tomar las decisiones de manera correcta*" (Semana. *El examen de Estado*, 2005/02/17); "*La revista Dinero presenta la primera clasificación de los programas de Economía, para las cuatro principales áreas de competencia, y ofrece un resultado total que facilita sus comparaciones (...) Gracias al Ecaes, los puntajes están ahí para estudiarlos y para que sirvan de metro en una competencia en la que gana el país*".

(Dinero. *Quién es quién en economía*, 18/02/2005); "Con ellos [los Ecaes] se puede valorar la calidad de los establecimientos universitarios y se podría dar una calificación a las distintas instituciones universitarias" (El País. *Excelencia universitaria del Valle*, 06/05/2005).

Hay, sin embargo, aproximaciones distintas al tema de los Ecaes. De las publicaciones analizadas, aquellas que con mayor frecuencia aporta información y puntos de vista alternativos al debate son El Espectador y UN Periódico: "es claro que por sus características técnicas actuales y por la forma como fueron divulgados sus resultados [de los Ecaes], a lo sumo puede inferirse de ellos una posible clasificación de las facultades que participaron en las pruebas, pero no el valor agregado de sus procesos educativos ni la calidad de sus resultados. Lo anterior sin mencionar que los exámenes sólo miden un aspecto limitado de ese concepto multidimensional que es la calidad de la educación" (UN Periódico. *La reforma académica y la calidad de la educación en la UN*. 24/10/2004).

Además de relativizar lo que es posible inferir de los Ecaes, algunas notas de prensa cuestionan aspectos como el uso del ranking. Inclusive El Tiempo, uno de los diarios que más énfasis hace en los resultados y que eventualmente da espacio a voces divergentes. En el fragmento de la siguiente nota de prensa hay un interesante llamado de atención sobre las prácticas periodísticas del propio diario: "Se han dado a conocer los resultados de los exámenes de calidad de la educación superior Ecaes y la opinión debe saber que tales resultados son verdad a medias en razón de que los resultados no son el único indicador de calidad de los programas de donde provienen los estudiantes. La lectura que hacen los medios es parcial y los titulares expresan un juicio sesgado (...) La lectura de El Tiempo se hace tomando como base el primer lugar ocupado por algún estudiante de cada institución. Criterio muy pobre que no se justifica para emitir juicio último" (El Tiempo. *Verdad a medias*, 24/02/2005). Aunque en el volumen total de la información divulgada por las publicaciones estudiadas son identificables modos distintos de abordar el tema, estos representan una pequeña proporción.

## SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El ejercicio de identificar los significados que la prensa atribuye a los Ecaes permite también rastrear los sentidos que están en juego cuando se habla de ES. ¿Cuál es la noción de ES que se prepondera? ¿Qué se entiende por ella y qué papel le asignan los medios? Aunque ocasionalmente se presenten sentidos diversos, parece haber un predominio semántico, según el cual la utilidad de la ES residiría exclusivamente en formar profesionales que respondan a las demandas actuales del mercado laboral.

"Los estudiantes calificados que el mercado laboral requiere son aquellos que saben utilizar la información y la formación que recibieron para resolver problemas y sortear situaciones" (*Dinero*. Lo bueno si breve, 27/11/2004); "En la sociedad moderna, con el cambio acelerado de la tecnología y el conocimiento, y existiendo cada vez más acceso a la información, con lo que hay que dotar a los jóvenes es con conocimientos básicos y con herramientas que le permitan adaptarse rápidamente a los cambios del mercado laboral" (*El Tiempo*. Reforma universitaria, 19/02/2005).

Los Ecaes son asumidos en función de esa relación entre ES y mercado laboral: "La evaluación de calidad de las universidades es el primer paso para saber qué tan competentes son los profesionales colombianos". Sólo en el cierre de esta nota de prensa se da pistas de la noción de competencia que está en juego: "de poco servirán los nuevos Ecaes si las directivas de las universidades públicas y privadas no usan sus resultados para reformar sus currículos, identificar debilidades en la formación y elevar la competitividad internacional del profesional colombiano" (*El Tiempo*. El "Icfes" del último semestre, 19/02/2005).

En este caso, se trataría de responder a un mercado laboral más allá del ámbito nacional. Habría estándares de competitividad profesional establecidos en una esfera transnacional y en función de los cuales las IES del país deberían orientar sus currículos y su labor académica en general.

Otras notas de prensa ven en los Ecaes un sentido aún más pragmático: "algunos empleadores están mirando con lupa estos resultados [los de los Ecaes], pues según agremiaciones de facultades, piensan solicitarlos para agilizar los procesos de selección" (*El Tiempo*. La Universidad Nacional fue primera en 13 de los 43 programas de educación superior en los Ecaes, 22/02/2005). En este caso, los Ecaes sería un criterio confiable para la selección de nueva mano de obra. Brilla por su ausencia la reflexión sobre aspectos relacionados con la formación de ciudadanos, de sujetos capaces de autogestionar sus propias vidas y de seres sociales que hacen de su saber posibilidades de construcción de diversas opciones de vida.

Con el ánimo de asignarle una función a los Ecaes y a la ES en general, la prensa suele apelar a ciertos significantes: calidad, eficiencia, excelencia, competencia, competitividad. Al enunciarlos, sin embargo, rara vez se los define y, aún menos, son objeto de discusión o análisis. Además de presentar estos conceptos como premisas incontrovertibles, ocurre con frecuencia que se imbrican sentidos que, al menos en principio, son disímiles. Cuando la prensa recoge, por ejemplo, los pronunciamientos del Icfes o del MEN que explican el enfo-

que de competencias que fundamentan los Ecaes, la noción de competencia presentada está más próxima de la definición propia del campo educativo: *saber hacer en contexto*. Lo contrario ocurre cuando se alude a dicha noción en los casos en que se intenta argumentar la necesidad de adecuar los currículos universitarios a las demandas del mercado laboral; en este caso, la noción de competencia se confunde con la de competitividad, históricamente más próxima al ámbito empresarial. Similar operación comporta la prensa al hacer uso de nociones como calidad, eficiencia y excelencia.

Cuando se informa sobre las características de los Ecaes, en tanto política educativa, no se percibe un esfuerzo por definir y analizar estas nociones, las cuales son usadas como argumento para hacer legítima la esperada codependencia entre ES y mercado, de tal suerte que su sentido está más en función de procesos productivos que de procesos educativos. De esto resulta que, por momentos, el lenguaje utilizado para referirse a los Ecaes y a la evaluación, en general, parece transferir al campo educativo al empresarial. Lo que llama la atención de todo esto, es el predominio de un significado de la educación asociado al mercado y, por consiguiente, una baja presencia de otros sentidos atribuibles a la educación que la vinculen a otras nociones como las de sociedad, ciudadanía, comunidad o país. Es decir, lo que inquieta, no es tanto que la prensa pugne por una relación estrecha entre ES y mercado (lo que *a priori* no parece ilegítimo), y sí que al hacerlo no inscriba o ponga en diálogo esta relación con otros campos de la realidad nacional como el social, el político o el cultural.

Hay otro elemento a tener en cuenta cuando la prensa se propone asignar una función a los Ecaes. Al tiempo que se informa para qué sirven estas pruebas, se suele utilizar declaraciones del Icfes en las que se advierte para qué no sirven estos exámenes. Es recurrente el uso de la siguiente declaración dada por Daniel Bogoya, director del Icfes: "*Lo importante –dice Bogoya– es que se analicen los resultados sin hacer comparaciones entre instituciones públicas y privadas porque unas y otras tienen procesos y recursos diferentes*" (El Tiempo. "La Universidad Nacional fue primera en 13 de los 43 programas de educación superior en los Ecaes", 22/02/2005). Como El Tiempo, muchas otras de las publicaciones estudiadas incluyeron en el grueso de la información este dato. Al menos dos cosas llaman la atención: primera, que se incluya de manera tan escueta tal declaración sin inquietarse sobre su sentido; y segunda, que al tiempo que la prensa valida esta advertencia hecha por el Icfes (validada en el sentido de que no se discute su pertinencia), en otras partes de la información se utilizan los Ecaes para establecer comparaciones entre universidades públicas y privadas. El fragmento de esta noticia ilustra lo anterior: "*Aunque los Ecaes no están diseñados para la comparación entre educación pública y educación privada, como bien lo ha adverti-*

do el Icfes, es grato encontrar un balance positivo para las universidades estatales" (El Tiempo. *El Icfes del último semestre*, 19/02/2005). Como esta nota de prensa, muchas otras efectúan la misma operación: dar espacio al Icfes para advertir cómo no deberían interpretarse los resultados de los Ecaes y, renglones más adelante, ignorar tal advertencia.

## ACTORES DE LA EVALUACIÓN

¿Sobre qué actor, según la prensa escrita, recae la evaluación? Si los Ecaes tiene como objetivo evaluar la calidad de la ES, ¿a quién se está evaluando según la prensa escrita? Puede considerarse como actores de los Ecaes a las IES, a los estudiantes y a los docentes.

De estos tres actores, quien parece tener más preponderancia en la información publicada en diarios y revistas son las IES. Los resultados de las pruebas son utilizados para establecer comparaciones entre IES y cada medio elabora una tabla de clasificación que "ofrece un resultado total que facilita sus comparaciones" (Dinero. *Quién es quién en economía*, 18/02/2005).

Incluso en un artículo se critica el Icfes por no entregar la información consolidada a los medios de comunicación "para que los padres de familia y la opinión pública, en general, conozcan cuáles son las mejores universidades del país, y puedan así tomar las decisiones de manera correcta. El Icfes le hace el juego a las peores universidades del país, y a los intereses que se mueven detrás de esto, al no divulgar los resultados de los Ecaes, de manera consolidada, de tal manera que se sepa cuáles universidades se rajaron y cuáles no" (Semana. 17/02/2005).

Se presume que con los Ecaes es posible dar cuenta del rendimiento de las IES. Los resultados son utilizados como única herramienta para realizar comparaciones sobre la calidad de la educación de IES, determinando cuáles son aquellas de mayor prestigio en el país: "En las pruebas de administración, los Andes y la Nacional también primeros" (Portafolio. 16/02/2005). "La Nacional ratifica su liderazgo" (UN Periódico. 27/02/2005). "Por segundo año, la Universidad del Valle obtuvo puntajes altos en las pruebas Ecaes" (El País. 16/02/2005).

Los medios presentan la información a través del ranking, favoreciendo las comparaciones entre las IES. Los Ecaes se convierten, entonces, en una herramienta que determina cuáles universidades tienen mayor o menor prestigio. En algunas notas de prensa se hace un llamado de atención sobre el tratamiento que favorece las comparaciones entre universidades: "la amplia difusión dada por los diferentes medios de comunicación a los resultados de los exámenes, desta-



*cando los primeros lugares, genera una inconsciente pero natural categorización de las instituciones, al punto que las mismas facultades aguardan la publicación de éstos para abordar la evaluación de sus programas de formación".* Lo paradójico de este último artículo es la incongruencia con su título que de manera explícita está en función de la ratificación del prestigio de una institución educativa: *La Nacional ratifica su liderazgo* (UN Periódico. 27/02/2005).

Podría decirse que los evaluados directamente con los Ecaes son los estudiantes por ser ellos quienes presentan la prueba y se presume que a través de ellos, directa o indirectamente, son evaluados los docentes y las IES. En los medios de prensa los estudiantes aparecen como los encargados de dar, confirmar o afirmar la calidad de la IES a la que pertenecen: *"En los 29 programas de pregrado que la Universidad Nacional de Colombia presentó a evaluación en los Ecaes, 15 de sus estudiantes obtuvieron los mejores puntajes"* (UN Periódico. *La Nacional ratifica su liderazgo*, 27/02/2005); *"De 29 programas universitarios analizados se encontró que en 10 de ellos el mejor puntaje fue alcanzado por un estudiante de la Universidad Nacional, lo que equivale al 30 por ciento del total de los programas analizados"* (Portafolio. *Estudiantes de la U. Nacional, con los mejores puntajes*. 25/02/2006).

Los primeros puestos obtenidos por los estudiantes son asumidos como argumento para dar cuenta de la calidad del programa académico de las IES. A pesar de existir un gran número de referencias de los lugares que ocupan los estudiantes, sorprende la baja frecuencia con la que son llamados a declarar (Ver Tabla 6). Pocas veces estos son fuente de información. Cuando se les interroga no se les da oportunidad para comentar sobre sus percepciones y valoraciones de los Ecaes y sí para opinar sobre los resultados obtenidos. Los estudiantes entrevistados –denominados en la mayoría de casos *alumnos*– son aquellos que obtuvieron los resultados más altos en las pruebas. En sus declaraciones, más que destacar su capacidad de reflexión acerca de su condición de evaluados, se enfatiza en aspectos ligados a la dedicación, al esfuerzo, a la superación personal, etc.

Diarios como El País privilegian este tipo de información: *"Hoy, este recién graduado disfruta las mieles de su consagración y perseverancia a lo largo de la carrera que lo llevó a convertirse en el estudiante de medicina más piloso del territorio nacional"* (El País. *Univalle, la mejor en medicina*, 10/06/2005). En el mismo artículo se incluye la siguiente declaración de un estudiante: *"La medicina es una profesión sagrada que demanda disciplina, aptitud y vocación [...] Por esta razón no todos pueden ser médicos y en este sentido el Gobierno debe estar atento a graduar pocos profesionales pero que tengan calidad académica"*. Más que actores del cam-

po educativo, los estudiantes tienden a aparecer en la información de la prensa como actores desprovistos de la capacidad de evaluar y reflexionar sobre los propios Ecaes.

Los docentes aparecen con menor frecuencia que las IES e incluso que los estudiantes. En las pocas notas de prensa se les destaca como un factor que influye en la calidad de la IES. En el artículo *La educación superior* (Semana. 17/02/2005) Germán Umaña Mendoza manifiesta cómo se establece una diferencia entre la capital y las diversas regiones: "*las universidades públicas no pueden competir en salarios con las universidades privadas de élite, en el reclutamiento de sus profesores, especialmente en las regiones, donde sus talentos de mayor formación, con títulos de doctorado, emigran a Bogotá, en su mayoría, drenando así el potencial de desarrollo de las universidades regionales*". En otro artículo de esta misma revista, Carlos Cortés Amador indica que "*los estudiantes del pequeño grupo de universidades que tienen profesores de planta dedicados a las labores académicas son los que tienen los mejores puntajes en los exámenes de Estado, Ecaes*". (Semana. *Colombia frente al liderazgo en la investigación*, 2004/10/02). Llama la atención que a pesar de que en algunos artículos se reconozca la relación entre docentes y calidad de la ES, estos sean llamados a declarar muy pocas veces (Ver Tabla 6); en las notas de prensa consideradas para esta muestra sólo en un artículo un docente es fuente de información.

Para los medios, la evaluación de la calidad de la ES recae aparentemente sobre las IES, pues son los puntajes obtenidos por cada estudiante los que conducirán a un puesto específico en el escalafón y, por tanto, a un puesto específico en la imagen social de calidad de la universidad. El peso sobre este actor gira en torno a la competencia por el prestigio que se genera a partir de las comparaciones de los resultados; de este modo, aquello que parece estar en juego no es sólo el prestigio de las IES, sino también su permanencia en el mercado de la ES. Si bien estas juegan un papel importante a la hora de mejorar la calidad de la ES, es importante tener en cuenta que también intervienen diversos actores y factores, entre los que cuentan las políticas educativas relacionadas con la ampliación de cupos universitarios, cobertura, financiación de universidades públicas, entre otras.

## DEMANDAS REGIONALES Y GLOBALES

Otro aspecto sobre el que vale la pena reparar es el de la mirada que de lo regional tienen los medios escritos estudiados, especialmente aquellos cuya circulación se concentra en el Valle del Cauca. En no pocas oportunidades El País alude a lo regional cuando da cobertura al tema de los Ecaes. De ello, al

menos dos cosas llaman la atención: de un lado, que se deduzca el desempeño global de las universidades de la región a partir de los resultados obtenidos en la prueba. Algunos titulares de prensa así lo indican: "*Excelencia universitaria del Valle*" (06/05/2005); *Educación de calidad* (29/04/2005). De otro lado, llama la atención que se usen los resultados obtenidos por los IES, como la Universidad del Valle, el ICESI y la Javeriana, como argumento para promover la oferta académica de la región: "*No es necesario irse a estudiar a Bogotá para encontrar excelencia académica*" (Las "U" caleñas, con buenas notas, 28/04/2005). Esta otra nota de prensa expresa este empeño con mayor claridad: "*Creo que no hay razón para que un bachiller del Valle tenga que estudiar fuera de la región, ya que aquí hay universidades de gran calidad, tanto en pregrado como en postgrado*" (La Unesco y las universidades, 13/08/2004).

La referencia a Bogotá es frecuente: "*Muchos estudiantes que piensen que para estudiar en una buena universidad deben irse a Bogotá, pueden incurrir en una desperdicio de dinero muy grande cuando aquí pueden encontrar opciones de primera línea. Las universidades de Cali están al nivel de las mejores del país*" (Las "U" caleñas, con buenas notas, 28/04/2005). Además de hacer énfasis en la idea de que la región, y más específicamente Cali, dispondría de una oferta universitaria de "primera línea", algunas notas de prensa entienden el buen desempeño en los Ecaes como motivo de orgullo local: "*Los caleños pueden estar tranquilos y orgullosos por tener en la ciudad universidades que brindan educación de calidad*" (*Educación de calidad*, 29/04/2005); "*Los resultados [de los Ecaes] deben servir [...] para que los jóvenes caleños se den cuenta de que las instituciones locales brindan las herramientas adecuadas para llegar a ser profesionales bien preparados. Una razón más para creer en Cali*" (*Educación de calidad*, 29/04/2005). En este otro fragmento se insiste en los resultados como motivo de orgullo regional y se reitera la idea de la inutilidad de considerar otras ofertas académicas: "*No es necesario que nuestros estudiantes se vayan a estudiar por fuera, pues eso no mejora su preparación y les causa gastos adicionales. También tienen más posibilidades de que se queden en la región colaborando en su desarrollo y permanezcan con sus familias y compañeros [...] Estemos orgullosos de nuestras instituciones universitarias y sigámoslas ayudando y fortaleciendo con la colaboración de la empresa privada y la ayuda gubernamental, que para ellas es que los profesionales se forman*" (*Excelencia universitaria del Valle*, 06/05/2005). Como en el caso de otros medios, El País subordina la labor de las IES a las demandas laborales del mercado y, adicionalmente, a los requerimientos del aparato burocrático.

Lo que sugieren estas notas de prensa es que cuando se alude a lo regional dentro del cubrimiento dado al tema de los Ecaes, lo que parece estar en juego es la posibilidad de medir la competitividad de las universidades vallecaucanas

con el resto IES nacionales y especialmente las capitalinas. Se derivaría del desempeño en estas pruebas la "excelencia universitaria del Valle" y por medio de ella se buscaría cautivar un público local para, así, atajar la fuga de clientela potencial. Lo regional opera como recurso mercadológico y no como contexto a partir del cual resulte posible evaluar el papel de los centros universitarios de cara a las necesidades y realidades de la región. Esto refuerza, igualmente, la imagen social constituida a partir del ranking en el cual se señala que las mejores universidades del país –las que sacaron el puntaje más alto– son aquellas que están en la capital. Las universidades de "provincia" aparecen en un segundo plano, lo que las hace menos atractivas desde el punto de vista del mercado y menos llamativas a quienes consideran que se cultiva el futuro laboral de acuerdo con la universidad de la cual se egresa.

La calidad de la ES pasaría, en este caso, por poder equipararse (codearse) a las IES capitalinas más prestigiosas. ¿Por qué al aludir a lo regional acaba dejándose de lado la región? ¿Acaso este gesto revestido de presunto cosmopolitismo no revela una visión sumamente provinciana de la ES? Si la prensa parece dar la espalda a las regiones, ¿hacia dónde mira? Más que a las regiones, la prensa parece entender que la ES debe proceder de cara a un mundo cada vez más globalizado. El exministro de Hacienda Rudolf Hommes, invitado ocasional de *El Tiempo* en calidad de columnista, expresa lo siguiente a propósito de la propuesta de reforma académica a la Universidad Nacional en el año 2005: *"Es momento de reactivar la audaz propuesta de Marco Palacios, rector de la Nacional, para modernizar las estructuras curriculares y adaptar las competencias profesionales a los requerimientos cada vez más exigentes del mercado laboral globalizado"*. A lo que renglones adelante agrega: *"La evaluación de calidad de las universidades es el primer paso para saber qué tan competentes son los profesionales colombianos [...] de poco servirán los nuevos Ecaes si las directivas de las universidades públicas y privadas no usan sus resultados para reformar sus currículos, identificar debilidades en la formación y elevar la competitividad internacional del profesional colombiano"* (*El Tiempo. El Icfes del último semestre*, 19/02/2005).

Como estas, varias notas de prensa abogan por currículos universitarios plegados a requerimientos laborales, determinados por la lógica de un mercado global. *Semana*, por ejemplo, se refiere al TLC como una *"oportunidad para organizar el mercado que ya está internacionalizado"*, al tiempo que habla de *"un entorno globalizado en el cual tanto las instituciones educativas como los profesionales que egresan de ellas deben enfrentar un mundo más complejo y competitivo"* (*Universitarios para un mundo mejor*. 28/08/2004). Más allá del mercado internacional de trabajo, algunas notas de prensa entienden que la evaluación misma debe dise-

ñarse desde un ámbito supranacional: "En un mundo globalizado ya no basta tener programas acreditados localmente, sino que es necesario buscar la acreditación internacional" ("*Educación ¿para quién?*" 04/03/2005).

El análisis hasta aquí desarrollado suscita preguntas sobre el papel que juegan los medios en un tema como el de la ES. Los medios informan sobre los Ecaes, pero, tratándose de una política que tiene diversas implicaciones en uno de los temas más importantes para el desarrollo del país, ¿será acaso que sólo es necesario informar? Sobre todo cuando aquello que se hace visible en esa información es el ranking, vale la pena preguntarse si aquello que contribuye a la formación de una opinión pública reflexiva es la comparación entre IES o la comprensión de la política y de los propios resultados de los Ecaes. La tendencia de los medios escritos a hacer énfasis en los resultados parece indicar que lo que está en juego es el prestigio de las universidades y, por tanto, su permanencia o escalamiento en la oferta académica universitaria, haciendo del *primer puesto* una suerte de objeto de deseo, de fetiche. Esto permite comprender, como se mostró en el capítulo anterior, por qué tan particulares representaciones en torno al uso de los resultados y la atracción por el ranking.

En los medios, el papel social de las IES parece agotarse en el entrenamiento y la cualificación de mano de obra, dejando de lado su labor como formadoras de ciudadanos. El tratamiento dado por los medios a los resultados de los Ecaes abre un escenario de acción para el Icfes y para las IES. Cabe a ellos, como a todos los actores del campo educativo, que no se desvirtúen los objetivos propuestos por esta política.

## Visibilización de algunas relaciones

### MEDIOS-ESTADO-COMUNIDAD

Si entendemos los medios como el lugar –entre otros– en que se realiza el encuentro entre política pública y sociedad, vale la pena preguntarse sobre el tipo de encuentro que se genera a partir de la interpretación de una política pública que recae sobre la valoración de la ES del país. Como se observa en el apartado anterior, los diarios y revistas analizados, al informar sobre los Ecaes, definen la política apelando a su significado "original": medio para cualificar la educación superior en el país. Para ello, se hace uso de declaraciones oficiales (Icfes, MEN) en las que se expresa el propósito, alcances y mecanismos o procedimientos para la puesta en marcha. La lectura que del tema hacen los medios corresponde a la auto-lectura que el Estado hace de sus políticas. Sin

embargo, el significado que la prensa atribuye a los Ecaes no se agota en la versión oficial. De hecho, cuando los medios se preguntan sobre la utilidad de la prueba, esta versión parece desdibujarse.

A pesar de que la gran mayoría de notas de prensa privilegia la definición dada por el Icfes a los Ecaes, es necesario recalcar que la prueba por sus características actuales no permite comparaciones entre IES, como se declara en el discurso oficial; pero diversos medios utilizan los resultados de la evaluación para establecer dichas comparaciones. El número, que tiene la capacidad de ser descontextualizado, que puede generalizarse y que fomenta las comparaciones, termina sobreponiéndose a aquella información que contextualiza, que aporta a la comprensión de la política y a su debate. Se prioriza el número y se genera una aceptación acrítica e instrumental de los Ecaes en la que la evaluación de la calidad de la educación superior existe en función del prestigio de las universidades.

El número, como lo sostiene Martín Granovsky, al referirse a la evaluación en el contexto argentino, se convierte en fetiche: *"El ruido se produce cuando la evaluación cumple su papel de profecía autocumplida y asciende en el ranking de la agenda pública hasta parangonarse con la mismísima política educativa. Esa es la fetichización tan temida. La imagen termina reemplazando al objeto y ya nadie puede saber de qué se habla cuando las cosas no eran tan difíciles"* (Granovsky, 2003: 99). Las interpretaciones que se hacen de los Ecaes, lo divulgado en los medios y los usos de los resultados comienzan a recontextualizar el discurso de los resultados que "servirán como fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomente 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".<sup>21</sup> Poco a poco, los resultados a través del ranking definen cuáles son aquellas instituciones de mayor prestigio y por tanto de mayor calidad. En los medios, los Ecaes adquieren otras funciones diferentes a las propuestas por el Icfes; incluso, aparecen notas de prensa en las que se señala que con estos exámenes es posible elegir instituciones educativas y seleccionar personal para una empresa.

La calidad de la educación superior deja de ser un proyecto colectivo jalonado por el Estado y pasa a ser signo de ostentación de unas pocas universidades; en otras palabras, los Ecaes pasan de medio a fin y en este pasaje opera una suerte de *transposición discursiva*, según la cual se aborda lo educativo en clave

---

21. MEN. Decreto 1781 de 2003.

mercadológica y, por tanto, informar sobre la educación universitaria tiende a ser, exclusivamente, hablar de mercado universitario. De ahí que revista importancia preguntarse sobre el tipo de relación que los medios promueven entre sus lectores y los Ecaes, en tanto política pública; entre los lectores y las IES y, de igual modo, entre estas y el Estado. Si la función de las IES –según el tratamiento que los medios dan al tema de los Ecaes– es egresar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado laboral, ¿cuál sería, entonces, el papel del Estado? El problema de reducir el papel del Estado a esta única dimensión de la ES –la del desempeño académico en sintonía con las demandas laborales del mundo empresarial– es que este acabe siendo representado como una suerte de centinela del mercado, rol que se realiza en la fiscalización del desempeño de las IES. El Estado para ser consecuente con la política y la filosofía de la misma, no puede quedarse en el papel de inspección y vigilancia, mucho menos en un lugar funcional para la economía del mercado.

El tratamiento que los medios de comunicación han dado al tema de los Ecaes pone en evidencia la manera en que establecen un tipo de relación con un tema más amplio, el de la educación. El predominio del género noticia como escritura periodística que privilegia la síntesis, tal vez exprese claramente el tipo de relación que los medios establecen con el tema. No sólo la noticia es breve; lo es también el ejercicio profesional del que esta resulta. No se trata de un ejercicio dilatado. La demanda de información no admite devaneos. El objeto de la noticia es dar cuenta de aspectos primarios de un tema o acontecimiento, aspectos centrales pero que permanecen inexplorados. De allí el carácter sintético de la noticia y, por tanto, la ausencia de elementos de análisis. Más que en el texto noticioso, el tratamiento sintético que los medios regularmente dan al tema de los Ecaes se revela en el ranking. Este constituye una síntesis llevada al extremo en el sentido de que, con él, una política de evaluación de la calidad superior, los Ecaes, acaba reduciéndose a un número (puntaje). Antes que el puntaje, sin embargo, lo que verdaderamente parece interesar es el puesto, el ranking. A un lector lego –y aun al más escolarizado– el puntaje puede no decir cosa alguna. La medida es un genérico (puntos), desprovista de la especificidad de medidas como metros, kilos, segundos o pesos. El puesto, en cambio, da sentido a la información. Con él, como lectores se pueden hacer deducciones, sean válidas o improcedentes: tal universidad es mejor que tal otra, por ejemplo.

Pensando en las políticas de evaluación externa de la educación superior, Gustavo Laies anota: *"es limitada la capacidad que tiene un dato para representar una realidad compleja, para dar cuenta de la multiplicidad de relatos que lo componen y del conjunto de matices que le aportan sentido"* (2003: 24). Un dato puede ocultar



mucho más de lo que muestra. Al no contextualizarlo, el dato reduce la calidad de la educación superior a una cantidad. Lo que está en riesgo, entre otras cosas, es lo que José Joaquín Bruner advierte. Para él, subyace al proceso de producción de información una lógica de los medios que se ampara en tres operaciones: "*la reducción llamativa*", "*la descontextualización facilitadora*" y "*la homogeneidad cultural*" (2003: 71-73). Son atribuibles al ranking dichas operaciones: reduce una realidad compleja (la de la calidad de la educación superior), desconecta el dato de procesos históricos que ayudarían a comprender el desempeño de las instituciones universitarias y, por último, despoja de cualquier especificidad cultural aquello que está siendo *ranqueado*. ¿Es comparable lo que un ranking compara?

El tratamiento del tema de los Ecaes por parte de los medios escritos estudiados recuerda el análisis que de la televisión hace Jesús González Requena. Interesado por tipificar el discurso televisivo, González insiste en la idea de la fragmentación (1992: 32). Para él, el texto televisivo (un programa) está incessantemente atravesado por otros textos que le fragmentan: un comercial, un anuncio de otro programa. En el caso de la prensa, la división de temas organizados en secciones relativamente autónomas (economía, política, educación, etc.) tiende a evitar una lectura fragmentada de la información. Esto no excluye, sin embargo, el sentido que también está en juego: fragmentar es dividir un objeto en segmentos, pero es también seleccionar uno de esos segmentos que a su vez se presenta como el objeto mismo (el puntaje como único indicador de la calidad educativa de una institución universitaria).

Cuando el ranking pone a las instituciones universitarias en un plano de competición, en el cual lo que parece estar en juego, antes que la calidad de la educación superior en el país, es el prestigio de estas, suscita una cuestión similar a la que formula Gustavo Laies quien, al reconocer la falta de análisis que se hace de los resultados de las políticas de evaluación externa, se pregunta si "*es posible garantizar una educación de calidad para todos o si debemos conformarnos con garantizarla a los grupos más dinámicos de la sociedad, aquellos que parecerían en condiciones de darle competitividad a las economías de sus países*" (2003: 20). Cuando el ranking sirve como instrumento de reafirmación del prestigio de ciertas universidades, también pueden alimentar el prestigio de los grupos sociales que acceden a ellas; universidades; prestigio que se traduce, claro está, en mejores oportunidades económicas, políticas, culturales. El marcado uso del ranking como forma específica de informar sobre un tema o acontecimiento obedece a un ejercicio de síntesis, pero probablemente también a lo que Bruner llama en los medios de "lógica adversa-



ria" (2003: 71), según la cual las noticias apuntan "*sólo a los síntomas, reduciendo la complejidad del logro escolar a una tabla de ganadores y perdedores*" (Bruner, 2003: 73-74).

"La información no informa, entretiene", dice el periodista español Ignacio Ramonet (1995: 1). Aunque en principio ambas cosas no se excluyan (el juego lo demuestra), el tratamiento que los medios estudiados dan al tema de los Ecaes parece dar sentido a la sentencia. ¿Qué busca el ranking? ¿Cautivar público para la información sobre un tema –el educativo– de menos *rating* que el político, el deportivo o del mundo del espectáculo? ¿Hacer de lo educativo un tema más llamativo? ¿Un tratamiento menos sintético y, por tanto, más analítico de los resultados lo haría más atractivo? Como señala Martín Granovsky y: "el análisis más profundo [...] tiene la desgracia de los matices, que suelen ser engorrosos" (2003:101).

El análisis, sin duda, daría al tema un tratamiento menos espectacular y, por tanto, los medios podrían perder audiencia. Pero surge, entonces, la pregunta: ¿el único compromiso de los medios radica en no perder o en poder aumentar su público consumidor? ¿O –si hablamos de democracia– no es también un compromiso de los medios proponer un tratamiento reflexivo, transparente y analítico de los temas y acontecimientos de los que informan, que a largo plazo contribuya a la formación de una audiencia igualmente reflexiva?

La calidad de la educación superior es inevitablemente un tema denso, de gran trascendencia social, pero no se trata de una densidad que deba interpelar sólo a los peritos. Por tratarse de un tema históricamente presente tanto en las agendas de gobierno como en la vida cotidiana de bastos grupos sociales, no está en discusión el interés público que suscita. Esto deviene, sin duda, del hecho de que en Colombia un bajísimo porcentaje de su población tenga acceso a la educación universitaria; es decir, el impacto social no es tan fuerte por que son pocos los afectados.

Complejizar el tratamiento de la información no debe tomarse por sinónimo de segregar públicos menos escolarizados. Significa, entre otras cosas, proponer abordajes más integrales, que tengan en cuenta nuevos puntos de vista y que puedan conectar el tema de la educación superior a otros más amplios. Complejizar supone, de igual modo, asumir que el lector requiere de ciertas destrezas para comprender un tema y una terminología que no les son familiares y es en ellas que los medios deberían ayudar. Cuando se hace uso de términos como calidad, competencias o rendimiento académico, los medios raras veces los llenan de contenido; echan mano de ellos sin detenerse en su sentido

y, cuando lo hacen, les atribuyen significados disímiles al del campo semántico –el educativo– desde el que fueron formulados. Esto es especialmente evidente en relación con la noción de competencias, cuyos atributos en materia de educación son simplemente desdibujados y el concepto termina adquiriendo sentido exclusivamente desde su acepción económica: competitividad. Aquí hay un riesgo tanto para la adecuada adopción de la política como para un sector productivo que está esperando otro tipo de diálogo e integración con la educación superior.

El tratamiento que los medios vienen dando al Ecaes muestra que se está ante la oportunidad para repensar las relaciones entre quienes detentan el control de la comunicación masiva y la educación. Esta es una relación que parece estar mediada por una suerte de espectacularización de la realidad, cuando lo que está en juego, antes que un *show*, es un tema sensible a los intereses nacionales, pieza clave para el desarrollo social, económico y político de un país como Colombia.

Al valorar la incidencia que los medios de comunicación tienen en la construcción de opinión pública, se hace necesario analizar detenidamente los modos como el periodismo cubre el tema de los Ecaes. Este cubrimiento pone en práctica formas de visibilizar el tema, pero también de invisibilizar y silenciar ciertos aspectos del mismo. Los medios promueven ciertas ideas problemáticas acerca de los Ecaes: escenario de competición y de acumulación de prestigio, antes que instrumento que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Si aquello que hace comprensible la calidad de la educación superior es sólo un número, se está desde los medios aportando más a un juicio sobre instituciones y menos a una comprensión de la importancia de la educación como lugar estratégico para el desarrollo del país.

Para Gustavo Laies, "*resulta importante formular un análisis profundo de los resultados, realizarlo con participación de los actores del sistema y construir la cultura de la evaluación como insumo para el debate y la construcción de políticas educativas*" (2003: 30). En el caso colombiano, además, hace falta inscribir el análisis de esos resultados en los contextos locales en que se desempeñan las instituciones universitarias. Sin ello, los Ecaes difícilmente podrán ofrecer una visión del panorama actual de la calidad de la educación que reconozca la diversidad de demandas sociales, culturales, políticas y económicas del país. En todo caso, es preocupante que sobre el análisis de resultados no haya un solo documento publicado, ni por el Estado, ni por las colegiaturas, ni por las universidades, después de tres aplicaciones de los Ecaes.

## SOCIEDAD – UNIVERSIDAD

Entre los efectos académicos que han generado los Ecaes es posible reconocer que han hecho visible, fundamentalmente por lo que divulgan los medios, la relación universidad y sociedad; especialmente porque teniendo como pretexto los resultados y el interés por la calidad se expone ante el público cierta "intimidad" de las universidades que se mantenía –hasta ahora– reservada exclusivamente a aquellas; esta relación que empieza a explicitarse y a hacerse más fehaciente requiere ser vista desde varios interrogantes: ¿Qué pertinencia social tienen los programas y más aún los profesionales que ofertan actualmente las universidades de nuestro país? ¿Está en efecto respondiendo la universidad a las demandas de esta sociedad? ¿Responde a las demandas laborales, económicas o del sector productivo? ¿Se están considerando en las IES las circunstancias y demandas específicas de cada región? ¿Se trabaja en las universidades considerando el marco de referencia de un mundo globalizado?

Para mostrar la relevancia del asunto se muestran algunos relatos de los entrevistados que sirven de ilustración concreta de esta la relación universidad-sociedad que se hace visible a través de los Ecaes y su particular manejo por parte de las universidades y medios.

*"Lo positivo (de los Ecaes) es que nos pone en la dinámica de pensar qué tan bien estamos formando profesionalmente para un mundo globalizado, competentemente, cómo están nuestros procesos formativos y cómo están saliendo nuestros profesionales a desenvolverse en un medio, (...) siempre hemos criticado los famosos profesionales que están haciendo de taxistas u ocupando ciertas profesiones, eso es revisarnos, ¿es que estamos formando con unas competencias realmente para un mundo distinto?" (Directivo).*

Para poder comprender la mencionada relación, es necesario ubicar la situación general de la universidad contemporánea frente a la sociedad actual; desde la posición de Barnett "es indudable que el conocimiento hace parte del 'proyecto' de una sociedad moderna" (Barnett, 2001: 27); sin embargo, también es cierto que "no existe una correspondencia simple entre las capacidades de conocimiento que busca la sociedad moderna y las que la educación superior propulsa" (p. 27); ello implica que si bien ambas instancias (sociedad y universidad) dan gran importancia al conocimiento existe un marcado desacuerdo entre lo que una y otra pretenden que 'se conozca'. Lo cual empieza a mostrar formas distintas de comprender lo que ha de ser la formación universitaria; importante cuando el directivo se pregunta si en efecto se está formando para un mundo distinto, ¿Distinto de qué?, interrogante que lleva de inmediato a preguntarse si en efecto la evaluación censal mediante los Ecaes está teniendo en cuenta "un

mundo distinto". ¿A qué tipo de mundo está haciendo referencia la prueba?, ¿En qué sociedad se piensa al elaborar un tipo de medición específica desde una determinada disciplina? ¿Qué tipo de sociedad se reproduce y se incentiva cuando las pruebas están más orientadas a la discriminación que a la diferenciación?

Las preguntas remiten de inmediato a pensar en qué medida la prueba Ecaes (y los distintos modelos pedagógicos que se desarrollan en las universidades) contiene referencias a la historicidad de su disciplina en los planos de región del hemisferio, país y región. Este asunto se vuelve definitivo en la medida en que partiendo de una pregunta por la evaluación lleva a un interrogante por aquello que de modo contextualizado –o no– se está trabajando en cada disciplina y en cada programa. Un docente entrevistado ante la pregunta por aspectos relevantes de los Ecaes señaló: *"importante conocer qué tipo de formación se está impartiendo en las universidades, y eso conlleva a poner al descubierto o generar opinión pública frente al quehacer de las universidades"*.

Como lo muestran algunos titulares de prensa, los Ecaes se interpretan como truco de espectáculo social que deriva finalmente en acciones en las que se interroga poco el sentido social de las universidades, su relevancia y pertinencia. Ante ello, la evaluación censal y el tratamiento dado a la misma –por lo que se informa y se deja de informar– ha puesto en primer plano la poca capacidad que tiene la educación de pensarse críticamente a sí misma y de tomar distancia del llamativo y seductor mundo de la educación como negocio, aspecto clave que debería ser el eje en las reflexiones que sigan al análisis de los resultados de Ecaes en los programas, en tanto es la propia esencia de la oferta educativa la que debería entrar a ser reflexionada más allá de los resultados puntuales obtenidos en la prueba. Esto se ratifica desde lo planteado por uno de los entrevistados:

*"El programa ha estado en una permanente discusión, en términos del quehacer del profesional, en términos de, bueno, cómo plantear la estructura curricular; que sea acorde al momento histórico, que sea acorde a la coyuntura, pero también que tenga una proyección; entonces, en ese sentido los Ecaes posibilitan que nosotros como programa académico nos estemos revisando permanentemente, que estemos haciendo un ejercicio crítico, pero también un ejercicio constructivo, en términos de que, bueno, es que estos estudiantes salen con unas fortalezas, salen con unas determinadas herramientas que les va a permitir incidir en un contexto, pero también es importante que esos estudiantes tengan otro tipo de herramientas, para adecuarse a los nuevos cambios o a los nuevos retos que le propone la realidad; entonces, en ese sentido pienso que nos brinda esa oportunidad de mirarnos y proyectarnos" (Directivo).*

Desde esta perspectiva "la educación superior debe tomar en cuenta las señales que recibe respecto de cuáles son las capacidades que la sociedad busca" (Barnett, 2001: 28), ello implica que las disciplinas y los programas deban ser cada vez más consecuentes con las demandas que la sociedad les hace; por lo tanto, tener un mayor sentido de congruencia y de postura crítica frente a lo que se ofrece como proyecto educativo (qué, por qué y para qué) en consideración con el tipo de sociedad a la que se le ofrece.

Igualmente, es importante señalar un elemento que complejiza esta relación universidad-sociedad:

*"La sociedad moderna no alienta por igual las distintas formas de conocimiento que la universidad muestra, ello trae como consecuencia que la universidad ya no es tanto el lugar de desarrollo educativo y personal como procesos valiosos en sí mismos (...) ahora se trata del conocimiento como un bien que toman aquellos que van a adquirir allí las últimas competencias técnicas y capacidades analíticas (...) en esta sociedad se hacen menores las posibilidades de pensar, hablar o escribir críticamente acerca de la totalidad social" (Ben Aggar, 1991, citado por Barnett, 2001: 31).*

Afirmación que muestra una decisiva tensión entre la necesidad de responder a las demandas sociales (variadas, múltiples, heterogéneas), y unos universos conceptuales de la universidad que cada vez se tornan más homogéneos, pues la industria educativa simplemente acompaña este proyecto de homogeneización, al que se denomina unidimensionalidad, el cual es materializado en muchas ocasiones en acciones estandarizadas y meramente operativas, propias de la sociedad moderna; se trata, en este sentido, de reconocer las dimensiones epistemológicas, conceptuales y técnicas en que se juega, en la universidad contemporánea, formas tecnificadas que buscan "operar a partir de los conocimientos y habilidades de los estudiantes para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia" (Barnett, 2001: 32).

Se podría llegar a pensar que lo que está en juego no es un proyecto educativo donde el educando piense, se trata de que pueda aprender formas eficaces de responder (operar) a contextos laborales específicos. ¿Es ese el tipo de educación que requiere un país como Colombia? ¿Se ha planteado esta discusión por parte de los académicos que construyen los Ecaes? ¿Se están considerando en las universidades del país otras formas de pensar la formación profesional? Estos interrogantes empiezan a explicitarse en la medida en que conceptos centrales como el de competencia se dejan abiertos a interpretaciones múltiples y descontextualizadas en las que gana terreno el de competitividad como si se trataran de sinónimos.

*"Es importante rastrear o indagar de qué manera la universidad, la institución de educación superior, ha aportado para que ese estudiante fortalezca su rol como ciudadano y de qué manera la institución de educación superior ha aportado, y conexo con lo anterior, si ha aportado a fortalecer ese rol político del estudiante; cuando hablo de político no hablo del partidismo, sino como cuál es su posición frente a... entonces en ese aspecto, yo diría que se pudiera entrar a indagar en esos aspectos, (...) es darle otra concepción a la universidad y no solamente como el templo del saber, sino también como el templo de formación de ciudadanía o de ciudadano, de sujeto" (Directivo).*

¿Cómo puede, entonces, tener sentido una propuesta unidimensional en una sociedad postmoderna caracterizada por la multidimensionalidad?: *"sociedad postmoderna que no se caracteriza por el influjo de una sola forma de razón dominante, sino más bien por las formas de pensamiento y experiencia que contrastan entre sí para constituir diversos juegos del lenguaje: discursos, relatos, narraciones"* (Barnett, 2001:34), estas formas diversas de entender la formación universitaria se complejizan ante la inminencia de "una sociedad que en consonancia con un espíritu pragmático, simplemente se dedicará a desarrollar, seleccionar y explotar los conocimientos que resulten útiles a sus distintos grupos de intereses (Rorty, 1980, 1989, citado por Barnett, 2001:34).

Este es un asunto que empieza a volverse tema de discusión en el contexto educativo por fuerza y auge de modelos toyotistas en el campo educativo a nivel superior, perneando todas sus instancias (administrativas, financieras, académicas, de servicios) y configurando desde este modelo dinámicas que hasta hace un tiempo se consideraban exclusivas del mundo empresarial; la universidad, entonces, se debate en una tensión entre su preocupación por instalarse como una pieza más del sistema económico dominante y la función social que se le ha encomendado durante siglos: propiciar la emergencia de sujetos pensadores, críticos, propositivos, capaces de repensar y reconstruir los modelos sociales, epistemológicos, de explicación del mundo. Sería riesgoso que bajo el ropaje de la homogeneidad y la estandarización se escondiera una propuesta educativa que derive en la apuesta por competencias técnicas específicas en las que el nuevo asalariado del conocimiento tiene como meta principal la eficacia económica y el asenso social.

Desde la perspectiva presentada por Barnett *"la universidad divide, fragmenta, el capital cognitivo de la sociedad, pues la universidad es un prototipo del postmodernismo: alienta la diferenciación cognitiva, pero más allá de esta diferenciación la universidad se ha basado en los principios generales de la razón correcta"*, (Barnett, 2001:35), *"por un lado se reconoce y acepta la diferenciación cognitiva, pero las fuerzas sociales tienden a favorecer ciertas formas de pensamiento y acción,*

*mientras que otras son menoscabadas o dejadas de lado*", (Barnett, 2001:37). En este sentido es válido preguntar con respecto a la evaluación censal ¿Qué medir en ella, y desde quién medirlo?, más específicamente ¿Desde qué representaciones de sociedad colombiana se hace la medición en una disciplina en particular? Y ¿Bajo qué presupuestos o concepción de universidad?; se trata de debates que recalcan en los cimientos mismos de la función social de la educación superior colombiana y que por la vía del pretexto de la prueba Ecaes empiezan a salir a la superficie.

Relacionando aquello de la unidimensionalidad, referida anteriormente, con los discursos de los actores, aparece un asunto que es discutido permanentemente por los mismos, aquel de explicitar que la prueba homogénea y deja sin palabra y participación a actores y programas que piensan y abordan la disciplina de una manera alternativa o simplemente distinta, atribuyendo a unos cuantos y desde abordajes teóricos excluyentes la elaboración y diseño de la prueba Ecaes, la cual parece proyectada y materializada desde la unidimensionalidad que menciona el autor donde "hay sólo una forma correcta y validada desde la racionalidad" de los constructores de la prueba. Asunto que muestra de nuevo la tensión expuesta entre una forma tecnicista y funcional de la educación o una forma crítica de abordarla, entre una forma única imperante o formas múltiples de comprender y apropiar una disciplina.

Esta tensión podría empezar a encontrar opciones en la medida en que se reconozcan los contextos sociales y culturales desde los cuales se aprende y sobre los cuales se proyecta la aplicación del conocimiento. Se trataría de apostarle a incluir en las discusiones sobre la evaluación (y sobre lo que ha de enseñarse en las universidades colombianas) los elementos sociales y culturales que influyen en determinados énfasis, intereses y situaciones problemáticas propias de cada región,<sup>22</sup> lo que implica trascender un modelo educativo que prepara únicamente para el empleo y contemplar como aspecto central la cualificación profesional, la formación de capital humano y la formación de ciudadanos para el Estado-nación.

Lo anterior podrá llevarse a cabo si en una estrecha relación universidad-sociedad se incluye a los sectores empresariales e institucionales para dialogar

---

22. Ello no implica de ningún modo que se renuncie a los objetos de estudio y métodos privilegiados en cada disciplina; los conceptos básicos y formas de comprensión pueden mantenerse como elementos fundamentales que configuran la existencia y sentido de la misma; las formas alternativas de comprensión no implican su negación, antes favorecen volver sobre sus presupuestos epistémicos, metodológicos y técnicos, sea para reafirmar su marco explicativo nuclear o para considerar su obsolescencia y sinsentido.

horizontalmente acerca de las posibilidades del conocimiento que se construye y las proyecciones del mismo, de acuerdo con las posibilidades y oportunidades regionales, nacionales e internacionales. Los empleadores de los actuales y futuros profesionales, desde los procesos productivos y de las formas organizacionales, conocen las opciones laborales de los profesionales del país, conocen igualmente lo que laboralmente erosiona y potencia la sociedad y conocen los efectos que produce a mediano y largo plazo la no modernización del conocimiento en un mundo cambiante y de dinamismo informático y tecnológico constante. Lamentablemente los gremios poco son tenidos en cuenta a la hora de elaborar las pruebas Ecaes, agravado por el hecho de que la evaluación tipo test es la única vía de medición de conocimientos, desempeños y capacidades; nuevamente unidimensionalidad del conocimiento que limita las propias capacidades de desarrollo de la educación superior. Si bien es válido preguntar desde la figura de "expertos en la materia", se hace necesario considerar las formas como las empresas e instituciones están resolviendo los problemas cotidianos de su quehacer; este conocimiento podría, en efecto, generar una serie de posibilidades desde las prácticas y desempeños en unos contextos menos artificiales que los de la prueba de lápiz y papel y dar otros marcos de referencia a los constructores de la prueba; *"El cuerpo docente se ha dedicado tanto al desarrollo de las distintas disciplinas, que muchas veces ha dejado de lado los problemas más generales de la sociedad, centrándose más en los problemas cognitivos de las disciplinas y cada vez pareciera que la universidad carece de sabiduría necesaria para abordar los problemas de la sociedad en general"* (Barnett, 2001:39); en este sentido, tal separación entre el saber y el hacer podría ser balanceado con la activa participación de los distintos gremios del sector productivo, industriales y económicos del país, de modo que ellos desde su lectura a las problemáticas de cada región, de cada actividad económica y circunstancia social específica, puedan favorecer e incentivar diálogos que enriquezcan la discusión sobre los Ecaes y la calidad de la educación superior desde diferentes ángulos del conocimiento.

Se trata, entonces, de considerar una universidad capaz de dialogar con las definiciones externas de la sociedad y tener en cuenta sus requerimientos. ¿Está, en efecto, los Ecaes permitiendo una universidad más dispuesta a reflexionar las múltiples dimensiones que configuran su papel en la sociedad? Lo que requiere reflexionar decididamente en qué medida los Ecaes pueden ser una posibilidad para pensar la universidad colombiana como proyecto multidimensional, capaz de incluir las necesidades sociales en vez de convertirse en un modelo unificador y uniformador a través de explicaciones únicas de la realidad que desconoce las diferencias sociales, económicas y de capital



cultural de un país diverso, dinámico y con no desdeñables preocupaciones sociales. *"En las pruebas censales todos los evaluados parecen puestos de la misma manera, como si la sociedad en la que viven condicionara a todos de igual forma"* (Bustamante, 2003:35), asunto que lleva a pensar la propia función social de los Ecaes en tanto prueba capaz de convocar a reflexiones sobre la sociedad que se educa y para qué se educa, cuidando que no se derive en *"una evaluación nacional que presupone una homogeneidad nacional del uso y, sobre todo, contribuye a producirla, más allá de sus propósitos explícitos"* (Bustamante, 2003: 37).

Así entonces, la relación universidad-sociedad tal como se muestra en lo relatado, evidencia que "...la educación superior no puede plantearse seriamente la empresa de promover una sociedad más autocrítica y capaz de brindar información de otros orden sobre la sociedad que la soporta, sino asume ella misma esas características" (Barnett, 2001:45), por el momento con respecto a los Ecaes esta importante tarea está aun pendiente.

## ESTADO – UNIVERSIDAD

Otra de las relaciones que se hace visible a través de los Ecaes es la relación Estado-universidad. Lo que muestran artículos de prensa y algunos de revistas de consumo, al igual que las acciones que se llevan a cabo en las IES, es que las universidades legitiman y responden al lugar del Estado como ente que vigila e inspecciona, pero no necesariamente reconocen al Estado como interlocutor con el cual se pueda construir paulatinamente un proyecto de país distinto desde la perspectiva de una sociedad del conocimiento. Esto en razón no sólo de la brecha público-privado, que se ahonda mucho más desde el ranking, sino también por el reconocimiento de que con este manejo de la calidad de la educación del país a partir de los Ecaes, la mejor vía para el desarrollo educativo es fortalecer la demanda, en vez de seguir financiando la oferta directamente. Una prueba de ello es la conversión del Icetex en entidad de economía mixta, a través de la cual se aumentan los créditos educativos y no necesariamente se aumenta el presupuesto para la educación pública. Así, entonces, gracias a que se conoce por medio del puntaje cuáles son "las mejores universidades", los usuarios pueden elegir la de "mejor calidad" bajo la falsa presunción de que el mercado de la educación superior es competitivo en razón de la anhelada igualdad de condiciones.

*"...no pueden esperar lo mismo en resultados de una universidad como la del Pacífico, que en Buenaventura trabaja con serias limitaciones de todo tipo, a una universidad como la Nacional o una privada. La trayectoria, los recursos, el contexto, hacen diferente a estas universidades. No se puede esperar lo mismo de ellas, pues no tienen las mismas condiciones"* (Estudiante).

*"...al leer la prensa se muestra la Universidad Nacional y la de los Andes con puntajes similares, hasta cierto punto se puede esperar esto, pues las dos universidades tienen las condiciones para ello, los profesores son casi los mismos y tienen apoyo para la investigación y para la cualificación, pero, de otra parte, no se puede esperar lo mismo porque no estudia igual un estudiante que a veces ni tiene para sus necesidades básicas a un estudiante que dos veces al año se va de vacaciones fuera del país. Las condiciones económicas, los contextos y el capital social y cultural no son los mismos en los estudiantes de los Andes y en los estudiantes de la Nacional. Las condiciones a este nivel son distintas, esto no se puede dejar de lado a la hora de medir la calidad" (Directivo).*

A partir de las acciones llevadas a cabo en las IES es posible determinar que la mayoría de ellas apunta hacia el cumplimiento de la norma para propiciar el mejoramiento de los puntajes obtenidos en los Ecaes. Se asume el Estado como un ente de control y los Ecaes como una herramienta de inspección. Así, el Estado, como creador de políticas, fortalece su lugar de poder y, a través de lo que circula socialmente, su capacidad de ser garante de la calidad, aunque no fortalezca ni garantice el aumento de la cobertura en la educación pública. Las universidades cumplen la norma y asumen un lugar de receptores cuyo objetivo –al menos el preponderante–, es preparar a sus estudiantes para la prueba. Aunque el Icfes indica que los resultados no son para realizar comparaciones, tanto las universidades como los medios de comunicación elaboran con ellos tablas de ranking, las cuales conducen a creer que garantizando la calidad desde los puntajes también se garantiza la oferta educativa. Así va ganando fuerza, más que una política para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, la adquisición y ostentación del prestigio ya acumulado, pues las IES ven comprometido no sólo su status sino, sobre todo, su permanencia en el mercado de la educación superior.

El resultado termina convirtiéndose en el objetivo mismo y la gran mayoría de acciones emprendidas por las IES están orientadas a obtener un buen desempeño en la evaluación. Esta relación instrumental lleva a que toda la atención gire en torno a los resultados y no se haga una lectura comprensiva de los mismos que fortalezca y enriquezca esta herramienta de evaluación. Lo que se refuerza en el momento en que se guarda silencio frente al ranking o en el momento en que se lo incentiva por medio de los informes de resultados que dan cuenta del puesto ocupado por una institución o un programa. Esto a mediano plazo podría reforzar una sociedad fundada en la competencia en la que el Estado se limita a cumplir el papel de árbitro, lo que no es consecuente con la política, la cual reconoce que más allá del lugar de vigilancia e inspec-

ción está el fomento como función central del Estado en la educación superior, para ello fue creado el Icfes hace más de tres décadas como institución de fomento a la educación superior del país. Este fomento no puede presumirse con las pruebas, como ya lo señalaba en el 2002 la directora de entonces María Patricia Asmar en el documento *Elementos de política para la ES colombiana*:

*"...Elaborados los estándares y expedidos los decretos respectivos, corresponde ahora al Ministerio de Educación Nacional y al Icfes propiciar las condiciones necesarias para su adecuada implementación. Es importante en primer lugar adelantar un ambicioso plan de capacitación y de acompañamiento institucional en cada una de las regiones del país, para que los profesores y directivos de la educación superior comprendan los verdaderos alcances de las medidas, se apropien de ellas, y encuentren en estos procesos oportunidades para el desarrollo y mejoramiento de los programas académicos y de las instituciones, en los que la autoevaluación constituye un componente esencial.*

*Para generar los cambios de cultura académica a los que apuntan los decretos de estándares y créditos académicos, es conveniente que el Icfes acompañe a las IES, especialmente a las que se encuentran ubicadas en regiones de menor desarrollo, a través de procesos descentralizados de seguimiento y capacitación. Esta sería la mejor respuesta ante la principal amenaza que se cierne sobre la calidad: la posibilidad de hacer de estas medidas, requerimientos puramente formales que no afectan los modos de organización académica, curricular, ni de gestión; ni propician dinámicas de autoevaluación y mejoramiento continuo" (2002:157,158).*

Habría que preguntarse ¿Tres años después, las acciones emprendidas por las universidades, el manejo que hacen los medios de la información y las representaciones sociales que se tienen de los Ecaes, hacia dónde se conducen? ¿Finalmente, qué tipo de cambios se han generado en pro de la cualificación de la educación superior del país? Cualquier respuesta a las preguntas necesariamente estará orientada a una revisión tanto de los fines como de los medios.<sup>23</sup>

---

23. Habría que interrogar más allá de lo que se llama *Tercera reforma en ES* (Ver: Informe sobre la ES en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la ES) en la que el Estado pasa a tener nuevos roles y cometidos ¿Qué otros cambios sustanciales desde el punto de vista social se han dado? Fundamentalmente en lo que concierne a indicadores como acceso, cobertura, costos, deserción, graduación, retención, entre otros. Indicadores que dicen mucho más de las verdaderas reformas a nivel social que la aparición de lo que algunos han llamado "nueva policía académica".

A pesar de que el Estado pretenda establecer una relación horizontal con las IES, propiciando espacios de participación como seminarios, encuentros y talleres, y a través de la construcción de los instrumentos por medio de las colegiaturas, la participación de estas no supera, en la mayoría de casos, la actitud de mero acatamiento. Se refuerza por parte de las universidades la idea de un Estado jerárquico que dictamina las normas, las cuales deben cumplirse so pena de sanciones y frente a las cuales no hay más que resignación. Si aquello que se busca es el uso instrumental de las herramientas de dicha política para competir con las demás universidades, poco o nada se está abonando para el aumento o fortalecimiento de la calidad de la educación superior y más bien pareciera que, como efecto de la aplicación de los Ecaes, la política se debilita en tanto que se prepara a los estudiantes para el resultado y a las instituciones para el podio de las mejores. La ausencia de una preparación previa sobre la política y las adecuadas estrategias para ponerla en marcha se han hecho sentir.

Pese a que en las acciones llevadas a cabo en las universidades se devela una aceptación del lugar regulador del Estado, este lugar entra en tensión a partir de los cuestionamientos y posiciones críticas con respecto a los instrumentos y los resultados de la evaluación misma. Las posiciones críticas no atraviesan aún las prácticas, ni se ven reflejadas en las acciones llevadas a cabo, las IES plantean una relación ambigua en la que si bien se reconocen serias limitaciones en los Ecaes y se viven como un ejercicio de supervisión del Estado, se reconocen sus bondades futuras en materia de cualificación y modernización de la educación del país.<sup>24</sup>

La pregunta es si se considera que estas bondades se dan por generación espontánea, o por el contrario, deben ir de la mano con iniciativas gubernamentales para favorecerlas en todas y cada una de las instituciones.

---

24. Al respecto, señala el profesor Cañón en su texto *Perspectivas de la calidad de la educación superior en Colombia*, que "[...] la satisfacción de los estándares mínimos de calidad pueden ser atendidos de manera general por los programas, sin que sus efectos alcancen los escenarios de trabajo de estudiantes y profesores [...]" "[...] El flujo de la calidad desde las normas y disposiciones de inspección y vigilancia hasta la cotidianidad de las aulas y laboratorios está afectado por variables que, entre otras, incluyen el nivel de calidad tanto del programa en general como de cada actividad curricular, la geometría de los conductos institucionales a través de los cuales fluye la calidad y los *motores* que se encuentran a lo largo del recorrido" (2004:25). Así, entonces, el gobierno y las universidades, en general, decidirán con su hacer y con su omisión si la preocupación por la calidad se queda en el cumplimiento de la norma por cumplir, o por el contrario en medio de las tensiones y resignificaciones se reconocen las oportunidades para cualificar y transformar la educación superior colombiana.

Los docentes, quienes asumen una postura más crítica que los estudiantes y directivos frente a los Ecaes, cuestionan aspectos que van desde la manera como se construye y da a conocer la política, las implicaciones de la evaluación y el papel del Estado como evaluador, hasta la forma abrupta y con poco tiempo (siete meses) para construir los instrumentos. Se cuestiona la real utilidad de la evaluación para propiciar el mejoramiento de la educación, las implicaciones de esta sobre la estandarización de los programas académicos de las diferentes universidades y el uso de los resultados que podría –a mediano plazo– hacer el Estado. En el momento en que cobra fuerza la clasificación a partir de las mejores y peores IES, no sólo se desconocen las diferentes condiciones de estas, sino que se convierte la política Ecaes en un mecanismo de reproducción de la desigualdad social, antes que en instrumento para lograr la pretendida equidad en la educación superior.

Si la calidad de la educación superior no alude exclusivamente a las universidades ¿Por qué no se contempla dentro de los Ecaes una evaluación de las políticas sociales, económicas y de desarrollo del país, las cuales inciden sustancialmente en el mejoramiento de la calidad de la educación superior? ¿Por qué no se evalúan las condiciones y circunstancias en las cuales se dio un aumento incontrolado de la educación superior privada de la mano con el deterioro de la educación pública?

Si bien se entiende que la evaluación debe propiciar planes de mejoramiento de la calidad de la educación superior dentro de las universidades, existen también dudas sobre el papel del Estado en estos planes de mejoramiento. Se considera que los Ecaes evalúan las universidades pero se cuestiona cómo los resultados de la evaluación no le interesan al Estado más allá de las funciones de regulación o inspección, asunto lamentable pues este tiene una enorme posibilidad de leer la educación superior del país y proponer desde las condiciones y posibilidades de las instituciones, sean públicas o privadas, estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación superior mediante un proyecto de modernización desde la comprensión de lo que es la sociedad del conocimiento. El Estado supervisa la calidad de la educación superior, pero a su vez delega totalmente el análisis de los resultados y la aplicación de medidas de mejoramiento de la educación superior a las instituciones educativas; el Estado procesa los resultados y emite los puntajes, pero no dialoga con las colegiaturas ni con las universidades para analizar e interpretar de diversas maneras los resultados, para ver los alcances y limitaciones de los mismos con respecto a los instrumentos y la pretensión de la política. El argumento no puede ser la autonomía universitaria, pues desde los estándares y la prueba misma se la limita, y desde el análisis y uso de los resultados se la reivindica.

Al delegar totalmente el análisis e interpretación de los resultados en las universidades, se deja de leer la educación superior del país en su conjunto y se deja al arbitrio de cada institución su lectura, de acuerdo con lo que le resulta más conveniente en términos de imagen o de acuerdo con las metas que en ese momento institucionalmente se estén privilegiando.<sup>25</sup> No se trata de desconfiar de lo que pueden o no hacer las universidades, se trata de favorecer otro tipo de relaciones universidad-Estado, en la que ambos tengan como principal horizonte de discusión, indagación y aporte del futuro de la sociedad colombiana.

Según sostiene Javier Bonilla Saus, refiriéndose al caso uruguayo, "*las evaluaciones de la actividad educativa así construidas, desde un punto de vista explícitamente externo a la lógica tradicional del sistema educativo mismo, plantean un problema de 'legitimidad' y, en consecuencia, plantean en muchos casos problemas políticos significativos*" (2003:49). Esta legitimidad en el caso colombiano se plantea desde el lugar asignado a la evaluación en la política misma y se reconstruye en la apropiación y uso de los resultados de la evaluación. De este modo se aceptan y reconocen los Ecaes como herramienta para el mejoramiento de la calidad de la educación superior pero a la vez se hace un uso instrumental de este para el mejoramiento de la imagen institucional ante los usuarios y ante el ente regulador frente al cual se debe mostrar cumplidor de la norma.

Esta resignificación de la evaluación legitima el lugar del Estado como evaluador y el de las universidades como entidades evaluadas, bajo un concepto de evaluación que dista, sobre todo por parte de las universidades, de establecer rela-

---

25. Fabio Jurado haciendo referencia a la prueba de evaluación de competencias en Bogotá: "La tendencia hacia la selección y, en consecuencia, a la clasificación, sea de instituciones o estudiantes, parece un fantasma inevitable cada vez que se trata de evaluar. Y es allí en donde las tensiones determinan los rumbos y los efectos de un plan de evaluación: dependen de si se asumen las tensiones como una manifestación connatural, inherente a una visión del mundo, a un proyecto ético, social y político, o si éstas desembocan en la polarización y el sectarismo, propio de una defensa individual a ultranza –como creer que todo lo que provenga del Estado busca sólo someter–. El concepto de evaluación está aquí en juego. Si este concepto no es incorporado socialmente, esto es, como contrato social para la transformación continua, como ámbito de educación en torno a la educación "ideal" (siempre será ideal), entonces es simplemente un artificio formal que recalca esquizofrénicamente en el deber-ser, en el estereotipo" (2003:53) Habría que preguntarse por la fuerza y los efectos de este *fantasma* en la educación superior a partir de las interpretaciones y particulares manejos de los Ecaes. La neutralización de los mismos es necesaria a la mayor brevedad, pues, como lo dice Jurado en el mismo texto "[...] esto supone dar cuenta de los procesos realizados y de los problemas generados, porque el sentido de la evaluación no es el que se 'expresa' a través de las palabras en los documentos escritos, sino aquel que es construido en las prácticas" (2003:54).

ciones de crítica, autocrítica y diálogo tal como lo propone la política. Un avance al respecto se logra mediante las colegiaturas; sin embargo, en el momento en que estas se quedan en el cumplimiento de los términos de referencia establecidos en el contrato, sin analizar qué tan preparada está la comunidad académica de la disciplina para asumir lo que la política plantea en materia de valoración del nivel de desarrollo de las competencias, la instancia mediadora entre Estado y universidad: las colegiaturas, se quedan en un lugar absolutamente pasivo de ejecución de tareas. Pueden darse alianzas entre asociaciones, pueden darse pronunciamientos colectivos hacia las directrices del ente gubernamental, pero si esto no atraviesa las prácticas de cada colegiatura o asociación, la brecha entre el hacer y el deber ser será cada vez más abismal.

Otra dimensión de la relación Estado-universidad, que se visibiliza mediante los Ecaes, es la que alude a la introducción del concepto de competencia. Al plantearse que la evaluación censal valorará el nivel de desarrollo de las competencias de un futuro profesional, se parte de un supuesto: que la formación que se imparte hoy en las universidades es una formación por competencias, por tanto, se la puede evaluar de esta manera. Las colegiaturas como instancia mediadora entre las universidades y el Estado, dicen que sí, que evaluarán por competencias, pero es otro el panorama al revisar detenidamente los instrumentos, pese a que se mencione lo interpretativo, propositivo y argumentativo en los marcos de fundamentación y guías de orientación.

Al introducirse el concepto de competencia y al definirlo como un saber-hacer en contexto, se introduce de forma directa un agente entre el Estado y la universidad: el contexto; pero, ¿Cuál contexto? ¿El laboral, el familiar, el de procesos colectivos, aquél en el que cada cual se desenvuelve como ciudadano? ¿Todos y cada uno de estos? Independientemente del contexto, la comprensión de lo educativo es modificada por el Estado, se introduce un nuevo horizonte en el campo universitario, que lo descentra de sus modelos pedagógicos y curriculares habituales y lo lleva a dirigir la mirada a un concepto que se debe llenar de contenido, que en principio se rige por los propósitos de formación declarados en cada uno de los decretos de mínimos de calidad pero que dice, desde la evaluación, que la atención se centra en el individuo, pues va a ser él quien integre de otra manera los saberes para hacer un uso de ellos en las tareas que desempeñe independientemente de las condiciones y las circunstancias desde las cuales se accedió y se construyó ese saber.

La relación Estado-universidad se modifica fundamentalmente porque deja de dirigirse la mirada a saberes básicos que preparaban para la cualificación profesional, para dirigir la mirada a competencias técnicas, cognitivas y de gestión

que posicionan al individuo portador de un determinado saber en el contexto sobre el cual se aplica este saber; en el caso del laboral, en un mercado de trabajo cada vez más variable, incierto y determinado por lógicas particulares de producción.

Tanto el Estado como la universidad dirigen ahora la mirada a lo que logra cada individuo, a la formación y verificación de competencias individuales y a los logros que en el mayor uso posible de su autonomía configura para el alcance de la meta social de aplicabilidad versátil de su saber. Es por ello que el Estado premia al estudiante que sacó el más alto puntaje; es por ello que la universidad cree que es de buena calidad porque uno de sus estudiantes está en el podio de los mejores; es por ello que sale en las clasificaciones de las mejores universidades el puntaje obtenido por unos cuantos estudiantes que al sumarlos permite ubicar en un puesto específico a cada universidad, y es por esta razón que datos que permiten una mirada más colectiva de la prueba, como la desviación estándar, se desaparecen ante el espejismo de una interpretación inicial de la competencia individual que, por lo visto, está derivando cada vez más en competitividad. Esta relación Estado-universidad se puede modificar en beneficio de la filosofía de la política si se introduce como agente: la sociedad, agente que implica que más allá de la productividad y del mercado laboral, otras realidades sociales son igualmente importantes y con las cuales es necesario dialogar, para que en el saber-hacer en contexto, quepan todos aquellos contextos de vida de los cuales hace parte el profesional.

Tanto lo señalado en las representaciones sociales como en las acciones y lo publicado en prensa da pistas sobre la dirección que está tomando la formación de una cultura de la evaluación en Colombia. La preponderancia del resultado, de la clasificación y del ranking revelan la manera como las comunidades educativas se aproximan a los Ecaes. Resta, detenerse en la información publicada por el Icfes en su página *web*, especialmente aquella dedicada a los resultados de los Ecaes. ¿Qué relaciones es posible establecer entre lo divulgado por el Icfes y las representaciones que de la prueba tienen las comunidades universitarias y las acciones que las IES emprenden? Y por otro lado, ¿Cuál es la relación de esto con el tratamiento que la prensa da al tema de los Ecaes? El lector encontrará algunas aproximaciones iniciales al asunto en el próximo capítulo.



## CAPÍTULO IV

### Lo que publica el Icfes como resultados

“Los resultados de un proceso de evaluación educativa permiten reconocer el perfil de competencias de un estudiante, de una institución o de un programa de formación y, de esta manera, favorecen la cualificación de las prácticas pedagógicas, contribuyendo al mejoramiento de la calidad del sistema. En este sentido, la interpretación de los resultados cobra la mayor importancia; para interpretar de forma adecuada los resultados es requisito conocer con claridad el contexto que enmarca la evaluación, el propósito de la misma, las especificaciones de los instrumentos utilizados, las características de la población evaluada, así como los tipos de resultados y su alcance informativo” (Icfes, 2003: 4)

Tal como se mencionó anteriormente, otro de los factores intervinientes en las representaciones de los Ecaes y en las acciones académicas, es la información suministrada por el Icfes a través de los reportes de resultados publicados en su página web [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co); estos no son sólo consultados por estudiantes, profesores, directivos y coordinadores de los Ecaes de cada universidad, son también insumo informativo para periodistas y personas interesadas en el tema, quienes consideran que hay indicios, señales, datos, sobre la calidad de la educación superior en Colombia. El lector encontrará a continuación una reflexión inicial sobre la interpretación de los puntajes obtenidos en una prueba objetiva, señalando algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta al momento de darles sentido, haciendo un llamado a la necesidad de hacer explícita la relación entre la interpretación y los usos de la información producida en un proceso de evaluación. A partir de ahí se identifican algunas características problemáticas del formato de presentación empleado en este momento y en la manera en que los reportes y la información que los acompaña podría estar contribuyendo a generar particulares interpretaciones de los puntajes a manera de ranking.

Vale la pena señalar que en este apartado no se abordan los problemas que los instrumentos actuales evidencian ni las limitaciones en los procesos de cons-

trucción de los mismos. El análisis se centra únicamente en la interpretación de puntajes a partir de la información disponible en la página web del Icfes. Esta elección responde a la necesidad de analizar un factor interviniente de gran importancia y no implica la ubicación en un lugar secundario de otros problemas que por las características del corpus, escapan a la posibilidad de este análisis inicial.

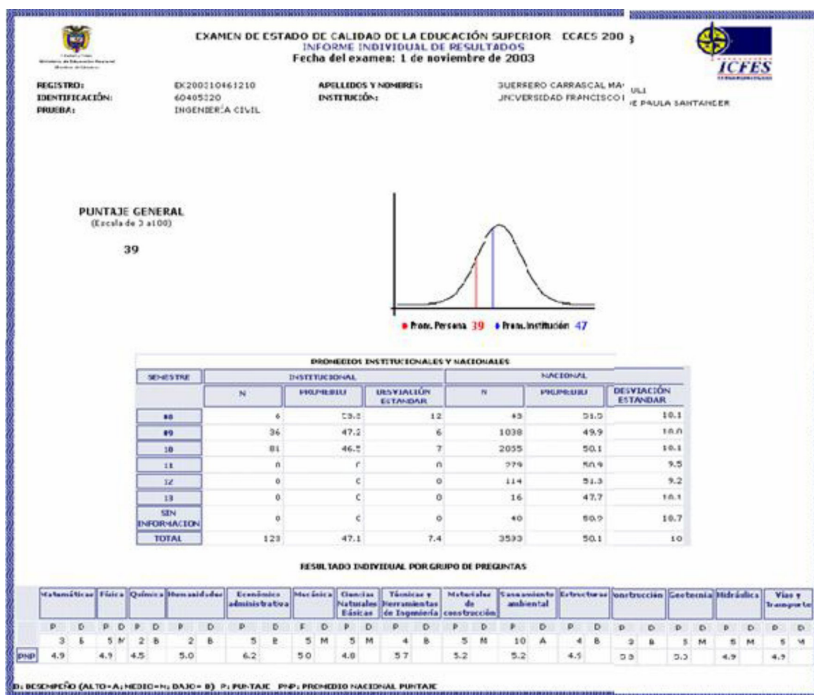
Tal como se mostró en los capítulos anteriores, las acciones que los distintos actores emprenden a partir de los resultados de la evaluación censal tienen tras de sí un conjunto de representaciones que configuran a partir de la adquisición, transmisión y validación de información que circula en diferentes grupos, instituciones y en determinados contextos, representaciones que a su vez se afianzan en muchas ocasiones por la comprensión y asociación con experiencias anteriores, la cual ha sido construida y validada en la interacción cotidiana con otros. Tal es el caso de la asociación de los Ecaes con la prueba de selección para el ingreso a la educación superior, tradicionalmente llamada Icfes, y la representación del Icfes como institución encargada por más de tres décadas de aprobar y desaprobar, certificar y calificar instituciones e individuos.

## LOS RESULTADOS: ALGO MÁS QUE NÚMEROS, TABLAS Y GRÁFICAS

Luego de dos días de contestar preguntas, varias semanas de esperar la publicación de resultados y unos minutos más mientras carga la página web del Icfes, quien ha presentado los Ecaes accede al puntaje obtenido. Frente a él un reporte que, además de algunos datos de identificación, le informa en un código numérico arbitrario, su puntaje, el promedio y la desviación estándar de los puntajes del total de estudiantes de su universidad y programa, discriminados por semestre y el promedio, y la desviación estándar de los puntajes del total de la población evaluada en su programa a nivel nacional. Por medio de una gráfica –curva normal– el reporte le indica, además, la ubicación de su puntaje y del promedio de los puntajes de la IES en una distribución [normalizada] de los puntajes totales de la población nacional para su programa. Todo esto en una escala que ofrece el dato sobre la media y la desviación estándar.

Asimismo, le ofrece información detallada de su puntaje en cada uno de los componentes del examen en una tabla que le permite comparar su actuación con el promedio nacional; y le sugiere una ubicación cualitativa de su desempeño, calificándolo como *alto*, *medio* o *bajo*, según se encuentre por encima de la media, coincida con ella o esté por debajo.



## INFORME INDIVIDUAL DE RESULTADOS 2003 Tomado de www.icfes.gov.co



Casi simultáneamente, pero quizá con un poco más de expectativa, en el otro extremo del país, un director de programa intenta consultar la misma página web. A él le esperan cinco reportes distintos:

- El primero le brinda un panorama general de los puntajes de los estudiantes de la IES que presentaron el examen, en una escala que también da cuenta de la media y la desviación estándar. También incluye desde datos básicos como la cantidad de estudiantes inscritos y los que finalmente acudieron a la cita, hasta los promedios y las desviaciones estándar de los estudiantes de la IES, comparados con los de la población total. En una tabla aparte, este primer reporte le presenta la misma información pero desagregada, de acuerdo con el semestre de los estudiantes que presentaron el examen (con sus correspondientes datos nacionales).
- En el segundo (ver Reporte 2), se presentan los datos en una tabla en la que la escala ha sido dividida en ocho rangos (hasta 70 puntos, hasta 80 puntos,


**INFORME INDIVIDUAL DE RESULTADOS 2004**  
Tomado de [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)

						
<b>EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - ECAES 2004</b>						
INFORME INDIVIDUAL DE RESULTADOS - ESTUDIANTE FECHA DEL EXAMEN: Noviembre 28 de 2004						
REGISTRO:	APELLIDOS Y NOMBRES:					
IDENTIFICACIÓN:	INSTITUCIÓN:					
MUNICIPIO:	JORNADA:					
PRUEBA:						
<b>PUNTAJE</b>						
<b>PRUEBA</b>	<b>PROYECTO/ENSAYO</b>	<b>TOTAL</b>				
ESPACIO DESTINADO PARA UNA GRÁFICA QUE MUESTRA LA DISTRIBUCIÓN NACIONAL DE PUNTAJES DEL PROGRAMA :						
CURVA DE CAMPANA CON DOS LÍNEAS VERTICALES QUE SEÑALAN LA POSICIÓN, EN DICHA CURVA, DEL PUNTAJE DEL ESTUDIANTE Y DEL PROMEDIO DE LA INSTITUCIÓN.						
PROMEDIOS DE EGRESADOS Y NACIONALES						
SEM.	INSTITUCIÓN - PROGRAMA			NACIONAL		
	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
7						
8						
9						
10						
11						
12						
Sin información						
TOTAL						
<b>RESULTADO INDIVIDUAL POR COMPONENTES</b>						
COMPONENTES	P	D	PNP			
D: DESEMPEÑO (ALTO=A; MEDIO=M; BAJO=B) P: PUNTAJE INDIVIDUAL PNP: PROMEDIO NACIONAL PUNTAJE						
33						

hasta 90 puntos y así, hasta llegar a 130 puntos);<sup>26</sup> en esta tabla se consignan para cada semestre (y en comparación con datos nacionales) la cantidad y el porcentaje de estudiantes que obtienen puntajes que están en los rangos señalados.

26. Es importante tener en cuenta que siendo una escala con media 100 y desviación estándar 10, estos rangos abarcan tres desviaciones estándar por debajo y tres por encima de la media. Entre 70 y 130 se esperaría encontrar el 99,7% del total de la población.


## REPORTE 1 INFORME INSTITUCIONAL DE RESULTADOS



**EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**ECAES 2003**

**INFORME INSTITUCIONAL DE RESULTADOS**



**REPORTE 1**

**INSTITUCIÓN:** UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER    CUCUTA - NORTE SANTANDER

**PRUEBA:** INGENIERÍA CIVIL

**RESULTADOS GENERALES**

	NÚMERO DE ESTUDIANTES INSCRITOS	NÚMERO DE ESTUDIANTES EVALUADOS	PROMEDIO DE PUNTAJE GENERAL	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
<b>INSTITUCIÓN</b>	123	123	47.1	7.4
<b>RESULTADOS NACIONALES DEL PROGRAMA</b>	3700	3993	50.1	10.0

Español  
para  
Gráfica de barras con promedio institución y nacional del programa (escala 0 a 100)

**RESULTADOS POR GRUPOS DE ESTUDIANTES SEGÚN SEMESTRE**

SEMESTRE	INSTITUCIONAL				NACIONAL	
	Nº. ESTUDIANTES INSCRITOS	NÚMERO DE ESTUDIANTES EVALUADOS	PROMEDIO DE PUNTAJE GENERAL	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	PROMEDIO DE PUNTAJE GENERAL	DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE PROGRAMAS
2003	6	6	61.7	11.0	54.6	10.1
2004	16	16	47.7	6.0	50.0	10.0
ED	81	81	46.5	7.4	50.1	10.1
IA	0	0	0	0	50.9	9.5
IF	0	0	0	0	51.3	9.2
IS	0	0	0	0	47.7	10.1
SEN INFORMACIÓN	0	0	0	0	50.0	10.7

- El tercer reporte caracteriza el desempeño en los distintos componentes evaluados a partir del número y el porcentaje de estudiantes cuyos puntajes califican como desempeños *altos*, *medios* y *bajos*. El reporte entrega la misma información para el caso de la población total (nacional), discriminándola de acuerdo con el semestre en el que se encuentran matriculados los estudiantes.
- El cuarto reporte le entrega un resumen de los puntajes individuales de los estudiantes de la institución en el que aparece el puntaje total y los puntajes y desempeños (alto, medio o bajo) por componente.
- Finalmente, el quinto –y último reporte– incluye una tabla en la que para cada pregunta del examen se establece la forma en que las respuestas de los estudiantes se distribuyen entre las distintas alternativas de respuesta (A, B, C, D o E). Se presenta la cantidad y el porcentaje de estudiantes –de la IES y a nivel nacional– que seleccionaron cada una de las opciones.

## REPORTE 2 INFORME INSTITUCIONAL DE RESULTADOS



TOTAL		08° SEMESTRE				09° SEMESTRE				10° SEMESTRE			
		INSTITUCIONAL		NACIONAL		INSTITUCIONAL		NACIONAL		INSTITUCIONAL		NACIONAL	
HASTA 10	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
HASTA 20	0	0.0	3	0.1	0	0.0	2	0.2	0	0.0	0	0.0	
HASTA 30	2	1.6	50	1.4	0	0.0	15	1.5	2	2.5	29	1.4	
HASTA 35	7	5.7	215	6.0	0	0.0	65	6.3	7	8.6	131	6.4	
HASTA 40	24	19.5	594	16.5	0	0.0	196	18.9	17	21.0	338	16.5	
HASTA 45	48	39.0	1148	32.0	2	33.3	348	33.5	32	39.5	660	32.1	
HASTA 50	80	65.0	1831	52.4	3	50.0	550	53.0	54	66.7	1078	52.5	
HASTA 55	110	89.4	2556	71.1	4	66.7	736	70.9	72	88.9	1473	71.7	
HASTA 60	120	97.6	3052	85.2	4	66.7	899	86.6	80	98.8	1746	85.0	
HASTA 65	122	99.2	3339	92.9	5	83.3	977	94.1	81	100.0	1903	92.6	
HASTA 70	122	99.2	3431	96.9	5	83.3	1009	97.2	81	100.0	1987	96.7	
HASTA 80	123	100.0	3532	99.7	6	100.0	1035	99.7	81	100.0	2049	99.7	
HASTA 90	123	100.0	3532	100.0	6	100.0	1038	100.0	81	100.0	2054	100.0	
Mas o = 91	123	100.0	3533	100.0	6	100.0	1038	100.0	81	100.0	2055	100.0	

Adicionalmente, la página web ofrece dos servicios informativos de acceso público:<sup>27</sup>

- Un listado en el que aparecen las diez puntuaciones más altas para cada programa (indicando además del puntaje, el nombre del estudiante y la IES en que adelanta sus estudios).

27. Para acceder a los reportes individuales e institucionales se requiere de un código. Para el caso de los estudiantes, su cédula de ciudadanía; para las instituciones, un número asignado por el Icfes.

## REPORTE 3 INFORME INSTITUCIONAL DE RESULTADOS

		<b>EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>																												
		<b>FCAFS 2003</b>																												
		<b>INFORME INSTITUCIONAL DE RESULTADOS</b>																												
		<b>REPORTE 3</b>																												
<b>INSTITUCIÓN:</b>		UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER								CUCUTA - NORTE SANTANDER																				
<b>PRUEBA:</b>		INGENIERÍA CIVIL																												
<b>NÚMERO Y PORCENTAJE DE ESTUDIANTES SEGÚN DESEMPEÑO EN CADA GRUPO DE PREGUNTAS</b>																														
GRUPO DE PREGUNTAS	NACIONAL						INSTITUCIONAL																							
	DESEMPEÑO						TOTAL INSTITUCIÓN				08º SEMESTRE				09º SEMESTRE				10º SEMESTRE											
	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO							
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
<b>Matemáticas</b>	1120	31.2	1032	28.7	1441	40.1	22	17.3	51	41.5	50	40.7	3	50.0	2	33.3	1	16.7	5	13.9	14	38.9	17	47.2	14	17.3	25	42.2	32	39.5
<b>Física</b>	1164	32.4	835	23.2	1594	44.4	39	31.7	25	20.3	59	48.0	3	50.0	2	33.3	1	16.7	14	38.9	5	13.9	17	47.2	22	27.2	18	22.2	41	50.6
<b>Química</b>	639	17.8	1096	30.5	1858	51.7	11	8.9	39	31.7	73	59.4	1	16.7	2	33.3	3	50.0	3	8.3	12	33.3	21	58.3	7	8.6	25	30.9	49	60.5
<b>Humanidades</b>	1011	28.1	1689	47.0	893	24.9	21	17.1	62	50.4	40	32.5	3	50.0	1	16.7	2	33.3	5	13.9	20	55.6	11	30.6	13	12.4	49	60.5	22	27.2
<b>Económico administrativa</b>	628	23.0	1941	54.0	824	22.9	17	13.8	73	59.4	33	26.8	1	16.7	3	83.3	0	0	6	16.7	19	52.8	11	30.6	10	27.2	32	39.5	27	33.3
<b>Mecánica</b>	1278	35.6	1381	38.4	934	26.0	37	30.1	47	38.2	39	31.7	4	66.7	1	16.7	1	16.7	11	30.6	14	38.9	11	30.6	22	24.7	38	46.9	23	28.4
<b>Ciencias Naturales Básicas</b>	1156	32.2	1351	37.6	1086	30.2	33	26.8	57	46.3	33	26.8	3	50.0	2	33.3	1	16.7	10	27.8	17	47.2	9	25.0	20	30.9	17	21.0	39	48.2
<b>Técnicas y Herramientas de Ingeniería</b>	1376	38.3	1118	31.1	1099	30.6	37	30.1	32	26.0	54	43.9	1	16.7	3	50.0	2	33.3	11	30.6	12	33.3	13	36.1	25	20.4	33	40.7	25	30.9
<b>Materiales de construcción</b>	1114	31.0	1306	36.4	1173	32.7	31	25.2	53	43.1	39	31.7	2	33.3	3	50.0	1	16.7	6	16.7	17	47.2	13	36.1	23	28.4	32	39.5	26	32.1
<b>Construcción</b>	1406	39.1	1138	31.7	1049	29.2	33	26.8	45	36.6	45	36.6	2	33.3	4	66.7	0	0	8	22.2	13	36.1	15	41.7	23	28.4	28	34.6	30	37.0
<b>Geotecnia</b>	1519	42.3	928	25.8	1146	31.9	33	26.8	32	26.0	58	47.2	2	33.3	2	33.3	2	33.3	10	27.8	11	30.6	15	41.7	21	25.9	19	23.5	41	50.6
<b>Hidráulica</b>	1380	38.4	857	23.9	1356	37.7	41	33.3	28	22.8	54	43.9	2	33.3	2	33.3	2	33.3	14	38.9	7	19.4	15	41.7	25	30.9	19	23.5	37	45.7
<b>Vías y Transporte</b>	724	20.2	2078	57.8	791	22.0	16	13.0	74	60.2	33	26.8	1	16.7	3	50.0	2	33.3	6	16.7	19	52.8	11	30.6	9	11.1	52	64.2	20	24.7



- En varias tablas para referenciación institucional, organizadas por componente evaluado, puede apreciarse una columna con la palabra "puesto" seguida de otras columnas con el nombre de la IES, la jornada, el municipio, la cantidad de estudiantes, el promedio y la desviación estándar de los puntajes obtenidos por ellos. En estas tablas la disposición de la IES en las filas toma como criterio el puntaje, asignando el puesto 1 a la IES con el mayor puntaje y así sucesivamente hasta ubicar todas las IES en la tabla; las IES que comparten una tabla integran un mismo grupo definido por la cantidad de estudiantes que presentaron las pruebas.<sup>28</sup>

28. Básicamente son tres grupos: hasta 50 estudiantes, entre 50 y 100 y más de 100.





## REPORTE 5 INFORME INSTITUCIONAL DE RESULTADOS

		<b>EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - ECAES 2007</b> <b>INFORME INSTITUCIONAL DE RESULTADOS</b> <b>REPORTE 5</b>																							
<b>INSTITUCIÓN:</b>		UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER					<b>CIUDAD:</b>					CUCUTA - NORTE SANTANDER													
<b>PROGRAMA:</b>		INGENIERÍA CIVIL																							
<b>PORCENTAJE DE RESPUESTAS POR OPCIÓN</b>																									
PREGUNTA	CLAVE	OPCIÓN A				OPCIÓN B				OPCIÓN C				OPCIÓN D				MULTIARCA / OMISION							
		INSTITUCION		NACIONAL		INSTITUCION		NACIONAL		INSTITUCION		NACIONAL		INSTITUCION		NACIONAL		INSTITUCION		NACIONAL					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
1	A	37	30.1	1541	42.9	14	11.4	410	11.4	40	32.5	662	24.2	13	10.6	407	11.3	19	15.4	357	3.9	C	0.0	16	0.4
2	D	7	5.7	180	5.0	8	6.5	230	6.4	19	15.4	400	11.1	94	68.3	2593	72.2	5	4.1	173	5.0	C	0.0	12	0.3
47	C	34	27.5	786	21.9	42	34.1	1230	34.2	30	24.4	1093	30.4	5	4.1	239	6.7	12	9.6	241	5.7	C	0.0	4	0.1
48	C	11	8.9	435	12.1	20	16.3	714	19.9	35	28.2	1162	29.5	18	14.6	701	19.5	39	31.1	673	18.6	L	0.0	11	0.3
49	D	3	2.4	260	7.2	17	13.8	716	19.9	31	25.2	747	20.3	33	26.8	914	25.4	38	30.5	947	25.4	I	0.8	9	0.3
50	D	4	3.3	199	5.5	2	1.6	80	2.2	69	55.2	1599	44.5	97	77.1	1496	40.0	12	9.6	273	7.6	C	0.0	7	0.2
51	A	32	26.1	1376	38.3	7	5.7	94	2.6	30	24.4	857	23.5	38	30.9	795	22.1	16	13.1	765	21.3	F	0.0	5	0.1
52	E	10	8.1	300	8.3	17	13.8	843	23.5	35	28.2	860	23.9	5	4.1	194	5.4	56	45.1	1385	38.5	C	0.0	11	0.3
53	C	41	33.3	394	24.9	22	17.9	662	18.4	37	30.1	1047	29.1	10	8.1	556	15.5	13	10.6	409	11.4	C	0.0	25	0.7
54	C	5	4.1	148	4.1	8	6.5	294	8.2	68	55.2	2202	61.3	27	22.0	491	13.7	15	12.2	441	12.3	C	0.0	17	0.5
55	D	18	14.5	517	14.4	30	24.4	737	20.5	7	5.7	512	8.7	57	46.3	1789	49.8	11	8.5	221	5.2	C	0.0	17	0.5
56	C	12	9.3	362	10.1	68	55.3	1617	45.0	16	13.0	760	21.2	21	17.1	641	17.8	6	4.5	205	5.7	C	0.0	7	0.2
57	B	1	0.3	85	2.4	43	35.0	1291	35.9	36	29.2	1172	32.5	0	0.0	22	0.6	43	35.0	1015	28.3	C	0.0	7	0.2
58	D	12	9.3	329	9.2	5	4.1	170	4.7	12	9.6	384	10.7	89	72.4	2307	63.8	5	4.1	194	5.4	L	0.0	9	0.3
59	C	11	8.9	447	12.4	21	17.1	602	16.8	76	61.8	2100	58.4	5	4.1	208	5.8	9	7.3	213	5.9	I	0.8	23	0.6
60	A	29	18.7	921	25.6	30	24.4	728	20.2	43	35.0	1059	29.2	25	20.9	741	20.6	2	1.6	136	3.8	C	0.0	17	0.5
61	D	14	11.4	588	16.1	37	30.1	681	19.0	17	13.8	419	11.7	26	21.1	1283	34.9	33	26.6	573	14.7	I	0.8	24	0.7

Nota: Las Preguntas que tienen una "M" en la columna clave, no fueron consideradas en la calificación

Es el inicio del que, muy probablemente, constituye uno de los principales aspectos del proceso de evaluación: la interpretación de los puntajes.

### INTERPRETACIÓN DE PUNTAJES Y USO DE LOS RESULTADOS

Para Kerlinger (1988) "quien interpreta los resultados [...] trata de encontrar el significado y las implicaciones de ellos" (1988:142). En otras palabras, se interroga y re-interroga los datos para poder darles sentido y así saber qué hacer con (o a partir de) ellos.

En el contexto de la evaluación, la posibilidad de hacer uso de los resultados depende sustancialmente de la interpretación que se haga de las puntuaciones que dicha evaluación arroja. Podría decirse que buena parte de la utilidad de una evaluación descansa sobre la interpretación que los distintos actores están en condiciones de hacer. No sólo de los puntajes, sino del proceso en sí.

REGISTRO	DOCUMENTO	NOMBRE	PUNTAJE	INSTITUCIÓN	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO
EK200410153171	80168694	OSORIO RODRIGUEZ DANIEL ESTEBAN	142.5	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410358022	8063324	RUIZ OSORNO EDISON HERNAN	142.5	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	ANTIOQUIA	MEDELLIN
EK200410749762	16934737	MORALES ZURITA LEONARDO FABIO	141.9	UNIVERSIDAD DEL VALLE	VALLE	CALI
EK200410231035	52966954	SARMIENTO BECERRA GLORIA INES	141.2	UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410144303	80135090	LOZANO ROJAS FELIPE ANDRES	140.6	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410510024	93406495	RUBIO NOVOA MARIO AUGUSTO	139.3	CORPORACION UNIVERSITARIA DE IBAGUE-CORUNIVERSITARIA-	TOLIMA	IBAGUE
EK200410149740	16537144	PINZON GARCIA ENRIQUE	137.4	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410258632	11203203	MURCIA PABON ANDRES	136.2	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410394064	71797786	ALVAREZ VILLA DAPHNE MARIA	136.2	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	ANTIOQUIA	MEDELLIN
EK200410118877	80100923	PLAZAS HERNANDEZ JUAN FERNANDO	135.6	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410170019	80759529	TABORDA MORENO LUIS ERNESTO	135.6	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410119552	80095354	RAIRAN CARRILLO IVAN DARIO	134.4	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410821470	14698018	TREJOS MEDINA ANDRES FELIPE	134.4	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	VALLE	CALI
EK200410124610	52906398	DE ORO GENES KATTIYA	133.2	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	BOGOTA	BOGOTA D.C.
EK200410555789	72257983	PICON VIANA CRISTIAN JOHAN	133.2	UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO	ATLANTICO	BARRANQUILLA

PUESTO	INSTITUCIÓN	JORNADA	MUNICIPIO	N	P	D
1	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	DIURNO	MEDELLIN	35	10.5	1.0
2	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	DIURNO	PALMIRA	25	10.1	0.9
3	UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS	DIURNO	VILLAVICENCIO	41	10.1	1.1
4	UNIVERSIDAD DE NARIÑO	DIURNO	PASTO	48	10.1	0.9
5	UNIVERSIDAD DE CORDOBA	DIURNO	MONTERIA	33	10.0	1.0
6	UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA	DIURNO	SANTA MARTA	12	9.9	0.7
7	UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	DIURNO	IBAGUE	46	9.8	1.1
8	UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA-UDEC-	DIURNO	FUSAGASUGA	43	9.8	0.9
9	UNIVERSIDAD CATOLICA DE ORIENTE	DIURNO	RIONEGRO	21	9.8	0.8
10	CORPORACION UNIVERSITARIA DE SANTA ROSA DE CABAL-UNISARC-	DIURNO	SANTA ROSA DE CABAL	28	9.7	0.9
11	CORPORACION UNIVERSITARIA DE CIENCIAS APLICADAS Y AMBIENTALES UDCA.	DIURNO	BOGOTÁ D.C.	42	9.7	0.9
12	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA PAZ	DIURNO	BARRANCABERMEJA	15	8.9	0.8

**N:** EVALUADOS      **P:** PROMEDIO      **D:** DESVIACIÓN ESTÁNDAR

Tal y como lo señala Daniel Bogoya, "los resultados de un proceso de evaluación educativa permiten reconocer el perfil de competencias de un estudiante, de una institución o de un programa de formación y, de esta manera, favorecen la cualificación de las prácticas pedagógicas, contribuyendo al mejoramiento de la calidad del sistema. En este sentido, la interpretación de los resultados cobra la mayor importancia" (Bogoya, Icfes, 2003: 4)

La relación entre el uso de la información y el tipo de interpretación que se hace, también es reconocida por Tiana al afirmar que "los resultados de la evaluación pueden utilizarse con una finalidad formativa, orientada al desarrollo institucional y profesional de los agentes implicados, para fomentar la competitividad e incluso para impulsar políticas de mercado en el ámbito educativo. Obviamente, las interpretaciones que permiten tales posibilidades son diferentes y persiguen distintos efectos" (2003:128–129).

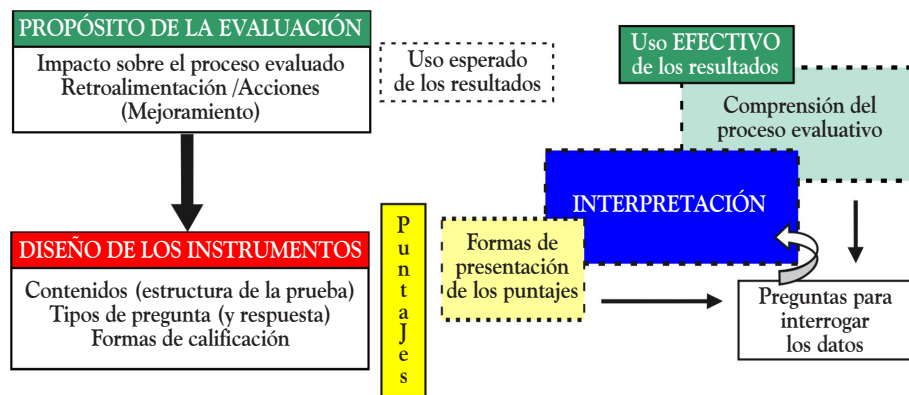
Así, si se quiere cumplir con los objetivos de una política de evaluación, debe definirse muy bien el uso que se espera que los diversos actores den a los resultados de la evaluación. Para ello, deben tomarse medidas en lo concerniente al diseño de la evaluación (no solamente de la prueba); es decir, de todos los aspectos involucrados, desde la comprensión del espíritu de la política hasta las formas de obtener los puntajes. Esto incluye el aseguramiento de las condiciones óptimas para que estudiantes, profesores, directivas y comunidad en general puedan darle sentido a los datos (y saber qué hacer con ellos o a partir de ellos).

En ese sentido, Daniel Bogoya (Icfes, 2003) enumera lo que una persona debe conocer con claridad para realizar una adecuada interpretación de los resultados:

1. El contexto que enmarca la evaluación.
2. El propósito de la misma.
3. Las especificaciones de los instrumentos utilizados.
4. Las características de la población evaluada.
5. Los tipos de resultados y su alcance informativo.

Esto permite reconocer que el uso de los resultados de una evaluación está mediado por la interpretación que se hace de los puntajes obtenidos; lo cual, a su vez, está mediado por el tipo de información que se presenta, la forma en que dicha información es dispuesta y la comprensión general que se tiene del proceso. Veamos estas relaciones en el Gráfico 18.

GRÁFICO 18



Puede apreciarse cómo la interpretación está guiada por las preguntas que los sujetos se hacen para interrogar los datos, las cuales están determinadas por las formas de presentación de los puntajes y la comprensión del proceso evaluativo en su conjunto, como se señaló anteriormente. Igualmente, en el momento en que no hay una posibilidad de interpretación de los resultados por los códigos a veces especializados o restringidos, se deriva rápidamente en centrar la atención sobre un dato acumulado que da cuenta de la totalidad y que se considera recoge lo que se mide o valora del objeto de evaluación.

El lugar privilegiado de la interpretación de los puntajes en la evaluación la convierte, en efecto, en un punto estratégico para intervenir en el proceso<sup>30</sup> y, consecuentemente, en un interesante objeto de estudio.

En este escenario se hace pertinente revisar la información de la que disponen los ciudadanos al momento de interpretar los puntajes de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, Ecaes identificando el alcance de las conclusiones a las que se puede llegar a partir de tales datos.

Algunas preguntas para dirigir la revisión:

- ¿Qué información suministra el Icfes acerca de los resultados en los Ecaes?
- ¿Qué tipo de análisis es posible hacer con los puntajes presentados?

30. Inesperado para algunos.

- ¿Cómo favorecer una mayor comprensión de la política de evaluación, a partir de la forma de presentar los resultados?<sup>31</sup>

## ALCANCE INFORMATIVO Y ANALÍTICO DE LOS REPORTES ELABORADOS POR EL ICFES

Volviendo al estudiante, al docente y al directivo, actores a quienes están dirigidos los informes, en conjunto tienen 6 tipos de reportes distintos. Más dos de acceso público. Para un total de 8. La Tabla 11 reúne la información presente en 5 de los 8 reportes.

TABLA 11

DATOS		SUJETOS				
		Nacional		Institución		Individuo
		Todos	Por Semestre	Todos	Por Semestre	
Resultado Total	Media	P I1	P I1	P I1	P I1	P I4
	DS	P I1	P I1	P I1	P I1	
	Desempeño					
Resultado por Componente	Media	P		Ref		P I4
	DS			Ref		
	Desempeño	I3		I3	I3	P I4

La (P) representa al reporte personal; las (I) corresponden a los diferentes reportes institucionales; y (Ref) hace alusión a la tabla de referenciación institucional por componente. No figuran en la tabla los reportes institucionales 2 (I2) y 5 (I5) y la lista de los 10 mejores puntajes<sup>32</sup> por contener otro tipo de información.

---

31. Este es uno de los aspectos en los que el Icfes juega un papel determinante pues, si bien los lineamientos de la política obedecen al gobierno nacional y los instrumentos al consenso de las colegiaturas, la forma de presentar los resultados a la ciudadanía es decisión del Icfes; y parte de su responsabilidad –según la resolución 1781, Art. 3 - está en coordinar el análisis de los resultados (que debe incluir la orientación de la interpretación de los mismos).

32. Esta información se presenta para cada uno de los programas evaluados a través de los Ecaes.

Otra forma de presentar la información contenida en los diferentes reportes es la siguiente:<sup>33</sup>

TABLA 12

Reporte	Información contenida																						
	Puntaje total										Puntaje por componente												
	Individual	Institucional					Nacional					Individual	Institucional					Nacional					
		Todos		Semestre			Todos		Semestre				Todos		Semestre			Todos		Semestre			
X	X	DE	X	DE	X	DE	X	DE	X	Q	X	DE	Q	X	DE	Q	X	DE	Q	X	DE	Q	
Individual																							
Institucional 1																							
Institucional 3																							
Institucional 4																							
Referenciación																							

La lectura que se haga de los reportes está determinada por las preguntas que se tengan y limitada por la información que estos contienen. Las preguntas dependen de la comprensión que el sujeto tiene del propósito de la evaluación.

La indagación se inicia con: ¿Qué significan los resultados de los Ecaes? Posteriormente, esta primera pregunta es sustituida por una un tanto más concreta: ¿Qué dicen estos puntajes del objeto evaluado? En ese punto se plantean dos opciones; la primera, la formulación de preguntas orientadas a profundizar en el sentido de los datos a las que se denominarán "preguntas analíticas y comprensivas" del tipo: ¿A qué conclusiones se puede llegar? ¿Qué inferencias se pueden hacer?

La otra opción (al parecer más común) consiste en formularse preguntas que permitan tener una conclusión práctica e inmediata a partir de los datos (y siempre sesgada por los intereses) a las que se denominarán "preguntas sintéticas y pragmáticas": ¿Cómo me fue? Se pregunta el estudiante; ¿Cómo nos fue? Pregunta el director del programa [o el coordinador de los Ecaes]. ¿En qué puesto quedaron? Preguntará la comunidad.

No obstante, al margen de las posibilidades que ofrece uno u otro tipo de preguntas, es prudente formularse la siguiente ¿Qué tipo de análisis permite hacer cada uno de esos reportes suministrados por el Icfes?

33. Donde: Promedio (X); Desviación Estándar (DE); Desempeño (Q).

¿Acaso esto limita o favorece las posibilidades de resolver algunas de estas preguntas?

Con el fin de avanzar en la solución del anterior cuestionamiento, se presenta una tabla en la que para cada uno de los reportes entregados (personales e institucionales) se explicita el tipo de análisis que se puede hacer y la conclusión a la que se puede llegar.

TABLA 13

R	Objetivo del análisis	Qué	Conclusión
P	Comparar Comparar	Puntaje individual con institución nacional (total y por semestre)	Ubicación relativa individuo
I1	Comparar	Institución con nacional (total y por semestre)	Ubicación relativa institución
I2	Describir/comparar	Cantidad de sujetos dentro de un rango de puntaje / con nacional	Distribución relativa puntajes/Ubicación relativa
I3	Comparar/identificar	Desempeño "cualitativo" institución con nacional (total y por semestre)	Áreas con desempeño bajo
I4	Describir, comparar, caracterizar (limitado)	Puntajes de los estudiantes de la institución	Características de la actuación de los estudiantes
I5	Identificar	Distribución de los estudiantes en las diferentes opciones de respuesta	Comprensión del por qué de las respuestas de los estudiantes

Como puede apreciarse, la comparación es la actividad primordial, esto no representa un problema en sí mismo, siempre y cuando se tenga claro qué se compara, con quién se compara, en qué condiciones y con qué fines.

La principal limitación en el ejercicio de análisis está ligado al tipo de datos (media, desviación estándar en lo cuantitativo y *alto*, *medio* y *bajo* para lo presuntamente cualitativo).

Vale la pena detenerse aquí en unas cuantas consideraciones acerca de las implicaciones del uso de las categorías *alto*, *medio* y *bajo* y de la transformación de los puntajes en una escala normalizada (con una media y una desviación

estándar dada) al momento de efectuar las comparaciones mencionadas. Esto tiene consecuencias importantes en el tipo de lectura que se hace de los datos y en las posibilidades de extraer de ellos una mayor cantidad de información útil:

1. **Sobre el desempeño entendido como *alto*, *medio* y *bajo*:** El Icfes afirma que la valoración cualitativa del desempeño del estudiante está dada por la utilización de las palabras *alto*, cuando el puntaje es superior a la media; *medio*, cuando coincide con ella y *bajo*, cuando es inferior. El problema con estas categorías es que en lugar de aportar información pareciera que la ocultan; esto debido a que si la media es 100 "da igual sacar 8 que 80" pues siempre será bajo, así mismo 110 o 150 será alto. Para obtener un poco más de información sería necesario volver sobre los puntajes y las desviaciones (información que ya se tiene). En este orden de ideas esta información resulta muy poco útil. Esto reduce prácticamente las opciones cualitativas a dos: por encima y por debajo de la media (y eso es demasiado grueso para ser útil y para pretender ser cualitativo).

Con un sistema de categorías como este, es probable sugerir involuntariamente que por encima (*alto*) es bueno y por debajo (*bajo*) es malo. Esto sólo aportaría a una respuesta parcial a la pregunta sintética pragmática ¿Cómo nos fue? ¿Bien o mal? Si se aceptará la enorme limitación que impone esta información entonces se reconocería que los estudiantes no tienen una retroalimentación de su desempeño por componente (sólo quedan con su promedio y el nacional, sin desviaciones estándar)<sup>34</sup> y que el informe institucional 3 (I3) tiene poco o ningún valor.

2. **Sobre las escalas con media 100/10 y desviaciones estándar 10/1:** Las mencionadas escalas hicieron su aparición en la segunda versión de los Ecaes; antes de ello, la escala tenía un puntaje mínimo 0 y un máximo 100. Vale preguntarse, ¿Por qué el cambio? ¿Se trata de una razón técnica o una razón política? Al margen de esta última pregunta, una nueva: ¿Qué cambios en la interpretación (o lectura) de los resultados están asociados al cambio de escala? El más notable: la imposibilidad de conocer el desempeño real de los sujetos o las instituciones en un componente dado (e incluso en la prueba total). Por ejemplo, en 2003 la media nacional para el programa de psicología estuvo alrededor de 50 puntos (sobre 100); un resultado que para algunos podría parecer pobre y desalentador. Al año si-

---

34. Para interpretar adecuadamente un promedio, la desviación estándar es indispensable.



guiente, la media es de 100. Debido a este cambio, ya no es posible saber si esa media [normalizada]<sup>35</sup> corresponde a un rendimiento del 50% o del 25% o incluso del 8%.

Otro ejemplo de la información a la que no se tiene acceso por el cambio de escala es el desempeño relativo de los estudiantes entre componentes. Tomando como caso psicología, no es posible saber el desempeño diferencial de la población en los componentes, pues la media en historia es 10 y la media en investigación es 10 y la media en procesos psicológicos básicos también es 10 y así en todas las áreas. Es decir, el rendimiento promedio en una de las áreas puede ser muy pobre (2%) y aún así éste se toma como 10. Debe suponerse que ¿dado que todas las medias son de 10, el desempeño de los estudiantes a nivel nacional es así de homogéneo? ¿Cómo es posible rescatar esa información, que de alguna manera estaba presente en la escala anterior? Los estudiantes, a su vez, se encuentran en la incómoda posición de saber por encima de cuántos compañeros está su puntaje ignorando completamente como fue su desempeño ¿Cómo, en la lógica de esta prueba, se pretenden identificar fortalezas y debilidades? En conclusión, la transformación de los puntajes a una escala de media X y desviación estándar Y, conlleva a generalizaciones poco adecuadas y a optimismos o pesimismo sobre la calidad, de acuerdo con la cifra obtenida (lo cual, en lugar de aportar información, la escamotea).

Hasta este momento la mayoría de los datos suministrados (P, I1, I2, I3) sólo permiten responder adecuadamente preguntas del tipo sintético –pragmático [¿Cómo nos fue? - ¿En qué puesto (ubicación) quedamos?]. En los informes I4 y I5 no interesa tanto un referente externo.<sup>36</sup>

Esto conduce a reconocer que la información que se ofrece limita las posibilidades de resolver preguntas analíticas y comprensivas (con excepción del reporte institucional 5),<sup>37</sup> favoreciendo la solución de cuestiones sintéticas y pragmáticas (puesto). Adicionalmente, la presentación cualitativa del desempeño

---

35. Es decir, no se trata de la media real de los puntajes obtenidos, sino de la transformación del puntaje real en un puntaje definido arbitrariamente. (Podría ser 50, 10 ó 600), asumiendo que los datos se distribuyen normalmente (curva con una moda, mediana y medias iguales en la que casi el 100% de los datos se encuentran en un rango que va desde tres desviaciones estándar menos hasta tres desviaciones estándar más que la media)

36. Estos reportes permiten análisis de carácter intrainstitucional principalmente.

37. Casual y desafortunadamente el menos empleado en los análisis que se realizan al interior de las universidades. Este análisis debe hacerse en conjunto con los estudiantes que presentaron las pruebas.

y el empleo de una distribución normalizada simplifica o suprime información importante, agregando más limitaciones a las ya referidas.

Lo anterior en cuanto a la información de estudiantes y directivos, pero ¿Qué pasa con los datos de acceso público, aquellos que cualquier ciudadano puede consultar?

En primer lugar está la lista de los 10 mejores puntajes; en ella aparecen en orden de mayor a menor –como su nombre lo indica– los 10 puntajes más altos en cada programa; no las 10 personas con puntajes más altos sino las personas que obtuvieron los 10 puntajes más altos, sean 15, 20 ó 37, todas figuran. En la tabla no se explicita que alguna haya ocupado el primer lugar o el décimo. Sólo están los puntajes. Pero es evidente que para el lector desprevenido "el primero es el primero" y lo que sigue de ahí en adelante es un escalafón (o "podio" extendido). Es de suponerse que el Icfes publica esta información [y de esta manera] dando cumplimiento al artículo 7 del Decreto 1781 en el que se lee: "El gobierno nacional hará público reconocimiento a los estudiantes que obtengan los diez mejores puntajes en los Ecaes de cada núcleo de conocimiento básico, mediante un certificado que acredite tal condición".<sup>38</sup> El efecto colateral de estos datos está en la confirmación de la idea de que los Ecaes sí permiten hacer escalafones, asunto este capitalizado por la prensa y los departamentos de mercadeo de las universidades.

Por su parte, la tabla de referenciación institucional por componente, también de libre acceso –y libre interpretación, pues no hay información que explique en qué consiste la referenciación y por qué no constituye un escalafón– presenta algunas características contrarias a su propósito de evitar la construcción de un escalafón.

Para poder comprender las implicaciones de esta posible confusión entre referenciación y escalafón, es necesario detenerse a definir cada uno de estos términos.

La *referenciación* es un proceso de evaluación continua y sistemática, mediante el cual se analizan y comparan las estrategias, prácticas, procesos y servicios entre diferentes instituciones con el fin de aprender de ellas e intercambiar experiencias. Un sistema de referenciación puede ayudarle a una institución a identificar la efectividad de sus programas y a fijar metas de mejoramiento más

---

38. Esto como parte de los incentivos que contempla el decreto, cabe preguntarse si lo que se "incentiva" es la calidad académica o la participación en las pruebas.

realistas basada en los logros que otras instituciones similares puedan haber alcanzado.

Por su parte, el escalafón (ranking) hace referencia al ordenamiento (disposición) de un grupo de puntajes desde el más bajo hasta el más alto o del más alto al más bajo, e indica una posición relativa.

No obstante, la intención del Icfes de evitar la construcción de un "ranking de la calidad de las universidades" no se cumple por la forma en la que presentan los datos, la cual no deja abierta las posibilidades para otras alternativas de interpretación.<sup>39</sup>

**TABLA 14**  
REFERENCIACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN PROMEDIO POR COMPONENTE

Periodo	2005	Examen	PSICOLOGÍA			
Componente	BASES PSICOBIOLÓGICAS DEL COMPORTAMIENTO	Rango de Estudiantes	5 a 50			
PUESTO	INSTITUCIÓN	JORNADA	MUNICIPIO	N	P	D
1	UNIVERSIDAD DEL VALLE	REG.CALIF.-ACRED.VOLUNTARIA	CALI	41	10.7	0.5
2	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	REG.CALIF.-ACRED.VOLUNTARIA	BUCARAMANGA	44	10.3	0.5
3	FUNDACION UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	DIURNO	MEDELLIN	13	10.3	0.5
4	UNIVERSIDAD CATOLICA POPULAR DEL RISARALDA	DIURNO	PEREIRA	46	10.3	0.7
5	UNIVERSIDAD DE NARIÑO	DIURNO	PASTO	36	10.2	0.6
6	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	CARMEN DE VIBORAL	24	10.2	0.4
7	UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA	DIURNO	BOGOTÁ D.C.	34	10.2	0.6
8	UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	DIURNO	BOGOTÁ D.C.	43	10.2	0.7
9	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	EDUCACION A DISTANCIA	CHIOQUIRA	7	10.2	0.4
10	CORPORACION UNIVERSITARIA REMINGTON	DIURNO	PASTO	23	10.2	0.5
11	CORPORACION UNIVERSITARIA DEL CARIBE	DIURNO	SINCELEJO	45	10.2	0.6
12	UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	NOCTURNO	MEDELLIN	26	10.1	0.7
13	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	NOCTURNO	VILLAVICENCIO	27	10.1	0.4
14	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	DIURNO	BARRANCABERMEJA	27	10.1	0.4
15	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	EDUCACION A DISTANCIA	LA DORADA	14	10.1	0.5
16	CORPORACION UNIVERSITARIA REMINGTON	DIURNO	MEDELLIN	27	10.1	0.5
17	CORPORACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	NOCTURNO	BOGOTÁ D.C.	49	10.1	0.5
18	FUNDACION UNIVERSITARIA MANUELA BELTRAN-UMB	DIURNO	BOGOTÁ D.C.	37	10.1	0.6
19	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	EDUCACION A DISTANCIA	PAMPLONA	7	10.1	0.6
20	UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	NOCTURNO	BOGOTÁ D.C.	50	10.1	0.6
21	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	NOCTURNO	MEDELLIN	14	10.1	0.4
22	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	DIURNO	BOGOTÁ D.C.	40	10.0	0.6
23	CORPORACION UNIVERSITARIA DE SANTANDER	DIURNO	BUCARAMANGA	22	10.0	0.4
24	CORPORACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	DIURNO	BOGOTÁ D.C.	26	10.0	0.5
25	CORPORACION EDUCATIVA MAYOR DEL DESARROLLO SIMON BOLIVAR	NOCTURNO	BARRANQUILLA	31	10.0	0.6
26	FUNDACION UNIVERSITARIA LUIS AMIGO FUNLAM	MIXTA	MEDELLIN	41	10.0	0.4
27	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	EDUCACION A DISTANCIA	TUNJA	28	10.0	0.6
28	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	EDUCACION A DISTANCIA	BARRANQUILLA	24	10.0	0.6
29	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	DIURNO	POPAYAN	20	10.0	0.5
30	UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA	DIURNO	CARTAGENA	22	9.9	0.5
31	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	DIURNO	MONTERIA	23	9.9	0.5
32	CORPORACION UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA	NOCTURNO	BOGOTÁ D.C.	45	9.9	0.7
33	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	NOCTURNO	NEIVA	39	9.9	0.6
34	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	EDUCACION A DISTANCIA	DUITAMA	23	9.9	0.6

N: EVALUADOS      P: PROMEDIO      D: DESVIACION ESTANDAR

39. La tabla que aquí se presenta, es tan sólo un fragmento de la tabla que aparece en el sitio en Internet del Icfes. Ésta continua hasta dar cuenta del total de instituciones (en el rango 0 – 50 estudiantes). Para efectos de la ilustración que se pretende en este apartado, las primeras 34 filas fueron consideradas suficientes.

En esta tabla se aprecia una columna con la palabra "puesto", seguida de otras columnas con el nombre de la institución, la jornada, el municipio, la cantidad de estudiantes (N), el promedio (D) y la desviación estándar (D) de los puntajes obtenidos por ellos. En estas tablas, la disposición de las instituciones en las filas toma como criterio el puntaje, asignando el puesto 1 a la institución con el mayor puntaje y así sucesivamente hasta ubicar todas las instituciones en la tabla. Del mismo modo, llama especialmente la atención que en la columna de jornada haya una diversa y no correspondiente información –en algunos casos– con lo que se enuncia en el título. En el caso de las universidades públicas: Valle y Antioquia se menciona que tienen registro calificado.

Habría que preguntarse también ¿por qué consideraron importante separar a las instituciones según la cantidad de estudiantes que presentaron la prueba?; al hacerlo se privilegia el tamaño de la muestra en la interpretación del puntaje; para un lector no familiarizado con aspectos técnicos (de estadística o psicometría) los promedios obtenidos dependerían de cuántos estudiantes se presentaron a la prueba. No obstante, este recurso técnico de agrupar a las universidades por la cantidad de estudiantes no contribuye a la realización adecuada de la referenciación y por efectos del "ranking" que promueve, se sitúa como poco relevante.<sup>40</sup>

Para la referenciación, las instituciones no tienen que estar ordenadas en la tabla según su puntaje, bien podrían estar organizadas por orden alfabético o por tamaño del grupo (si se considera un factor importante) o por cualquier otro criterio que no erigiera la lista en un ranking.

Esta información suministrada por el Icfes acerca del resultado en los Ecaes, conduce con especial rapidez a responder preguntas habitualmente formuladas una vez se divulgan los resultados: ¿Cómo nos fue? ¿En qué puesto quedamos? Y no contribuye a la formulación de preguntas de corte más analítico y comprensivo, donde más allá de la clasificación se puedan hacer lecturas sobre el conjunto de variables y aspectos en juego en la evaluación, en consonancia con el objeto evaluado. En este punto, se hace necesaria una nueva pregunta: ¿Acaso es imposible presentar los datos en un formato distinto al de este tipo de clasificación?

Además de lo ya mencionado acerca de los formatos de presentación de los resultados y las implicaciones de la naturaleza de los puntajes expuestos, es

---

40. Una institución que presentó ocho estudiantes está al lado de una que presentó 48, pero una que presentó 50 queda en un grupo distinto al de aquella que presentó 52.

prudente mencionar dos aspectos, que aunque de diversa índole, juegan un papel determinante en la posibilidad de una mejor interpretación de los puntajes. El primero tiene que ver con el tipo de modelo de prueba en el que se fundamenta la interpretación de los puntajes en los Ecaes actualmente y el segundo con el acompañamiento necesario para lograr una adecuada interpretación de los resultados.

## INTERPRETACIÓN REFERIDA A NORMAS VS. INTERPRETACIÓN BASADAS EN UN CRITERIO

Otro aspecto central a analizar está relacionado con los tipos de interpretación de los puntajes en función del modelo que para ello se ha elegido. Los principales modelos interpretativos son: los referidos a un grupo normativo y los referidos a un criterio de logro.

Con ánimo didáctico se presenta una breve digresión técnica acerca de este tópico:

*"Una forma de derivar un significado de las puntuaciones de prueba es evaluar la puntuación de la prueba en relación con otras puntuaciones en la misma prueba. Este enfoque se denomina referencia a normas; las puntuaciones de prueba son comprendidas con respecto a otras puntuaciones en la misma prueba. Pueden usarse términos como norma de grupo y grupo normativo para describir el cuerpo de puntuaciones con las que se compara el desempeño de un individuo que responde la prueba.*

*A diferencia de los enfoques de prueba con referencia a normas, un enfoque con referencia a criterios no describe el desempeño en la prueba en función de la posición relativa de quien responde la prueba entre otros; más bien, las puntuaciones de prueba son interpretadas basadas en algún estándar o criterio. Abundan los ejemplos del enfoque de la medición con referencia a criterios. Una comunidad podría legislar como una norma que los estudiantes deben demostrar al menos un cierto nivel de lectura como requisito para obtener un diploma de bachillerato. Una aerolínea podría requerir que todos sus pilotos cumplan con cierto nivel establecido de destrezas en una batería de pruebas. La comunidad profesional puede decidir que es necesario un nivel particular de desempeño en un examen profesional para demostrar competencia para practicar.*

*Las evaluaciones con referencia a un criterio se derivan comúnmente de los valores o estándares de un individuo u organización. Una aerolínea, por ejemplo, puede tener poco interés en la forma en que se desempeña un piloto particular en un simulador de vuelo en relación con otros pilotos que presen-*

*ten la misma prueba el mismo día. Más bien, la aerolínea requiere asegurarse de que el piloto demuestra un nivel razonable de destreza, sin importar lo bien o mal que se desempeñaron todos los demás pilotos.*

*En general, puede decirse que las interpretaciones con referencia a un criterio proporcionan información de lo que pueden hacer las personas, mientras que las interpretaciones con referencia a una norma proporcionan información sobre cómo lo han hecho las personas en relación con otras personas" (Tomado de Cohen & Swerdlik; 2001:137-138)*

En el caso del actual Ecaes, el modelo de interpretación es de tipo normativo. Eso quiere decir que la interpretación de los resultados está referida a la ubicación del desempeño de un sujeto con respecto a un grupo (la población nacional o sus compañeros de universidad) cuyo desempeño se convierte en el "patrón" de medida.

Así, se valora el puntaje de un sujeto dependiendo de si su calificación es superior o inferior a la de otros sujetos que comparten ciertas características con él, las cuales son consideradas significativas para aquello que se está midiendo (que lo afectan).

Es apenas claro que por esta vía no se podrá alcanzar el objetivo de la política en materia de indicar el grado de desarrollo de competencias de un individuo. Este tipo de objetivos se logra empleando modelos referidos a un criterio, en los que el desempeño del individuo se contrasta con una definición conceptual y operacional de lo que podría estar en condiciones de desarrollar.

En un modelo normativo, un estudiante sabe dónde se ubica en un grupo de acuerdo con su desempeño (sabe si está por encima de la media o por encima de cuántas personas); en un modelo criterial el estudiante se aproxima a conocer cuál es su nivel de desempeño (qué tanto ha logrado, a qué nivel de desarrollo corresponde su desempeño, qué tanto ha aprendido, etc.).

Haciendo una analogía que podría parecer en exceso simple pero que puede resultar útil, frente a la pregunta *¿Qué tan rápido soy?* Hay dos posibles respuestas:

- a. Soy más rápido que todas las personas que conozco (normativo).<sup>41</sup>
- b. Puedo correr una distancia X en un tiempo Y (criterial).<sup>42</sup>

---

41. De la misma edad, nivel atlético, estado nutricional, etc.

42. Nótese que se trata de una definición operacional de velocidad (distancia/tiempo). No interesa si se corre más que otro, interesa saber qué tanto se corre.

La manera como se presentan los resultados favorece la comparación con un grupo, cuando la política hace referencia es a la comparación con una propuesta formativa (organizada en niveles de desarrollo de competencias). La definición de los criterios para identificar los niveles de desarrollo de las competencias (así como las competencias mismas) corresponde a las colegiaturas, asociaciones y comunidades académicas. Esto está aún pendiente y quizás debió ser el punto de partida.

Sin embargo, este un tema que para ser tratado en profundidad requiere de información adicional a la que se puede extraer de los reportes. Se requeriría, entre otras cosas, saber cuál fue el sentido de la decisión del cambio de escala; bajo qué supuestos y con qué fines se hizo. Qué llevó al Icfes a establecer un modelo de interpretación referido a un grupo normativo a pesar de que dificultaría la presentación de los resultados conforme a la política: medir el nivel de desarrollo de la competencia...

Un modelo de interpretación referido a la realización de preguntas analíticas y comprensivas, permitiría conocer el nivel de desempeño de los estudiantes y por esta vía iniciar la evaluación de las estrategias que las IES (de acuerdo con sus condiciones y necesidades) han definido para el logro de sus objetivos formativos.

## SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO NECESARIO PARA INTERPRETAR LOS PUNTAJES DE LOS ECAES

De acuerdo con la resolución 1781, y en particular el artículo 3 (citado anteriormente) el Icfes tiene la responsabilidad de orientar (o ilustrar) la interpretación de los resultados. A ese respecto es interesante notar el cambio en la posición del Icfes en esa materia. Esto puede apreciarse haciendo una lectura comparativa de los informes de resultados de 2003, 2004 y 2005.

En el informe del 2003, el director del Icfes hace una introducción al documento en la que señala no sólo la importancia de la interpretación de los puntajes y los cuidados que debe tenerse al emprender tan ardua tarea; también destaca el papel de los Ecaes como herramienta para el análisis de la calidad académica en las IES. En ese mismo documento aparece el capítulo VI, dedicado a la orientación en la interpretación de resultados, dando pistas y definiendo alcances y limitaciones de los datos.

Para el 2004, la introducción del documento habla de la cobertura cada vez mayor de los Ecaes, destacándolos como un gran avance del proceso; no se

hace alusión al problema de la interpretación y nadie lo firma. El capítulo VI es el único que no se repite (a pesar de que el resto del documento es una copia textual del primero, con pequeñas modificaciones, como el cambio de escala), se hace el cambio de escala pero no se comenta ninguna de sus implicaciones para la interpretación. Para el 2005, el informe de Ecaes –hasta el momento– no tiene texto, ni introducción, ni capítulo VI, ni siquiera una pequeña explicación de las múltiples y complejas gráficas de dispersión que incluye.

La pregunta es ¿por qué si el Icfes sabe, desde el 2003, la importancia de la interpretación de los resultados, no ofrece la suficiente y detallada información para que esto sea posible? ¿Por qué hay manuales para la elaboración de ítems, documentos de presentación del marco legal y conceptual de la prueba, reportes y descripciones y en cambio no hay un solo texto en el que se desarrolle el tema de la interpretación de resultados? ¿Por qué si se pasó de lo secreto a lo público en las pruebas, se aumentó el mundo de las sombras en el modelo de procesamiento e interpretación de resultados? ¿Está esto relacionado con el hecho de que todas las acciones antes y después de los Ecaes sean PRE–Ecaes? ¿Por qué no hay acciones post-Ecaes, orientadas a este tipo de comprensiones, por ejemplo? ¿Por qué no hay talleres de análisis de los resultados promovidos y coordinados por el Icfes? Si esa es una de las partes más importante del proceso, se esperaría al menos que recibiera el mismo tratamiento de las demás. Se corre un gran riesgo al dejar los puntajes a la libre interpretación de la ciudadanía sin hacer las precisiones técnicas del caso. Dar por sentado que la ciudadanía comprende todos los datos suministrados de manera casi transparente, tiene enormes riegos; y el más preocupante es la interpretación desviada de los resultados y, consecuentemente, la desviación de las acciones de mejoramiento, resultando en una perversión del espíritu de la política. En este punto el Icfes tiene la posibilidad de actuar y reorientar a la ciudadanía, de hacer público esto que se mantiene en parte en secreto, de manera que las acciones derivadas de la interpretación de los puntajes se aproxime mucho más al espíritu de la política.

Todo lo anterior permite reconocer que la interpretación de los puntajes es un aspecto que requiere atención por parte de los diversos actores del proceso de evaluación de la calidad educativa. Debería empezarse por indagar si cada uno de ellos (directivos, estudiantes, profesores, periodistas, ciudadanos en general) siente que tiene la claridad suficiente acerca de los propósitos de la prueba y los posibles usos de los resultados ya referenciados en este texto. En la actualidad el debate parece dirigirse al no saber sobre el concepto de competencias y ello distrae la atención de otros asuntos, como el que aquí apenas se ha insinuado: el de la interpretación de los puntajes.



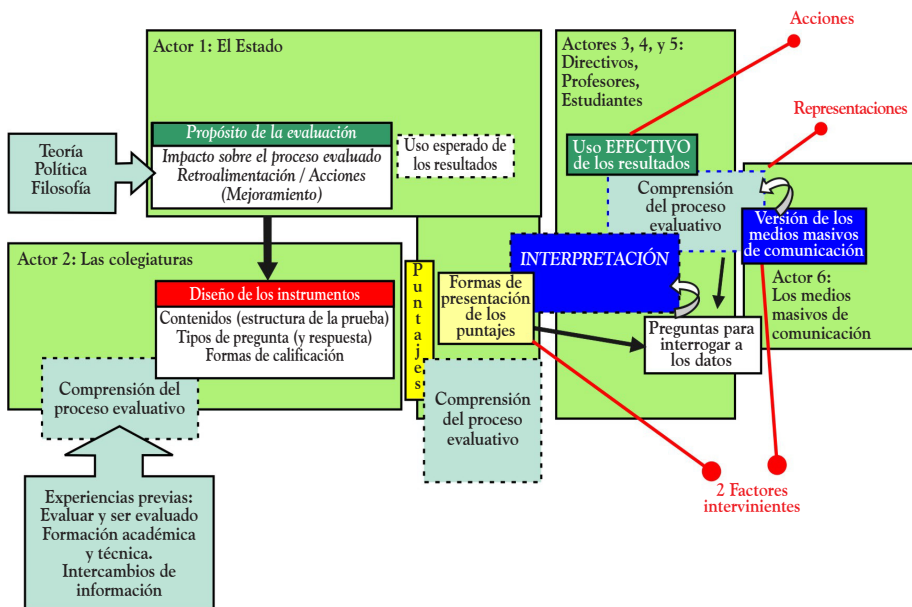
Los datos suministrados deben ir acompañados de estrategias (documentos, talleres) que favorezcan la comprensión, alcance y limitación del modelo matemático del cual se obtienen los puntajes de acuerdo con los objetivos de la evaluación misma. Tal y como se presenta la información actualmente (la forma de los reportes y la ausencia de orientación) es muy probable que se sigan dando otras interpretaciones y, por tanto, otros usos a los resultados, no logrando trascender la realización de un escalafón.

Todo lo contrario al deseo de la política y la intención del Icfes expresada en los textos escritos por el director. Esta situación conduce, como lo muestran las acciones de las ocho universidades, a que se dé un uso distinto al que se espera de los resultados y, finalmente, no se logre avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia (por lo menos, no por esta vía).

El Gráfico 19<sup>43</sup> presenta, de forma sintética, lo hasta aquí discutido:

Aquí se aprecia a los diferentes actores del proceso (seis para este ejemplo, aunque se podría incluir a la ciudadanía en general como un séptimo actor).

GRÁFICO 19



43. Este gráfico es una ampliación del presentado anteriormente, para identificar aspectos que intervienen en la interpretación de los resultados de una prueba.

La cuestión principal está en la distancia entre el uso que el Estado espera que se haga de los resultados de la evaluación (en el marco de la política y el espíritu de la filosofía) y el uso efectivo que otros actores del proceso hacen de ellos (especialmente dentro de las IES). Esto está mediado por una gran cantidad de circunstancias que, en el momento presente, han llevado a que el uso efectivo de los resultados de la evaluación vaya en una vía distinta a la contemplada en el espíritu de la política, como se puede apreciar a partir del análisis de las acciones que se han adelantado en las universidades.

A primera vista todos los actores hacen lo que les corresponde: el Estado legisla, el Icfes ejecuta, las colegiaturas hacen los instrumentos, el Icfes procesa y publica los resultados, los directivos realizan planes de mejoramiento, los docentes los ejecutan, los estudiantes los padecen y los medios de comunicación informan. Lo que llama la atención es que a pesar de que todos hacen lo que en principio se supondría deben hacer, la manera concreta en que lo hacen los separa cada vez más del propósito de una evaluación de esta naturaleza.

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta, a la hora de tratar de entender este efecto paradójico de la evaluación, es la manera como los diferentes actores comprenden el proceso evaluativo en su conjunto. Parece ser que cada uno de ellos hace su propia interpretación de la situación y desde ahí actúa. Estas formas singulares de entender la política de evaluación y sus implicaciones pueden apreciarse luego del análisis de las representaciones que de los Ecaes tienen los directivos, profesores y estudiantes de las universidades participantes en el estudio. Si bien estas formas de aproximarse a la evaluación tienen diferencias atribuibles a los roles diferenciados de cada uno de ellos, también tienen coincidencias importantes. Hay, al parecer, un acuerdo generalizado acerca de significar los puntajes de las evaluaciones como si se tratase de un ranking o escalafón.

La idea de comparar y definir quién es mejor que quién, está bastante arraigada en la forma de pensar la evaluación. Esto es alimentado por los encargados de los medios de comunicación (quienes comparten la misma idea estrecha de evaluación, centrada en competencias, pero de otro tipo, de las que conducen a un ranking; y, además, terminan validando esta visión al ponerla a circular masivamente). Por su parte, las formas en la que los resultados son presentados a la comunidad tampoco favorece su adecuado uso; como se señaló anteriormente, los formatos empleados y la ausencia de lineamientos para su lectura y análisis promueven ideas contrarias al espíritu de la política (o por lo menos no las evitan).

Este panorama, que puede parecer sombrío, se da en un clima de aceptación irreflexiva por parte de la mayoría de los actores. Lo que ha favorecido que el

uso indeseado de los resultados de la evaluación sea el que impere y además sea difícil notarlo, pues en principio todos están haciendo lo que les corresponde. La debilidad principal del proceso está en la falta de discusión entre los distintos actores, tomando distancia de su rol (y tareas específicas) con el ánimo de articular las distintas acciones a los propósitos de la política de evaluación y a las necesidades de todos y cada uno de ser evaluados y participar en dicho proceso. Es imperativo avanzar en la articulación de las acciones de los distintos actores tomando como base los propósitos de la política.

Si no se emprenden acciones inmediatas para acercar el uso efectivo de los resultados de la evaluación al uso esperado a partir de la política, en poco tiempo la evaluación de la calidad será un requisito normativo más y perderá toda posibilidad de contribuir al mejoramiento de la educación: no retroalimentará los procesos académicos de las instituciones. Requisito que podría derivar en una evaluación que a través del uso de sus técnicas hace que la dimensión disciplinaria de todo proceso evaluativo lleve a que cada uno se defina por el lugar que ocupa en una serie y por la distancia que lo separa de los otros. La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones, individualiza, localiza, implanta y hace circular en un complejo sistema de relaciones (Foucault, 1984:189).

Lo positivo de todo esto es el debate que puede generarse en el escenario que los Ecaes propician, pues "...así como no hay periodismo sin convertir la información en tema, no hay evaluación bien comunicada y socialmente útil, sin transformar el dato en eje de debate público" (Granovsky, 2003: 109).

Sea pues esta la oportunidad para alentar al debate público sobre la relación entre las formas de presentación de los puntajes, su interpretación, el uso de los resultados de la evaluación y el logro de los objetivos de la política, en el marco de una comprensión singular de la prueba por parte de los diferentes actores.

El Icfes tiene la oportunidad de favorecer desde diversas opciones comunicativas una mejor comprensión de la política y, consecuentemente, una adecuada interpretación de los resultados de las pruebas. De esta manera podrá aportar, de forma decidida, al logro de los objetivos de la política de evaluación en la que se enmarcan los Ecaes.

Corresponde a todos los demás actores interrogar más los datos, plantearse preguntas de corte más analítico y comprensivo, solicitar más información y orientación; y, de esta manera, involucrarse más en el mejoramiento del sistema educativo y el proceso de evaluación. Todos están en condiciones de

retroalimentar y enriquecer el proceso, mucho más la universidad por su función social y por aquello de lo cual se ocupa: pensar.

Los datos arrojados en estos tres años de utilización de los Ecaes, como herramienta de evaluación, no han sido suficientemente comprendidos, tampoco se han aprovechado como se esperaría (por ejemplo para el desarrollo de planes de mejoramiento de la calidad).<sup>44</sup> Una posible razón: no se ha comprendido aún la fuerza y el poder de la evaluación y mucho menos se ha comprendido lo que se puede generar en la educación del país si se abren las puertas a nuevas formas de entender la evaluación. Esto no se va a poder lograr si el ente gubernamental, las universidades, las colegiaturas y los medios de comunicación centran la atención únicamente en los instrumentos y en los resultados.

## RECOMENDACIONES PARA EL USO DE LA INFORMACIÓN EN EVALUACIÓN<sup>45</sup>

Una evaluación debe, como función principal, permitir la toma fundamentada de decisiones. Para esto, se apela a la producción y a la obtención de información lo más sistemática posible. Esa información no se reduce, como se supone habitualmente, a unos datos producidos con posterioridad a la toma de una prueba –esto es, unos resultados y/o unos informes de tendencias generales observadas–, sino que comprende también una serie de comunicaciones elaboradas con anterioridad, tales como: las características del modelo evaluativo, la descripción de cada una de las competencias a evaluar y el modo en que habrá de evaluárselas, los criterios de evaluación y demás. En efecto, el uso de la información obtenida mediante la aplicación de una prueba o un conjunto de instrumentos no puede producirse si no es a la luz de una confrontación con las informaciones producidas antes, las que justifican su diseño y aplicación, y orientan las posibles decisiones a tomar. Desde esta perspectiva, el diseño y tratamiento de la información procedente de una evaluación son procesos complejos que se implican mutuamente.

---

44. Unas preguntas finales podrían ser: y si no se han entendido bien los resultados –y por tanto, las políticas entonces ¿hacia dónde se están dirigiendo las acciones de mejoramiento? ¿Qué es lo que se está tratando de mejorar? ¿Qué conclusión se puede sacar acerca de la calidad de la educación superior a partir de este escenario de confusiones y malos entendidos? ¿Qué posición están asumiendo los distintos actores en el proceso de evaluación de la calidad de la educación?

45. Texto elaborado por Ana Atorresi, profesora de la UBA, quién participó en la investigación como conferencista internacional invitada al I taller regional, realizado el 25 de octubre de 2005.

A continuación, el lector encontrará una serie de recomendaciones para el aprovechamiento de la información producida por una evaluación o por un proceso de evaluación.

### **Primera recomendación: Reflexionar en torno de las concepciones sobre la evaluación**

La evaluación siempre es un tema delicado. Frecuentemente se la liga a prácticas de control y de selección: en ella se expresaría el ejercicio de la autoridad y se revelarían la asimetría del dispositivo escolar y su carácter muchas veces arbitrario. A veces con razón, los evaluados adjudican a la evaluación varios usos alejados de su función originaria: imposición de un ritmo de trabajo, mantenimiento del orden, sanción, demostración de "quién manda". En algunos casos, las evaluaciones son consideradas meros –e injustos– indicadores de la eficacia de la inversión en educación. En general, no se concibe la evaluación como un proceso de obtención de información para la toma de decisiones, sino como un evento puntual, proveniente de un exterior más o menos lejano cuyos intereses son ajenos a los del ámbito evaluado.

El aprovechamiento de la información producida por una evaluación no tiene lugar si, previamente, no se establece un diálogo tendiente a tratar los prejuicios y los juicios formados en relación con la evaluación. Así, en primer lugar, es conveniente atender a las ideas que tienen acerca de la evaluación los destinatarios de la información; es decir, a qué vinculan, con qué relacionan, la práctica de evaluar.

Esas ideas pueden conocerse mediante diversos mecanismos, según la escala de la evaluación: encuestas, entrevistas, reuniones, grupos focales y demás. Una vez reveladas las ideas, es necesario diseñar una estrategia tendiente a comunicar los propósitos de la evaluación que ha de llevarse a cabo y, más en general, a sensibilizar respecto de la necesidad de emprender el proceso de evaluación.

En efecto, aun en el caso de que sea necesario hacer concesiones –el impacto político, social y financiero de las evaluaciones estandarizadas y generalizadas es innegable, como el hecho de que, en algunos casos, los establecimientos educativos son rankeados y el sistema educativo ponderado según los resultados que obtienen los alumnos– cabe plantear a los destinatarios la siguiente pregunta, ¿se debería remover la evaluación de las prácticas evaluativas sistemáticas?

Esta discusión puede darse en el marco de una reflexión –de una charla, de una exposición, de un documento de presentación del sistema de evaluación– sobre las funciones de la enseñanza; es decir, a partir de la pregunta "¿para qué

se enseña?". Entre otras razones en las que en general se coincide, se suele señalar que la enseñanza existe para que los alumnos obtengan determinados aprendizajes, desarrollen ciertas capacidades, adquieran ciertos modos de apreciar o de valorar. Y, si se acuerda que tales son las intenciones educativas, ¿No resulta obvia la necesidad de preguntarse en qué medida las estamos alcanzando? O, en otras palabras, la necesidad de contar con algún medio para saber si los importantes propósitos educativos de las escuelas son realizados. Si se considera que las intenciones educativas están directamente ligadas con el desarrollo del mundo en que vivimos y que no resultan accidentales, sino centrales para su existencia y mejora, parece casi inevitable dar una respuesta positiva. Se arriba así a un primer motivo para llevar adelante evaluaciones: las acciones de enseñanza tienen tal importancia social que el hecho de evaluar está vinculado a las atribuciones de sentido que se hacen al proceso educativo.

Además, si se toman las intenciones educativas en una escala más pequeña, puede apuntarse que toda institución y todo profesor planifican ciertas realizaciones, organizan un sistema para que los alumnos puedan resolver ciertas tareas, analizar determinados problemas, organizar, diseñar y emprender tales o cuales proyectos y demás. Desde el punto de vista de la institución como desde el del profesor y del alumno, es necesario tener algún conocimiento acerca de la eficacia, el éxito o la pertinencia de las actividades académicas emprendidas.

En la institución, para asegurarse el cumplimiento de requisitos que el propio sistema de enseñanza fija y que permite el pasaje de los alumnos a través de los distintos niveles. En el docente, para organizar la intervención, planificar los cambios y modular la ayuda que ha de proveer el estudiante. En el alumno, porque el conocimiento acerca de la pertinencia y la dirección de los propios esfuerzos es un elemento de enorme importancia para mantener la tarea en marcha y realizar las adecuaciones necesarias en función de cumplir los objetivos del curso. Se arriba, entonces, a un segundo motivo para evaluar: las actividades de aprendizaje y las de enseñanza son acciones que suelen tener propósitos bastante definidos; examinar el grado de correspondencia entre esos propósitos y el conjunto de informaciones obtenidas es necesario para tomar decisiones como continuar el aprendizaje o aportar una enseñanza correctiva; en esto consiste, precisamente, la práctica de evaluar.

### **Segunda recomendación: Reflexionar alrededor de las funciones de la evaluación**

En íntima relación con los prejuicios y los juicios acerca de la evaluación, se encuentran la falta de claridad o la mirada reduccionista acerca de las funcio-

nes de la evaluación. En este sentido, se cree necesario que los destinatarios de la información producida por la evaluación reflexionen acerca de los objetivos con los que se ha de evaluar.

¿Para qué se evalúa? La respuesta más general a la que debería conducir esta pregunta podría ser la siguiente: para tomar decisiones. Como el propósito de la evaluación es tomar decisiones de distinto nivel y tipo, la información que se utilice, los instrumentos para obtenerla, los criterios y las pautas de valoración dependen, fundamentalmente, del propósito particular que se quiera cumplir o, dicho de otra manera, de la decisión específica que se quiera tomar. Los destinatarios deben saber, por lo tanto, que no hay nada universal en una práctica de evaluación, porque, aunque se pueda establecer una tipología de decisiones posibles, cada decisión efectiva está definida por el contexto en el que se la toma, por la situación educativa, los puntos de partida reales y los participantes. Con esto se enfatiza que el problema que resuelve cada proceso de evaluación es singular y requiere una definición propia y, en consecuencia, como se verá luego, una interpretación propia.

Los posibles propósitos o funciones de una evaluación o, en otros términos, el inventario de decisiones pedagógicas al respecto podrían ser el siguiente (De Ketele, 1984: 30-32; Perrenoud, 1999: 56-57):

- *Predecir el éxito o pronosticar*: Se trata de una evaluación que fundamenta una orientación. Está basada en una investigación anterior que ha establecido una relación entre predictores y criterios de éxito (por ejemplo, que los niños que tienen un cociente intelectual superior a 120 en un test determinado aprenden a leer aun cuando el medio escolar y familiar sean muy desfavorables); supone la estabilidad de las condiciones en las que se ha observado esa relación; entonces, debe emplearse el mismo test, en las mismas condiciones de evaluación, para sujetos con características similares a las de los evaluados.
- *Diagnosticar*: Este tipo de evaluación permite tomar un gran número de decisiones de ajuste o de regulación pedagógica. Adecúa el dispositivo de enseñanza a las capacidades del grupo o ubica a un grupo o a una persona según sus capacidades actuales en el nivel adecuado para un proceso educativo.
- *Clasificar a la población*: La decisión –explícita o implícita– consiste en situar a los sujetos en relación con otros: quién es el primero, el segundo, el último; o qué nota puede atribuirse a cada uno de ellos; sobresaliente, diez, bueno, suficiente.

- *Organizar subgrupos*: Esta decisión implica el establecimiento de subgrupos, homogéneos o heterogéneos, según los casos y las necesidades que se hayan detectado.
- *Seleccionar*: Se trata de organizar los resultados por orden de importancia, para tomar decisiones sobre ingreso o diferenciación de las personas evaluadas; esto supone establecer los niveles y criterios de aceptación.
- *Hacer un balance de logros intermedios*: Se trata de decidir si el alumno ha alcanzado los logros mínimos para poder continuar la secuencia de aprendizaje o de ver en qué medida dio buenos resultados el aprendizaje concierne a logros por encima de los mínimos.
- *Hacer un balance de logros terminales*: Se trata de decidir si el alumno ha alcanzado los propósitos globales terminales, que involucran de modo integrado un número importante de propósitos intermedios.
- *Certificar*: En este caso se trata de decidir si el evaluado posee los conocimientos suficientes para pasar al curso o al ciclo siguiente, o a la vida profesional, según corresponda. Como la certificación es una decisión dicotómica –el alumno tiene o no la competencia necesaria–, es fundamental definir bien los criterios en los que la decisión se fundará. En otros términos, consiste en incorporar al balance final un sistema de calificaciones y un régimen de aprobación y promoción que sostiene la obtención de certificados; es la forma que mayoritariamente adopta en los sistemas escolarizados la evaluación sumativa.
- *Informar*: Proveen datos a la comunidad, los padres, los organismos fiscalizadores y demás.

Recapitulando, la evaluación tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se recurre a la obtención de información, lo más sistemática posible, y se realizan ponderaciones o juicios basados en criterios. Una decisión posible puede ser calificar, aprobar o certificar el cumplimiento de requisitos. Otras decisiones, no menos importantes pueden consistir en el ajuste del currículo o de la planificación de un programa, en decisiones de apoyo a la tarea docente, en la ubicación del grupo de estudiantes antes de comenzar un curso o en su reubicación una vez iniciado, en el redireccionamiento de la actividad de alumnos y profesores durante la tarea, en la revisión de las técnicas de enseñanza, etcétera. Todas estas decisiones, que no son necesariamente excluyentes, se fundan en la recolección de información. Por tal razón, es necesario reflexionar acerca del valor de la información producida y obtenida por una evaluación.



### Tercera recomendación: Reflexionar alrededor de las concepciones sobre la información

La obtención de información constituye el aspecto visible de la evaluación. Cuando se dialoga con los docentes, los alumnos y el público en general sobre este punto, se ve que se llama habitualmente "evaluación" a la instancia de obtención de un tipo particular de información: los resultados de un cuestionario, de problemas para resolver, de la elaboración de una monografía, de un proyecto, de un examen escrito de selección múltiple, de un examen oral y demás.

Desde este punto de vista, la evaluación no es un proceso continuo que se retroalimenta de obtención y elaboración de información orientada a la toma de decisiones, sino la producción de datos puros, con valor en sí mismos. Esos datos, en esta concepción, sólo surgen de unos instrumentos a los que el evaluado se enfrenta: el cuestionario, los problemas, la monografía, el proyecto, el examen escrito de selección múltiple.

De este modo, suele dejarse de lado el hecho de que la evaluación puede responder a objetivos bien diferentes; es decir, la información respecto de los propósitos de la evaluación: ¿Se trata meramente de certificar? ¿Se trata de efectuar un diagnóstico para, eventualmente, reorientar el aprendizaje? ¿Se trata de reorganizar los grupos de trabajo de los estudiantes en línea vigostkiana, para que aquellos que encuentran dificultades se vean movidos por quienes no las tienen?

Así mismo, suelen perderse de vista los criterios a partir de los cuales se ha decidido evaluar; es decir, la información referida a los indicadores de la realización del propósito que habrán de tomarse: ¿Se trata de que los alumnos sean capaces de resolver lo estrictamente necesario para que sea posible proseguir una secuencia de aprendizaje? ¿Se trata de evaluar hasta qué punto conocen la totalidad de los contenidos de un nuevo currículo prescripto por una reforma curricular reciente?

Igualmente, es común no prestar demasiada atención al modo en que se evaluará; es decir, a la información referida al tipo de soporte de la actividad y sus características, a la clase de consignas o indicaciones de lo que debe hacerse, a las particulares condiciones en que se llevarán a cabo las actividades y demás; sin embargo, la elección de un modo de evaluar está condicionada por la función, el objeto, el autor y la situación, lo que a su vez condiciona en todo los resultados de la misma.

En suma, es importante promover entre los destinatarios de la información producida por la evaluación la reflexión en torno de que este mecanismo pro-

ductor de información no es una actividad meramente descriptiva, puesto que su propósito principal no reside en la búsqueda y la organización de datos, sino en la acción posterior. La información, en sí misma, no constituye una base para la toma de decisiones, la cual se basa en juicios e interpretaciones. Esos juicios o valoraciones se fundamentan en el análisis de la información disponible: no sólo en unos resultados sino también en principios, criterios, objetivos, pautas de desarrollo, modelos, reglas de procedimiento. Las decisiones sólo pueden tomarse si existe claridad respecto de las informaciones que se han producido con anterioridad a la evaluación y si los datos surgidos de esta son interpretados a la luz de esas informaciones previas. Por lo tanto, parecería necesario considerar en detalle y separadamente el uso de las informaciones producidas con anterioridad y con posterioridad al hecho de presentar una evaluación.

#### **Cuarta recomendación: Analizar los propósitos y los criterios de la evaluación**

Como se sabe, las intenciones de la enseñanza se fijan en planes de estudio y en programas de trabajo, los cuales forman parte de las normas legales que organizan la enseñanza en las escuelas. Ahora bien, esos planes suelen presentar un defecto: frecuentemente dicen lo que se debe enseñar, pero no lo que los alumnos deben aprender (Perrenoud, 1999: 30). Por otra parte, no todo lo que se programa se enseña y no todo lo que se enseña se evalúa, no sólo porque algunas prácticas pueden estar mal realizadas, sino también como consecuencia de la estructura de la enseñanza del programa y de la escala de la evaluación. Un ejemplo obvio: la mayoría de los programas de Lenguaje incluyen un bloque de contenidos referidos al dominio del habla; sin embargo, esa competencia rara vez es evaluada, no sólo por sistemas de evaluación a gran escala, sino también en el nivel del aula, por razones operativas como contar con equipamiento para efectuar grabaciones, con tiempo para analizarlas y demás.

Es importante reconocer que la evaluación modula el currículo; no lo reemplaza ni otro paralelo, sino que genera un sistema de jerarquías y énfasis que da una forma especial al contenido de la enseñanza. Los temas evaluados se vuelven más importantes y los tipos de producción exigidos, más relevantes. Así, por ejemplo, como en el área de lenguaje se observa un predominio de pruebas de lectura por sobre las de escritura, ya que la corrección resulta relativamente más sencilla, suelen enfatizarse mayormente la enseñanza y el aprendizaje de las competencias lectoras. La influencia de la evaluación como moduladora del currículo puede ser valorada como una indeseable desviación de las nor-

mas oficiales sobre el contenido escolar, pero también como un dispositivo complementario que actualiza esas normas, si el sistema procede al respecto de un modo más o menos consistente.

En este caso, los propósitos y los criterios de evaluación, cuando se conocen antes que las instrucciones, proporcionan a los evaluados informaciones suplementarias acerca de los comportamientos esperados, las cuales deben permitirles ponderar mejor sus resultados, que podrán ser utilizados como guía para la realización de las tareas, logrando con esto mejorarlos (Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999: 207).

En suma, cuando el currículo no define o define débilmente lo que se debe evaluar, debe hacerse un esfuerzo para que la evaluación se ordene en función de propósitos y criterios bien definidos, así como para conocer y comunicar – en reuniones, mediante documentos, folletos, etc. – esos propósitos y criterios. En otras palabras, juzgamos conveniente que quienes elaboren evaluaciones suministren la información referida a los propósitos y criterios y que los destinatarios directos e indirectos de la evaluación formulen y se formulen de antemano una serie de preguntas tendientes a emplear esa información: ¿Cuáles son las pautas que deberán cumplir los evaluados? ¿Deben dominar todo el programa de estudios? ¿Se evaluará el aprendizaje de contenidos integrales, globales, básicos o mínimos? ¿Se evaluará el aprendizaje de contenidos útiles en la vida cotidiana o profesional o de contenidos difícilmente transferibles a otras situaciones? ¿Se tratará de contenidos interesantes o motivadores para los alumnos? ¿De contenidos que constituyen un prerrequisito para la adquisición posterior de otros saberes? ¿Los alumnos deben dominar todas las partes del programa por igual? ¿Cuál es el nivel con el que se espera que dominen eso? ¿Qué tipo de desempeño deben tener? ¿Qué tareas deberán ser capaces de resolver? Al establecerse estos posibles puntos de llegada, no sólo se comunican claramente las aspiraciones de un proceso educativo: además, se ofrece un medio para apreciar avances, logros y problemas y para tomar decisiones en consecuencia.

Por último, parece necesario marcar que, con independencia de los criterios establecidos, hay distintas maneras de apreciar la situación de los evaluados. La misma situación puede ser valorada según diferentes parámetros, cuya definición implica distintas decisiones metodológicas y pedagógicas. Por ejemplo, ¿Se valorará el nivel alcanzado o el crecimiento en relación con un punto de partida dado? Comunicar y conocer esos parámetros es otro aspecto fundamental de la utilización de la información.

### Quinta recomendación: Analizar los instrumentos de evaluación

Como es obvio, es necesario que la información obtenida por una evaluación represente lo que se quiere evaluar y no otra cosa; es decir, que tenga validez. Así mismo, se pretende que tenga algún grado de exactitud o consistencia dentro de los límites del tipo de información buscada; genere un elemento de cierta constancia para el análisis, que aprecie bien el tipo de cosas sobre el que se quiere obtener información y que varíe lo menos posible, esto es, según los observadores, que tenga confiabilidad. Para que la información sea adecuada y de buena calidad, es necesario utilizar instrumentos que reúnan esos requisitos: validez y confiabilidad. En otras palabras, no cualquier instrumento de información pertinente y confiable, ya que el tipo de conocimientos y de capacidades que un alumno pone en juego no es el mismo cuando escribe una monografía que cuando responde a una serie de preguntas cortas o es entrevistado. Los instrumentos para obtener información sobre el aprendizaje sirven, en grado más o en grado menos, para algunas cosas pero no para todas.

Estas afirmaciones, que parecen por demás obvias, resultan contrapuestas a una realidad que hace pensar en la necesidad de formularlas: cuando se observa la variedad de propósitos escolares y la relativa uniformidad de los instrumentos de evaluación sistemática utilizados, se tiene la impresión de que o bien se evalúan pocas cosas de todo lo que se propone la enseñanza o bien se utiliza información insuficiente para hacerlo. En las prácticas de enseñanza, muchas veces se utiliza el mismo tipo de información para diferentes momentos y propósitos.

En este sentido, quienes emprenden evaluaciones deben dar cuenta de los tipos de instrumentos diseñados, sean para la obtención de información sobre el aprendizaje, de prueba, de observación o de entrevista (Grondlund, 1973), así como promover entre los destinatarios una reflexión sobre sus características tales como: *¿Qué tipo de instrumentos se utilizaron en la evaluación? ¿Qué tipo de información permiten obtener? ¿Tienen éstos soluciones impuestas dentro de las cuales debe hacerse una selección? ¿Modifican en mayor medida el campo cognitivo del sujeto que responde, ya que le exigen no sólo una tarea de reconocimiento, sino también de producción? ¿Arrojan resultados objetivos para cualquier observador? ¿Dan lugar a la entrada en juego de criterios de corrección que pueden ser diversos y subjetivos? ¿Permiten evaluar el proceso que efectúa el que responde? ¿Evalúan el dominio de conceptos, procedimientos, determinadas actitudes?*

En cuanto a los instrumentos de prueba, que son los más utilizados, es común que se ignore o se deje de lado el hecho de que contienen consignas que pue-

den clasificarse en una matriz y que tienen ventajas y desventajas según los casos. Por esta razón, tal vez resulte conveniente recordar o exponer brevemente dicha clasificación ante los destinatarios de la evaluación: por un lado, las consignas se clasifican según las respuestas admitidas, que pueden ser objetivas si se admite una respuesta unívoca, como en el caso de elección múltiple –o variables– por lo que el análisis admitirá el juicio subjetivo del corrector, como en el caso de un ensayo, una pregunta tradicional de respuesta larga o una lección oral; por otro lado, y al mismo tiempo, se clasifican según el tipo predominante de actividad por parte de los alumnos, que puede ser de producción –cuando la respuesta debe ser elaborada por el alumno– o de interpretación y selección –cuando éste elige la respuesta que cree correcta de una serie ofrecida por la propia prueba–. Una vez expuesta esta clasificación, resulta conveniente justificar las clases de consignas seleccionadas, de modo que –digámoslo una vez más– se conozca por qué, dado tal contexto y dados tales propósitos de obtención de información, se estimó conveniente utilizar determinados instrumentos.

Por otra parte, es necesario señalar que así como el evaluador puede introducir sesgos en la evaluación, como efecto de diferentes factores –serie de corrección, tendencia a la normalización, propósitos, creencias y demás–, el uso mismo de instrumentos puede influir en la producción de los alumnos. Si no se tiene en cuenta que el resultado que se obtiene no es independiente de la tarea propuesta, se puede distorsionar su interpretación. Los resultados arrojados por distintos instrumentos no pueden ser interpretados como equivalentes no sólo porque tareas distintas suponen conocimientos distintos, aunque se efectúen sobre un mismo tema, si no porque, en la capacidad de respuesta de los alumnos influye la familiaridad con su uso. Por las razones aludidas, parecería conveniente incluir, como parte de la información que deben manejar los destinatarios (los evaluados, especialmente), la comunicación del tipo de tareas que se exigirá en la evaluación, así como la clarificación de las distintas tareas que podrían haberse propuesto respecto de un mismo concepto. Así mismo, parecería importante proporcionar ejemplos de consignas que permitan a todos los evaluados alcanzar el mismo grado de familiaridad con el mecanismo de resolución antes de enfrentarse a la prueba definitiva.

En relación con esta cuestión, parece también necesario considerar la creencia de que un instrumento de evaluación es igual a una suma arbitraria de ítems y no que responde a un criterio de organización al que subyace una concepción general del aprendizaje de una materia, ni a la voluntad de relevar la presencia de ciertas competencias generales, como tampoco al alcance de macro-objetivos o macro-procedimientos de trabajo, entre otros. Así, se entiende que cada

ítem aislado —cualquiera sea— es capaz de informar si se posee o no una competencia determinada y que se evalúan tantos contenidos como ítems incluye el instrumento. Esta suposición, como es fácil ver, atenta contra la instancia de interpretación adecuada de los resultados y, en consecuencia, contra la toma de decisiones apropiadas. Ante esto, se recomienda la consideración cuidadosa por parte de los destinatarios de la evaluación, del marco conceptual en que esta se apoya, así como de una serie de formulaciones operacionales y generales que describan cuáles son los fines y las características globales de la evaluación, de modo que cada uno de los ítems resulte inscrito en ellas: qué conocimientos previos y qué disposiciones generales exige de parte de quién la responderá, qué macro-contenidos habrán de evaluarse (las habilidades de lectura o de cálculo, las habilidades de lectura de textos argumentativos, por ejemplo), a partir de o mediante qué estímulos e instrumentos y por qué (una página de diario, papeles borrador, útiles de geometría), en qué consistirán en general las actividades de respuesta (leer, discriminar y seleccionar, planificar y escribir), en qué consistirán, en general, los resultados (cruces indicando opciones correctas, un texto en lenguaje abstracto), etcétera.

Finalmente, parece necesario efectuar una prevención más: en las prácticas evaluativas se verifica muy fuertemente la ilusión de la transferencia de conocimientos y competencias (Perrenoud, 1999). Según esta ilusión, los conocimientos aprendidos en una situación serían aplicados en diferentes contextos y las cosas aprendidas de una manera podrían ser utilizadas en otras situaciones con características diferentes. A partir de esto, análogamente, se supone que los rendimientos frente a un determinado tipo de prueba, o frente a un ítem dado, mostrarán una capacidad de otro tipo, utilizable en otras situaciones. Así, en el momento de la interpretación de la información, a pesar de que se cuenta con información fragmentaria y que toma sólo algunas dimensiones del aprendizaje, se pretende reconstruir un cuadro completo. En suma, el uso de información debe estar orientado por la claridad respecto de que el tipo de instrumentos que se utiliza se encuentra, necesariamente, en función de unos propósitos limitados.

### Sexta recomendación: Interpretar los resultados (del análisis a la síntesis)

Lo planteado hasta aquí<sup>46</sup> gira alrededor de la utilización de la información con anterioridad al momento en que se obtienen los resultados. Estos abren una

---

46. Revisar las concepciones sobre la evaluación, considerar las funciones que ésta habrá de tener, tratar las ideas sobre la información, analizar los propósitos y los criterios de evaluación, y los instrumentos que se utilizarán.

segunda instancia del tratamiento de la información: el análisis de logros y dificultades, la síntesis de las fortalezas y los aspectos problemáticos para el grupo y los individuos, la reflexión acerca de las acciones desarrolladas y la definición de cursos de acción. En efecto, como hemos planteado, a los destinatarios de una evaluación debe quedarles claro que los resultados obtenidos proveen datos tendientes a facilitar la comprensión de ciertos procesos educativos y a fundar la toma de decisiones al respecto, pero no producen por sí mismos ninguna comprensión y ninguna modificación en particular. En otras palabras, los datos provistos por una evaluación deben ser interpretados.

La interpretación podría ser orientada a partir de una secuencia de acciones como la siguiente:

En primer lugar:

- Revisar los rasgos de la evaluación que limitan y enmarcan los resultados obtenidos. Esto supone, al menos:

Reconsiderar las funciones con que se ha emprendido la evaluación; hacer un diagnóstico o un pronóstico, certificar, conformar grupos de alumnos que favorezcan el aprendizaje, etcétera; es decir, elaborar una respuesta sintética para la pregunta "¿Para qué se evaluó?"

Reparar las características de los instrumentos utilizados y el marco conceptual en el que se fundó su utilización; esto es, responder sintéticamente a las preguntas "¿Cómo se evaluó?" y "¿Por qué se evaluó de ese modo?"

- Repasar cuál ha sido, en general, el objeto de evaluación: ¿Aprendizajes, técnicas, un currículo, la utilidad de los libros de texto?; es decir, elaborar una respuesta sintética para la pregunta "¿Qué se evaluó?"
- Revisar más específicamente el objeto, así como los criterios de evaluación, respondiendo sintéticamente a preguntas como: "¿Qué aprendizajes se quiso evaluar y qué aprendizajes se suponía que debían tener los estudiantes?", o "¿Qué técnica se quiso evaluar—la exposición, el uso de vídeos, el análisis de casos, el empleo de simulaciones— y qué resultados se esperaba que produjera?"

En segundo lugar:

- Revisar cuál es el alcance real de los resultados obtenidos o responder a preguntas como éstas: "¿A qué se aplican los resultados? Si, por ejemplo, se aplican al aprendizaje de los alumnos, ¿Son extensibles a la totalidad de los alumnos o sólo a un universo o a un sujeto en particular? ¿Expresan ten-

dencias generales de lo que ocurre con el alumnado en un área geográfica determinada o expresan lo que ocurre con un grupo de alumnos o un alumno dentro de un establecimiento educativo dado? ¿Conciernen a la totalidad de las acciones y los procesos relacionados con el aprendizaje que tienen lugar en las escuelas o sólo a algunos de ellos? ¿Se refieren a toda una historia educativa o a un momento de un proceso?"

En tercer lugar; leer, analizar y ordenar los resultados de acuerdo con algún criterio; por ejemplo:

- Tomando el promedio obtenido por el conjunto de alumnos evaluado, observar el resultado en cada prueba en general (en la de lenguaje, en la de matemática), en cada una de las competencias generales en que se agruparon previamente los ítems de esa prueba (por ejemplo, "leer un texto argumentativo", "redactar una descripción", "reconocer las reglas de las tildes) y en cada uno de los ítems que permiten evaluar esas competencias generales. A continuación, ordenar por grados de dificultad las asignaturas, las competencias generales y los contenidos/tareas que evalúan los ítems.
- O, tomando el criterio anterior más el promedio obtenido por un grupo reducido de alumnos o un alumno en particular, confrontar el resultado por el total del universo evaluado y por ese grupo o ese sujeto en cada prueba, en cada una de las competencias generales y en cada uno de los ítems. Seguidamente, ordenar por grados de dificultad las asignaturas, las competencias generales y los contenidos/tareas evaluados para ese grupo o ese sujeto en relación con el total.
- O, tomando el promedio obtenido por un grupo de sujetos en cada uno de los ítems, ordenar los ítems en conjuntos de acuerdo con alguna escala de dificultad (por ejemplo, muy alta, alta, media, baja, muy baja). Con esto buscar regularidades o similitudes que puedan explicar esos conjuntos; por ejemplo, ¿Qué tipo de tarea cognitiva exigen estos ítems? ¿Qué competencia general evalúan? ¿Qué contenido específico?

En cuarto lugar, comenzar el proceso de interpretación de los resultados; es decir, de confrontarlos con los criterios u objetivos fijados de antemano, así como de atribución de determinadas causas al producto resultante de esa confrontación. La recomendación general es evitar las interpretaciones simplistas, la determinación de una causa única.

Por ejemplo, si se ha observado una semejanza significativa entre (alguno de) los resultados obtenidos por el total de los evaluados y por una institución o un curso en particular, considerar que cada escuela y cada aula se inscriben en un



contexto del que forman parte y con cuyas diversas instancias establecen relaciones múltiples, que pueden explicar resultados comunes; se trata, entonces, de buscar los diversos factores –seguir un mismo currículo, depender de una misma política educativa general, recibir o no financiamiento, apoyo, capacitación; desarrollar las tareas en el mismo medio (rural, urbano), contar con docentes cuyos antecedentes de formación son relativamente homogéneos, entre muchas otras– que puedan explicar las coincidencias y de tomar decisiones generales al respecto.

O, si se ha registrado una diferencia significativa entre (alguno de) los resultados obtenidos por el total de los evaluados y por una institución o un curso en particular, considerar que a pesar de inscribirse en un mismo contexto, cada escuela y cada aula se organizan como un pequeño –aunque complejo– sistema, en el que cada actor tiene su rol e interactúa con otros; por eso, del mismo modo que, por citar un caso, unos resultados pobres en una escuela no necesariamente pueden deberse a un enfoque didáctico erróneo común a toda la región, tampoco pueden forzosamente referirse a la insuficiencia de la práctica de uno de los docentes o al desinterés de los padres por la educación de sus hijos o al descuido de una unidad del programa; se trata, entonces, de considerar un abanico de causas, de establecer jerarquías y de tomar decisiones al respecto: demandar una actualización específica en determinados contenidos, organizar un grupo de estudio de ciertas técnicas pedagógicas, reforzar la ejecución de ciertos procedimientos por parte de los estudiantes, sugerir la compra de bibliografía, solicitar asistencia económica y/o participación de los padres y demás, según los casos.

Los sistemas de evaluación a gran escala pueden ofrecer a los destinatarios de la información, por área o asignatura, una serie de interpretaciones que como modelo, pueden basarse en las tendencias generales observadas en la población evaluada. En algunas partes o, por ejemplo, las orientaciones están planteadas como estudios de casos hipotéticos de secuencias didácticas, entendidas como conjunto de actividades ordenadas con el fin de alcanzar ciertos objetivos, inscritas en las fases de planificación, aplicación y evaluación, y desarrolladas, de acuerdo con su extensión en el tiempo, en clases, unidades de aprendizaje, años, ciclos y demás. El eje de la secuencia didáctica parece apropiado para considerar no sólo lo concerniente a la organización o la articulación de los contenidos, sino también a la forma de abordarlos; es decir, a las probables causas pedagógicas determinantes de los resultados. Los casos mostrados son "extremos" y están simplificados, en el sentido de que condensan una multiplicidad de atributos positivos y de que dejan de lado, ineludiblemente, aspectos como las particularidades del grupo de alumnos, del docente o de la

institución. En otros términos, son casos modelo en los que se espera que la institución o sus agentes se reconozcan por identificación o por oposición. La exposición del caso está seguida de un análisis en el que se concentran, implícitamente, las orientaciones para efectuar una interpretación.

Los equipos directivos de las instituciones educativas pueden generar espacios de reflexión acerca de la información obtenida; de hecho, el buen aprovechamiento de los datos sólo está garantizado si la tarea de interpretación y el diseño de medidas al respecto se encaran institucionalmente. Se trata de un verdadero trabajo en equipo o colaborativo y no de una suma de aportes individuales. Cada educador realiza una contribución que es original, indispensable y fragmentaria: original porque ha visto funcionar al estudiante o al grupo en una asignatura en particular, durante un año escolar; indispensable porque sólo él la puede aportar y fragmentaria porque sólo aporta parte del conocimiento de una historia educativa o de un área o asignatura. Debe tenerse en cuenta, por otra parte, que no se trata de considerar sólo la situación de los alumnos: los docentes deben buscar también entre sus prácticas mismas –la articulación de contenidos año tras año, las técnicas empleadas, las ausencias, el cambio de profesor, el grado de exigencia en la entrega de trabajos, los tipos de evaluaciones implementadas, la adecuación de los objetivos fijados, etc.– las interpretaciones de los resultados, así como entre los numerosísimos factores familiares, sociales, culturales y del propio entorno educativo.

Es obvio que sobre algunos de esos factores la academia no puede intervenir en gran medida; pero también lo es que sobre otros sí puede hacerlo. Se puede ajustar sus objetivos, apoyar a un docente con dificultades, mejorar la percepción de los estudiantes sobre sus posibilidades, generar un clima de colaboración, articular proyectos entre áreas y demás. De eso se trata, de vigilar que la interpretación de los resultados de la evaluación lleve a la formulación de decisiones pedagógicas concretas, que permitan mejorar la calidad de la educación que se imparte.

## CAPÍTULO V

### Lo que se hace a partir de la interpretación de los Ecaes

*"Quién evalúa debe actuar con inteligencia, como acto humano que es, su acción debe ser parte del proceso educativo y apoyar tanto a éste como a la persona, así como responder tanto a los cambios del sistema como de sus integrantes; en consecuencia es un acto flexible y dinámico que debe adecuarse a múltiples circunstancias sin que por ello pierda su validez"* (SUÁREZ, 2000:168).

Tres fuentes fueron consultadas para obtener información acerca de las acciones derivadas de las interpretaciones de los Ecaes. Por un lado, la respuesta dada por los 82 participantes a las preguntas formuladas en la entrevista semi-estructurada; por otro, la revisión de los documentos formales e informales que en cada uno de los programas y en dependencias académico-administrativas de las instituciones del estudio se tenía acerca de los Ecaes; y el informe enviado por cada IES al Icfes y que se encuentran en los libros *Impacto de los resultados 2003* e *Impacto de los resultados 2004*, publicados por el Icfes en los años 2004 y 2005, respectivamente. Estos libros recogen breves textos escritos por cada IES y requeridos por la dirección del Icfes para comprender el impacto de los Ecaes en las universidades del país.

Este corpus, configurado a partir de diversos relatos, permitió recoger testimonios, sentires y posturas de los diferentes actores con los que se llevó a cabo la investigación. En algunos casos, expresan la posición personal de un directivo, mientras que en otros expresan dudas, incertidumbres y ambigüedades del colectivo. Varios de estos relatos evidencian una compleja red de interpretaciones que vista con detenimiento induce a preguntarse sobre las posibles consecuencias de estas acciones y lo que ellas a mediano plazo permitirían o no construir. Cada fuente podría ser objeto de un análisis por separado, pero, para efectos de lo que interesa mostrar en este apartado, se ha cruzado la informa-

ción a partir de unas categorías que se describen a continuación, señalando rutas posibles de análisis desde aspectos comunes, disímiles y transversales.

Estas acciones se han analizado a partir de tres categorías centrales:

- Lo que los directivos, docentes y estudiantes manifiestan que se ha llevado a cabo en su institución y/o programa, dedicando especial atención a la intencionalidad expresada en cada uno de los documentos y textos verbales.
- Lo que en el marco de la institución ha ocurrido y que da cuenta de las características de la estructura educativa y del funcionamiento del aparato educativo.
- Lo relativo a las acciones moralizadoras y acciones de apropiación orientadas a persuadir y convencer a los distintos actores de las IES de los propósitos de los Ecaes. Muchas de estas acciones buscan persuadir a quienes están involucrados para que sigan las estrategias adoptadas en cada IES en el sentido de responder a los retos educativos de los Ecaes.

La entrevista semi-estructurada se realizó individualmente a estudiantes, directivos y docentes. El cuestionario fue el siguiente:<sup>47</sup>

- ¿Qué actividades se han llevado a cabo para que los estudiantes de esta IES o programa presenten los Ecaes? ¿Podría contarnos cómo se realizaron estas actividades y quiénes fueron los responsables? ¿Qué se esperaba de dichas actividades? ¿Cuáles han sido sus beneficios? ¿Qué les ha permitido cambiar como IES y cómo programa?
- ¿Qué decisiones curriculares se ha tomado en su programa a partir de los resultados de los Ecaes? ¿Cuáles cree usted son los propósitos que se persiguen con estas decisiones?
- ¿Qué decisiones pedagógicas se ha tomado en su programa a partir de los resultados de los Ecaes? ¿Cuáles cree usted que son los propósitos que se persiguen con estas decisiones?
- ¿Se ha tomado alguna medida específica en el programa o en la IES en relación con los estudiantes a partir de los resultados de los Ecaes? ¿Cuáles?

---

47. Las entrevistas se hicieron personalmente. El equipo de investigadores se trasladó a cada una de las instituciones previa concertación con cada uno de los entrevistados y en un tiempo aproximado de una hora se llevó a cabo la conversación. Si bien había un formato previamente estructurado, la espontaneidad de las respuestas y la alusión a nuevos aspectos del tema fueron indicando la ruta de la entrevista. El diálogo fue grabado, posteriormente se hizo la transcripción y sobre los relatos en su versión original se organizaron y clasificaron en las categorías ya referidas.

- ¿Ha participado en talleres, seminarios o conferencias sobre los Ecaes? ¿Qué conclusiones pudo obtener a partir de ese evento?
- ¿Qué hace usted como estudiante, docente o directivo para prepararse para los Ecaes?
- ¿Ha modificado la IES y/o el programa las formas de evaluación a partir de los Ecaes? En caso afirmativo, ¿cómo se ha dado y a qué propósitos responde?

De las respuestas a estas preguntas se seleccionó aquella información en la que se da cuenta de lo realizado en las IES, facultades y/o programas y se organizó a partir de lo manifestado por cada actor según su rol educativo: estudiante, docente o directivo. Así, fue posible tener un panorama inicial del universo de las acciones derivadas de las interpretaciones que se hacen de los Ecaes.

En cuanto a los documentos de las IES, estos fueron solicitados a cada directivo o docente encargado mediante una carta en la que se manifestó la necesidad de acceder a todos los textos producidos por ellos y que aludieran al Ecaes; en la carta se aclaró que no importaba su intencionalidad ni la persona que los hubiese producido. Asimismo fueron recogidos a través de dos mecanismos: en seis de las ocho IES con las cuales se llevó a cabo la investigación, el decano o director de programa entregó tanto los documentos institucionales como los del programa o facultad a cargo al investigador encargado quien los fotocopió sin restricción alguna. En el caso de las otras dos IES se brindó la oportunidad de acceder a todos los documentos que se encontraban en los distintos archivos institucionales y del programa, de los cuales el investigador encargado seleccionó y fotocopió aquellos que hacían alusión a los Ecaes para la posterior clasificación, categorización y análisis.

Toda esta información fue organizada en categorías, de acuerdo con las características de cada texto, según tres aspectos de considerable valor para su análisis: quién elabora el documento, para qué lo elabora y a quién lo dirige; categorías que favorecieron un análisis acerca del funcionamiento del aparato educativo y acerca de la potencia –intencionalidad– en juego. Estos documentos fueron organizados, a manera de síntesis, en tres grupos:

En el grupo A –ver Tabla 13– fueron incluidos aquellos textos como cartas, correos electrónicos, resoluciones, decretos, textos elaborados fundamentalmente por los directivos de las IES, programa y/o facultad, por el docente coordinador de los Ecaes o por el docente que ha sido designado para que haga un análisis particular de un tópico que se considera importante acerca de la prueba. En estos documentos se encuentra una considerable tendencia a regular y legitimar el conjunto de estrategias y pasos que debe adoptarse para preparar a los estudiantes de cara a la presentación de la prueba y a la obtención de los

resultados esperados. Esta regulación y legitimación se hace a partir del rol que encarna el autor del documento y de la autoridad que este rol le confiere.

En el grupo B –ver Tabla 14– fueron incluidos los documentos que los docentes dirigen a los estudiantes. Entre ellos, se encuentran informes, manuales e instructivos, los cuales están orientados, por un lado, a brindar información acerca de qué son los Ecaes, de los propósitos de la prueba y de sus características; y, por otro, a sistematizar el conjunto de pasos que se consideran necesarios para familiarizar a los estudiantes con este tipo de pruebas en función de un mejor desempeño.

Aquellos documentos que han sido incluidos en el grupo C –ver Tabla 15– corresponden al análisis sobre los resultados obtenidos, a reflexiones sobre los factores que explicarían el desempeño obtenido y a propuestas que favorecerían la obtención de mejores resultados (simulacros, evaluaciones tipo Ecaes, entre otros).

El corpus se compone de 220 documentos, organizados así:

**TABLA 15**  
DOCUMENTOS ENTREGADOS POR LAS IES.

Grupo	Cantidad	Porcentaje
A	143	65%
B	22	10%
C	55	25%
Universo total de los documentos	220	100%

**GRÁFICO 20**  
GRUPOS A-B-C

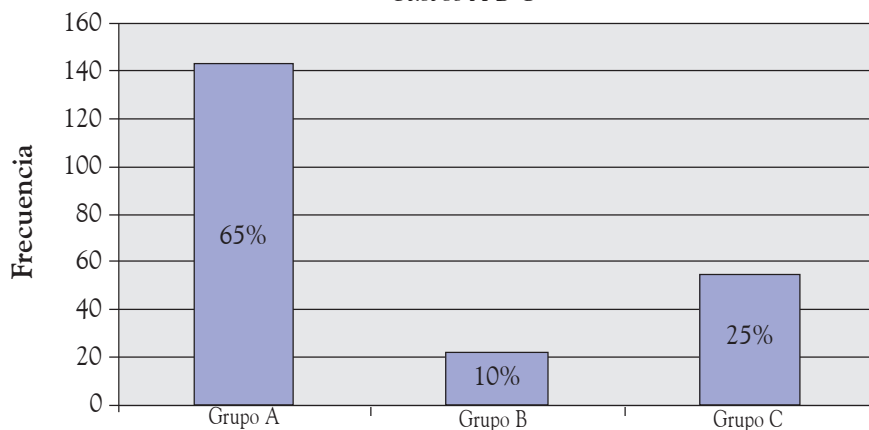
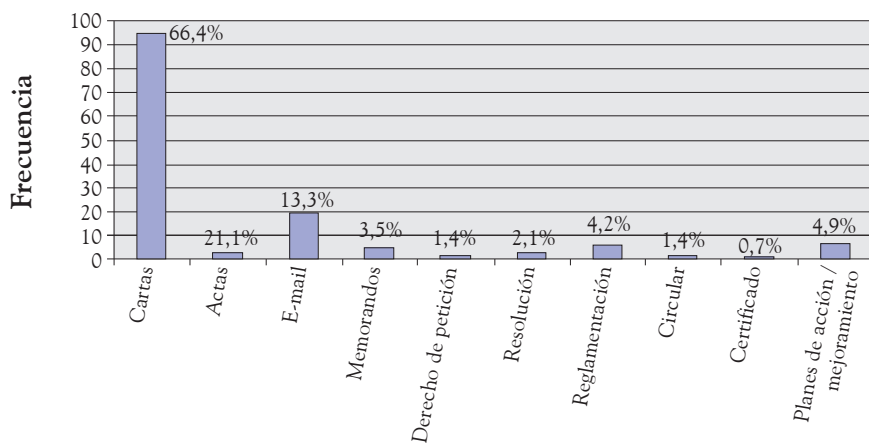


TABLA 16

Grupo A	Cantidad	Porcentaje
Cartas	95	66,4%
Actas	3	2,1%
Correos electrónicos	19	13,3%
Memorandos	5	3,5%
Derechos de petición	2	1,4%
Resoluciones	3	2,1%
Reglamentaciones	6	4,2%
Circulares	2	1,4%
Certificados	1	0,7%
Planes de acción / mejoramiento	7	4,9%
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>100%</b>

GRÁFICO 21  
GRUPO A

Las tablas permiten observar una gran concentración de documentos dirigidos a reglamentaciones, regulaciones y directrices acerca de los Ecaes y un considerable número de documentos orientados a brindar información de orden descriptivo acerca de qué son los Ecaes y sus características. Es decir, el conjunto de textos que proporcionan información para realizar actividades si-

TABLA 17

Grupo B	Cantidad	Porcentaje
Instructivos	1	5%
Manuales	1	5%
Talleres	2	10%
Evaluación	3	15%
Cartillas	4	20%
Simulacros	5	25%
Cuestionarios	4	20%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

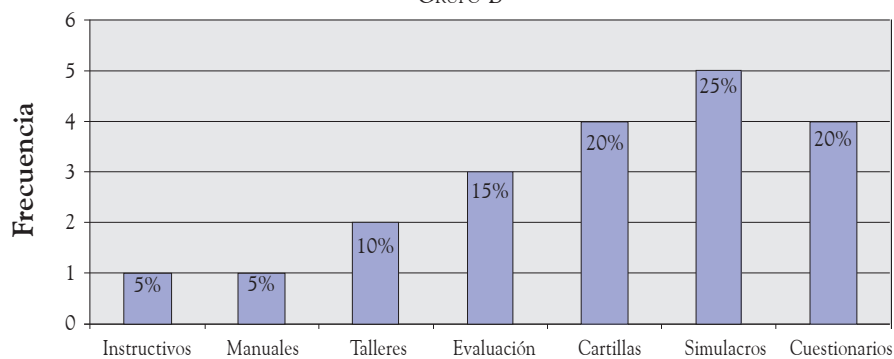
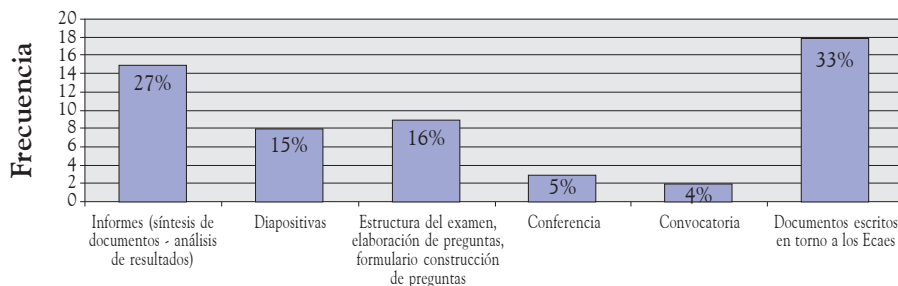
GRÁFICO 22  
GRUPO B

TABLA 18

Grupo C	Cantidad	Porcentaje
Informes (síntesis de documentos - análisis de resultados)	15	27%
Diapositivas	8	15%
Estructura del examen, elaboración y construcción de preguntas	9	16%
Conferencia	3	5%
Convocatoria	2	4%
Documentos escritos en torno a los Ecaes	18	33%
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>



GRÁFICO 23  
GRUPO C



muladas que se orientan a la familiarización y preparación de los estudiantes para la presentación de la prueba. Se trata de documentos que revelan que se está en una fase inicial de comprensión y apropiación de la política y que evidencian una aproximación centrada fundamentalmente en la organización de un conjunto de reglas que recontextualiza el discurso oficial y que, al hacerlo, construye nuevos discursos y nuevas prácticas desde el uso de lo que hasta hace poco tiempo permaneció en un segundo plano de la ES en Colombia: la evaluación.

La preponderancia de las tres categorías mencionadas permite reconocer que, de manera sistemática y articulada, se ponen en juego dinámicas regulativas para que se implementen acciones y estrategias informativas de carácter descriptivo, las cuales dan cuenta de cómo opera el sistema de evaluación censal en cada una de las IES a partir de las interpretaciones que hacen de la misma y de la recontextualización de la política. Estas estrategias, tal como se muestra más adelante, tienen como punto de partida los términos de referencia establecidos por el Icfes y lo que las colegiaturas y asociaciones de profesionales encargados de diseñar las pruebas, consideran conveniente socializar y dar como derrotero a la hora de construir los instrumentos. Estas reglas de construcción, circulación y contextualización permiten comprender el modo en que las prácticas educativas reproducen la cultura, transmiten el poder y configuran la conciencia de individuos y grupos.<sup>48</sup>

48. Véase Bernstein (1996). Al respecto, es importante anotar que preguntas formuladas por Bernstein fueron tomadas como referente para el análisis de la información obtenida sobre las representaciones, acciones y lo publicado en medios impresos. Estas preguntas son: "¿Cómo una distribución dominante del poder y de los principios de control genera, distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados de la comunicación? ¿Cómo regula esa distribución de los principios de comunicación las relaciones en el inte-

Tres actores (*los directivos*, quienes legislan y regulan; *los docentes*, quienes ejecutan tareas pero también favorecen la aprehensión de la política y de sus intencionalidades y *los estudiantes*, quienes se asumen como agentes pacientes), son reconocidos como protagónicos en los textos analizados. Su protagonismo obedece no sólo a lo que cada uno de ellos enuncia desde su rol, sino más bien desde lo que los nexos e integraciones de estos discursos dicen acerca del operar educativo, a partir de una directriz estatal que lleva tras de sí una ilusión de transformación social. Cada uno de ellos, y su particular forma de operar, da indicios de la manera como la comunidad educativa de un país va reconociendo, comprendiendo y asimilando una directriz estatal que lleva consigo propósitos loables para la cualificación, pertinencia y congruencia del sistema de la educación superior. Comprender detalladamente este operar favorece predicciones sobre la congruencia entre lo que se logra y lo que se desea, pero ante todo permite reconocer "[...] que la evaluación en la educación superior es cada vez más un aspecto nodal del devenir cotidiano, a través de ella se expresa la concepción educativa vigente y la evaluación es un instrumento fundamental para el avance, estancamiento o retroceso de los proyectos de reforma educativa" (Carrillo, 1987: 53).

Finalmente, con respecto a los informes consultados en los dos libros publicados por el Icfes, la mirada se centró en las acciones llevadas a cabo en cada institución, las cuales se recogen con detalle en los documentos brindados por cada una de las IES. Lo central no era constatar "verdades", el interés era identificar aquellas acciones que podrían considerarse coyunturales y aquellas que podrían considerarse estructurales y que dicen, más allá de cada programa, del sentir y de las perspectivas de cada IES. Cabe anotar que en el caso de *Impacto de los resultados 2003*, no aparecen publicados los informes de tres de las universidades con las cuales se realizó la investigación: Fundación Universitaria Luis Amigó/FUNLAM (Palmira), Universidad Nacional (Palmira) y Universidad del Pacífico (Buenaventura). En *Impacto de los resultados 2004* fueron incluidos los informes de las IES referidas, salvo los de la Universidad del Pacífico.

---

rior de los grupos sociales y entre ellos? ¿Cómo produce estos principios de comunicación una distribución de las formas de conciencia pedagógica? ¿Cómo se traduce el poder y el control en principios de comunicación y cómo regulan estos diferencialmente las formas de conciencia en función de su reproducción y de sus posibilidades de cambio?" (1998:36). Preguntas que, más allá de intentar ser respondidas, afianzaron el interés por diversos tópicos como las formas de reproducción, recontextualización y legitimación del discurso oficial.

De esta manera, y desde el cruce de estos tres grupos de textos, es posible tener información de conjunto a partir de los relatos de cada uno de los actores, de cada programa y de la IES como un todo. El cruce de la información favorece interesantes análisis de acuerdo con las categorías anteriormente señaladas, recogidas en un aspecto central que a su vez sirvió de punto de partida: el problema de la evaluación no tiene que ver solamente con los estudiantes, sino que constituye un conjunto de prácticas relativas al docente, al directivo, a la IES, en última instancia, a todo el aparato educativo, lo que muestra que pensar en la transformación de la evaluación significa transformar las condiciones que producen o reproducen esas prácticas.

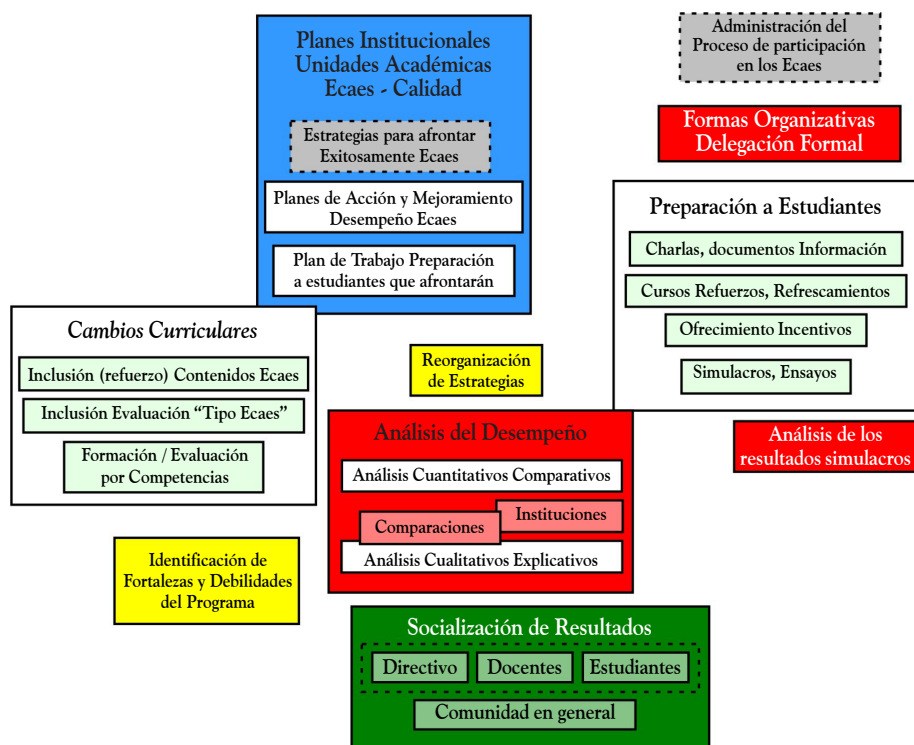
## LO QUE, ENTRE OTRAS COSAS, MUESTRAN LOS REGISTROS

A continuación se presenta el análisis de las acciones llevadas a cabo por las IES que participaron en la investigación. Las categorías seleccionadas están articuladas y configuran lo que podría denominarse el universo discursivo de las acciones. Las categorías se dividen en subcategorías y estas a su vez pueden relacionarse entre sí. Esto significa que el análisis de una categoría puede remitir a relaciones con otras categorías o subcategorías. A manera de ejemplo, el Gráfico 24 muestra los grupos que se han configurado para la clasificación de las acciones, las cuales se presentan en todas las IES de diversos modos y con determinadas intencionalidades.

### Comprensión de la situación y organización de estrategias para el cumplimiento de la norma

Un conjunto de acciones fueron llevadas a cabo en todas las IES. Por un lado, la participación en los talleres regionales de carácter informativo realizados por cada una de las colegiaturas o asociaciones que tenían a su cargo la construcción de los instrumentos; y por otro, la organización y ejecución de conferencias, charlas y talleres dirigidos a docentes "con el fin de socializar el sistema de evaluación de los Ecaes y promover la participación de los profesores para la construcción de ítems que harían parte del banco de preguntas" (Directivo). Además, se reitera en la información recolectada, tanto en las entrevistas como en los documentos, que también se realizan constantemente charlas informativas a estudiantes "para contextualizar la norma, su importancia y los pasos a seguir para la presentación de la prueba" (Docente). En otras IES, este último propósito se cumple a través de "la realización de talleres dirigidos a estudiantes para socializar el sistema de evaluación Ecaes, resaltando las características propias del examen y así familiarizar a los estudiantes con este tipo de pruebas" (Docente).

GRÁFICO 24



Igualmente, con el ánimo de comprender la naturaleza de los Ecaes, sus marcos jurídicos y las pretensiones educativas, argumentan los entrevistados que las principales acciones llevadas a cabo en todos los programas, bien sea por parte de expertos invitados o por un docente asignado para ello, son "charlas y encuentros de carácter informativo acerca de los Ecaes, orientados a mostrar las características y la importancia para el programa y la institución" (Directivo); "charlas informativas sobre cómo diligenciar los formatos para la presentación de los Ecaes y los aspectos a tener en cuenta a la hora de presentarse a la prueba" (Docente); "talleres preparatorios para los Ecaes en los que se socializan los aspectos técnicos de la prueba, los principales saberes indagados y ejercicios de repaso sobre los temas en los que se considera se debe hacer especial énfasis" (Estudiante).

Se alude también a la realización de actividades como vivenciales en los que:

*"se lleva a los muchachos a una concientización de qué es los Ecaes, de la importancia de prepararlos para obtener un mejor puntaje, pues está demostrado que haciéndole conciencia van a repasar. Este trabajo de motivación y*

*concientización se hace con el departamento de psicología, donde nuestras psicólogas, dan charlas sobre qué son los Ecaes y realizan actividades haciéndoles motivación para ello, lo que se complementa con los simulacros que se hacen dos veces al semestre" (Directivo).*

Estas acciones enmarcadas tanto en la participación para la construcción de la prueba Ecaes como en la preparación a estudiantes muestran varios asuntos sobre los cuales es necesario detenerse. Por un lado, el discurso oficial es transmitido por una instancia aparentemente neutra y con la cual dialoga la IES en una posición horizontal. Tal es el caso de asociaciones de facultades o colegiaturas que, a partir de los términos de referencia establecidos por el ente gubernamental en unos tiempos perentorios, convoca a la comunidad académica de las regiones para que se informe, comprenda, aporte y participe en la construcción de las pruebas.

La información que es recibida por cada uno de los participantes en los encuentros regionales y talleres nacionales de construcción de ítems, es rápidamente legitimada y validada como cierta, no sólo porque quien la comunica – la colegiatura o asociación – está en el lugar de la experticia y de la representatividad social, sino también porque es emisario de un mandato estatal que "debe cumplirse". Las bondades, beneficios y características de la prueba son enmarcadas en interpretaciones hechas por las colegiaturas, las cuales desde los términos de referencia se transmiten a aquellos que participan en los encuentros como únicas, ciertas y socialmente legítimas. El lugar de verdad dado a la información, la atribución de autoridad en la que se integra el poder del Estado y el poder de una organización mixta en la que presuntamente hay representatividad del sector productivo y del académico, y el desconocimiento entre los directivos que acceden en unos tiempos específicos a la información, conlleva, entre otras cosas, a que la posición de las IES, en manos de quienes asisten a estos encuentros, sea de escucha, de recepción de información, de transmisor y de reproductor de lo que allí se enuncia. Esta fase inicial de comprensión de la situación de evaluación externa mediante pruebas censales tiene como marcada tendencia una posición heterónoma por parte de quienes participan desde diversos lugares en ella.

Llama especialmente la atención el hecho de que la información recibida en los encuentros con las colegiaturas o asociaciones sea la que se utiliza como base para realizar los talleres, charlas y conferencias informativas acerca de los Ecaes en cada una de las IES. Vale, por tanto preguntarse ¿Por qué no se reinterpretan y reconstruyen estos discursos oficiales? ¿Por qué no se construyen argumentos, textos y relatos en los que se ponga en juego la postura de la institución y la contrastación con su tradición y recorrido?

*"El doctor que estuvo en Boyacá durante varios días participando en la construcción de ítems es la persona encargada de contarle al grupo de docentes y al comité de currículo qué son los Ecaes y cuáles son sus características. Lo hace con base en la información que trae del encuentro nacional; él es quien propone a los docentes que hagan preguntas con las características dadas en ese taller y, posteriormente, las recoge para mandarlas al Icfes y hacer parte del banco de preguntas" (Estudiante).*

Dentro de un modelo de cascada, el Icfes informa a las colegiaturas acerca de los Ecaes, delimita la acción de las asociaciones y colegiaturas a partir de los términos de referencia y jurídicamente establece los compromisos, responsabilidades y plazos. Las colegiaturas, a su vez, con base en las interpretaciones, experiencias y desde el diálogo con expertos en el tema que contratan, recontextualizan y transmiten ese discurso oficial a los participantes en los talleres; los que, de igual modo, lo reproducen y socializan en cada una de las IES. Docentes y directivos interpretan la información y la ajustan a sus condiciones institucionales, preparando a los estudiantes y ofreciéndoles aquella información que consideran es la conveniente.

La relación que se establece con este discurso oficial es de cumplimiento de la norma, de recepción de datos y de estrategias para, en un plazo específico, lograr el fin: construcción y preparación para la prueba. En ningún caso es una relación de tensión, de resignificación o lectura crítica acerca de los saberes que es necesario agenciar para responder al enfoque que se promulga en los instrumentos construidos.

*"Cuando se hizo el taller regional en la universidad, aquí en Cali, el profesor que asistió como delegado de la Facultad, trajo un material que fue fotocopiado y entregado a todos los profesores. Él presentó un informe que le solicité como decana. Ese informe lo presentó en una reunión a la que se convocó a todos los profesores y al final se propusieron un conjunto de actividades para preparar a los estudiantes para las pruebas" (Directivo).*

*"El profesor que nos dio la primera charla fue el que mandó la universidad a Bogotá. Él nos mostró unos materiales que le dieron y nos mostró ejemplos de preguntas de competencias" (Estudiante).*

Las asociaciones, colegiaturas, docentes o directivos que asistieron a los talleres establecen una relación con la evaluación censal desde la actitud de sumarse a unas directrices iniciales del suprasistema y reproducen determinadas concepciones acerca del qué y fundamentalmente del cómo de la prueba. No se someten al debate interno los lineamientos, como tampoco hay cuestionamientos acerca del conjunto de mecanismos, saberes previos y referentes históricos que están en juego a la hora de desplegar estrategias para construir las pruebas.

Así, es evidente que en todas las IES investigadas va ganando terreno una perspectiva técnica que asume como incontrovertible la información disponible sobre qué son los Ecaes y cómo construirlos, de acuerdo con los criterios de validez y confiabilidad ofrecidos por los expertos de cada colegiatura o asociación. Este enfoque técnico es común a otras IES del país y, de acuerdo con los informes enviados al Icfes y publicados en *Impacto de los resultados 2003 y 2004*, se pone de manifiesto en las acciones emprendidas por todas las IES. Mucho falta, si se mantiene este modelo, para hacer el tránsito de un enfoque técnico basado en el control, la norma y el *statu quo*, a un modelo crítico en el que las diversas posturas, experiencias y perspectivas favorezcan el diálogo y la construcción colectiva de la evaluación.

Por otro lado, es también importante destacar, como común denominador en las ocho universidades investigadas, una marcada tendencia a considerar que se comprende lo que está en juego en la evaluación de la calidad de la ES a través de pruebas censales si se construyen los instrumentos con las características técnicas que la colegiatura y/o lo que la asociación ha señalado como derrotero central. Las acciones emprendidas por las IES expresan que comprender los Ecaes es sinónimo de pruebas técnicamente bien construidas, de acuerdo con unas directrices específicas y es evidencia que se comprende la cercanía o correspondencia entre lo que se quiere evaluar y la manera de hacerlo.

*"Los docentes participamos en algunas charlas informativas. Se nos recomendó mirar la página web del Icfes y ver los ejemplos de ítems y nos dieron ocho días para construir cada uno entre 10 y 20 preguntas que, posteriormente, el profesor encargado de los Ecaes revisaría y enviaría a Bogotá. Los ítems que no se seleccionaban se devolvían a los profesores para armar el simulacro o para utilizarlos en las evaluaciones de cada asignatura" (Docente).*

*"Los profesores nos aplicaron pruebas tipo Ecaes y nos preguntaron si teníamos interrogantes sobre los ítems. Un profesor que conoce mucho de eso porque sabe de psicometría nos fue mostrando las cascaritas y poco a poco fuimos entendiendo que la prueba no es tan difícil. Uno tiene que saberse los trucos" (Estudiante).*

*"Yo pienso que las universidades no hemos usado los Ecaes adecuadamente. Estamos más ocupados, todavía en esta fase inicial, en que el examen no nos deje mal referenciados hacia fuera. Esa es mi percepción. En los encuentros que hemos hecho, en el último en que estuve en facultades de ingeniería, la preocupación era cómo estaban construidas las preguntas para no rajarnos. Entonces, no hay una preocupación de si estamos formando bien o mal los estudiantes, si son competentes o si en determinada área hay que reforzarlos.*

*'Si nos rajamos en la pregunta es porque la pregunta está mal hecha y entonces hay que cambiar la pregunta'. A esto es que se ha dirigido la atención" (Directivo).*

Esta fragmentación en la comprensión de lo que está en juego en un proceso evaluativo y en el que se privilegia el instrumento, evidencia que la evaluación sigue situándose en un plano en el que el examen y el resultado son lo más importante. Se desconoce o tiene poca importancia el enfoque que subyace a cada proceder evaluativo y no se hacen cuestionamientos acerca de las condiciones de aplicación de la prueba, de los aspectos psicológicos en juego, de las características de la estructura de la prueba, de lo que a nivel cognitivo está en juego en cada una de las preguntas, de lo que revela el error e igualmente el acierto. Como sostiene Fabio Jurado, "la evaluación externa no está dada tan sólo en el instrumento que se aplica, sino que se constituye como tal desde cuando el estudiante se sumerge en el universo de la prueba" (2005: 63). Desde esta perspectiva, parece que más allá del examen, la condición de prueba y todo lo que ella enmarca es lo más importante porque representa el soporte y la garantía de coherencia entre lo que se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa. Esta fragmentación se genera, entre otros motivos, por la información ofrecida tanto por las colegiaturas y asociaciones como por la reivindicación de una tradición que, aunque considera otros enfoques educativos, no es consecuente con las prácticas evaluativas coyunturalmente emprendidas:

*"En cada asignatura se ha construido una serie de preguntas. Luego se hace un solo instrumento entre los mismos docentes, se analizan y se les da validez a esas preguntas o se rechazan si no son viables. Luego, se empezó a hacer simulacros a los muchachos y a medir si ellos entendían la pregunta; si no la entendían; entonces, con ellos se empezaba a responder, pero con un conocimiento previo de la pregunta. Después de medir eso, veíamos cuáles eran las dificultades que tenían y empezamos a hacerles una orientación sobre qué puntos tenían que reforzar. En algunos puntos se podía, a través de las mismas, reforzarlos; en otros casos, se organizaban clases extras los sábados" (Docente).*

La prueba configurada, pese a ser un producto que suma esfuerzos individuales en torno a un propósito común, deriva rápidamente en una construcción en la que se privilegia la forma y en la que los aciertos o posibles desaciertos de los estudiantes son atribuidos a causas exógenas y no a posibles dificultades en el sistema evaluativo por la falta de coherencia en el mismo. Esto podría conllevar a una perpetuación de un viejo esquema evaluativo en la educación colombiana, señalado ya desde hace un tiempo por estudiosos del tema en los contextos universitarios actuales: "La evaluación se ha convertido, así, en la



única finalidad de todo el proceso, pervirtiendo el papel de la evaluación como instrumento para detectar dificultades y contribuir a su solución" (Lomas, 2001:172). Carrillo, a su vez, entiende que "existe una tendencia en la educación superior a cuantificar el saber, con predominio de los aspectos cognoscitivos, memorísticos y el culto por la nota. Así mismo, concuerdan con esta visión de la educación en cuanto a las prácticas evaluativas en el que el propósito de la evaluación, además de comprobar logros medibles y cuantificables, sea el de medir la asimilación de contenidos. Se enfatiza más en la evaluación sumativa que en la formativa" (1987:60). Esto es reforzado por una evaluación censal que a nivel superior también es aplicada al final del proceso y que presuntamente recoge los saberes mínimos logrados a lo largo de la formación profesional. De hecho, los resultados, al ser interpretados, brindan diagnósticos que son planteados de forma taxativa acerca del saber acumulado. Ello se evidencia en las acciones de refuerzo, refrescamiento y repaso que se llevan a cabo en las ocho universidades estudiadas.

*"En el programa al que pertenezco lo que más se ha privilegiado para preparar a los estudiantes para la prueba son los cursos de reforzamiento y actividades evaluativas al final del semestre, tipo Ecaes, para comprender la dinámica del examen. Esto se hace desde primer semestre hasta el último. Todo el mundo queda entrenado en esta forma de evaluación. Hay casi una obsesión desde la decanatura por esto y veo que la universidad va caminando en relación con esto porque es una de las banderas que tiene la universidad frente a las dinámicas del Ministerio de Educación. Veo que la universidad está preocupada más por la técnica que por el fondo de la prueba" (Estudiante).*

*"La institución atenderá la necesidad de preparar a los estudiantes de último año de los programas obligados a presentar las pruebas de Estado de la Educación Superior (Ecaes) mediante talleres extracurriculares que fortalecerán los conocimientos mejorando la calidad académica de estos" (Considerando 4 de resolución de rectoría).*

Vale la pena, igualmente, destacar como una tendencia las ambigüedades en la comprensión de la evaluación de la calidad de la educación superior. Estas ambigüedades, presentes tanto en el discurso de los entrevistados como en los documentos estudiados, tienen que ver con el hecho de que al plegarse a las directrices establecidas por el suprasistema, docentes y estudiantes dejan de lado experiencias y trabajos evaluativos anteriores a los Ecaes. Este saber acumulado, en el que lo cualitativo y lo relativo a procesos y a contextos educativos han jugado un papel fundamental, simplemente se obvia, se invisibiliza o se sitúa en un lugar secundario al validar como criterio único y de mayor preponderancia el enfoque de los Ecaes:

"Estas evaluaciones se hacen a través de un instrumento en el cual no se permite que el sujeto piense. Ya la pregunta y las respuestas están debidamente elaboradas y son una metodología donde sólo se puede ver, oír, grabar y repetir como una máquina, pero la creación del pensamiento, que es lo propio de la educación, no aparece. A mí me parece que se mide mucho más lo que uno sabe cuando se propone un ensayo, cuando desde el principio del semestre se trabaja con base en un proyecto y al final se recogen los diversos productos que se han conseguido en el recorrido" (Estudiante).

"Los Ecaes nos han servido a los docentes para revisar contenidos, reforzar algunos e introducir otros, de acuerdo como les vaya en la prueba; sin embargo, hay temas que se trabajan con los estudiantes que tienen más relación con la profesión y las características de la región. Cuando los llevamos a hacer prácticas hay estudiantes que rápidamente solucionan una problemática o situación, pero a esta parte no le estamos dando ninguna importancia y creemos que los Ecaes nos dicen todo acerca de lo que sabe el estudiante" (Docente).

Docentes y estudiantes se conciben como sujetos pasivos, adoptan una posición heterónoma, parecen resignados frente a lo que ocurre y se consideran con poca capacidad para incidir en la evaluación externa y desempeñar un papel más allá de la formulación o solución de preguntas del cuestionario de los Ecaes. Los directivos o docentes designados obedecen a las colegiaturas. Estas, a su vez, obedecen los términos de referencia contenidos en el contrato; los docentes, por su lado, obedecen a los directivos y los estudiantes obedecen a los docentes. Las relaciones establecidas entre los mismos son de *minoría de edad* y de dependencia, se omiten los saberes y recorridos previos desde los cuales ha sido posible acumular una experiencia acerca de las múltiples posibilidades de evaluación. La ambigüedad no es experimentada como tensión constructiva desde la cual sea posible hacer distintas interpretaciones sobre la evaluación censal; por el contrario, la ambigüedad aparentemente se supera sumándose acríticamente a las determinaciones externas.

"Pienso que la gran mayoría, de acuerdo con lo que yo puedo ver, reciben los Ecaes simplemente como una norma institucional que, como tantas otras normas, no se cuestionan ni se ven cuáles son las dinámicas que hay detrás de ellas; con pasividad, diría yo, que se asumen. Es una norma más del Ministerio de Educación que se ejecuta a través del Icfes" (Estudiante).

"Hasta un profesor con el que se hacían talleres semanalmente a partir de casos está reemplazando las evaluaciones por pruebas estilo Ecaes. Le hemos hecho el reclamo, pero nos dice que él tiene que cumplir con lo que establece el decano y con lo que están haciendo los otros profesores de las otras materias" (Estudiante).

Este orden jerárquico que omite las tensiones, optando por la reproducción y la rápida asimilación, es consecuente con la heteronomía propia de una sociedad que establece relaciones acríticas y de obediencia con las instituciones. Esto no contribuye a la construcción de relaciones horizontales, necesarias para que las distintas voces, saberes, cuestionamientos y experiencias en materia evaluativa puedan ser socializadas, reconocidas y compartidas, y que, como consecuencia, sea posible una apropiación y una comprensión de la política que cualifique los instrumentos y haga un uso de los resultados distinto al ranking.

Otro aspecto problemático de las acciones emprendidas por la IES tiene que ver con la selección de los estudiantes para la aplicación de la prueba. Estos estudiantes son elegidos de acuerdo con su desempeño académico, lo que —a juicio de las IES— tiende a garantizar que la facultad o programa académico obtenga promedios destacados (o al menos no tan bajos) en la prueba.

*"Los estudiantes de noveno semestre que a la fecha lleven alguna asignatura atrasada no podrán presentar los Ecaes, aunque tengan más del 80% de las asignaturas matriculadas en este semestre académico. Favor reportar en un listado este grupo de estudiantes con las respectivas notas obtenidas en toda la carrera" (Carta enviada por un decano al director de programa).*

*"En el programa en el que yo estoy, una vez salían los resultados de los simulacros se nos convocaba a cursos de refuerzo, los sábados en la mañana, y teníamos la opción del viernes en la noche. Allí presentábamos también algunas pruebas y las personas que al final de los cursos consideraran que no estaban preparadas para presentar la prueba Ecaes de noviembre podían enviar una carta al decano solicitando el aplazamiento. Todos lo presentaban porque de lo contrario se les atrasaba el grado" (Estudiante).*

Igualmente, se evidencia este ejercicio de selección en acciones como la emisión de resoluciones de rectoría en la que se establece el puntaje mínimo que debe obtener un estudiante de décimo semestre para poder obtener su título profesional.

Si bien se reconoce en los relatos de los entrevistados que se está en una fase de pilotaje y que las pruebas tienen limitaciones, las medidas que se toman en las IES derivan en decisiones que deben cumplirse sin lugar a cuestionamientos y sin prever las consecuencias de ello en los procesos educativos.

*"En este momento las pruebas Ecaes no están midiendo competencias. Están evaluando contenidos. Con un grupo de profesores hemos revisado algunos ítems y nos hemos dado cuenta de que hay varias opciones de respuesta correctas. Además, se le da a un estudiante una cantidad de información en un*

*texto largo pero se le pregunta lo que dice en la primera línea. Estamos apenas entendiendo qué son las evaluaciones por competencias y estamos apenas aprendiendo a construir evaluaciones con unas características técnicas" (Docente).*

Para la comunidad académica universitaria es claro que la cultura de la evaluación externa en nuestro país apenas se está forjando y que en el camino múltiples dificultades se han presentado (por ejemplo, la honda brecha entre el modelo teórico y el engranaje de la prueba); sin embargo, las decisiones son tomadas de cara al cumplimiento de la norma, lo que a todas luces no contribuye a la comprensión de lo que está en juego con la transformación de la ES desde la evaluación. Creer que se evalúa por competencias por el solo hecho de que se le atribuye este enfoque a la prueba Ecaes puede ser simplemente un espejismo, del que tanto el ente gubernamental como la comunidad académica pueden ser víctimas. El espejismo puede superarse si se repara y corrigen los aspectos problemáticos de las acciones emprendidas por las IES:

*"Las transformaciones internas que han sufrido las instituciones debido a estas dinámicas son claras. Así como la globalización transforma muchas dinámicas de las organizaciones en sus estructuras y en la forma como operan, las universidades también hemos cambiado mucho al adaptarnos rápidamente a los Ecaes. Para algunos de los docentes nuestros, que llevan mucho tiempo con la universidad, este tipo de cosas es devolverse, es retroceder, porque la universidad ha venido insistiendo hace mucho tiempo con la propuesta de la evaluación cualitativa, por procesos, a través de discusiones, de confrontaciones. Volver a la pregunta de selección múltiple y a este tipo de cosas, señalan algunos docentes, es como volver al pasado y a la caverna. Eso se consideraba ya superado. Entonces, se cree que eso es devolverse, que eso es no aportarle a la universidad, sobre todo a las universidades que están pensando en otros procesos evaluativos, evaluación por competencias pero en una dinámica distinta, más allá de la disciplina misma y por la línea de competencias transversales. Sin duda, alguna, la formación y evaluación por competencias los ha confrontado mucho, ha empezado a cobrar fuerza la pregunta de hasta dónde estamos formando solamente para el trabajo y para la formación de un ser humano integral" (Directivo).*

### Simulacros, refuerzos, repasos y refrescamientos

Con el ánimo de preparar a los estudiantes para enfrentarse a la prueba, en las ocho universidades se realizan actividades que se consideran redundan en un mejor desempeño de sus estudiantes. Estas actividades en tres de las ocho universidades son realizadas por psicólogos o profesionales, expertos en saberes psicométricos, centradas en mostrar las características técnicas de la prueba y

en recomendaciones sobre el manejo del tiempo y sobre algunos aspectos psicológicos involucrados.

"... durante tres sábados en las mañanas, un psicólogo de la universidad X, nos mostró las cascaritas con las que se hacen las preguntas y nos mostró cómo debíamos leerlas. Dedicamos un sábado a las diferencias entre los tipos de preguntas y nos enseñó a formular algunas. También nos dio un listado de recomendaciones para que controláramos los nervios y el cansancio, nos insistió en el manejo del tiempo" (Estudiante).

"... Dando cumplimiento con lo establecido por la oficina de planeación, me permito recordarle que el 24 de agosto del año en curso, durante todo el día se trabajará con la psicómetra X, profesora de la universidad X, análisis e interpretación de resultados. Recuerde que esta actividad es obligatoria y que las clases deben ser reprogramadas..." (Carta del vice-rector académico dirigida a todos los docentes de dedicación exclusiva).

"... En un seminario de dos días que se hace cada año, los colegas de la facultad de psicología hacen una inducción sobre qué son los Ecaes y qué se pretende con ellos, muestran los tipos de preguntas, cómo se califican y qué aspectos se deben tener en cuenta para que a los muchachos les vaya bien. Con ellos analizamos los resultados del año pasado de toda la universidad y en unas gráficas nos mostraron que en general en todos los programas hay problemas en la comprensión de lectura, los puntajes han sido muy bajitos, incluso en educación que se la pasan leyendo" (Docente).

En las otras cinco universidades se menciona la realización de cursos pre-Ecaes, en algunos casos por fuera del horario curricularmente definido, en otros casos en asignaturas establecidas en las cuales se reemplazan contenidos. En una de ellas con un costo de \$70.000 y \$60.000, el cual debe ser aportado por el estudiante. Los cursos están orientados a trabajar aquellas temáticas que se considera no se han trabajado en la carrera y que son evaluados en los Ecaes, y/o repaso de temáticas propias de los contenidos de las asignaturas en los primeros semestres.

"El rector de X en uso de sus atribuciones y con fundamento en el acuerdo No. 012 de agosto de 2001 y el decreto 1781 de 28 de junio de 2003 de la Presidencia de la República resuelve: Artículo X = 'Los talleres extracurriculares de preparación para las pruebas de Estado de Educación Superior, Ecaes, serán de carácter voluntario y tendrán un costo de \$60.000 para X programa y \$70.000 para X programa. La coordinación de los talleres estará a cargo del decano de la Facultad.' Artículo X: Se establece como tarifa a pagar por hora a los docentes encargados de dirigir cada módulo la suma de \$18.000 (dieciocho mil), pagados por concepto de honorarios y este

valor tendrá un incremento anual de acuerdo con el aumento del salario mínimo legal vigente" (Directivo).

"... Nosotros ya habíamos empezado el semestre y tres semanas después nos reunieron y nos dijeron que era necesario modificar los contenidos de una asignatura, empezamos a trabajar todos los temas de los Ecaes y cada dos semanas había cambio de profesor, porque el curso se trabaja por módulos, este curso de repaso fue evaluado común y corriente con preguntas estilo Ecaes, al que le iba mal en las primeras pruebas, podía volver a presentar. Yo tuve compañeros que se quedaron en esa materia" (Estudiante).

"...De nuestro tiempo nos tocó empezar a trabajar con los estudiantes los sábados los cursos de repaso, a mí me tocó elaborar unas guías y a ellos se les dejaba para que repasaran, los estudiantes al principio asistían pero como al mes quedamos con 8 estudiantes; el decano les dijo lo importante que era esto, pero ellos se aburrieron" (Docente).

En siete de las ocho universidades se llevan a cabo simulacros o actividades de evaluación en las que los estudiantes se enfrentan a una situación de examen parecida a la de la prueba Ecaes. Las características de los cuadernillos, de los ítems, de los informes de resultados y, en general, de toda la situación de evaluación, son similares a los Ecaes. Se sigue el modelo de evaluación oficial, se lo imita y se prepara para que quien se enfrente a él desde la repetición y una comprensión de la forma del mismo pueda obtener los resultados.

"Dr. X, profesor de X. El día X en el salón X, se aplicará el simulacro virtual Ecaes a todos los estudiantes de noveno y décimo semestre, la Universidad ha hecho una importante inversión en este software que tiene las siguientes características: los resultados se obtienen en un plazo no mayor a cinco días hábiles y en caso de presentarlos en la sala de cómputo se entregan de forma inmediata una vez los estudiantes terminen la prueba. La estructuración del examen es exactamente igual a la del Icfes 2005. Son ocho cuadernillos diferentes con el ánimo de garantizar la confidencialidad de la prueba. El software maneja un cronograma por asignatura indicándole a cada estudiante cuánto tiempo lleva y si es acorde con lo estipulado por el Icfes. El estudiante se puede devolver a corregir cualquier respuesta siempre y cuando no termine la prueba. Al terminar la prueba, el software carga el mismo cuadernillo e indica pregunta por pregunta, cuál es la respuesta correcta y cuál es la que el estudiante seleccionó" (Carta dirigida por el decano al coordinador de los Ecaes del programa)

"...A nosotros nos han venido cambiando la forma de evaluación en las materias; en todos los cursos tenemos una evaluación tipo Ecaes que tiene un bajo porcentaje, a mí me gusta porque me permite familiarizarme con este tipo de pruebas, pues el Icfes del colegio, tengo entendido, que ha cambiado en

*los últimos años y como lo presenté hace mucho tiempo ya ni me acuerdo. Así llega uno mejor preparado para la prueba" (Estudiante).*

*"...Cuando salió el decreto nosotros no preparamos a los estudiantes para estas pruebas, estuvimos pendientes de que todos lo presentaran y listo, nosotros sabíamos que estábamos haciendo las cosas bien, sacamos los mejores puntajes en algunos programas dentro de las universidades públicas. De Bogotá nos mandaron una carta en la que se solicitaba que se implementaran estrategias para mejorar los puntajes y desde allí empezamos a hacer en todas las carreras cursos de 'refrescamiento'; lo que hacemos, como su nombre lo indica, es refrescar temas que han trabajado los estudiantes que de pronto se han olvidado o que son los que más aparecen en la prueba. Nos ha ido bien en esos cursos, los muchachos asisten; este año vamos a hacer simulacros con todos, todo un día y vamos a ver cómo les va para trabajar las temáticas en las que estén flojos..." (Directivo).*

Simulacros, refrescamientos, repasos, refuerzos muestran varias cosas sobre las cuales es necesario detenerse. Las estrategias que se han puesto en marcha para preparar a los estudiantes para los Ecaes requieren inversiones económicas, tiempos, nuevas funciones, nuevos roles, nuevas gestiones académicas y circulación de determinados saberes. Las universidades están cada vez más dispuestas a movilizar sus estructuras académicas y administrativas para responder a la interpretación que hacen de la prueba, reconocen que es necesario poner en marcha estrategias, que es necesario articular lo administrativo y lo académico para la consecución de un fin. El cómo alcanzarlo pone en evidencia cuál es la concepción que se tiene del fin.

Saberes psicométricos y psicológicos, los unos orientados a la técnica, los otros centrados en las emociones, están al servicio de contrarrestar variables que se reconoce inciden en el desempeño del estudiante. Variables y saberes situados en la tradición de la evaluación propenden por el convencimiento de lo que se debe hacer y por la conducta a seguir, de tal manera que lo que se examina pueda parecer lo más cercano posible a lo que de manera ideal se espera.

Al centrar la atención en los "trucos" de la evaluación, los resultados pierden validez, la prueba se concibe como un mecanismo a través del cual desde las apariencias se revela qué tan cerca se está de lo que anhela quien establece el parámetro. La preparación para la evaluación desde los trucos y desde la atención a un fin (el resultado), evidencia una no comprensión de la evaluación como proceso y muestra la simpatía y seducción de una evaluación como fin. De mantenerse esto, la evaluación censal no sería más que una técnica, dentro de otras que ya se tienen en educación, a través de la cual se aplican mecanismos en los que los evaluados hacen como si supieran y los que evalúan hacen

como si verdaderamente conocieran lo que otros saben. Técnica en la que, además amparados o respaldados por un discurso de autoridad, se legaliza la acción bajo la consideración de que es esta la oficial y la que es consecuente con lo que busca el Estado. Esto lo muestra con especial énfasis la resolución de rectoría anteriormente citada.

Algunas acciones muestran también que aquello que se legitimó socialmente hace algunos años, el pre-Icfes, también es llevado a la educación superior con los Ecaes. No puede ser atribuible al particular manejo que hacen las instituciones de ello, es atribuible en gran medida a los usos sociales de los resultados más allá del fin inicial o de la pretensión de equidad y calidad. El criterio de selección se cumple en principio, pero frente a las otras causas como las desiguales condiciones educativas, el objetivo inicial fracasa y surgen otras formas de pensar y dimensionar la calidad desde lo publicitario y el mercadeo. Si la equidad que se quiere lograr mediante la calidad no está acompañada de la igualdad en las condiciones educativas, las pruebas no derivarán más que en el anhelo de resultados socialmente reconocidos pero que en sí mismos no dicen nada acerca de la calidad de la educación y/o del saber-hacer de los futuros profesionales colombianos.

### Se centra la atención en los resultados

A partir del corpus analizado como común denominador en todas las universidades con las cuales se llevó a cabo la investigación, un conjunto de acciones se han llevado a cabo potenciadas o movilizadas por la interpretación que se hace de los Ecaes y de los resultados obtenidos por los estudiantes; entre ellas las más reiteradas, tanto en los documentos como en las entrevistas, son:

- Elaboración de informes que se entregan a la instancia administrativa que lo solicita (decanatura o coordinación de programa); se presenta al comité de currículo y se socializa en reunión de profesores:

*"...Atentamente me dirijo a usted, con el fin de solicitarle que el análisis de resultados Ecaes de su programa sea enviado directamente a la Dra. X, directora de planeación, con el ánimo de que ella elabore un informe para el comité de currículo institucional que sesionará en dos semanas. Se anexa el formato con el cual debe elaborarse el informe" (Directivo).*

- Construcción de planes de mejoramiento en los que se contemplan modificaciones en los contenidos y en las formas evaluativas.

*"...A partir de los resultados obtenidos el año anterior, el coordinador Ecaes mostró en unas tablas aquellos componentes en los que se obtuvieron bajos*



*puntajes, se revisaron las preguntas y se sacaron los principales temas que estaban evaluando. Para este semestre esos contenidos se incluyeron en algunas materias y se crearon dos nuevas asignaturas en las que se trabajan temáticas que no teníamos contempladas porque el perfil del trabajador social en esta región es distinto" (Docente).*

*"Este año en la semana de planeación con todo el grupo de profesores creamos el Plan de Acción Ecaes en el que se dejó por escrito implementar una estructura curricular fundamentada en evaluación por competencias y reestructurar las áreas propias de la disciplina de acuerdo con los Ecaes, esto se pone en marcha a partir del próximo semestre" (Directivo).*

- Análisis de fortalezas y debilidades de la carrera de acuerdo con los resultados.

*"El coordinador Ecaes es la persona encargada de mostrar cuáles son los aciertos y desaciertos que hemos tenido; él muestra los resultados institucionales y nos muestra cómo estamos, de acuerdo con las otras universidades parecidas a la nuestra, explica a qué puede obedecer esta situación y hace propuestas. Esto lo discutimos en el consejo de Facultad y entre todos hacemos propuestas para mejorar" (Docente).*

*"En el primer curso de refrescamiento que nos hicieron este semestre, el vicerector nos informó cuáles eran las medidas que se habían tomado para mejorar los resultados obtenidos por toda la universidad. Se mostraron las gráficas en las que estamos de primeros en algunas carreras pero al mirar las especificaciones ya no ocupábamos el primer puesto; por eso es necesario mejorar algunos puntos. También se anunciaron los premios a quienes saquen buenos puntajes: becas para la maestría y para las especializaciones que se hacen en conjunto con Bogotá" (Estudiante).*

Las acciones centradas en los resultados muestran la fuerza de la clasificación y la división entre ganadores – perdedores. Modificar el currículo y las prácticas evaluativas de acuerdo con los resultados indica que en razón de las interpretaciones que se hacen del mismo, la evaluación externa está proporcionando condiciones para el cambio; ¿Qué tipo de cambio? Es lo que por ahora no se sabe. El currículo es tenido en cuenta porque se considera que hay en él una propuesta que deja en déficit y que reconstruyéndose a partir de lo que se va a evaluar podrá alcanzar lo esperado. El currículo está siendo orientado por la medición y por la posible verdad que revela un puntaje y la ubicación en un determinado puesto.

El Estado y las universidades tienen delante de sí un considerable reto: construir una evaluación para un conocimiento y una realidad que de acuerdo con los avances en la ciencia, la tecnología y la economía van a estar siempre en

flujo, en interacción y en una dinámica de transición. Si las reformas son una respuesta adaptativa acrítica a los Ecaes y a los conocimientos que en estos se evalúan, se derivará en un currículo que reivindica y reproduce un modelo educativo transmisionista. Docentes, directivos y estudiantes intuyen el riesgo tal como se evidenció en el apartado dedicado a las representaciones.

Igualmente, manifiestan los entrevistados que otras acciones llevadas a cabo desde la interpretación que se hace de los resultados, son:

*"...A partir de lo que muestra el profesor designado para elaborar el informe de resultados, se analiza qué ha pasado con el programa en cuanto a los desempeños en la prueba y a partir de allí se toman decisiones sobre la evaluación, sobre algunos contenidos de las asignaturas, sobre los talleres pre-Ecaes, entre otros" (Docente).*

*"...Se analizan los puntajes en el comité de currículo, se discute sobre qué es lo que está pasando y se construyen estrategias colectivas para mejorar, en algunos casos hemos llegado a preguntarnos por las estrategias pedagógicas" (Directivo).*

*"Se analizan las áreas débiles y fuertes y se crean planes de mejoramiento que deben poner en marcha los coordinadores de área o los profesores encargados de los semestres. Ellos constantemente pasan informes verbales o escritos acerca de los avances, los simulacros nos permiten verificar y después los comparamos con los puntajes obtenidos en los Ecaes" (Directivo).*

*"Se hacen reuniones con el rector y el director académico y análisis generales sobre el desempeño de la universidad, pues son un aspecto importante en el marco del aseguramiento de la calidad. A partir del análisis se crean planes de mejoramiento que se ejecutan en cada uno de los programas" (Directivo).*

*"Ha sido necesario crear materias Ecaes en las que se trabajan los contenidos en los que se ha tenido un deficiente desempeño; en la reforma curricular ya van a quedar oficializadas porque no todos los estudiantes asisten; hay que pensar en un nombre adecuado" (Directivo).*

*"Se hacen análisis de los desempeños en las áreas que se considera son fuertes en el programa evaluado y si esto no coincide con los resultados se empieza a hacer una indagación de qué es lo que está pasando, si son los contenidos, las estrategias pedagógicas o la prueba" (Docente).*

*"...Seminarios de capacitación en convenio con instituciones estatales..." (Informe de resultados, Icfes, 2003).*

*"Se han realizado análisis de fortalezas y debilidades de los programas a partir de los Ecaes y se han creado planes de mejoramiento que tienen como eje*

*tres preguntas: ¿Qué es lo que tenemos? ¿A dónde queremos llegar? ¿Cómo se va a lograr?" (Informe de resultados, Icfes, 2003).*

Estas acciones han estado acompañadas de discursos y argumentos orientados a justificar la razón de las decisiones y de la puesta en marcha de diversas actividades.

Discursos y argumentos que buscan convencer al mostrar la posible consecuencia o efecto en caso de que no se lleve a cabo la estrategia o actividad que se propone y como se la propone; además, tienen una intencionalidad persuasiva en la que están en juego presunciones sobre aquello que es más conveniente según la meta a alcanzar y según los intereses específicos de quien emite el discurso y de quien recibe e interpreta el mismo.

Estos argumentos son el soporte de la acción de apropiación; la respaldan, la validan y aseguran el seguimiento adecuado de los pasos para obtener la meta o el fin específico. Argumentos que dan cuenta del lugar que se asigna a cada uno de los actores y de la visión de sujetos que está en juego al poner en marcha actos integrados que hacen parte de un sistema (en este caso el educativo en el ámbito de la evaluación). La apropiación se genera gracias a que hay una validación de la información que se recibe bien sea desde el optimismo o ámbito de pertenencia e identidad o bien desde el miedo o reconocimiento de la consecuencia negativa al no actuar como se espera. Apropiación en la que buena parte de los aspectos fantasmagóricos e imaginarios de quien recibe el mensaje se ponen en juego al reconocer que en él hay un conjunto de deseos, anhelos y carencias, de acuerdo con el contexto al que se pertenece.

Estos argumentos expresados en términos de intencionalidades y promesas que respaldan y acompañan las acciones de apropiación, se recogen a continuación:

*"...Les va a servir para afianzar conocimientos" (Docente).*

*"...Les permite saber qué tanto han aprendido" (Directivo).*

*"Les ayudará a conseguir un buen empleo, en una buena empresa y adecuadamente remunerados" (Directivo).*

*"Nos decían que el buen nombre y prestigio de la universidad les abre puertas, de ustedes depende la imagen institucional de que obtengan unos malos o buenos puntajes" (Estudiante).*

*"Si trabajan estos contenidos obtendrán un mejor puntaje: es necesario introducir estas asignaturas y modificar estos programas" (Directivo).*

*"Un alto puntaje les permite acceder a postgrados a bajo costo u obtener una beca: es importante asistir a los pre-Ecaes y a los talleres de repaso" (Docente).*

*"Saber los trucos de la prueba les permitirá obtener un mejor puntaje: es necesario asistir a los simulacros y a las charlas informativas" (Docente).*

*"Las modificaciones curriculares los harán más competentes para competir a nivel laboral: por ello es necesario hacer modificaciones curriculares" (Directivo).*

*"Los egresados de esta institución siempre son los mejores: de allí la necesidad de comprometerse y repasar y estudiar en casa para obtener altos puntajes" (Docente).*

Algunos de estos dominios discursivos muestran que un conjunto de acciones se ponen en marcha con mayor fuerza desde actos de autoridad, desde reglas cooperativas y de responsabilidad y desde deberes sociales que facilitan o favorecen la apropiación de la política de una determinada manera.

Lo anterior muestra que es necesario fijar la mirada sobre estos dominios discursivos que respaldan desde el para qué la acción, pues más allá de posibles enunciaciones que evidencian representaciones y significados, evidencian qué se está haciendo mientras se dice. Surge, entonces, una pregunta: ¿lo que se enuncia da cuenta de lo que se quiere lograr con la política y con el conjunto de estrategias que se han puesto en marcha para cumplirla? Las posibles respuestas a la pregunta dan cuenta de manera radiográfica de lo que está sucediendo en la educación superior en nuestro país y muestran los órdenes disciplinarios que se juegan en una institución socializadora que se espera, por su función social, favorezca el pensar y la transformación para responder a las necesidades y oportunidades actuales.

Finalmente, vale la pena señalar como ejercicio hermenéutico inicial, que el conjunto de acciones puestas en juego desde la particular interpretación de los Ecaes, tiene como aspecto central la preocupación por el resultado y por los aspectos competitivos que derivan a partir de ellos; se han empezado a gestar tímidos ejercicios de reflexión crítica sobre los Ecaes y de lo que se está desplegando a partir de ellos, sólo recientemente se reconoce lo que la evaluación censal permite monitorear sobre los procesos académicos y administrativos más allá del número. Se sitúan diversos propósitos no muy claros acerca de la prueba y se los mezcla o integra de acuerdo con el discurso activado en un momento específico, esos propósitos van desde dar un certificado profesional, dar cuenta de lo aprendido en el proceso de formación de pregrado, hasta ser predictor del desempeño profesional para ser utilizado por los empleadores como criterio de

selección de personal. Esto deja abierta la pregunta acerca de la pertinencia de las innovaciones curriculares y pedagógicas, y deja abierto el camino para empezar lo antes posible de forma simultánea con todas las universidades del país una reflexión profunda acerca de las ventajas y limitaciones de la evaluación en la educación superior.

## ACCIONES EN LO PEDAGÓGICO, EVALUATIVO Y CURRICULAR

Los Ecaes, como mecanismo para dar despliegue a las disposiciones oficiales en materia de evaluación de la calidad educativa, están generando diferentes tipos de respuestas en las instituciones involucradas, buena parte de estas podría pensarse que son coyunturales y que surgen como respuesta adaptativa a la norma, otras podrían reconocerse como estructurales en tanto permanecen y transforman otros ámbitos educativos aparentemente alejados de la evaluación.

Tal como lo muestra lo referido por las instituciones en los informes enviados al Icfes y publicados en el libro de resultados 2003, las universidades están haciendo reformulaciones a nivel curricular, están revisando y actualizando cursos, están capacitando a docentes y directivos en formación y evaluación por competencias, están elaborando materiales para la preparación en torno a la prueba (Icfes 2004: 13).

A partir del relato de algunos entrevistados que participaron en la investigación, es posible mostrar algunos de los efectos académicos que se han venido generando en las IES tomadas como muestra:

*"Para nuestra institución, el aporte ha sido reestructurar nuestros planes de estudio; al reestructurar los planes de estudio nos dimos cuenta que los estudiantes tenían unas falencias en ciertas áreas, especialmente, en teoría general de procesos y en constitucional; ahora, en el 2004, nos dimos cuenta que estaban fallando mucho en el área administrativa, en constitucional y en comercial" (Directivo).*

*"Los Ecaes han sido un jalón de orejas en aspectos curriculares que hemos tenido que ajustar, porque si bien es cierto que muchas de las cosas se estaban haciendo, creamos más estrategias as para que ellos (estudiantes) se sintieran bien y pudieran estar bien en la prueba. Estas preparaciones para los Ecaes, nos permiten ver vacíos de nosotros mismos, es como un espejo y las reformas nos han permitido mejorar la imagen incluyendo cosas que no se habían contemplado" (Docente).*

*"Una asignatura que se veía siempre en décimo tuvo que ser reemplazada por Ecaes, algunos temas que se evalúan no los habíamos visto y fue necesario trabajarlos porque o si no nos iba a ir mal en los Ecaes; los puntajes han sido bajos y esto nos puede afectar cuando vamos a conseguir trabajo" (Estudiante).*

Al respecto, se trata de comprender cómo la interpretación que se hace de los Ecaes ha permitido, y en muchos casos propiciado, la autoevaluación como tarea fundamentada en la revisión de propósitos de formación y del perfil de egreso de un programa específico. Sin embargo, la autoevaluación tiende a centrar la atención en el déficit dejando como único referente el puntaje obtenido, subvalorando, invisibilizando o dejando en un lugar secundario sus desarrollos, aportes y recorridos. Se tiende en todas las universidades a hacer un balance de aquellas áreas de formación en que el programa obtuvo los menores puntajes y que le permite a los directivos y en general a la comunidad académica, buscar las causas de tales puntajes. La relación causa-efecto, propia de la valoración de las fortalezas o debilidades interpretadas desde el puntaje, desplaza posibles análisis de los diversos factores asociados a este desempeño. Las modificaciones curriculares por esta vía se alejan de algunos propósitos más centrales en evaluación, tal como lo refiere Alejandro Tiana Ferrer:

*"La evaluación persigue multiplicidad de propósitos, uno de ellos es ayudar a las escuelas y a los profesores a mejorar la calidad de la educación que imparten, proporcionándoles una información relevante y significativa que les permita valorar su situación real y sus logros, conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos para los distintos niveles o parcelas del sistema educativo, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia, entre otros" (Tiana, 2003: p. 115).*

En las universidades se reconoce esto como posible, como algo anhelado, pero las prácticas muestran que al desplazar asignaturas que curricularmente se consideran importantes para trabajar los temas objeto de la evaluación, la enseñanza se orienta a fines donde poco importan los medios. La continuidad curricular se interrumpe y se suma un nuevo elemento que muestra que la integración y articulación curricular es secundaria de cara a la sumatoria arbitraria de nuevos contenidos.

En este sentido, los resultados de la prueba Ecaes pueden ser una posibilidad de búsqueda de identidad con proyectos contextualizados y reflexionados de manera autónoma, considerando las características propias de la educación en la contemporaneidad, las demandas del mercado laboral y, en general, las del contexto social que enmarca una universidad. Sin embargo, lo que se observa

en las instituciones investigadas no es siempre referido a una revisión crítica y reflexiva; por el contrario, algunas instituciones muestran la adopción rápida de lo que está comprometido en los Ecaes, considerándolo como saber fijo, estable y asegurable a través de la inclusión de nuevas asignaturas.

No se examina la evaluación, no se aprehende en conjunto lo que en ella está involucrado; se adopta y se responde adaptativamente a la prueba, fijando la atención en lo técnico y en los resultados, es desde este ámbito que se están tomando las decisiones al respecto. El modelo de cascada desde el cual se socializa la política y la manera como se establecen los medios para lograr su cumplimiento, han incidido considerablemente en que esta sea la dinámica prevalente en los programas investigados y en las instituciones que le han referido al Icfes las acciones adelantadas a partir del ingreso de los Ecaes a la educación superior.

Este aspecto de transformación curricular pareciera ser esperable como resultado de la aplicación de pruebas censales; de esta manera lo refiere Tiana Ferrer, aludiendo a cómo afectó las reformas de los años 90 la realidad educativa de varios países de América Latina: "Una de las orientaciones de las reformas, especialmente influyente en muchos países de la región, consistió en la introducción de cambios en la organización curricular que llevaron generalmente aparejada una revisión de los planteamientos fundamentales en que se inspira la definición y la construcción del currículo" (Tiana, 2003: p. 112). Sin embargo, teniendo en consideración que en Colombia la evaluación censal no es nueva y que ya se tienen experiencias previas, la comunidad académica del país podría jugar un papel mucho más activo frente a lo que se propone. ¿Por qué no tomar en cuenta lo que arrojó la prueba censal en Bogotá en educación básica, la cual ha avanzado sustancialmente acercándose cada vez más a modelos de evaluación por competencias? ¿Por qué no aprender de experiencias como las que actualmente se están llevando a cabo en la Secretaría de Educación de Bogotá con las pruebas SABER?

Es importante anotar que se trata de una tendencia generalizada la de responder adaptativamente a las pruebas censales; pero su frecuencia no implica *per se* que los cambios que se operan sobre las mallas curriculares sean los más acordes al tipo de sociedad, de institución educativa y de programa específico sobre el que se desarrollan. La pregunta es ¿En qué medida cuando se plantean reformas curriculares a partir de los resultados obtenidos en la prueba Ecaes, se consideran aspectos contextuales y se hace una reflexión de la pertinencia de "incluir o excluir" asignaturas? Se toman las decisiones a partir de la respuesta adaptativa a la prueba y se compartimentaliza cada vez más el currículo, tal como lo enuncian algunos de los docentes "con dichas actividades (cambios

en el currículo) se pretendía comenzar a hablar el mismo lenguaje que se necesitaba para poder llegar a presentar las pruebas de los Ecaes".

*"Inicialmente hubo más preocupaciones por parte de algunos docentes, porque se modificó el plan de estudios, porque normalmente el docente se siente bien con su plan de estudios, y eso es lo que trabaja y ha venido trabajando durante mucho tiempo y lo que le ha dado resultado, y que ahora, de un momento a otro, se le va a decir, mire, se le va a modificar su programa con estos temas" (Docente).*

En este sentido, es necesario preguntar en qué medida las transformaciones de las mallas curriculares, basadas en coyunturas, pueden derivar rápidamente en una reivindicación de un modelo en el que se privilegia un saber único y verdadero, en el que se cree que hay una forma de conocer verdadera, y en el que prevalece una pedagogía transmisionista (repasos, refrescamientos, refuerzos).

Los Ecaes son una disposición estatal que las IES atienden; saben que pueden utilizar la evaluación para mejorar y monitorear sus procesos, pero la actitud reproductora y de no cuestionamiento sobre la forma de evaluación propuesta por las colegiaturas a partir de los términos de referencia puede fácilmente derivar en una técnica más, de poca trascendencia. Las decisiones y ejecutorias de las universidades poco incluyen las necesidades contextuales de la región y del país y muchos de los cambios están supeditados a coyunturas en las que prevalece "...una especie de diseño instruccional que de ser aplicado –no razonado, discutido, entendido, como dicen los lineamientos– garantizaría buenos puntajes en las pruebas –no una participación responsable y consciente, como dicen los lineamientos–... Estándares que vienen a reemplazar a los lineamientos curriculares" (Bustamante, 2003: 77).

Así, entonces, se reconoce que los Ecaes ubican sobre la superficie y en un lugar protagónico en el terreno educativo a la evaluación; se reconocen las posibilidades para valorar y monitorear procesos, pero también se reconoce que las actuales características de la prueba, los marcos de fundamentación y las guías de orientación presentan problemas de contenido que exigen por parte de la comunidad académica una posición más crítica y más propositiva.

Replantear el currículo no es un asunto de adaptación de contenidos, según el perfil de los Ecaes; replantear el currículo significa entrar en la discusión acerca del sujeto que se pretende formar. Las universidades, al centrar la atención en el puntaje y en los aspectos técnicos de la prueba, están eludiendo las discusiones en profundidad sobre el futuro ético, político y pedagógico del aprendizaje y, por supuesto, el impacto de este sobre su sociedad. Lo peor que podría



ocurrir si se mantiene este efecto sobre lo curricular, es que en contravía con lo que requiere el mundo de hoy se derive en un currículo taylorizado.

Desde la perspectiva de Martínez Rizo, los cambios además de incorporar los análisis contextualizados que se hacen de los resultados de la prueba, deben apuntar a:

*"...un currículo adecuado a las necesidades de la sociedad, incluyendo las de una mayor productividad económica, pero también otras necesidades básicas en una perspectiva de desarrollo integral, como las que tienen que ver con la democracia política, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del medio ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural; dimensión que puede denominarse relevancia de los objetivos curriculares" (Martínez, 2003: 135).*

¿En qué medida, en efecto, las reformas responden al hecho de operar rápidamente con soluciones inmediatistas que dejan de lado una mirada integral del asunto? ¿Por qué el currículo tiende a atomizarse cada vez más y a volver a las estructuras taxonómicas? Quizás las posibles respuestas pongan sobre el terreno el asunto de cómo operan las universidades para mantener sus esquemas y estructura.

Otro aspecto que vale la pena resaltar es la diversidad de currículos que hallamos en el país, situación que para el caso de la aplicación de una prueba censal complejiza las discusiones, los acuerdos y los propios aspectos técnicos de una prueba como los Ecaes. Tiana, al respecto, señala que "la mayoría de los modelos curriculares de América Latina conceden cierto grado de autonomía a las autoridades regionales o distritales o a las propias escuelas para definir el currículo. En consecuencia, no resulta sencillo hacer pruebas que abarquen todas las enseñanzas efectivamente impartidas en todo el sistema educativo" (Tiana, 2003: 125).

Lo que muestran los corpus analizados en la investigación es que uno de los efectos de la interpretación de los Ecaes es la contrastación de las actuales mallas curriculares. Estas contrastaciones han conducido al reconocimiento de que hay temáticas que no se abordan en el currículo, insinúan adopciones de contenidos que aunque no correspondan con el contexto y con las necesidades de la región, pasan a ser incluidas porque son objeto de evaluación en los Ecaes.

Frente a los cambios de la educación, para ajustarse a las transformaciones del mundo del conocimiento contemporáneo, se demanda un currículo en permanente construcción, abierto y no determinado; un currículo que se haga visible

desde la acción e interacción de los participantes, que no sea lineal y que por el contrario sea una especie de red de significados que se abre e incorpora diferentes puntos de vista sobre una disciplina o sobre una profesión. La respuesta adaptativa de las IES a los Ecaes no va en este sentido. El currículo parece incorporar progresivamente aquello que prevalece en los instrumentos de los Ecaes (propósitos, contenidos y metodologías).

Asunto de suma importancia relacionado con este efecto es que los actores demandan permanentemente la inclusión de sus propias especificidades en la elaboración de la prueba, pues la marcada tendencia a subvalorar o invisibilizar los saberes compartidos que hacen parte de la base social en un grupo, pueden poner en riesgo el anhelo de un saber que está al servicio de la comprensión del contexto y de las posibilidades de aplicación en él. "¿Cómo construir currículos significativos y pertinentes y conseguir ambientes educativos participativos, activos y acogedores? ¿Cómo no formar para un empleo específico? ¿Cómo formar para la responsabilidad y la autonomía? ¿Cómo vivir democráticamente y contribuir a la paz nacional?" (Bustamante, 2003: 78). Tal vez uno de los docentes muestre cuál podría ser la ruta de trabajo:

*"Específicamente en ingeniería, nosotros hicimos un proyecto que tiene que ver con esto, con la reestructuración académica y curricular del programa; estamos atendiendo el desarrollo de la calidad del programa en tres frentes fundamentales; primero, como respuesta a la sociedad; es decir, de formar unos profesionales competentes idóneos para las necesidades actuales y futuras del país; en segundo lugar, lograr darle a los estudiantes opciones diferentes de formación para que realmente tengamos una flexibilidad, la que quiere el estado en el sistema de educación, y en tercer lugar, que digamos que es lo que llamaría singular en el caso de ingeniería ... de la universidad ... , es que estamos reorientando el programa a partir de sus disciplinas básicas; entonces, estamos reconociendo los espacios, las áreas de conocimiento propios del programa para poder fundamentar teóricamente la profesión y darle un soporte epistemológico a la investigación y a la práctica profesional" (Docente).*

Lo que muestra este relato, entre otras cosas, es la necesidad de considerar múltiples elementos a la hora de proponer transformaciones curriculares. A la par de los efectos que los Ecaes han puesto en la superficie sobre las transformaciones curriculares, aparecen los efectos de orden pedagógico, especialmente situados en la dinámica de la relación enseñanza – aprendizaje. Los propios actores de las IES creen que las transformaciones en el ámbito específico del aula de clases aún están por darse, como lo refiere un directivo ante la pregunta sobre el mejor aporte de los Ecaes:

*"A ver, el mejor aporte creo que está en algo que no se ha hecho ni se ha comenzado a hacer, es la reformulación de los contenidos, es la reformulación de la pedagogía que debe existir, en la necesidad de que el docente entienda que aparece un nuevo tipo de evaluación y que tiene que aprender a manejarlo, a valorarlo, a interpretarlo y a formularlo, sobre todo" (Directivo).*

Pero aún así, desde acciones como los repasos, actividades de refuerzo, pre-Ecaes y materias Ecaes, el modelo se acoplará a la visión complementaria de la educación. Se repasan saberes que previamente se han trabajado, se refresca lo que ya se ha aprendido y se incentiva el acceso a una verdad que va a ser verificada mediante la prueba.

Este efecto, en el que lo indagado en la prueba se ubica en el lugar de la verdad a ser reconocida pero no discutida, en la que el profesor instruye y en la que el estudiante es receptor de una información que después se constata qué tanto la retuvo, es un efecto que incentiva una relación-docente alumno instrumental, en la que el primero es dador y no mediador y el segundo es receptor y no co-constructor.

Entonces, ¿Resultados para qué? Se trataría de que la política, la prueba y los resultados mismos sirvan de insumos para el desarrollo de mejores procesos de aula; al respecto, señala Martínez que:

*"Desgraciadamente, es más frecuente encontrar estrategias simplistas e implementaciones apresuradas que procesos cuidadosos y respetuosos de los actores de base y de la complejidad de la cuestión" (Martínez, 2003: 142).*

Es importante aquí señalar que desde los lugares administrativos se llega en ocasiones a la toma de decisiones que no sólo no tienen en cuenta a los otros actores del escenario educativo, sino que crean o modelan estrategias "ideales" de la "enseñanza correcta"; de esta manera no sólo quedan por fuera las miradas y criterios de docentes y estudiantes, sino que además se queda por fuera el contexto social y cultural en el cual está inserta la universidad.

Bonilla destaca la necesidad de contextualizar la enseñanza:

*"Cuáles habrán de ser los criterios que fundarán esa 'enseñanza correcta' o 'satisfactoria', esos criterios difícilmente podrán ser criterios definidos sin echar mano a modelos sociales y culturales referidos a los conocimientos matemáticos, literarios, lingüísticos, filosóficos, musicales, etc., sin imaginar cómo ha de ser una integración del individuo a determinada cultura matemática, lingüística, musical –o del tipo que sea– que resultan imposibles de ser pensadas desde el interior mismo del mero acto educativo" (Bonilla, 2003: 59).*

Peor aún si las decisiones obedecen a exigencias administrativas que pretenden crear e implementar modelos casi siempre importados (de otro país, otro contexto, otra universidad), y pocas veces modelos "artesanales" o autóctonos que muestren la competencia de la universidad en la construcción propositiva e implementación de modelos pedagógicos coherentes con su visión, misión y proyecto educativo. ¿Cuál es, entonces, el concepto de calidad educativa que cada institución asume? Cada universidad debería explicitar los criterios que frente a la calidad considera como centrales. Quizás el punto de vista de Martínez ayude en esta perspectiva:

*"Un concepto amplio de calidad debe considerar la consecución de que los aprendizajes logrados por los alumnos sean asimilados por estos en forma duradera y deriven comportamientos sociales sustentados en los valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas, fructíferos a la sociedad y para el propio individuo, quien podrá así alcanzar un desarrollo pleno en los diversos roles que habrá de desempeñar como trabajador, productor, consumidor, padre de familia, elector, servidor público, elector y telespectador, entre otros; en pocas palabras, como ciudadano cabal"* (Martínez, 2003: 135).

Desde la postura de Cañón:

*"En el núcleo del proyecto formativo se cuestionan los contenidos, las estrategias pedagógicas, el respaldo material de los recursos, las habilidades y competencias que se desea evidenciar, pero sobre todo, se interroga a la comunidad educativa sobre el modelo de sociedad que se persigue y el tipo de personas que se aspira a formar"* (Cañón, 2004: 15).

A partir de estos autores es importante reconocer las tensiones existentes entre una pedagogía vista de manera puntual, como medio de conseguir productos eficientes y eficaces para responder a una sociedad de consumo; y una pedagogía asumida desde una perspectiva social donde el sujeto que se educa y el que educa tiene otras dimensiones de existencia: anhelos, ideales, identidades.

En este sentido, tal como lo refiere Bonilla se hace necesario asumir la tensión desde la consideración de diversos elementos que entran en juego en la propia práctica educativa:

*"La acción pedagógica es portadora de una multiplicidad de fenómenos que sólo pueden ser aprehendidos desde una perspectiva de investigación y evaluación más amplia que la que nos ofrece la pedagogía puesto que pone en juego elementos psicológicos, sociológicos, económicos, culturales, etc., que desbordan inexorablemente el campo de toda teoría práctica pedagógica"* (Bonilla, 2003: 61).

Ante estas posiciones vale la pena reflexionar si en efecto la estandarización de currículos, de pedagogías y de formas evaluativas resuelve el problema que concierne a una mejora de la educación superior, o por el contrario, empobrece de manera decisiva la posibilidad autocrítica y autónoma de las IES de reconstruir, a partir de acciones autoevaluativas, sus propios vectores de desarrollo; desde la perspectiva de Cañón:

*"Los ejercicios de autoevaluación permiten que los miembros de la comunidad reflexionen críticamente sobre la factibilidad, viabilidad y sostenibilidad de sus propuestas de desarrollo académico. Para ello deben considerar con rigor y realismo las condiciones materiales que dan soporte a sus propuestas curriculares; examinar el modelo de gestión con el que aspiran a concretar los efectos de sus declaraciones y compromisos, valorar los alcances y limitaciones de su propia capacidad para, finalmente, proponer un plan de acción que aproxime sus aspiraciones con su potencial"* (2004: 16).

De modo que los procesos de transformación curricular, pedagógica y evaluativa deberían permitir un examen concienzudo de identidad institucional: "quién es la universidad y cómo es el programa", ejercicio de búsqueda de identificación que se complica cuando la institución y sus actores no son capaces de remitirse a su propia imagen ya que sólo ven hacia afuera tratando de apropiar modelos "exitosos" que poco –o incluso nada– tienen que ver con sus principios y realidades materiales de formación de profesionales.

Los autores del *Benchmarking* de las universidades australianas permiten complementar estas ideas mostrando cómo el papel de la evaluación debe precisamente centrarse en el seguimiento a los programas de formación profesional, visto desde múltiples ámbitos (el administrativo, el financiero, el de apoyo al estudiante):

*"La fuerza educativa de una universidad sólo se puede monitorear utilizando múltiples vías, entre ellas evaluar su planificación para el aprendizaje y la enseñanza, el ambiente de aprendizaje brindado a los estudiantes, la calidad de la enseñanza, las mediciones del aseguramiento de la calidad y los resultados de los estudiantes, incluido el avance, la satisfacción y la posibilidad de empleo de los estudiantes"* (Mckinnon, 2003: 89).

Es innegable que el acto evaluador cobra cada vez más vigencia en los distintos ámbitos de la vida social (evaluación empresarial, evaluación de las políticas públicas, etc.), pero pareciera que en las IES la evaluación sólo se configura a través de la medición del aprendizaje del estudiante y del desempeño del docente; lo demás queda excluido del acto evaluador. En este sentido es válido preguntarse, como lo plantea Tiana "¿Qué se evalúa?, ¿Para qué se evalúa? Y ¿Qué uso se hace de la información?" (Tiana, 2003: 115).

Por eso es importante resaltar cómo el resultado de los estudiantes (en su formación y ante los Ecaes) es sólo uno más de los indicadores del proceso formativo, lo cual descentra la mirada hacia aspectos múltiples y diversos que configuran y dan marco de acción a la tarea del aula entre docente y estudiantes. De esta manera, para poder comprender el acto educativo desde variables diversas y complejas Bonilla propone que "se trata de intentar organizar una mirada específica desde la filosofía y desde las ciencias humanas más diversas, sobre el fenómeno educativo en su conjunto" (Bonilla, 2003, 62). Evaluación que tiene sentido en la medida en que las acciones de las IES puedan dar cuenta del "autoanálisis" al que se someten porque consideran la evaluación como "una especie de retrato continuo – imprescindible para definir parámetros para la gestión universitaria, descubrir talentos, vigilar el contenido y el ritmo de la producción científica" (Cañón, 2004: 31)

Sin embargo, los Ecaes parecieran haber centrado la atención en unos modelos unificados de trabajo en el aula, tal como lo mencionan en las entrevistas los docentes: centramiento excesivo en los entrenamientos para los Ecaes, lo cual deja de lado modelos más abiertos y creativos.

*"Por su propio funcionamiento, estas evaluaciones masivas pueden haber contribuido a unificar criterios curriculares, pedagógicos, lingüísticos, que determinan prácticas exitosas a aquellas que supuestamente conducen a que los estudiantes respondan acertadamente, y por defecto, el resto de las prácticas pedagógicas no sirven, pues no capacitan para responder bien a esas evaluaciones" (Bustamante, 2003: 40).*

Ante estas tensiones expuestas, la interpretación de la política Ecaes y de los resultados obtenidos en la prueba, pueden convertirse en posibilidad de transformación alrededor de los modelos pedagógicos y de los contenidos pertinentes y relevantes de cada programa y de cada disciplina, como lo señala Tiana al referirse al impacto de las evaluaciones en varios países de América Latina: "Se logró el desarrollo de mecanismos y modelos de evaluación, como un poderoso instrumento al servicio de la gestión de la educación y de la mejora de su calidad" (Tiana, 2003: 113). Pero, a la vez, los propios resultados pueden tornarse en obstáculo si se considera que los contenidos son exactamente aquellos que mide la prueba y las metodologías ideales de clase aquellas que refuerzan y entrenan a los estudiantes para responderla eficazmente, entrenamiento que igualmente recae sobre los profesores en el sentido de preparar ítems tipo Ecaes y centrar su trabajo educativo y evaluativo en repasos y simulacros de examen. En este sentido Vinent afirma "existe un clima de tensión que produce la obsesión por las pruebas y esto determina que la pedagogía se oriente hacia el examen, en lugar de hacer del examen un instrumento de la pedagogía" (Vinent, 2003: 12).

Lo que se pretende mostrar es cómo el problema radica específicamente en las interpretaciones y usos que se están haciendo a partir de los resultados de los Ecaes, mediados –o no– por reflexiones desde múltiples aristas del fenómeno educativo. Para Cañón "La educación de calidad se puede organizar sólo cuando sus actores asumen como compromiso formular un plan para mejorar los servicios educativos, con objetivos comunes, adoptando decisiones colectivas, con metas muy precisas y con una idea clara del sistema que se trata de establecer" (Cañón, 2004: 22)

¿Cómo lograr la calidad educativa sin reflexionar cómo trabajar en el aula? Para los australianos "una universidad debe asegurar un enfoque erudito que se caracterice por su contenido moderno y bien seleccionado, objetivos claros, preparación adecuada, métodos apropiados, impacto significativo, presentación efectiva y crítica reflexiva" (2003: 92). Para el caso de Colombia, se pretende que sean las competencias las que empiecen a movilizar los procesos pedagógicos de una formación profesional distinta, asunto bien complejo al considerar que introduciendo una evaluación que dice medir competencias, estas ingresen a la vida de la universidad por la mera vía de la enunciación (en vista de su ausencia en la evaluación); esta situación ha complicado una mayor aceptación de las mismas, ha ingresado por la vía de una palabra estatal que no se cumple en la materialización de la prueba.

A pesar de dicha "discordancia", es innegable que las competencias empiezan a instalarse en los discursos de las universidades, pero, ¿será suficiente el intercambio discursivo para que ello se convierta en una forma que los distintos actores de la educación superior comprenden y empiezan a 'ensayar'?; es innegable que los Ecaes han impactado introduciendo el término, pero su real impacto está en poder materializar en las aulas y en las diferentes actividades de las IES la discusión sobre qué competencias requiere un profesional en general y qué competencias requiere el profesional de una disciplina específica, cómo y cuándo debe lograrlas y más complejo aún, cómo deben evaluarse, asuntos que aún están pendientes como efectos reales de la evaluación censal en Colombia. Para Restrepo, el asunto de las competencias es complejo:

*"La solución entre saber y saber hacer no es automática. Está mediada por elementos de la cultura, de la ética colectiva de un pueblo, de las formas pedagógicas y de las formas de ser... este equilibrio pasa por la formación de un sujeto libre y responsable, autónomo y a la vez solidario, lo cual implica crear una forma de educación muy diferente a las que provienen de la segunda revolución tecnológica, diseñadas para el sujetamiento del individuo a las máquinas de reproducción económica o política" (Restrepo, 2003: 27).*

Es decir, implica que dentro de un programa y dentro de un gremio disciplinar específico, se empiecen a gestar discusiones que pongan como nuclear lo que ha de privilegiarse en cada disciplina y cómo construir e implementar las mejores estrategias para lograrlo y para evaluarlo.

Jurado muestra, desde su perspectiva, cómo las competencias ya vienen siendo trabajadas desde distintas disciplinas

*"Cómo denominar el acto por el cual alguien hace cosas con sentido, resuelve problemas y los explica, interactúa comunicativamente según sean los distintos contextos y asume posiciones con criterio; tales características deseables en todo ser humano se corresponden con lo que investigadores como Hymes en el ámbito de la sociolingüística y Gardner en el campo de la psicología cognitiva, han identificado como lo propio de las competencias"* (Jurado, 2003: 66).

¿Cuál sería, entonces, la tarea siguiente? Al parecer, empezar a debatir en escenarios concretos de formación de docentes las competencias genéricas y aquellas que son propias de cada disciplina (pero no sólo en actividades para docentes, se requiere la participación y asunción propositiva por parte de directivos y estudiantes); adicionalmente, es necesario incluir la reflexión por las competencias "para la vida", aquellas relacionadas con las formas que garantizan la convivencia, la solidaridad y la capacidad adaptativa de los sujetos (y de los colectivos) para sortear las condiciones de vida que plantea la contemporaneidad. Innegable que el tema de competencias apenas sí se empieza a plantear en la educación superior y ello debe comprometer a toda la comunidad universitaria si se quiere en efecto pasar de la retórica sobre competencias a la formación y evaluación real por competencias.

Estos aspectos señalados no sólo tienen que ver con lo curricular y lo pedagógico, también la evaluación en la ES ha sido transformada, según lo evidencian las acciones de la IES; una muy acudida es aquella de realizar exámenes tipo Ecaes, no sólo para los estudiantes de noveno y décimo semestre; sino, incluso para todos los programas de una universidad. Ante esto vale la pena reiterar el asunto de tomar un único modelo como válido; además, tomar sin mayor reflexión el modelo propio de la prueba como herramienta fundamental para evaluar a los estudiantes, ¿Hasta dónde no se han estimado las consecuencias negativas que traen acciones como estas? Porque los 'beneficios' aparecen en las argumentaciones de directivos y de docentes, pero ¿Alguien se ha detenido a mirar en qué medida esta 'unificación de la evaluación' incide negativamente en la actitud de los estudiantes, en las posibilidades que debería propiciar toda evaluación? Probablemente los actores estén empezando a visualizar los riesgos de ello:



*"A nivel de los Ecaes mismos, de las evaluaciones mismas, tendrían que haber también esas modificaciones, el peligro de toda prueba, sobre todo cuando se estandariza y se establece, el peligro es que tienda a ser neutralizada para simplemente conservar determinados esquemas o estereotipos de educación, de cara a la evaluación, un poco lo que ocurre con el Icfes (el examen), es que también se estandariza... y lo que ha visto uno es que los colegios empiezan a amañar un poco la manera de preparar el sistema para sacar buenos puntajes. Otro aspecto complicado de los Ecaes que puede estar en el fondo también, es si los Ecaes no están en permanente autoevaluación, uno de los riesgos principales, es que se produzca una estandarización también del conocimiento; es decir, que el conocimiento termine siendo pensado para responder bien a los Ecaes y se corre el peligro de creer que el conocimiento, en las diversas carreras y en las diversas profesiones, sea un conocimiento estandarizado, es decir, un defecto, pues no tendrían que ser así" (Docente).*

Desde esta perspectiva unificadora y estándar de la evaluación (del conocimiento, del currículo, de la pedagogía), es bien difícil apostarle a una educación de calidad, como lo plantea Álvarez "¿Cómo se puede aplicar un mismo proceso de evaluación a un programa y a una institución si son sustancialmente distintos? y ¿Cómo se pueden comparar dos instituciones o dos programas de naturaleza distinta?" (Álvarez, 2003: 51).

Así, "poco se podrá averiguar sobre los saberes procedimentales, pues no existe una relación lineal entre la apropiación de un saber declarativo y de un saber procedimental ni viceversa" (Otálvaro, 2003: 97); además "una gran proporción de disciplinas y saberes enfatizan en los saberes procedimentales, estos se valoran mediante observación sistemática de las acciones mismas a lo largo de un tiempo suficiente" (Otálvaro, 2003 p. 97).

## LA CREACIÓN DE UN NUEVO ROL

En las universidades con las cuales se llevó a cabo la investigación, existe en cada programa una persona que se encarga de liderar las diversas actividades de los estudiantes en función de responder a los Ecaes, realizar informes de análisis de resultados y emitir conceptos y hacer sugerencias sobre aquello que está sucediendo en cuanto a la evaluación y que permite explicar casualmente lo que ocurre para de allí derivar en propuestas orientadas a obtener mejores resultados. En seis de las ocho universidades con las cuales se llevó a cabo la investigación se creó un nuevo rol que en principio integra lo académico y lo administrativo en función de los resultados: el coordinador Ecaes. Esta persona es un docente con contratación de tiempo completo o medio tiempo que tiene como principal función hacer acopio de la información concerniente a los Ecaes, analizarla y emitir informes, juicios y propuestas acerca de los mis-

mos, fundamentalmente en torno a los resultados. Estos informes y propuestas son socializados en los comités curriculares o son entregados a los coordinadores de programa y/o decanos para su respectiva discusión. En muchos casos deriva en la adopción de medidas de contingencia en razón de los resultados obtenidos, en otros casos deriva en la necesidad de crear planes de mediano plazo en los que se discuten propuestas de reformas académicas en las cuales se introducen elementos anteriormente ignorados: formación por competencias, las demandas del sector productivo, la inserción de los egresados en el mercado laboral, los saberes que evalúa los Ecaes, entre otros.

El coordinador Ecaes lee el currículo a partir de los resultados obtenidos en la prueba y propone estrategias desde las cuales lo administrativo ingresa para respaldarlas o favorecer apoyo de tipo económico o de gestión encaminados al logro de metas específicas. Lo anterior, muestra como se crea una nueva autoridad externa al programa (a futuro probablemente externa a las IES) que lee la totalidad del proceso educativo a partir del desempeño en los Ecaes y de las expectativas sociales expresadas en los directivos o construidas desde los imaginarios que circulan en torno a la calidad.

El coordinador de los Ecaes juzga todo el proceso educativo, explica qué pasó con las piezas del engranaje para obtener determinado producto y propone estrategias para que rápidamente la estructura funcione, de acuerdo con los fines propuestos.

En la estructura jerárquica propia de todo sistema educativo, este nuevo rol circula entre las amplias distancias que en muchas ocasiones separan lo académico y lo administrativo, relaciona lo operativo con lo procesal y genera estrategias para que de forma articulada, desde contenidos e interacciones se puedan redimensionar los fines educativos que persigue una universidad, un programa de formación profesional.

Sin embargo, la evaluación interna, los procesos de autoevaluación y las otras formas de valoración de la calidad, favorecidas desde la certificación o la acreditación de alta calidad, son dejados de lado para privilegiar lo que debe hacerse en materia de puntajes. Esto evidencia el peso que tiene la evaluación censal a través de los Ecaes en contratación con las otras formas de valoración de la calidad de la educación superior.

Lo anterior permite inferir varias cosas:

- Los Ecaes movilizan necesariamente la reflexión por el currículo, la manera como éste se gestiona y el conjunto de articulaciones que son necesarias para el logro de los propósitos de formación en una universidad

- Los Ecaes involucran la reflexión por lo pedagógico, la evaluación no puede pensarse sin aquello que moviliza o agencia la construcción de conocimiento ni mucho menos sin los principios filosóficos y axiológicos que soportan la evaluación e implementación de determinados modelos pedagógicos.
- Los Ecaes favorecen una mirada de conjunto de aquello que se pone en juego en la relación enseñanza aprendizaje y, fundamentalmente –gracias al saber hacer– una mirada de conjunto sobre las posibilidades y la fuerza de la aplicación de ese saber en los distintos contextos (social, histórico, institucional, de aula).

El coordinador Ecaes tiene posibilidades de gran valor para hacer una lectura de estos elementos, trascendiendo la meta única de obtención del puntaje, recogiendo la visión global del proceso educativo y, desde una actitud investigativa, integrando tanto las demandas y necesidades de la región, como las oportunidades y transformaciones del sector educativo.

Habría que preguntarse: ¿Es coyuntural o estructural la creación del nuevo rol? ¿Puede derivar el coordinador de Ecaes en un rol similar al que tiene el jefe de producción en la fábrica? ¿Hasta qué punto la creación de este nuevo rol es un producto o resultado de la ausencia de discusiones y reflexiones curriculares colegiadas en los programas? ¿Hasta qué punto es una oportunidad para integrar aspectos que durante mucho tiempo se han fragmentado y que inciden en la consecución de los propósitos de formación profesional?

Finalmente, vale la pena interrogar de nuevo las concepciones de calidad que maneja cada IES, en ellas se pone en juego, más allá de las políticas estatales, la configuración de ideales disciplinares y profesionalizantes que definen las formas como cada universidad sueña, concreta e implementa estrategias para cualificar los procesos y servicios educativos que ofrece. Aspectos que complejizan aún más las funciones que empiezan a desempeñar los coordinadores Ecaes de las IES de la región.

## La relación entre la política y las acciones derivadas de la misma

Sin duda alguna, desde el mismo momento en el que se formula una política por parte del Estado, un conjunto de pretensiones, ideales y metas acompañan su configuración y desde las mismas un conjunto de estrategias tiene desplie-

gue. Estas metas, ideales o pretensiones gubernamentales no sólo atienden necesidades sentidas en un país o comunidad, también buscan generar transformaciones paulatinas en procesos que se consideran desactualizados. Sin embargo, las pretensiones, ideales y metas que están en el diseño y formulación de la política, no necesariamente se cumplen, a veces se distorsionan, se desvían de su esencia, se resignifican o generan otros sentidos al ponerlas en marcha.

La cercanía o lejanía de lo que se pretende en la formulación de la política y lo que con ella se va logrando en la medida en que se la pone en marcha, es esencial para el ente gubernamental que tiene bajo su responsabilidad la organización y proyección de grupos y comunidades. Su importancia radica en que de ella depende el acierto o el fracaso de transformaciones en las cuales se hacen altas inversiones, a veces demasiado costosas para la sociedad y que muestran que como alternativa a largo plazo favoreció el propósito o, por el contrario, el remedio quizás fue más peligroso que la propia enfermedad.

Después de tres años de la paulatina implementación de los Ecaes en la mayoría de los programas de la educación superior colombiana, se pueden reconocer relaciones de complementariedad, de negación, de tensión y se pueden identificar los efectos que ha generado la misma sobre la formación universitaria y en esta, por supuesto, el elemento central: la calidad. No podemos olvidar que frente a la puesta en marcha de nuevas políticas educativas y desde los efectos que estas producen, nuevos/otros modelos de sociedad se ponen en juego pero, ante todo, particulares maneras de ser sujeto y de instalarse en el escenario social.

## ASPECTOS CONTEXTUALIZADORES SOBRE 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 casi 30 años después de su creación.

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 posterior e influido por la reglamentación de la Constitución Colombiana, en 1992 se promulgó la Ley General de Educación, la cuál generó un nuevo marco para la educación superior, fundado en el reconocimiento de la autonomía universitaria, asumiendo que se trata de un servicio público y que corresponde al Estado garantizar la calidad del servicio educativo a través de la práctica de inspección y vigilancia. Esta ley tuvo posteriores desarrollos y ha sido objeto de polémicas y contradicciones, 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<sup>49</sup> y en un "estancamiento" en la cobertura de la educación superior pública, demostrada en las bajas tasas de crecimiento y en la notable escasez de recursos para su funcionamiento. Esto se evidencia en la tabla de evolución (Tabla 18) de matrícula de la última década.

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 vista con buenos ojos, en ocasiones leída 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.

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

---

49. En el estudio publicado por la Unesco sobre la educación privada en Colombia se muestra que el número de IES públicas y privadas aumentó de 242 en 1990 a 321 en 2002. Las mayores tasas de crecimiento anuales se presentan en el año 1993 (3,2%); en 1998 (3,3%); en 2000 (3,6%), en 2001 (6,9%) y 2002 (3,2%). Por períodos trienales se observa que entre 1992 y 1995 el crecimiento fue del 6,61%; entre 1996 y 1999 el crecimiento fue de 4,91%. Entre 2000 y 2002 se presenta un crecimiento muy superior: 10,31%. El crecimiento neto de instituciones entre 1990 y 2002 es de 79 IES, de las cuales 31 son de origen oficial y 48 privadas.

TABLA 18

	Matrícula total educación superior	Tasa bruta de cobertura	Matrícula oficial	Matrícula privada	Participación		Tasas de crecimiento	
					Oficial	Privada	Oficial	Privada
1995	644.188	14,9%	212.053	432.135	32,9%	67,1%	5,6%	15,0%
1996	673.353	15,3%	212.941	460.412	31,6%	68,4%	0,4%	6,5%
1997	772.291	17,3%	251.003	521.288	32,5%	67,5%	17,9%	13,2%
1998	879.840	19,4%	307.308	572.532	34,9%	65,1%	22,4%	9,8%
1999	877.944	19,0%	294.398	583.546	33,5%	66,5%	-4,2%	1,9%
2000	934.085	19,9%	336.391	597.694	36,0%	64,0%	14,3%	2,4%
2001	977.243	20,6%	368.108	609.135	37,7%	62,3%	9,4%	1,9%
2002	1.000.148	21,2%	416.722	583.426	41,7%	58,3%	13,2%	-4,2%
2003	1.035.006	21,5%	447.188	587.818	43,2%	56,8%	7,3%	0,8%
2004	1.104.051	22,6%	490.780	613.271	44,5%	55,5%	9,7%	4,3%
2005	1.212.037	24,6%	587.704	624.333	48,5%	51,5%	19,7%	1,8%

Nota: La información del 2003 al 2005 es preliminar.

Fuente: MEN - SNIES.

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 ni acceso a tecnologías y con una estructura académico-administrativa que ni siquiera a mediano plazo prometía la conformación de comunidades académicas. Muchas de estas instituciones emergentes empezaron a recibir demandas jurídicas por incumplimiento de su labor, por ofrecer programas que no cumplieran con lo inicialmente prometido a los estudiantes y, ante todo, por el no cumplimiento de la legislación en ese entonces, vigente sobre conformación y desarrollo de programas a nivel profesional.

Respondiendo a ello,<sup>50</sup> el Estado colombiano empezó en los últimos años a crear con mayor rapidez y solidez organizativa políticas y planes para el desa-

50. Es importante también anotar que algunos problemas críticos igualmente detectados en la educación superior del país requerían rápida atención y efectiva respuesta, algunos de

rollo 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 sistema está orientado a garantizar que las IES 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 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 gestionada por el Icfes desde el 2003. Se pone en marcha entonces, 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, quizá

---

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 IES 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 IES (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.

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 responden a la necesidad de controlar la emergencia de universidades cuyos perfiles, en lo que ofrece, 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 inspección, control y vigilancia que no redundará ni en la disminución del mínimo de instituciones, ni en constataciones sociales sobre los avances en cuanto a 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 con el cada vez más bajo presupuesto para la educación, se evidencia la pregunta si por esta vía afrontan 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 aportar, desde sus saberes y conocimientos al progreso de la nación. Al respecto, hay un optimismo 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 los colegiados de la comunidad académica universitaria 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 respondan con efectividad a las necesidades de la sociedad.

## LA ESTRATEGIA DE LA EVALUACIÓN EXTERNA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

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

En las décadas de los 80 y 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 para la educación superior en los programas de 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 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 colombiana. 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 junio 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, retomando experiencias anteriores, invitó por convocatoria abierta a diferentes universidades públicas y privadas, asociaciones

de facultades, de profesionales y otras organizaciones académicas, a que elaboraran los marcos de fundamentación de las pruebas, las guías de orientación y por supuesto los instrumentos de evaluación de cada programa.

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 27 programas que inicialmente fueron evaluados, se aplicaron el primero de noviembre de 2003 en todo el país y los resultados, tanto institucionales como individuales, se dieron a conocer al iniciar diciembre del mismo año. En noviembre de 2004 se evaluaron 43 programas y el informe salió al público en enero de 2005; en el 2005 se evaluaron 50 programas, entre ellos, algunos de formación técnica y tecnológica, sus resultados se publicaron en enero de 2006.<sup>51</sup> 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 del país.

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 de los campos de la Medicina, las ingenierías y el Derecho, para, paulatinamente, extenderse a toda la educación terciaria colombiana. Sin embargo, vale la pena reiterar el nuevo elemento, de importancia sin igual, que se introduce al señalar:

*"Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, Ecaes, tienen como objetivos fundamentales: a) comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las IES; b) 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"* (Decreto 1781-Icfes 2003: 1-2).

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.

---

51. Dato obtenido de los informes nacionales de resultados de los años 2003, 2004 y 2005. En [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)

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 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 educativa un estatuto de compromiso y responsabilidad para el mantenimiento de un adecuado orden social y con unos determinados niveles, en este caso desde una política de 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 interrogar, discutir y fomentar la calidad.

Es también importante resaltar el énfasis que se hace en el decreto acerca de para qué 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*". Los procesos de reflexión expuestos en el decreto y en los documentos del Icfes muestran que la evaluación no se concibe como un acto punitivo o meramente técnico de medición, sino como un mecanismo que, al articular sus piezas, posibilita miradas múltiples acerca del fenómeno valorado; igualmente señalan las posibilidades de otras lecturas que aportan una mirada, perspectiva o percepción, pero que en ningún momento son taxativas o totalitarias con respecto a lo que se valora desde la evaluación 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".<sup>52</sup>*

---

52. MEN. Decreto 1781 de 2003. Artículo 1. Tomado de [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co).

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 un medio, no el producto mismo y que son un microsistema del gran macrosistema de la calidad.

Otro de los aspectos centrales a tener en cuenta y a analizar con profundidad en la política, es aquello 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. 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 permite sugerir las siguientes preguntas ¿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 manera 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 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 lo anterior 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 sea 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" (Cañón, 2004: 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 presentan 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 importaba el significado del concepto del mundo empresarial, sin mayores críticas, revisiones y contextualizaciones necesarias.

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. A hacer de ella un objeto de conocimiento que favorezca 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 abiertas 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 voces y miradas se tienen en cuenta, de acuerdo con criterios epistemológicos, teóricos y técnicos a partir de lo que se pretende 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 asociaciones lo ha incorporado a sus instrumentos. 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 prácticas.<sup>53</sup> 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 competencias 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 especí-

---

53. 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 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.

fico del momento.<sup>54</sup> 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.<sup>55</sup>

- 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 específicos 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 reconocer las aplicaciones del conocimiento.
- De operaciones manuales a operaciones automáticas: gracias al avance y acceso 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 re-

---

54. 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.

55. 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.



sultados, 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 quien 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 favorecen 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 plantea a las IES un cuestionamiento sobre cómo la evaluación interna se pone a tono con las transformaciones que plantea el Estado, de modo que se genere a través de una "transacción cultural" entre Estado y universidades, la posibilidad de construir y desarrollar acuerdos y propuestas sobre la transformación colegiada y concertada de la educación superior.

Transacción que sólo es posible en la medida en que las IES y sus distintos actores asumen un lugar activo y propósito frente al Estado y sus reglamentaciones, en tanto se empoderan y participan en los debates –cada vez más requeridos– sobre la formación universitaria y en la medida en que se dinamizan en el aula prácticas educativas acordes a las exigencias contemporánea de formación profesional.

## 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 estos 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 del total 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 aportar al estudiante, este se vuelve protagónico e importante en tanto que desde un particular desempeño se vuelve objeto de publicidad y le sirve de imagen nacional y regional a la universidad en la que se ha formado. Pareciera, entonces, que se 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.

Este aspecto polémico se evidencia, también, en el hecho de que para muchas instituciones y actores del sector educativo, los Ecaes son vistos como una oportunidad; otros los sienten como un obstáculo o son leídos como un requisito más dentro de los muchos que viene exigiendo el Estado desde hace algunos años para acreditar la educación superior, y para otros, es 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 la aspiración de equidad, de igualdad de oportunidades, de movilidad social y del cambio social 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 de manera categórica afirmar que la evaluación sí está "transformando" la educación pero no necesariamente en la vía de lo que establece la política. Quizá una manera de hacerle contrapeso a esta tendencia, 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, 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."*<sup>56</sup> (Bogoya, 2006: 23).

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 profunda comprensión 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

---

56. Bogoya, D. *Memorias del I seminario internacional de evaluación de la educación*. Icfes. Cartagena-Colombia. 2006.

lugar convencional y se la sitúa en un lugar de oportunidad de dinamización y cualificación de la educación y de la interrogación de las verdades tradicionalmente no cuestionadas sobre educación. 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 educativa,<sup>57</sup> 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, representaciones y perspectivas propias del mundo educativo contemporáneo.

---

57. 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?

## CAPÍTULO VI

### Sobre la evaluación externa de la educación superior<sup>58</sup>

Esta reflexión tiene sus orígenes desde los seminarios regionales de profesores que, en torno a la evaluación, coordinó el Icfes en varias universidades del país. Desde el interior de estos seminarios se desprendieron varios proyectos de investigación, cuyos resultados proporcionarán, sin duda, señales para la cualificación de la evaluación externa y sus posibles efectos en la evaluación interna (la del aula cotidiana) y en las prácticas pedagógicas universitarias. Estos dos aspectos, la modalidad pedagógica y la evaluación a los estudiantes, son los más críticos en la educación superior.

Y son aspectos críticos no porque el profesorado universitario sea caprichoso y arrogante, si bien existen los casos, sino porque hay muy pocos referentes y pocas experiencias innovadoras que se hayan socializado en el campo de las prácticas pedagógicas universitarias. Es decir, estamos seguros que existen innovaciones, aunque sean muy pocas, pero no han sido objeto de identificación a partir de proyectos de investigación o de publicaciones que den cuenta de ellas. El profesorado universitario, mayoritariamente joven, se encuentra desconcertado frente a unas regulaciones culturales y formas de circulación del conocimiento mucho más abiertas (hoy es más ágil acceder al conocimiento que cuando dependíamos estrictamente de los libros y de los profesores). Por esto decimos, el profesorado universitario hoy no tiene referentes para repensar su rol de maestro.

La evaluación de la calidad de la educación superior puede ser un pretexto para repensar la problemática de las prácticas pedagógicas y de las prácticas

---

58. Texto escrito por el profesor Fabio Jurado Valencia, asesor académico de la investigación. Doctor en Literatura (Unam, México). Profesor del Departamento de Literatura y del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

evaluativas en la universidad. De lograrse esta posibilidad estaríamos dando un paso en la respuesta al constante reclamo de los estudiantes de diversas carreras, cuando señalan las dificultades para comprender lo que los profesores pretenden explicar y la inconsistencia y atomización en los modos de evaluar. Esos reclamos de los estudiantes siempre se quedan en el aire y convergen en una "actitud a la defensiva de los profesores universitarios": "los estudiantes pierden porque no atienden, no saben leer ni escribir y mucho menos saben hablar". Es decir, el problema está en los estudiantes y no en el profesorado.

Pero una reacción contraria a lo que se pretende con los Ecaes es la de orientar los cursos y seminarios de las carreras hacia un adiestramiento de los estudiantes en pruebas simuladas para que les vaya bien en los Ecaes, como en efecto se observa en la mayoría de las universidades, incluyendo a las universidades públicas de mayor reconocimiento. El extremo de esta tendencia está en la decisión perversa de introducir en los currículos cursos específicos de Ecaes (cfr.: Informe de las IES. *Impacto de los resultados 2004*. Bogotá. Icfes. 2005). Por ahora, digamos que procedimientos como estos van en contravía con el enfoque de competencias, pues uno no se prepara para demostrar las competencias aprendidas sino que está dispuesto, sin preparación previa, a exteriorizar en la actuación, en contextos diversos, las competencias que se portan.

## EL HORIZONTE DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

La evaluación tiene sentido y alcanza su impacto social sólo en la medida en que sus presupuestos axiológicos y filosóficos sean aprehendidos y discutidos críticamente por quienes participan en el proceso de la evaluación misma. Lo contrario, es asumir la evaluación desde posiciones verticales con las que una autoridad omnipresente dictamina y decide unilateralmente sobre qué evaluar y cómo, y de qué manera organizar los resultados e informarlos.

En la evaluación externa (programas Saber, pruebas Ecaes y pruebas de Estado, por ejemplo) siempre hay inicialmente un enfoque, que es elaborado por alguien o por algún grupo, sea de la agencia gubernamental o ya sea un grupo externo que funge de asesor (es lo más común y es importante considerarlo cuando se dirigen las miradas críticas exclusivamente al Icfes, pasando por alto que son profesores universitarios quienes han elaborado los marcos teóricos). En todo caso, el enfoque es hecho por personas de carne y hueso y sus nombres deben ser públicos como autores que son.

Pero el enfoque puede ser objeto de discusión entre la comunidad a la que está destinado o simplemente ser impuesto. Por otro lado, el enfoque puede ser

explícito y coherente, pero su adecuación en los instrumentos (las pruebas, por ejemplo) puede desvirtuarlo y ser otra cosa, sobre todo cuando son unos profesionales los que fundamentan el enfoque y otros los que elaboran los instrumentos, sin que estos últimos se apropien de aquellos; asunto contradictorio, por supuesto, aunque algunos no lo crean así. Una constante en las observaciones que varias universidades hacen en los informes sobre los planes de mejoramiento, solicitados por el Icfes, está relacionado con lo que se declara en el enfoque (de competencias) y lo que se materializa finalmente en los instrumentos:

Aunque el examen recogió lo básico de la teoría económica, todavía se está en una fase de aprendizaje en relación con la elaboración de pruebas que pretendan evaluar competencias en lugar de evaluar contenidos, lo que se complica si se tiene en cuenta que es sumamente difícil, por no decir que imposible, unificar las prácticas pedagógicas de los docentes en su sitio de trabajo ("Informe de Universidad EAFIT", 2004: 392).

Este dilema ha estado en el escenario de la evaluación en Colombia durante toda una década. La evaluación externa ha ido buscando formas y estrategias para lograr impactos y construir comunicación con las comunidades, pero no lo ha logrado con efectividad. No lo ha logrado con la contundencia que se quisiera porque nadie puede discutir sobre lo que no sabe y algo que muy poco se sabe es precisamente el sentido de un enfoque sobre la evaluación que recalca en la formación: la evaluación como formación y no como estigma, la evaluación como un proceso que empuja hacia los cambios y hacia dinámicas nuevas, la evaluación como reconstrucción colectiva para definir horizontes innovadores e investigativos.

Ahora, es indudable que progresivamente se ha ido aprehendiendo la perspectiva holística de la evaluación y en eventos masivos, como los congresos, aparecen los puntos de vista que se requieren para la cohesión de un discurso crítico sobre la evaluación; pero la mayoría de estos puntos de vista se rezagan en la oralidad y muchas veces caen en la libre opinión, en el pre-judicio inherente a la resistencia, con poco poder propositivo: son los casos radicales que se oponen a cualquier forma de evaluación externa.

La decisión de adelantar seminarios regionales en torno al problema de la evaluación, proporcionando materiales de primera y segunda fuente, optando por la estrategia de la lectura y la escritura, apunta precisamente hacia la posibilidad de elevar las discusiones en la perspectiva de la elaboración de críticas con criterio y de propuestas argumentadas. Se busca que los profesores universitarios se apropien de los enfoques, los discutan, propongan y luego multipliquen

las conclusiones entre otros profesores y entre los estudiantes. Pero la mayor ganancia intelectual y académica es la de poder sostener grupos de trabajo alrededor de un campo que, como la evaluación, ha sido poco atractivo para el profesorado. Es decir, se espera la constitución de seminarios permanentes de profesores desde los cuales se desprendan proyectos de investigación o proyectos para la formación y la autoformación del mismo profesorado.

Los seminarios permanentes de profesores constituyen estrategias fundamentales para fortalecer la masa crítica de las universidades. No hay otro modo de garantizar la autonomía académica universitaria, si no es a través de la reunión colegiada en donde directivos y profesores analizan en profundidad los tópicos neurálgicos, surgidos en una etapa de tensiones y de cambios, como la que vivimos actualmente. Parece paradójico pero al analizar los informes sobre los Ecaes pareciera que la autonomía comenzara a romperse desde las bases de la universidad misma y no desde las políticas del Estado, como las relacionadas con los Ecaes. La débil actitud propositiva de las universidades es una señal de la debilitación de su autonomía.

En el desarrollo de los seminarios regionales fue notable el carácter desigual de los profesores en relación con la producción escrita. Podría decirse que entre 50 asistentes, el 10% parece tener un contacto permanente con la escritura, si bien la argumentación oral resulta coherente en la mayoría. Pero un seminario que no deja huellas fuertes en la escritura es un seminario de poco impacto. Se espera que la permanencia de seminarios anime a los profesores universitarios hacia la asunción de la escritura como una vía para la interlocución con la agencia gubernamental en lo relacionado con sus políticas.

Nadie tiene respuestas absolutas frente a los problemas que atañen a la universidad. Por eso, sólo la discusión y su trayecto hacia la generación colectiva de propuestas puede ser una ayuda para afrontar las tensiones e involucrarse en el proceso de innovaciones, tan necesarias hoy en la vida universitaria. No hay modelos canónicos para lo que debería ser la educación superior en la actualidad. Los contextos políticos y socio-culturales son determinantes en las reformas académicas, para que estas no se inscriban en meros formalismos o en meras transposiciones de modelos de universidad que poco tienen que ver con nuestras realidades.

Sin embargo, siempre será necesario conocer lo que está ocurriendo en el otro lado, porque hoy en educación no somos ajenos a corrientes de pensamiento y a iniciativas ya cursadas en países de América Latina y de Europa. El asunto es el de cómo reconocer las experiencias adelantadas en otros países sin la pretensión de calcarlas sino de identificar referentes desde donde se puedan ca-



racterizar las diferencias particulares y las posibles convergencias. Así, una propuesta de investigación en ciernes debe girar en torno a los perfiles de las pruebas externas de último año de universidad en otros países.

Instrumentos de lápiz y papel deben constituir sólo una parte de la evaluación académica y en tal sentido la comunicación de los resultados debe moverse en el ámbito de una evaluación parcial y no de una evaluación absoluta. De otro lado, la comunicación no debe empezar en el punto en que termina la evaluación (los resultados) sino desde el punto en que se discute qué es lo que indaga la evaluación. Entonces, los objetos a evaluar pueden pasar por la concertación entre la comunidad externa (la que evalúa) y la comunidad que es objeto de evaluación. Y aún miembros de la comunidad evaluada pueden participar en la fundamentación y en la definición de los instrumentos, porque lo que interesa es saber cómo van los procesos y no cómo buscar los culpables de las anomalías del sistema. Mostrar cómo van los procesos, implica por sí mismo desencadenar significados e interrogantes diversos: ¿Por qué son como son los resultados que nos revela la evaluación externa?

Pero claro, no se pueden imponer abruptamente evaluaciones externas sólo con el prurito de cumplir con la evaluación periódica, para mostrar que hay una gran preocupación por "mejorar el sistema educativo", cuando paradójicamente hay grandes problemas en el funcionamiento del sistema, problemas enhebrados en el modelo de sociedad. Tampoco la debilidad del sistema puede ser un criterio para no afrontar la evaluación externa, pero es necesario explicitar las condiciones en las que se la realiza y fundamentar los análisis sin estar de espaldas a esas condiciones socio-culturales reales. Por eso, la evaluación externa a las universidades es necesaria en un país que, como el nuestro, es el que tiene más universidades respecto a los demás países del mundo.

En este aspecto, es sensato el cuestionamiento a por qué los estudiantes wayuu de la Guajira o los estudiantes de una comunidad criolla, como los habitantes de San Andrés y Providencia, tienen que realizar la misma evaluación que se aplica en las ciudades del centro y en la lengua de la comunidad central. Pero este cuestionamiento tampoco implica que estas comunidades no tengan el derecho a que alguien oficie de interlocutor externo respecto a su educación, sobre todo porque son comunidades que ya están impregnadas de la cultura de occidente. En este caso, es la comunidad misma la que toma la decisión sobre los procedimientos necesarios para estar a tono con lo que ocurre por fuera de ella, porque hoy nadie escapa a la cultura ajena, la otra cultura, así sea hegemónica; para defender la propia hay que conocer la ajena; para defenderse de la cultura ajena hay que reconocerla. No existe cultura pura, decía Alfonso Reyes.

Los problemas que ocurren con la evaluación externa en la educación básica no son tan distintos a los que ocurren con la evaluación de la calidad de la educación superior. También aquí se pone en juego el capital cultural de los estudiantes, aunque se trata de un capital que la institución educativa ha puesto en circulación. Este es un punto que amerita una mayor reflexión: estudiantes que provienen de familias con capital cultural restringido logran avanzar hacia procesos intelectuales con una gran cohesión en el contexto universitario.

Así como se ha invitado a indagar por la especificidad y los efectos de la evaluación externa en la educación básica, también es necesario insistir en la importancia de plantear proyectos en torno a los modos como se está llevando a cabo la evaluación de la calidad de la educación superior a través de los Ecaes; un paso importante que hemos dado en el país es haber hecho el rompimiento con el secreto de la evaluación, haber quebrado el tabú del examen; la socialización de los instrumentos de evaluación, las discusiones por vía Internet, los foros y seminarios para hacer balances analíticos, constituyen un momento saludable para generar contra-propuestas. En esta perspectiva se requiere de la constitución de grupos de trabajo que tomen las pruebas aplicadas y las analicen en profundidad para lograr una evaluación a la evaluación y abrir el camino para su descentralización y para la posibilidad de la autonomía de las regiones en relación con sus procesos educativos y sus seguimientos.

## LA FLEXIBILIDAD Y ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por otro lado, aparece una vez más el conflicto conceptual del término competencia: ¿había que "enseñar" primero las competencias para luego evaluar las competencias? Quien lo concibe así asume las competencias como algo enseñable, pero las competencias las aprende el sujeto, las construye, nadie enseña a otros determinadas competencias. Un sujeto se constituye como competente a través de múltiples experiencias; entonces, se requieren diversas experiencias y heterogéneas situaciones para que el sujeto pueda cualificar sus actuaciones. Un sujeto sabe hacer porque sabe y puede hacer. ¿Qué tantas situaciones y problemas por resolver les planteamos a los estudiantes, más allá de los cuestionarios de los manuales para que aprendan a saber y puedan hacer?

De acuerdo con lo anterior, tampoco es posible, en el marco del enfoque de las competencias, considerar que a más programas de capacitación habrá más "calidad" en la labor docente; reclamar capacitación es considerarse en minoría de edad en estos campos que, como los de la docencia, requieren de sujetos

autónomos y críticos. Otra cosa es reclamar condiciones temporales y espaciales para conformar grupos de trabajo, fundar redes, programar encuentros con pares académicos, exigir respaldo y financiación a proyectos de investigación, propender por tener acceso a las fuentes primarias, promover las ediciones de lo que escribimos; esto no es capacitación sino formación continua desde la autoformación.

Otra pregunta fundamental inherente al concepto de competencia tiene que ver con la relación entre texto y contexto; para entender esta relación podemos acudir a los lingüistas y a los teóricos del discurso; pero también podemos apoyarnos en un sociólogo de la educación, o en quien fuera el fundador de la pedagogía crítica: Paulo Freire. Para Freire "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto". (Freire, 1984: 94). No hay, pues, práctica de lectura si no se construye la relación texto-contexto; cuando alguien dice que no entiende nada, es porque no ha logrado construir dicha relación; precisamente, es el reconocimiento de un contexto lo que hace posible la interpretación.

Dice Mario Díaz que la flexibilidad implica analizar "la formación centrada en destrezas, habilidades y desempeños frente a una formación centrada en competencias". ¿"Destrezas, habilidades y desempeños" acaso no se homologan con la categoría competencia? Bueno, depende desde donde lo asumamos; otra vez la semántica está en juego. Podrían separarse aquí dos campos: el de las habilidades y las destrezas, como un campo canónico de la escuela (el niño se hace diestro para escribir a través de las planas; el estudiante universitario se hace diestro y hábil para repetir definiciones que memoriza de un día para otro, o para reconocer los códigos de cada profesor y responder según esos códigos), y el de los desempeños y las competencias, como un campo de reciente consideración en el contexto académico. El primer campo presupone la repetición, la actividad constante en ejercicios preprogramados. El segundo campo, presupone la actuación según contextos cada vez más heterogéneos y según la probación de los saberes en problemas genuinos.

De lo anterior se desprenden preguntas sobre cómo lograr que los cursos y seminarios estén impregnados de aquello que va descubriendo el docente a través de sus proyectos, que le permiten enlazar los universales con aquellas particularidades que todo proyecto de investigación pone al descubierto. Si no hay solvencia en la investigación y cruzamientos disciplinares a través de ella no es posible la flexibilidad en los planes de estudio. Tampoco le echemos la

culpa a la formación de los estudiantes, porque la perspectiva de las competencias señala que todo aprendizaje arranca desde los saberes de los estudiantes, por muy incipiente que sean dichos saberes; el conocimiento no se construye de manera lineal sino en un movimiento de ida y vuelta; y todas las veces que sea necesario devolverse es necesario hacerlo en aras de la comunicación con sentido en el aula; quien culpabiliza a otros de las supuestas deficiencias, se niega a construir un discurso cada vez más nuevo, porque simplemente quiere repetir un programa ya establecido. Esto no es flexibilidad sino inflexibilidad y autoritarismo.

Para trabajar a partir de problemas requerimos de un acervo básico en experiencias de investigación; hoy, cada profesor universitario tiene que hacer ese balance: qué tanto ha investigado y qué tanto ha escrito para desde allí seducir a los estudiantes hacia problemas puntuales en la formación universitaria. Pero también hay que preguntar: ¿Qué tanto respaldo financiero ofrecen las universidades, oficiales y privadas, para promover la investigación? ¿Con qué recursos contamos en Colciencias y aún en el Icfes? ¿Pueden las entidades privadas, como empresas e industrias, meterse la mano al bolsillo para apoyar también la investigación?

## ALGUNOS PUNTOS FINALES Y PROSPECTIVOS

Considerar la evaluación como un proceso de recolección de información en donde se realizan mediciones, se establecen magnitudes y ofrecen datos estadísticos puede constituir un reduccionismo estereotipado de la evaluación y la autoevaluación. Por lo regular hay una visión muy constreñida al dato cuantitativo y no tanto a la intención por caracterizar procesos, como es lo que implicaría una visión cualitativa. El señalar un puente entre la visión cuantitativa y la cualitativa es lo deseable, ya que no son excluyentes, pero lo fundamental es la caracterización cualitativa que se sustenta en el dato.

Para identificar la "calidad" de los programas que ofrecen las universidades, ¿Es suficiente dar cuenta de los insumos y de todas las variables internas, sin destacar cómo se está dando el proceso? Esta pregunta genera otra: ¿No es más significativo hacer seguimiento a los egresados de los programas? Es en el desempeño profesional que se puede determinar los niveles de "calidad" del programa en el que se formó a ese profesional. Entonces, la "calidad" de la educación superior debe ir más allá de los Ecaes, que son exámenes de carácter terminal, de lápiz y papel; es en el desempeño profesional hacia donde tiene que dirigirse la mirada de los evaluadores para caracterizar los programas de las universidades. Lo que preocupa mucho es una tendencia que se da en las di-

versas universidades al asumir la acreditación como la elaboración de documentos acabados y cerrados y, por otro lado, preparar a los estudiantes de último año para un examen, en un contexto simulado. Estos exámenes pueden ser sólo una aproximación parcial a lo que han aprendido a través de una carrera, pero sus resultados no pueden constituir dictámenes absolutos.

La universidad generalmente no consulta al sector productivo en relación con sus procesos académicos y sus áreas y líneas de investigación. Con referencia a ello, es importante establecer si las actividades de la universidad apuntan a la generación de conocimiento nuevo o si es solamente una transposición de lo que ya se ha investigado. Al respecto, es necesario señalar que la Ley General de Educación y la Ley 30 señalan que es tarea de las instituciones y sus miembros asesorar al Estado en todo lo que compete a los campos de acción, vinculado con los perfiles de formación y con lo que investiga la universidad.

Un reto para todas las universidades del país lo constituye la incorporación del enfoque desde las competencias para transformar las visiones sobre el currículo, la evaluación, la investigación, la extensión y las pedagogías en la docencia universitaria. Tanto la autoevaluación, como la acreditación y la práctica de los Ecaes tienen que poner en la superficie las tendencias más dominantes para empujar otras visiones.

## CAPÍTULO VII

### Evaluación escolar y evaluación social<sup>59</sup>

Quizá resulte extraño comenzar una reflexión sobre la evaluación hablando de *comunicación*, pero no es de los medios a lo que voy a hacer alusión sino a la comunicación entre universidad y sociedad, pues se tiene un sistema educativo que, tanto en Colombia como en general en América Latina, resulta hoy no sólo lejano sino, –en no pocos casos–, esquizofrénico con las transformaciones de sus propias sociedades. La otra palabrita, aun más mágica, que es necesario reflexionar con detenimiento actualmente es la de *evaluación*, porque, como la de *comunicación*, son palabras dotadas de una aureola que está impidiendo hacerse cargo de sus contradicciones.

#### LA EVALUACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN UNIVERSIDAD – SOCIEDAD

Lo que se pretende es repensar el modelo de evaluación de los Ecaes desde las contradicciones con que ella carga en nuestra sociedad, cuando lo que está en juego son las relaciones de nuestras escuelas primarias, secundarias y de nuestras universidades con este país en guerra, país roto, fragmentado y excluyente, donde buena parte de su territorio no es espacio de ciudadanos sino de guerreros que lo tornan espacio de una doble exclusión: la social y la cultural. Con lo que significa esta última en un país que es a la vez enormemente creativo, un país que en medio de la guerra no se ha dejado desmoralizar. Pues ahí radica la exclusión que agudiza la educación al no saber compatibilizar la *estandarización de saberes* que implican los Ecaes con la *diversidad de saberes y la creatividad en experiencias de aprendizaje* que se han logrado a lo largo y ancho del país. Desde

---

59. Texto escrito por el profesor Jesús Martín Barbero, asesor académico de la investigación, doctor en Antropología y Semiótica. Profesor de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana – Bogotá.

las instituciones, directivas de la educación nacional siguen sin comprender ni asumir la envergadura de la heterogeneidad cultural de sus regiones al imponer visiones unitarias donde tendría que haber mucho más diálogo, negociación y participación. Frente a la Constitución del 91 los Ecaes implican una visión monoteísta y uniformadora que incapacita a la inmensa mayoría de los colombianos para sentirse realmente responsables de su propia tarea. Hablar de comunicación entre *universidad y sociedad*, significa pensar un tipo de evaluación que no contribuya a sobrevalorar unas pocas instituciones al margen de la diversidad de condiciones socio-culturales y en detrimento de los esfuerzos regionales y locales.

Bienvenida una evaluación que estimule la creatividad cultural y la relevancia social de lo que se aprende, por encima de una competitividad lograda a base de estandarizar y subvalorar las diferencias en todos los niveles y modos del saber y del pensar. Bienvenida una evaluación que acabe con las estafas educativas de tanta *universidad-garaje* que han contado con complicidades, al menos por omisión, entre las instituciones educativas del orden nacional; pero bienvenida al mismo tiempo una universidad que empodere a las universidades pequeñas y medianas posibilitándoles apropiarse de sus derechos y capacidades para *enriquecer* al país en todos sus sentidos: educativa y proactivamente, lo que entraña unas universidades radicalmente críticas de un Estado aún centralista y autoritario, incapaz de sacar este país de una inequidad creciente. Bienvenida una evaluación al servicio del país y, por tanto, de la capacidad de las universidades para evaluar la concepción de país que cada gobierno proyecta desde la educación.

La comunicación entre *universidad y sociedad*, sea aquella privada o pública, moviliza entonces, tanto su capacidad de acompañar y hacerse cargo de las nuevos desafíos y demandas laborales y profesionales que acarrea la globalización, como su capacidad de interlocución abierta con las instancias de gobierno. Es por eso que, o los Ecaes contribuyen a esos dos movimientos o acabarán siendo –más allá de toda la demagogia con que desde el MEN liga la evaluación a la "revolución educativa"– otra frustradora "reformita", incapaz de movilizar a las universidades de este país en un serio y sostenido proyecto de transformaciones de la educación nacional mediante las cuales el país construya *su lugar* –sus líneas maestras de investigación y de producción– en el mundo de hoy.

La cuestión de los Ecaes debe ser una ocasión para que todas las universidades no famosas, pero no menos serias y exigentes, hagan el debate que este país tiene pendiente sobre evaluación –de los egresados y de sí mismas– pero en términos de verdadera equidad y no equidad meramente formal. Pues al Mi-

nisterio de Educación siempre le será más fácil defender una idea simplista de nación que aceptar los muy diversos países de que está hecha Colombia. Los costeños del norte no son colombianos a la manera como lo son los de la Costa Pacífica del sur, los santandereanos no son colombianos a la manera como lo son los paisas, ni los boyacenses, ni los pastusos, y eso es algo que hay que ganar en este país centralista. He empezado por el final pues no podemos engañarnos: o los Ecaes posibilitan un tipo y serie de preguntas en las que los estudiantes perciban y sientan al país que viven, o "su" evaluación sólo servirá para posicionar a las universidades en un ranking de poder, y en una nueva bolsa de valores en la que competirán no los proyectos de educación más innovadores y valiosos para el país, sino las "acciones universitarias" que más le renten a sus dueños.

Poner a comunicar la universidad con su sociedad es posibilitar que más país quepa en la universidad, porque el país que hoy cabe en nuestras universidades, incluidas las públicas, es país bien chico y contrahecho, estereotipado y folclórico. Llevo muchos años –más de treinta– trabajando en el campo de la educación en comunicación social, y mi obsesión permanente es el poco país que cabe en los medios de comunicación. Pero en los últimos años mi desazón ya no tiene que ver solamente con la cada día mayor ausencia de país en la televisión –incluida la pública ya sea nacional o regional– sino en la universidad, tanto en la enseñanza como en la investigación, tanto en las teorías como en las prácticas. ¿Qué tienen que ver muchos de nuestras academicistas y formalistas peleas con este país? ¿Somos conscientes de cuantas dimensiones de país nos faltan por meter en la universidad? Poner a comunicar la universidad con su sociedad no es hacer celebraciones en torno a nombres famosos sino poner el país en el día a día del estudio de todas las asignaturas y los procesos de investigación. O dicho en otras palabras: el tema de la evaluación nos tiene que servir para plantearnos qué país es el que está presente en nuestros programas, en nuestros cursos, en nuestras preocupaciones, en nuestras investigaciones.

En este momento estoy trabajando con un grupo de investigadores de la Universidad Javeriana, en una investigación-acción con una asociación de emisoras comunitarias de radio del Magdalena Medio que reciben apoyos de fundaciones europeas, pues los formatos de evaluación que les envían esas fundaciones deforman fuertemente el sentido del trabajo que esas emisoras de radio comunitarias o ciudadanas hacen. Y lo que estas emisoras de radio nos han pedido es que les ayudemos a hacer una propuesta-formato de evaluación que les posibilite poder negociar con las organizaciones europeas de manera que la evaluación le sirva a los europeos para saber en qué invierten su plata, pero también



a las comunidades para renovar cada año el sentido y la pertinencia sociocultural de su emisora de radio. El tema de evaluación es crucial y va más allá del Icfes y de las universidades. Bienvenida, entonces, la evaluación, pero, como en el caso de las emisoras de radio, una evaluación que nos respete; esto es, que no deforme el sentido de lo que hacemos al imponernos una formalidad en la que ese saber hacer no cabe. Que es lo que ha venido pasando en las "evaluaciones" de programas como Compartel,<sup>60</sup> Programa Compartel (Compartir Telecomunicaciones) del Ministerio de Comunicaciones, creado por la Presidencia de la República para dotar de telefonía e Internet a zonas rurales del país en búsqueda de facilitar el acceso equitativo de los colombianos a las telecomunicaciones.

A los que se les aplican formatos estándar internacionales que dejan por fuera la especificidad local y regional de los procesos y las prácticas de los usuarios del servicio. Que nadie me malentienda, no se trata en modo alguno de estar por fuera de los estándares que posibilitan compararnos con el resto del mundo —suficiente aislamiento ha sufrido ya este país a manos de gobiernos miopes y provincianos— sino de saber *traducir esos estándares* precisamente para que en ellos se haga presente el país tal como es y no la pseudo imagen en que la clase política y parte de la empresarial se quiere mirar.

Lo que no podemos desconocer es que los llamados *estándares de calidad*, que internacionalmente se le están aplicando a la educación, están siendo objeto de una competencia tan desleal y sesgada como la que se impone comercialmente a nuestros productos. Así, por ejemplo, hay actualmente dos grandes instituciones norteamericanas peleando entre sí para apropiarse la acreditación internacional de las carreras de Ciencias de la Comunicación en Latinoamérica, y como el que acredita es tan importante o más que la institución acreditada, estamos entrando en una educación globalizada en la que ya no es el Estado nacional la institución de mayor poder simbólico, sino que este ha comenzado a desplazarse a empresas de acreditación cuyo poder simbólico se halla claramente ligado a poder económico. Entonces, bienvenida la evaluación hecha por una institución pública nacional, con todos los aportes internacionales que se quiera, pero siempre y cuando los criterios y parámetros de evaluación respondan abiertamente a las necesidades del país y a sus peculiares modos de insertarse en el mundo. A este respecto, estoy convencido de

---

60. Programa Compartel (Compartir Telecomunicaciones) del Ministerio de Comunicaciones, creado por la Presidencia de la República para dotar de telefonía e Internet a zonas rurales del país en búsqueda de facilitar el acceso equitativo de los colombianos a las telecomunicaciones.

que la propuesta de los Ecaes responde a las mejores intenciones de los que los han concebido y formulado pero, para evaluar los "resultados del aprendizaje" universitario se necesita que lo bueno sea algo más que lo intentado, sea lo que se está logrando, y eso es lo que queda en buena medida cuestionado en la investigación de la que hace parte mi reflexión en este texto.

Así, por ejemplo, me pregunto frente a la retórica profesionalista del discurso que comparten el Icfes y las universidades ¿los Ecaes se diferencian verdadera y radicalmente de las pruebas del Icfes, que se hacen al finalizar secundaria?, ¿no son acaso una prolongación de aquella evaluación *escolar* que se le hace a unos estudiantes para que puedan entrar a otro nivel de educación "superior"? Cuando en realidad lo que los Ecaes debería estar en condiciones de evaluar es lo que los estudiantes que egresan de la universidad *conocen del país y del mundo y no en términos formales sino en su capacidad real de aportar a la solución de problemas y a la innovación social estratégica*. No estoy diciendo que en las pruebas del Icfes no haya preguntas en las que esté en alguna medida el país, pero a donde apuntan esas pruebas es a *evaluar la capacidad del estudiante para seguir estudiando*. Que la situación social de este país provoque que montones de estudiantes de secundaria no puedan seguir a la universidad es otra cosa, pero hemos de reconocer que si algo se ha movido en el sistema social de Colombia es que cada año más jóvenes aspiran a poder seguir en la universidad, muchísimo más que los que podían aspirar hace veinte años.

## CUANDO LA EVALUACIÓN NO ES ESCOLAR SINO SOCIAL

Definitivamente más que escolar, la evaluación de los Ecaes debe ser en los contenidos y en la forma, una *evaluación social*. Y eso ¿qué significa? A mi manera de ver, se trata de una evaluación que debe poder dar cuenta de tres dimensiones del conocimiento. Una, de lo que yo denomino *saberes indispensables*, otra de *saberes de país*, y otra tercera, de *saberes locales* en su doble sentido, tanto geográfico como especializado. O sea, estoy planteando que dos tercios de los saberes evaluados deben corresponder al conocimiento que el estudiante tiene del país, de su situación social, económica y política, y de las condiciones empresariales y laborales de su profesión. Así resultarían los Ecaes como una preciosa ocasión de una evaluación que transforma en preguntas tanto lo que más nos duele en este país, como lo que de él más nos ilusiona y da esperanzas. Ese debería ser el sentido de los Ecaes, poner a prueba no la imagen sino *la idea de país* que tiene cada joven. No digo que no haya una parte de esos conocimientos que no se pueda evaluar con el tipo de pregunta modelada para

cuantificación que formulan los Ecaes, pues ciertamente el desarrollo de la informática hace posible hoy *leer infomacionalmente* preguntas con mayores grado de complejidad. Pero, entonces, ello debe significar que son posibles unos Ecaes mucho más comprensivos acerca de lo que los jóvenes que egresan de la universidad saben y pueden hacer de este país.

Un segundo tercio de saberes debería concernir tanto a las *regiones socioculturales* del país, como a las diversas "regiones" del conocimiento especializado... (que nada tienen que ver con los "departamentos de la administración política). Con lo que tienen que ver las regiones socioculturales es con el mapa que ha dibujado –desde los tiempos de la Constituyente– Fals Borda, con las regiones en el sentido en que las estudia María Teresa Uribe Hincapié en su mapa de la Colombia de "las ciudadanías mestizas". Un mapa que permita poner a prueba la capacidad real que los egresados de las universidades tienen de aportarle a esas regiones, no sólo en términos de lo que está pasando sino de horizontes de futuro cultural y productivo. Pues si estos países no tienen futuro en seguir exportando únicamente materias primas sin valor agregado, lo que debería poner el estudio universitario es la capacidad de innovar y crear valor.

Ahí están los cafeteros aprendiendo en este país que el futuro del café colombiano está en el café *orgánico*, está en un café que será mucho más rentable porque tiene mucho valor agregado. Uno de los pocos países de América Latina que lo está sabiendo hacer es Chile desde que supo cualificar sus vinos, sus enlatados de frutas, sus enlatados de mariscos, compitiendo con el vino de la baja California en Estados Unidos y con no pocos vinos europeos. No tenemos más salida que si somos capaces de imaginarnos productores de cosas muy distintas a las materias primas que nos proporciona la exuberante naturaleza de nuestros trópicos, pues sólo así vamos a ser capaces de re-ubicarnos en el mundo: en cuanto a productores y creadores. Es otra clave de los Ecaes: poner a la gente joven a imaginar qué se podría producir en esa región, qué se podría transformar y con qué tipo de valor agregado. Y a partir de ahí qué habría que investigar para transformar lo que tenemos y poder poner este país en donde debería estar por población, por tamaño, por posibilidades.

Sé que esto suena utópico en tiempos en que las utopías ya no movilizan, pero si los Ecaes quieren ser una evaluación *social*, debe reconocerse que es un momento estratégico en la toma de conciencia de nuestros jóvenes, de su ser de ciudadanos, los Ecaes tiene que ser capaz de ponerlos a mirar al país y a sentirse interrogados y *cuestionados* por él. Y sí que es mucho lo que deben cambiar los Ecaes para que les quepa el país y los diversos modos de vivirlo y pensarlo. Pero es en esa dirección que debemos trabajar con el Icfes. No se trata de pelear por formalismos en un país atascado de formalismos, lo que interesa realmente es

que los Ecaes ayuden a nuestros jóvenes a caer en cuenta del país donde viven, cuáles son los ejes de sus problemas y de cuáles las coordenadas de su desarrollo real. Lo que hace de los Ecaes un momento extraordinario de apertura a lo que el país tiene *de común* y a lo que el país tiene *de diverso*, para que cada pedazo de este país roto se sienta convocado, representado, expresado, parte indispensable del país de todos.

## COMPETENCIAS: UNA PALABRA CON DUEÑO

Yo estaba viviendo en México, en el año 2000, cuando se dio un debate nacional sobre la introducción en la educación del concepto de competencia. Y no es para menos. Desde *Alicia en el país de las maravillas* se nos alertó sobre el hecho de que también las palabras tienen sus dueños, o al menos gente que lucha por adueñarse de ellas, de manera que cuando las usamos debemos ser conscientes de *para quién trabajan las palabras*. Ya nos pasó con la palabra *desarrollo* en los años sesentas y setentas: ¡parecía tan bella y positiva...! Pero cuando quisimos darnos cuenta *desarrollo* no significaba *desarrollamos*, desarrollar nuestras posibilidades, nuestras virtualidades, sino algo muy, muy distinto, significaba *crecer económicamente para llegar a ser como los norteamericanos o los europeos*. Así de pervertida nos llegó la palabra y la idea de desarrollo: ¡crezcan primero económicamente y sólo después, cuando sean países ricos –como USA– entonces repartan! Y así de perversamente nos la aplicamos: para ser modernos debíamos superar todas las viejas costumbres y supersticiones que eran los otros modos de relación cuidadosa con la tierra, pues para poder meter un tractor que arara montones de hectáreas en un día, o para fumigar con herbicidas, había que acabar con los cuentos de la madre tierra y del cuidado de la ecología. Había que dejar de ser atrasados para al fin ser modernos, eso era desarrollarnos.

Y hoy, con las *competencias*, el problema en que estamos es el mismo. ¿Qué significa *competencia* para el ministerio hoy? ¿El derecho de los niños desde chiquitos a desarrollar sus propias capacidades? Eso sí sería una revolución porque los muchachos con más capacidades son los más inquietos, los más revoltosos, los menos calmaditos, los menos utilizables, los menos uniformables; eso sí sería una revolución. Pero ni el ministerio ni la mayoría de los maestros están dispuestos a que los muchachos desarrollen sus capacidades, nuestro sistema no está hecho ya para desarrollar capacidades, está hecho para *normalizar saberse*, que es una cosa muy distinta... radicalmente distinta. Y cuando digo normalizar estoy hablando en serio: usted no puede estar entre tercero y cuarto o está en tercero o está en cuarto, y entonces cualquier niño que sobresalga un poquito o que tenga un poquito menos no cabe en la norma y eso le va a

hacer sufrir toda su vida escolar horriblemente. Competencia no es fórmula sino apropiación por cada cual de los saberes según su vocación y sus destrezas. Las competencias no son destrezas normalizadas, normalizadas para competir en el sentido más estrecho de la palabra sino en su sentido solidario y de complementación. Que es lo que llanamente nos ha contado Antonio Machado –a través del pseudónimo Juan Mairena, con que escribe en prosa– que le dijo un campesino: "Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos". Pues la palabra competencia estaría hablando de *competencia social*, una competencia para trabajar con otros, para saber con otros, para producir con otros. En la competencia del conocer que nos transmitió Machado hay una sabiduría antigua y nueva cada día: todo lo que sabemos, lo sabemos al juntar nuestros saberes. Si el estudio por competencias es aprender a estudiar y a trabajar solidariamente en equipo, sabiendo que yo llego hasta aquí, tú llegas hasta aquí y el otro llega un poquito más allá, entonces bienvenido sea el concepto de competencia.

Pero si el concepto de competencia ahonda en una normalización de los saberes para competir entre todos, contra todos, ojalá nunca funcionen las ¡"tramposas" competencias! Perdóñenme que sea escandaloso, pero detesto la tramposa creencia en que puedan enseñarse escolarmente *competencias ciudadanas*, porque enseñar la ciudadanía por competencias no puede hacerse sin *normalizar* la vida ciudadana, y eso en este momento, en un país polarizado y amenazado por el autoritarismo, me parece demasiado peligroso, así sean democráticas las intenciones de quienes desde el ministerio tienen esa creencia. La paradoja puede ser trágica: enseñarnos escolarmente competencias ciudadanas cuando en la escuela no hay ciudadanía cotidiana y en nuestros países estamos retornando a los imecías políticos! La ciudadanía es cuestión de derechos y de procesos de vida, de ahí que no se pueda aprender a ser ciudadanos sino en la práctica cotidiana de la familia, de la escuela, de la empresa y de la política. Y si la ciudadanía es negada cotidianamente en todas esas instituciones a la mayoría de los colombianos cualquier atajo escolar es tramposo y mentiroso. Como ha dicho Fernando Savater hablando de humanismo: "es algo que ni se lee, ni se aprende, sino que *se contagia*".

Si queremos recuperar el concepto de competencia en su *sentido cognitivo*, habría que asociarlo a otros dos conceptos: el de *hábitus* en el pensamiento de P. Bourdieu, y el de *práctica* de Michel de Certeau. Para Bourdieu, el concepto de *hábitus* se define como *competencia cultural*; esto es, "un sistema de disposiciones durables que integrando las experiencias pasadas funciona como matriz de percepciones y de acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas". Es decir, la *competencia cultural* del hábitus, que es la que nos interesa en térmi-

nos educativos, hace parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o los modos de adquirir esas disposiciones. Pues el *hábitus* tiene que ver con *la forma en que adquirimos* los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas: *la forma de adquisición se perpetúa en las formas de los usos*, repite Bourdieu. No se aprecia el piano del mismo modo por alguien que nunca tuvo que ver con un piano que por alguien que nació en una casa donde había un piano, en el que alguno de sus padres o hermanos tocaba cotidiana o festivamente. Por muchos discos de piano que oiga el primero, la relación con el piano es radicalmente distinta de aquel en cuya casa de niño se oía tocar el piano. El modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, depende de su modo de adquisición.

La competencia que nos interesa como maestros o profesores tiene mucho más que ver con la competencia cultural de que nos habla Bourdieu, competencia ligada al capital simbólico de una clase social, que no es el mismo en el mundo rural que en el urbano, ni entre la gente que lleva muchos años viviendo en la ciudad que en la que lleva pocos años, o en una familia patriarcal que en una familia en la que los dos padres trabajan fuera de la casa y se tratan como iguales. Y es ese capital cultural, ese capital simbólico que emerge de la trayectoria de vida, el que va a ir configurando el *hábitus*, ese sistema de disposiciones durables que a través de experiencias y memorias va a posibilitar u obstaculizar la creatividad, la capacidad de innovación de los sujetos.

El otro concepto que me parece clave para redefinir las competencias cognitivas es el de *práctica* en Michel de Certeau. Al tratar de entender la cultura cotidiana de las mayorías, la del ama de casa, del obrero de la construcción o del empleado de comercio, De Certeau toma como claves de su definición *los saberes que contienen y posibilitan nuevos haceres*: saber cocinar, saber tejer, saber caminar por la ciudad, saber habitar la propia casa, saber comunicar. Y lo conceptualiza a través de dos caracterizaciones: primera, *los esquemas de operación*: al fondo de toda operación hay un esquema mental sin el cual la operación no es posible, como al fondo de toda buena pianista hay muchas horas de técnica que llegan hasta que esa técnica pasa a los dedos y ya no se necesita mirar las teclas, los dedos aprendieron a leerlas en el pentagrama. Segunda, *los operadores de apropiación*: que responden a cuestiones de este tipo *¿Cómo hace la gente para saber moverse en la ciudad?* Hoy en Colombia hay millones de campesinos que se han visto forzados a dejar su tierra, su labranza, su mundo cultural, y sobreviven en las ciudades no a fuerza de *saberes de ciudad*, que los mira como extraños y por tanto peligrosos, sino basados en el reciclaje de sus *saberes rurales*: de carpintería, de zapatería, albañilería, etc. Y es con esos saber-hacer que traen del campo, saberes orales transmitidos aun con frecuencia

de padres a hijos, que son *capaces de apropiarse y tornar útiles* los restos, los pedazos de cosas que desecha una sociedad del derroche. Muchos desplazados sobreviven reciclando, desde sus viejos saberes, unos aparatos que cada día se quedan más rápidamente viejos, rediseñándolos, devolviéndoles utilidad social.

## SABERES INDISPENSABLES, SABERES TRANSVERSALES

Los *saberes indispensables* son, en primer lugar, saberes transversales. Pero la transversalidad no habla sólo de transdisciplinariedad, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre saberes y sensibilidades, entre ciencias y artes, entre investigación y producción social.

Es la transversalidad la que moviliza a los *saberes indispensables*: que son aquellos que no siendo directamente funcionalizables son, sin embargo, socialmente útiles y que no son tampoco saberes temáticos, pues operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos. En su paradójico estatus, los *saberes indispensables*, aunque se hallan ligados a disciplinas históricas no responden ni a las condiciones epistémicas ni a los operadores de funcionamiento de las disciplinas académicas. Estoy hablando de los saberes lógico-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos.

### Saberes lógico-simbólicos

Los cambios que atraviesa nuestra sociedad, en las condiciones de producción y circulación de los saberes, producen un fuerte autismo en la escuela-institución como reacción al desorden cultural que se vive en el ambiente, lo que a su vez se traduce en una gran dispersión cognitiva de parte de los alumnos: ¿Quién sabe qué, por cuáles medios y con qué relevancia social? Frente a esta situación el maestro o recurre a la imposición de un saber que no encuentra resonancia en el alumno, pero que el alumno se ve obligado a reproducir, o se pone a la escucha de lo que la dispersión y el desorden mental de sus alumnos significa y plantea a la institución escolar. Me estoy refiriendo a la exposición constante en que nos hallamos hoy a una multiplicidad de símbolos y de información, de lenguajes y escrituras. Con esta introducción busco *situar* lo estratégico del saber lógico-simbólico no sólo por hallarse en la base de lo que hoy nuestra sociedad entiende por ciencia sino por hallarse ligada a la lógica de las redes computacionales y sus hipertextualidades a las que los más jóvenes están especialmente abiertos. Los saberes lógico-simbólicos, basados en el arte combinatorio de Leibniz —"especie de alfabeto de los conocimientos humanos

que permitiera, mediante la combinación de sus letras y el análisis de las palabras compuestas de aquellas, descubrir y juzgar todo lo demás"— y en "un análisis lógico del razonamiento matemático o del pensamiento puro" (Frege) se ocupa de *la estructura del argumento* posibilitando un pensamiento cuya criticidad no sólo no se oponga al rigor sino que haga de este su otra base.

Independientemente del área científica o de la formación profesional de que se trate, la importancia de los saberes lógico-simbólicos reside no tanto en su sentido pragmático, sino en lo que hoy representan como horizonte de saber: su capacidad de forjar una mentalidad en resonancia tanto con el mundo del conocimiento como con el de las tecnologías informáticas a partir de las destrezas lógicas que ambos requieren. Y es sólo desde el interior de esos saberes que es posible plantear sus límites y la necesidad social de otros tipos de saber.

### Saberes históricos

Mientras los saberes lógico-simbólicos están en el ambiente y son dispositivos de organización del conocimiento hegemónico, los saberes históricos se hallan devaluados y casi ausentes del entorno actual. Vivimos una fuerte deshistorización de la sociedad en beneficio del presente y de su valorización absoluta. No atravesamos sólo una pérdida de *horizontes de futuro*, sino también una peligrosa *pérdida de memoria*. Lo que no puede confundirse con la "falta de memoria" de los jóvenes, pues con frecuencia ese reclamo de los adultos tiene menos que ver con lo que les sucede a los jóvenes y mucho más con la fuerte nostalgia con la que los adultos confunden la memoria. Pues recordar en términos sociales no es ir/huir al pasado sino asumir el pasado de que está hecho el presente. Y sin conciencia histórica, el recordar nos lleva únicamente al *boom de la memoria* comercializada que hoy espectacularizan las moda *retro* en arquitectura o vestidos o el auge de los anticuarios y los museos. Hay un "arreglo kitch" en donde se pueden mezclar pedazos o retazos del pasado sin la menor vinculación con sus contextos históricos. No se trata tampoco de promover una historia "contemporánea" que haga énfasis en el pasado reciente, sobre todo cuando hoy lo que se valoriza es lo actual, confundido con lo instantáneo.

Se trataría más bien de encontrar claves en el pasado para identificar y descifrar las encrucijadas del presente. Lo que hacen en modo distinto las diversas culturas, especialmente las indígenas, permeando con su pasado la experiencia del hoy y la del mañana. Se trata también de superar la historia que encierra a los individuos en su aldea —nacional o local— pero valorando al mismo tiempo las memoria locales y las minoritarias. Se trata de construir *nuevas narrativas históricas plurales* en las que quepan juntas la memoria del lugar donde vivo, del



país en que estoy, del mundo al que pertenezco y de abrir a los jóvenes a los muy diferentes ritmos y temporalidades de los pueblos y las culturas, a entender que *no todo pasa a la misma velocidad*.

*Saberes históricos* serán aquellos capaces de interpelar la conciencia histórica. Lo que significa recuperar *menos lo que pasó que aquello de lo que estamos hechos*, y sin lo cual no podemos saber ni qué, ni quiénes somos. Necesitamos construir una historia que partiendo de algunos hechos claves del presente cercano nos permita situarlos en la escala más ancha del *tiempo largo*, de poner nuestro hoy en perspectiva o sea de des-naturalizar lo obvio y evitar los determinismos de toda especie. Lo que implica finalmente un ejercicio de *desestabilización del presente*, para que haya horizonte y proyectos futuro, y no una eterna repetición de lo actual, para poder debatir sobre los futuros, y no sólo aquellos predecibles a partir de las tendencias actuales sino los alternativos, lo que realmente innovan.

### Saberes estéticos

Este tercer tipo de saberes indispensables y transversales podría llevar el antiguo y bello nombre de *saberes de la sensibilidad*. Que era el significado griego del verbo *aisthanesthai* (sentir, percibir) y del adjetivo *aisthêtikos*: lo que atañe a la sensibilidad. Se trata de asumir los saberes *que hacen parte de los modos y las estructuras del sentir*. Lo que implica empezar a valorar como saber todo aquello que el racionalismo del pensamiento moderno relegó al campo de la imaginación y la creación estéticas, solamente tenido por valioso por la corriente romántica. En efecto, los románticos fueron pioneros tanto en percibir los efectos degradantes de la revolución industrial como en valorizar las dimensiones de la vida destruidas por el "progreso". Pero lo que propongo no es una vuelta al romanticismo, sino el reconocimiento de los saberes que entrañan *las formas de lo expresivo* que pasan por el cuerpo; la emoción, el placer. Reconocer que la inteligencia es plural, como lo es la creatividad social en lo colectivo y lo individual. Descifrar las prácticas en que hoy se fusionan como nunca antes arte y tecnología. Pues también por la técnica pasan hoy modalidades claves de percepción y cambios de la sensibilidad que anudan innovadoramente el trabajo y el juego, lo real y lo virtual, lo imaginario y lo onírico.

Así pensados, estos saberes transversales (o como se llamaban antes: *generales*) crearán de entrada malestares profundos en las especializadas áreas de formación, pues entrañan un desdibujamiento de lo que está amarrado y ordenado de manera lineal, transformándolo en un conjunto intertextual polisémico y polifónico. Y puesto que transversales, son saberes que duran toda la *carrera* y la vida. Son, como es hoy la educación misma, para ser trabajados a lo largo de

la toda vida. Y deben a la vez movilizar otros saberes que, como la *geografía*, ha dejado de ser para la juventud una mera cuestión de mapas y se desarrolla en dos sentidos: el de las interacciones humanas que posibilita la informática entre puntos del mundo no importa qué tan distantes se encuentren, y en aquel otro que tiene que ver con la nueva geografía de los lenguajes musicales y corporales entrelazando culturas y tiempos muy alejados y diversos. Y movilización de saberes *lingüísticos*, que en el caso del inglés, se hace necesario no sólo como la *lingua franca* del imperio hoy, sino también como el *idioma de Internet*, con el que nos ponemos en contacto con "casi todo" el mundo. Otra cosa es aprender a pensar en inglés lo que exige incluir en forma indispensable su *multiculturalidad*.

## CAPÍTULO VIII

### Propuestas para ganar coherencia entre la filosofía de la política y las interpretaciones que se hacen de la misma

Tal como se presentó con detalle en capítulos anteriores, las representaciones que tienen actualmente docentes, directivos y estudiantes de las universidades con las cuales se llevó a cabo la investigación tienen diversas características, pero para efectos de lo que se quiere aquí señalar se retoman dos. Por un lado, como común denominador prevalece en los entrevistados una representación positiva de los Ecaes en razón de las bondades, beneficios y posibilidades como herramienta para el avance y desarrollo de la reforma educativa que se emprende o se adelanta en los programas y universidades del país; consideran que este tipo de evaluación ofrece información valiosa acerca de la cercanía o lejanía entre los propósitos educativos y lo logrado, además de favorecer comparaciones con instituciones de la región con las cuales se comparten propósitos formativos con características similares. Pero, por otro lado, hay una representación negativa de los Ecaes al considerar que los actuales instrumentos se centran en la valoración de la retención de información, evalúan memoria definicional y saberes fragmentados. Se reconoce la importancia de la evaluación pero se juzga el examen por la lejanía con los propósitos de la misma. Evaluación y examen se diferencian pero se espera ante todo congruencia por lo que puede movilizar este último desde los resultados. De allí, entre otras cosas, la asociación con una situación evaluativa anterior como la de selección para la educación superior–Icfes.

Las acciones llevadas a cabo por las universidades, como se muestra igualmente en capítulos anteriores, evidencia que la respuesta de las universidades se ha centrado fundamentalmente en la preparación de los estudiantes para la prueba, se tiene conciencia de los alcances y limitaciones de la misma; sin embargo, prevalece una respuesta de tipo coyuntural e inmedatista en la que se prepara

a los futuros profesionales para la obtención de determinados puntajes, fundamentalmente por lo que se compromete en términos de imagen; ello en razón de la espectacularización de los resultados generado por los medios y por la parcial comprensión de los informes de los resultados de los cuales se privilegia la información sobre el puesto en el que quedó clasificado cada estudiante y/o cada institución.

Con el ánimo de generar mecanismos articulados, integrados y de acción conjunta sobre este asunto se propone:

- Llevar a cabo durante el primer semestre del 2007, simultáneamente en todas las regiones del país, los seminarios de formación permanente en evaluación promovidos por el Icfes. Estos seminarios serán organizados y llevados a cabo con la participación de cada uno de los Cres,<sup>61</sup> con representantes de las colegiaturas y asociaciones que han participado en la construcción de las pruebas y con la participación del Icfes a través de las personas que hacen parte del equipo de trabajo de educación superior. En los seminarios se garantizará la participación de por los menos un estudiante entre primero y quinto semestre, un docente con contratación tiempo completo, un docente con contratación hora cátedra y mínimo un directivo por universidad. Los seminarios serán espacios de discusión y de construcción colectiva de conocimiento sobre los siguientes tópicos:
  1. Sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior colombiana. Tercera reforma en la ES en América Latina. Antecedentes y propósitos de la política.
  2. Educación y cambio social: oportunidades de transformación del país desde la perspectiva de una sociedad del conocimiento: equidad, cobertura, acceso, deserción y permanencia, entre otros.
  3. Configuración de los decretos sobre mínimos de calidad. Estrategias puestas en marcha para la aplicación de la política, alcances y limitaciones.
  4. Impacto de los Ecaes en Colombia. Alcances, limitaciones y oportunidades.
  5. El papel de los medios en la dimensión política de la evaluación.
  6. La evaluación trasciende el examen: el enfoque de competencias.

---

61. Cres significa Comités Regionales de Educación Superior.

7. El rompimiento con el secreto del examen: oportunidades para otras relaciones educativas.
8. Evaluar las evaluaciones: una tarea conjunta.
9. De la discriminación a la diferencia: la evaluación como oportunidad para dar cuenta del nivel de comprensión.
10. El análisis de los resultados y el uso de la información.
11. Concepciones pedagógicas y estrategias evaluativas.

Cada seminario tendrá su coordinador, para cada sesión se entregará previamente el material en versión impresa y digital. Las discusiones, textos producidos por los participantes y conferencistas serán organizados y sistematizados para que se publiquen. Para cada sesión la persona que viene en representación de Icfes entregará un *paper* que recoge la posición de esta institución con respecto al tema a tratar. Tanto los materiales como los avances del seminario estarán disponibles en la página web de cada universidad y en la del Icfes. Para el segundo semestre del 2007 publicarán los documentos y se tendrá una primera perspectiva de la comprensión de la política en todo el país, para impulsar desde allí cambios en los instrumentos e investigaciones sobre prácticas evaluativas en las universidades del país. Los representantes de cada institución socializarán la información en cada universidad en la semana inmediatamente posterior a la sesión: vía correo electrónico, material escrito y carteles. Estos seminarios serán financiados con recursos tanto del Icfes como de las propias universidades.

- Si lo que está en juego como apuesta central es la configuración de una cultura de la evaluación, entendida como "[...] la cultura para la deliberación argumentada desde donde es posible negociar significados y concertar decisiones" (Jurado, 2003:53), es necesario, a la mayor brevedad posible, llevar a cabo un trabajo con los diversos actores de la comunidad educativa para evaluar las evaluaciones. Se propone, entonces, convocar a todas las universidades del país a que presenten sus trabajos de revisión crítica e investigación sobre los actuales Ecaes, estos trabajos se presentan al Icfes y a las colegiaturas o asociaciones que coordinaron el diseño de la prueba. Los trabajos se revisan, se sistematizan y se hace un acopio de los principales señalamientos, los cuales se dan a conocer a la comunidad académica del país con las respectivas respuestas a aquellos que sean erróneos o estén incompletos por falta de información, o que tengan una concepción errada sobre lo que se considera objeto de discusión. Igualmente, con respecto a los tópicos en los cuales hay críticas sustentadas y validadas, se establecen

los acuerdos con las comunidades académicas para que no se reproduzca el error y se generen rápidamente mecanismos para enfrentarlos adecuadamente en la construcción de las nuevas pruebas. Las colegiaturas serán las encargadas de dar a conocer las limitaciones de los instrumentos, socializarán las alternativas y estrategias para dar un manejo equilibrado a las limitaciones de los instrumentos y en un corto tiempo convocarán a la comunidad académica para que en conjunto se superen las dificultades de los mismos.

- De la mano con esta convocatoria, igualmente se instará a toda la comunidad académica del país a que participe en el primer encuentro de experiencias evaluativas en educación superior. Este evento se propone que lo lleve a cabo el Icfes con el Viceministerio de Educación Superior, en conjunto con algunas universidades de trayectoria y algunas relativamente "jóvenes", tanto públicas como privadas. Este encuentro estará orientado a privilegiar aquellas experiencias en las que se evalúen logros formativos relacionados con la aplicación del saber y a socializar las experiencias en las que los resultados de la evaluación están al servicio del diálogo y de la cualificación pedagógica. Las experiencias serán premiadas con becas para formación de postgrado a nivel nacional e internacional en el campo de la evaluación, tanto a nivel de maestrías y doctorados, como de actualización. Las becas cubrirán todos los gastos y el trabajo de investigación estará dirigido a la cualificación, validación y pilotaje de la experiencia para ser aplicada a nivel muestral y censal. Los programas y universidades en las cuales se incentive este tipo de trabajo y a las cuales pertenezcan los profesores premiados, se les otorgará un reconocimiento de carácter público a la vez que será tenido en cuenta para los procesos de acreditación y certificación de alta calidad. Las experiencias serán publicadas en un libro que sistematice tanto el proceso como los alcances y limitaciones para su puesta en marcha.
- El ente gubernamental convocará a los medios de comunicación a los cuales les solicitará lo siguiente:
  1. Que el(los) periodista(s) encargado(s) de la parte de educación o de la editorial, secciones en las que habitualmente se publican los artículos de los Ecaes, tengan a cargo una de las sesiones de los seminarios regionales, en la cual no sólo se socializará cómo se construye la noticia, también se les compartirá las interpretaciones que se hacen de lo que se publica en los medios y el manejo que se está dando a esta información en las universidades.
  2. Socializar con los participantes al seminario las características de la nota de opinión o de la columna del lector, instar a que fruto del tra-

bajo en este espacio académico se escriban notas que son presentadas al comité editorial del diario para que sean publicadas periódicamente. Así, estudiantes, docentes y directivos tendrán la posibilidad, desde sus experiencias y representaciones, de compartir con la opinión pública su parecer sobre un tema de trascendencia nacional. De esta manera los periodistas tendrán la oportunidad de centrar la atención en notas de carácter analítico y controversial en todas las dimensiones que están en juego en la evaluación censal de la educación superior mediante los Ecaes.

3. Que se pueda crear en la sección de educación de los diarios y revistas de consumo un espacio fijo para publicar notas de forma permanente sobre la evaluación en la educación superior, esto evitaría la divulgación de las mismas a partir de noticias de coyuntura como la convocatoria para la presentación de la prueba y la emisión de los resultados. La frecuencia del tema le permitiría al lector, entre otras cosas, reconocer que no es un asunto de moda en determinadas épocas del año y que más bien es un tema cuya dimensión social y política es de preocupación para la prensa por su función social y que más allá de las clasificaciones, los Ecaes muestran la mirada de conjunto sobre los principales retos, diferencias y potencialidades de las universidades del país.
- Que el Icfes modifique el informe de presentación de los resultados. Una vía puede ser concertar con cada una de las colegiaturas la forma de presentación de los mismos, otra vía es hacer una convocatoria abierta en la que estudiantes, docentes y directivos señalen qué consideran útil recibir informe de resultados en concordancia con lo evaluado. La otra opción es que el Icfes directamente lo determine. En cualquiera de los casos, se precisa incorporar en los reportes aquellos en los que se presente información por regiones y ciudades, además de presentar informes en los que se señale desde una mirada de conjunto de la educación del país cuáles son las fortalezas de los profesionales en determinados saberes y cuál es su utilidad dentro de un mundo laboral que tiene determinadas características en cada una de las disciplinas, esta última parte puede hacerse perfectamente desde el aporte y apoyo de las colegiaturas y asociaciones de profesionales del país.
  - Modificar el informe de presentación de los resultados implica también trascender el clásico reporte en el que se asignan números a los resultados académicos bajo el supuesto que estos revelan o recogen el saber del futuro profesional. Los números comparados y promediados cumplen diferentes funciones para fundamentar la toma de decisiones en las universidades: quiénes se pueden graduar (ver en el capítulo de acciones la resolución de

rectoría de una de las universidades en la que se establece el mínimo puntaje a obtener para poder adquirir el título de profesional en esa disciplina); quiénes pueden o no presentar el examen (en algunas de las universidades se preselecciona y en determinados casos se le pide al estudiante que se presente de forma individual para que aparezca como egresado y no afecte el promedio institucional); quiénes son los mejores, quiénes alcanzaron determinados índices de rendimiento, quiénes serán supuestamente profesionales de calidad, etc., etc. ¿Los números en los informes dicen al evaluado, al docente y al directivo sobre los procesos de desarrollo del joven como ciudadano y futuro profesional o de sus múltiples saberes y posibilidades? ¿Dicen los números sobre las potencialidades que tienen las instituciones y programas en su singular oferta de formación? ¿Facilitan estos números a los docentes ubicar el avance, estancamiento o retroceso de los estudiantes con respecto a los objetivos formativos que se tienen en cada asignatura o núcleo de formación? ¿Permiten los números la toma de decisiones para orientar procesos educativos y revisar perspectivas pedagógicas? Más allá de la clasificación y el ranking ¿Qué dicen los números que aparecen en cada uno de los reportes? Desde esta mirada, la evaluación no es más que un ejercicio que pone al evaluado y a la institución en la tarea de obtener un puntaje para estar más allá de la media y ocupar los primeros puestos, pues los datos cuantificados sobre los resultados son ajenos a lo que puede ser importante para cada institución y para cada sujeto. Así, entonces, si se está en la clasificación en los primeros puestos todo va bien, si se está en un puesto inferior las cosas entonces están mal. Se propone en consecuencia con la política, dar cuenta en cada uno de los reportes del nivel de desarrollo de la competencia y si por el momento, por las características de los instrumentos. Esto no se puede garantizar, entonces que se presente el nivel de comprensión que ha alcanzado el estudiante del saber que se está valorando. Así, se contribuirá decididamente a la superación de la evaluación convertida en fin en sí misma y en un asunto normativo que se debe cumplir, para pasar a ser un medio a través del cual se monitorean los procesos educativos y se identifica el punto en el que se encuentra el desarrollo de determinado aprendizaje. Esta quizá es la única manera de neutralizar el fuerte efecto del ranking y del interés en la conservación, la repetición, la circularidad y la espectacularización desde la imagen, los cuales derivan finalmente en la preparación para lo que se va a evaluar.

- Que el reconocimiento que se da a los estudiantes que obtuvieron desempeños sobresalientes lo brinden las colegiaturas y no el Presidente de la República en una ceremonia en la Casa de Nariño. Que se entregue al futuro profesional por un lado, una oferta laboral en entidad pública o privada



en las que el destacado saber del estudiante esté al servicio de la institución que le ofrece el cargo, y por otro, becas completas de postgrado bien sea en especializaciones o maestrías en cualquiera de las universidades que escoja el estudiante, estas becas serán otorgadas por las universidades en un convenio a realizar con el Estado.

- Que se divulgue a nivel nacional en todas las universidades del país, a través de los seminarios y las colegiaturas, a través de las páginas web y otros medios, la experiencia de evaluación de competencias básicas en Bogotá 1998-2001, que se muestren los alcances y limitaciones de esta experiencia y que se muestren los logros y bondades en la trascendencia de una prueba por componente y la construcción y aplicación de pruebas integradas a partir de ejes temáticos y de la diversidad textual. Hay una historia recorrida en la evaluación de competencias a nivel censal en la educación básica, esta experiencia ha sido significativa; arrojó resultados valiosos y propició las condiciones para afianzar la aprehensión de la filosofía de la evaluación. Igualmente, que se socialice la actual experiencia de las *Pruebas Comprender*, que se está llevando a cabo con la Secretaría de Educación de Bogotá y desde la cual se está haciendo un manejo interesante acerca de los resultados al mostrar aspectos de carácter cualitativo desde el nivel de comprensión. La evaluación censal en Colombia ha tenido ya un recorrido y no puede ganar la partida la desmemoria de los procesos que así como han generado avances esperados, también dejan huella de las cosas que no se deben hacer por los efectos económicos y sociales que ello acarrea.

Teniendo en consideración la prevalencia en todas las universidades de actividades para la preparación de los estudiantes para las pruebas y teniendo en consideración el paulatino surgimiento de un nuevo rol –*el coordinador Ecaes*– dentro del organigrama de la educación superior, el cual se encarga de hacer un diagnóstico del por qué de los resultados obtenidos y de proponer estrategias para mejorarlos, entre ellas cursos de "refrescamiento" y de "refuerzo", se proponen desde el equipo investigador las siguientes estrategias:

- Que el Icfes, en asocio con algunas universidades, lleve a cabo cortas investigaciones en las que se indague el posible efecto que tienen las actividades de preparación incentivadas por los programas para obtener un mejor puntaje. El Icfes ha estado en mora de hacerlo con los cursos preparatorios para el examen de selección para la educación superior, que llevan su mismo nombre. Si los cursos pre-Icfes son efectivos, la educación secundaria podría sintetizarse en un año, los jóvenes podrían cursarlo y una vez presentado el examen y alcanzado un puntaje podrían acceder a la educación superior. Esto permite varias inferencias: los exámenes de acceso a la edu-

cación superior no están evaluando un conjunto de saberes esenciales para el joven y se están centrando en aspectos cognitivos que se adquieren a través de ejercicios repetitivos y entrenamiento para la prueba, por tanto, hay que modificar el examen y evaluar al menos aquellas otras cosas que más allá de lo definicional debe saber un bachiller. La otra inferencia es que la educación secundaria no está haciendo lo que le corresponde y al centrarse en la reproducción y aprendizaje por repetición de los contenidos que se trabajan en los pre-Icfes –pues son los que se evalúan en la prueba– se está dejando de preparar a los jóvenes en saberes complementarios que permitirían otras comprensiones de la vida y la construcción de saberes relativamente especializados para continuarlos en la educación superior o para aplicarlos en el mundo laboral. De una u otra forma la demanda y cada vez mayor oferta de cursos pre-Icfes, muestra que algo que aparentemente es evidente no se quiere ver, y que la prueba está sirviendo de pretexto para colocarla sobre la superficie. Algo fracasa en la evaluación misma en este nivel.

Todo esto para mostrar que finalmente ocurre lo mismo con la evaluación censal en la educación superior, las universidades están haciendo cursos al final de la formación, están promoviendo e incentivando los cursos pre-Ecaes –que no está de más decir que son rentables (Ver anexo 2)– y están promoviendo actividades de repaso al interior de las asignaturas que se considera contribuirá a un mejor desempeño de los estudiantes en la prueba.

Investigar el efecto de estas actividades permitiría saber qué es lo que está en juego en estos cursos y permitiría devolver la atención tanto en la prueba como en los aspectos que se consideran centrales en la educación superior y que se reproducen al tener pequeñas síntesis en los cursos pre-Ecaes. Esto implicaría a su vez investigar de forma sistemática y ordenada qué sucede en un estudiante que por desarrollar habilidades interpretativas, analíticas, comprensivas y propositivas presenta un desempeño sobresaliente en diferentes tipos de pruebas: de memoria definicional, de competencias, etc.

Los resultados de estas investigaciones serán divulgados a través de diversos medios y se enviarán a las diversas IES en las que se llevan a cabo este tipo de actividades.

- El Icfes, de la mano con las colegiaturas, presentará a la comunidad educativa del país un documento en el que se argumente qué evalúa de cada ítem de la prueba, qué proceso cognitivo se pone en juego al responderlo y qué nivel de comprensión se considera ha logrado el evaluado en el momento

en que escoge una u otra opción como respuesta dentro de las posibles alternativas. Esta experiencia aparentemente compleja ha sido llevada a cabo de manera exitosa por instituciones como CENEVAL, en México, donde también se entregan las pruebas a los evaluados y en la página web se encuentra la información sobre los procesos de pensamiento que tienen despliegue en el proceso evaluativo. Al terminar la prueba se le entrega al estudiante evaluado la parte del instrumento que se hace pública y un documento en el que se sustenta lo que se acaba de mencionar con una reflexión adicional acerca de la importancia de estos saberes para actividades laborales dentro de su ejercicio profesional. Esta información es la que se espera privilegie como objeto de análisis y reflexión el coordinador Ecaes en cada institución, planteando reflexiones sustentadas a los comités de currículo y a los grupos de calidad acerca de la cercanía o lejanía de estos saberes con lo que privilegia el programa, con los desarrollos y necesidades de la región y con las oportunidades laborales que existen en los sectores productivos con los cuales se dialoga constantemente. Así, entonces, se derivaría en el reconocimiento que la evaluación censal se complementa con la evaluación interna, con los procesos de autoevaluación y con el impacto de los egresados en el contexto social sobre el cual se despliega el saber construido. El coordinador Ecaes, igualmente, haría una revisión de los aspectos potenciales de los estudiantes de su universidad al compararlos con los niveles de comprensión de los evaluados de otras universidades, proponiendo fortalecimientos o transformaciones pedagógicas, curriculares y evaluativas en los que estas potencialidades, acordes con las metas institucionales, deriven en el robustecimiento del perfil institucional, de acuerdo con lo que se oferta a la región y al país desde la lectura de sus necesidades sociales. Como se puede ver, esto corresponde a los grupos colegiados de cada programa en los cuales se discute y reflexiona participativamente las estrategias pedagógicas, el currículo y las opciones evaluativas; lo que derivará a corto plazo en que el coordinador Ecaes sea aquella persona capaz de concebir todo el proceso de formación profesional y lo que este involucra, brindando información, cuestionamiento y apoyo en la toma de decisiones institucionales y de cada programa.

- Las colegiaturas propondrán diversas lecturas e interpretaciones de los resultados obtenidos en las pruebas censales; estas diversas lecturas harán un énfasis en el nivel de desarrollo de la disciplina en el país, de acuerdo con su capacidad de respuesta a los retos socialmente encomendados y a las problemáticas sociales que se espera atiendan a partir de su objeto de conocimiento. Las colegiaturas, a través de encuentros regionales permanentes, socializarán sus perspectivas y puntos de vista con las universidades, a la vez

que recogerán de estas la información necesaria sobre los diversos saberes que se construyen desde los procesos investigativos que en ella se desarrollan.

- Que los estudiantes jueguen un papel activo en el diseño de las pruebas. Que se promueva, tanto por parte de las colegiaturas como en cada universidad, encuentros en los que con el acompañamiento de los docentes, los estudiantes propongan lo que les interesaría que se evaluara, por qué y de qué manera. Los estudiantes son los principales actores de la evaluación, son los protagonistas del proceso educativo y sus formas de aprendizaje varían de acuerdo con sus contextos culturales, intereses, tipos de incidencia, motivaciones, deseos y experticias previas. Su participación haría de la evaluación un ejercicio contextualizado, acorde a las inteligencias cooperativas de los estudiantes y con los saberes configurados en lo extracurricular; además, favorecería el reconocimiento de lo que pedagógicamente se requiere para ponerse a la altura del valioso capital simbólico que poseen nuestros jóvenes contemporáneos y que la universidad insiste en darle la espalda por privilegiar contenidos que se conciben como verdades únicas explicativas de la realidad.

El recorrido logrado en la evaluación censal en educación superior muestra que esta tiene sentido y alcanza impacto social sólo en la medida en que sus presupuestos axiológicos y filosóficos sean aprehendidos y discutidos críticamente por quienes participan del proceso evaluativo. Estos presupuestos deben ser develados, comprendidos, discutidos y validados por la comunidad académica del país, que ha volcado su atención básicamente sobre los instrumentos. Los resultados expresados en números, el ranking y el cumplimiento de la norma, ganan cada vez mayor atención, pero un trabajo serio, sostenido y permanente en el que se analicen los alcances sociales y las posibilidades de transformación y cualificación de la educación superior desde la evaluación está aún pendiente. La evaluación externa mediante las pruebas censales ha ido buscando formas y estrategias para lograr impactos y construir comunicación con las comunidades, pero no lo ha logrado con efectividad, ni con la contundencia que se quisiera porque poco se discute sobre lo que no se sabe y

---

62. A esto se suman los inevitables entramados ideológicos que aparecen en ocasiones como resistencia o que develan los esquemas rígidos de la educación. El lugar de poder que da la evaluación a quienes la detentan es sin igual y si este poder no se conquista por otras vías, quien no esté dispuesto a renunciar a él, hará todo lo posible por mantener aquellos esquemas clásicos desde los cuales se mantienen relaciones, interacciones e imaginarios que generan finalmente sostén social.

mucho menos sobre aquello que se reconoce que impacta pero no se aprehende, para ver cómo recalca los procesos de formación profesional.<sup>62</sup> La evaluación como formación y no como estigma, la evaluación como un proceso que empuja hacia los cambios y hacia dinámicas nuevas, la evaluación como construcción colectiva y como alternativa de monitoreo y no de calificación o traza de inclusión o exclusión, aun está por explorar e incorporar en la educación superior del país, este reto lo tiene el Estado y como parte del mismo todas las universidades del país, las cuales prestan un servicio público en el que se invierten sustanciales sumas de la sociedad colombiana.

Los Ecaes han generado un desequilibrio, incomodidad interesante en la comunidad académica del país; el enfoque de competencias, aunque no se lo conoce, ni se ha intentado llenarlo de contenido, ha favorecido cuestionamientos sobre otras formas de pensar la relación enseñanza-aprendizaje y dentro de ella los aspectos pedagógico, evaluativos y curriculares de las IES del país. Las discusiones iniciales se han quedado en la oralidad y muchas veces caen en la libre opinión, en el prejuicio de la resistencia, en la importación de modelos y en juicios o miradas con poco poder propositivo.

Se precisa, entonces, por la vía de la investigación y de la creación de redes regionales de evaluación, elevar las discusiones en la perspectiva de la elaboración de posturas con criterio y de propuestas argumentadas, de tal manera que a corto plazo se cuente con una comunidad académica en el campo de la evaluación, una comunidad con la que pueda contar el Estado cada vez que requiera propuestas de la definición de políticas a favor de la calidad de la educación superior.

Se propone que el Icfes, dando cumplimiento a una de sus principales funciones (el fomento), promueva, respalde e incentive la investigación en evaluación, investigación que se hará de manera conjunta con universidades y colegiaturas del país a través de las cuales se generen propuestas para mejorar y transformar las estrategias de evaluación. Esto se hará mediante convocatorias públicas dos veces al año y a las cuales se presentarán propuestas en las que participen estudiantes y docentes de diferentes universidades del país y de cada región. A su vez, el Icfes investigará su propia gestión evaluativa, no tanto en aspectos administrativos, sino en la capacidad para integrar los resultados de las evaluaciones en los distintos momentos: básica, media y superior y así dar cuenta de una visión general de la educación del país, alcances, limitaciones, potencialidades y cambios. Igualmente pondrá a disposición de la comunidad todos los resultados de las evaluaciones y permitirá una indagación del proceso evaluativo, de tal manera que se reconozca la importancia e incidencia de la

situación de prueba en el desempeño y en la concepción misma de evaluación que se pone en juego. Los resultados de estas investigaciones se mostrarán constantemente a la opinión pública y a la comunidad académica del país para discutir las estrategias de cualificación del proceso.

Estas investigaciones privilegiarán la metodología etnográfica, pues el acercamiento desde la misma a las prácticas evaluativas sin duda alguna contribuye a la comprensión de la descentralización del diseño y aplicación de las pruebas, propiciando condiciones participativas y comprometidas en su conjunto. Así, las evaluaciones dejarán de ser una mera formalidad para convertirse en una posibilidad dialógica y de concertación con respecto a los perfiles educativos de las instituciones, de acuerdo con las necesidades de la región y/o la sociedad sobre la cual se proyecta la aplicación del saber.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, Gonzalo. (1991). *Teoría general de la información*. Madrid: Cátedra.
- ÁLVAREZ, Alejandro. (2003). *Acreditar, certificar y evaluar. Tres procesos distintos y un solo Estado verdadero*. En: *Revista Pedagogía y Saberes* No.18, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. pp. 45 - 52.
- AMIGUENS, R; ZERBATO-POUDOU, M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ASMAR, M. P. y otros (2002) *Elementos de la política para la educación superior colombiana. Memorias de gestión y prospectiva*. Bogotá: Icfes.
- BARNNET, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación y la sociedad*. Editorial Gedisa.
- 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.
- BORRERO, A. (2004). *Evolución histórica de las universidades*. En: *Revista Magisterio* No. 12, Colombia. pp. 56-59.
- BOURDIEU, Pierre. (1984). *Sociología y cultura*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- BRUNNER, José Joaquín. (2003). *Límites de la lectura periodística de resultados educacionales*. En: *Evaluar las evaluaciones*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- BUSTAMANTE, G. (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia, una mirada desde Bourdieu*. En: *Revista Pedagogía y Saberes* No. 18, Colombia. pp. 33-44.
- BUSTAMANTE, G. (2003). *Estándares curriculares y autonomía*. En: *Revista Colombiana de Educación* No. 44. Colombia. pp. 65-80.

BUSTAMANTE, G. (2004). *La educación, ¿un asunto de medios?*. En: *Revista Colombiana de Educación* No. 46, Colombia. pp. 116-134.

BUSTAMANTE, G. (2001). *Las competencias: Vino viejo en ordes nuevos*. En: *Revista Educación y Cultura* No. 56, FECODE, Colombia. pp. 21-27.

CAÑÓN, Julio César. (2004). *Retrato hablado de la evaluación externa*. Colombia: Editorial Asíbe y Acofi.

CARRILLO, Liberia y otros. (1987). *La problemática de la evaluación escolar en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

CASTAÑEDA de Bernal, Elsa. (2001). Capítulo *Estudios sociales en educación*. Estado del arte, 1990-1999. En: *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. II Compiladores Myriam Henao Wilches y Jorge Orlando Castro. Bogotá: Icfes, Colciencias y Socolpe, p. 220.

COHEN, Ronald.; SWERDLIK, Mark. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México: Mc Graw Hill.

COLOMA, C. R. (2005). *Una experiencia de enseñanza para comprensión a nivel superior*. En: *Revista Magisterio* No. 14, Colombia. pp. 40-42.

DE KETELE, J. M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor.

DE ZUBIRÍA, J. (2004). *¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?* En: *Revista Magisterio* No. 12, Colombia. pp. 16-20.

DELGADO, Gadea Kenneth. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Colombia: Editorial Magisterio.

DÍAZ, Mario. y VALENCIA, Gloria. (2006). *Proyecto relación PEI-Ecaes en seis universidades de Colombia*. Cali: Icfes-Universidad de San Buenaventura.

ESTÉVEZ, Cayetano. (1997). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

FERNÁNDEZ J. L.; QUIROZ R. E. (2002). *La evaluación por competencias en el proceso de formación integral*. En: *Separata Revista Educación y Pedagogía* Vol. XIV No. 32, Colombia. pp. 131-135.

FERNÁNDEZ, N. (2006). *La evaluación y la acreditación de la calidad: Situación, tendencias y perspectivas*. En: *Informe sobre la educación superior en América latina y el caribe 2000-2005*. Editorial Metrópolis.



FLEISHER, Carol. (2001). *El pensamiento a partir del lenguaje: La construcción lingüística de las representaciones cognitivas*. En: BRUNER, Jerome. *La elaboración de sentido*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, Michel. (1984). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.

GALLEGO, A. (2003). *Acreditar, certificar y evaluar. Tres procesos distintos y un solo Estado verdadero*. En: *Revista Pedagogía y Saberes* No. 18, Colombia. pp. 45-52.

GALLEGO, R.; ROYMAN, M. y otros. (2003). *Logros, competencias, estándares y evaluación: La práctica curricular*. En: *Revista Magisterio* No. 3, Colombia. pp. 34-37.

GONZÁLEZ, Jesús. (1992). *El discurso televisivo: Espectáculo de la postmodernidad*. Madrid: Cátedra.

GRANOVSKY, Martín. (2003). *La evaluación como fetiche*. En: LAIES, Gustavo. *Evaluar las evaluaciones*. Buenos Aires: IIPE – Unesco.

GRONDLUND, N. (1973). *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Pax.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. (2000). *Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia*. En: CASTAÑEDA, Elsa. *Estudios sociales en educación. Estado del arte, 1990-1999*. Colombia: Icfes.

HERNANDEZ, Roberto. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mexicanos Unidos.

Icfes. (2003). *Introducción*. En: ROCHA, M. *Informe nacional de resultados*. Bogotá. Ecaes.

Icfes. (2006). *Memorias Primer Seminario Internacional. Evaluación de la Educación*. Colombia. Icfes.

JARAMILLO, J. (2005). *La enseñanza como práctica: caracterizaciones desde la educación superior*. En: *Revista Magisterio* No. 14, Colombia. pp. 65-67.

JURADO, Fabio. (2005). *Entre números entre letras: La evaluación*. Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

JURADO, Fabio. (2003). *Evaluación: Conceptualización experiencias propecciones*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- JURADO, Fabio. (2003). *Las tensiones de la evaluación y la evaluación como formación, hacia el balance de una experiencia*. En: *Trazas y Miradas*. Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- KERLINGER, Fred. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Trillas.
- LAIES, Gustavo. (2003). *Evaluar las evaluaciones*. Buenos Aires: IIFE-Unesco.
- LARRECHEA, E. M. (1999). *En búsqueda de la calidad de la educación superior: Enfoques académicos de la evaluación institucional en América Latina*. En: *Ponencia presentada en la Quinta Conferencia de la International Association of Quality Assurance and Assessment of Higher Education (INQAAHE)*, Chile. pp. 51-67.
- LATORRE, Helena. (2000). *Enfoques de la evaluación*. En: *La evaluación escolar como mediación: Enfoque sociocrítico*. Bogotá: Editorial Orion.
- LEÓN, T. (2003). *¿Qué une los objetivos con los indicadores, las competencias, los estándares y los logros?*. En: *Revista Magisterio No.3*, Colombia. pp. 19-22.
- LOMAS, Carlos. (2001). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*. Colombia: Editorial Nomos S.A.
- LÓPEZ S, Francisco. (2002). *Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia*. Editado Universidad de San Buenaventura - Medellín.
- MAGENDZO, Abraham. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Colombia: PIIE.
- MANTILLA, M.; DE ZUBIRÍA, M. (2001). *Las pruebas de Estado y la evaluación por competencias*. En: *Revista Educación y Cultura No. 56*, FECODE, Colombia. pp. 7-21.
- MARTÍN, Jesús. (2003). *Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades*. En: *Revista Iberoamericana de Educación No 32*. Colombia. pp.17- 34.
- MARTÍNEZ DE DUERI, Elba y VARGAS DE AVELLA, Martha. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Colombia, Bogotá: Icfes.
- MARTÍNEZ, Felipe. (2003). *Una mirada técnico – pedagógica acerca de las evaluaciones de calidad educativa*" En: *Evaluar las evaluaciones*. Buenos Aires: Editorial IIFE-Unesco.
- MCKINNON, K. R, WALKER, S.H, DAVIS, D. (2003). *Benchmarking en el sistema universitario, A manual for Australian Universities*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

MEJIA, Marco Raúl. (2003). *Mimio utilizado en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano*. Editorial Universidad de San Buenaventura - Cali.

MISAS A., Gabriel. *La construcción de indicadores de calidad y gestión en las organizaciones complejas*. En: *Informe economía colombiana* No.1, Colombia. pp. 19-28.

MORALES, E. M. (2005). *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. pp. 25-32.

MORALES, Francisco. (1997). *Psicología social*. España: Mc Graw Hill.

MORALES, M. (2004). *La evaluación dinámica desde de la perspectiva de Reuven Feuerstein*. En: *Revista Magisterio* No. 12. Colombia. pp. 24-28.

ORTEGA, O.; AVENDAÑO, M. (2005). "La enseñanza para la comprensión como enfoque pedagógico en la universidad". En: *Revista Magisterio* No. 14. Colombia. pp.38-39.

OTÁLVARO, G. J.; JÁCOME, S. (2003). *El tránsito de los propósitos a los efectos en la evaluación masiva de la educación superior*. En: *Revista Pedagogía y Saberes* No. 19. Colombia. pp. 95-104.

PÉREZ, J. A. (2003). *Gestión de la calidad en la educación superior*. En: *Revista Universidad de San Buenaventura Medellín*. Colombia. pp. 53-58.

PÉREZ, M. L.; REYES, M.; MONSERRAT, E. (2000). *La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad*. En: *Revista Infancia y Aprendizaje* No. 42. España. pp. 1-26.

PERRENOUD, P., Avaliacao. (1999a) *Da Excelencia a RegulaVao das Aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PERRENOUD, P., (1999b). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

PERRENOUD, PH., (1996). *La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal*, en *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

RESTREPO, B. (2002). *Calidad de la educación: Enfoques generales e indicadores de calidad por niveles de enseñanza*. En: *Revista Educación y Cultura* No. 60, Fecode, Colombia. pp. 15-20.

RESTREPO, Gabriel.; SARMIENTO, Josué.; RAMOS, Javier. (2003). *Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales*, En: *Trazas y miradas*. Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

ROBLEDO, J. E. (2005). *Las políticas del gobierno son contrarias a la calidad de la educación*. En: *Debate en la plenaria del Senado de la República sobre la calidad de la educación en Colombia*, Colombia. pp. 1-9.

SÁNCHEZ, W. (2004). *Educación contable, calidad educativa, Ecaes y pedagogía*. En: *Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría* No. 19, Colombia. pp. 141-155.

SÁNCHEZ, W.R. (2003). *Calidad de la educación: una oportunidad para la Ley General de La Educación*. En: *Revista Educación y Cultura* No. 64, Fecode, Colombia. pp. 34-38

SANDOVAL, Carlos. (1996). *Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Módulo 4. Investigación cualitativa. Edición, Icfes, Colombia. Composición electrónica, en: [http://200.14.205.40:8080/portalicfes/home\\_2/rec/arc\\_78.pdf](http://200.14.205.40:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_78.pdf).

STUFFLEBEAM, Daniel.; SHINKFIELD, Anthony. *Lecturas complementarias. Introducción a la evaluación*. En: *Evaluación sistemática guía teórica y práctica*.

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.

UPEGUI, M. E. (2003). *Otra vez las competencias*. En: *Revista Facultad de Contaduría, Universidad de Antioquia* No. 42, Colombia. pp. 73-86.

VINENT, Manuel. (2003). *Una mirada a la evaluación*. En: *Trazas y miradas*. Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

ZANOTTI, M. C. (2004). *La fuerza del futuro: educar para actuar*. En: *Revista Magisterio* No.12, Colombia. pp. 40-44.

Páginas Web

[www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)

[www.unesco.com](http://www.unesco.com)

## AUTORES

### DULFAY ASTRID GONZÁLEZ JIMÉNEZ

Coordinadora de la investigación, psicóloga, licenciada en Filosofía, con estudios de Maestría en Filosofía (estudios culminados - tesis en finalización) de la Universidad del Valle. Actualmente se desempeña como docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Entre sus más importantes publicaciones se encuentran títulos como: *La evaluación externa en Colombia: riesgos y oportunidades en tres años de recorridos*, memorias del V Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana-Cuba, 2006; *Diálogos sobre ciudad: miradas transdisciplinares*, co-autora y editora, en prensa, Editorial Bonaventuriana, USB, 2006; *Psicología y ciudad*, artículo publicado en el libro *Desde el margen*, Editorial Bonaventuriana, USB, 2005; *La importancia del tutor en la educación superior*, co-autora, memorias del seminario internacional de tutores, Universidad Nacional de Bogotá, 2005. Co-autora del libro *Moralidad y eticidad*, Ed. Universidad del Valle, 2003.

### MARTHA LUCÍA RAMÍREZ PÉREZ

Co-investigadora, psicóloga, con estudios en curso de Maestría en Educación y Desarrollo Humano (2 nivel), Universidad de San Buenaventura Cali.

Se encuentra desarrollando actividades como docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

### MARISTELA CARDONA ABREGO

Auxiliar de investigación. Estudiante de sexto semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Entre sus más sobresalientes publicaciones se encuentran: *La reseña: Bogotá imaginada*. Revista Brújula. Universidad de San Buenaventura Cali, año 1, No. 1. Enero-junio de 2004 y la producción del sonoviso: *Un mundo móvil en medio de una ciudad estática*.

**YADITH MARÍA BUSTAMANTE VÁSQUEZ**

Auxiliar de investigación. Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia. Universidad Santo Tomás. Medellín. 1999. Estudiante de sexto semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

**DIANA CONSTANZA NOREÑA ESPINOZA**

Auxiliar de investigación. Estudiante de séptimo semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

**JOHAN AYDEÉ MARTÍNEZ IPUZ**

Auxiliar de investigación. Estudiante de tercer semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

**DANIEL GARCÍA**

Auxiliar de investigación. Estudiante de tercer semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

## ASESORES ACADÉMICOS

FABIO DE JESÚS JURADO VALENCIA

Asesor externo de la investigación. Licenciado en Literatura. Maestría en Letras Iberoamericanas. Doctorado en Literatura, con estudios literarios en semiótica, educación y literatura.

Actualmente se desempeña como docente tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Bogotá y es integrante del grupo de investigación en evaluación de la Universidad Nacional.

Entre sus publicaciones nacionales más importantes se encuentran títulos como: *Dragones en decadencia*, Rev. Parque Nandino 01, Secretaría de Cultura de Jalisco, México, 2003. *Leer es representar*, Rev. Lenguas Vivas No. 2 (Dic. 2002), Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas, Buenos Aires. *México en la poesía colombiana. Posadas*. (Comp.), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-Universidad Nacional Autónoma de México, 2002. A nivel Internacional se tienen: *Viaje dentro del viaje*. Revista Rayuela No. 1, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 2004. *Red-es-cubrimiento de textos: la escritura de Francisco Alvarez sobre la escritura de Sor Juana Inés de la Cruz*, Rev. Enunciación No. 7 (2002), Bogotá, Universidad Distrital. *Representación de la mujer en la narrativa de Juan José Arreola*. Revista Literatura No. 1, Departamento de Literatura, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1997.

Los libros de su autoría son: *Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación*, coautoría: Postgrado en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional, Bogotá, UPN, 1995. *Los procesos de la lectura* (comp. en coautoría), Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995. *Los procesos de la escritura* (comp. en coautoría), Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

## JESÚS MARTÍN BARBERO

Asesor externo de la investigación. Filósofo egresado de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, donde se doctoró en 1971, y Antropología y Semiótica en la Escuela de Altos Estudios de París. Director del Departamento de Comunicación de la Universidad del Valle en Cali (Colombia), donde permaneció entre 1975 y 1995. Entre 1995 y 2002 ejerció la docencia en Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en Monterrey, México. Ha sido profesor visitante de las universidades Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, Standford, Libre de Berlín, King's College de Londres, Puerto Rico, Buenos Aires, Sao Paulo, Lima, entre otras. Actualmente se desempeña como profesor de la Maestría en Políticas Culturales de la Universidad Javeriana, con sede en Bogotá; profesor del Doctorado en Humanidades de la Universidad del Valle y presta sus servicios como asesor de la Unesco. Entre sus más importantes publicaciones, se encuentran los siguientes libros: *Comunicación masiva: discurso y poder*, CIESPAL, Quito, 1978; *Comunicación educativa y didáctica audiovisual*, SENA, Cali, 1979; *Introducción al análisis de contenido*, Incisex, Madrid, 1981; *De los medios a las mediaciones*, G. Gili, Barcelona, 1987; *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*, G. Gili, México, 1987; *Procesos de comunicación y matrices de cultura*, G. Gili, México, 1989; *Televisión y melodrama*, Tercer Mundo, Bogotá, 1992; *Communication, Culture and Hegemony*, Sage, London, 1993; *Dinámicas urbanas de la cultura*, en: *Comunicación y espacios culturales en América Latina*, Bogotá, Cátedra Unesco, de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana, 1994; *Pre-textos: conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*, Univalle, Cali. 1995; *Proyectar la comunicación* (con A. Silva), Tercer Mundo, Bogotá, 1997; *Mapas nocturnos*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 1998; *Medios, Cultura y Sociedad* (con Fabio López), CES/Univ. Nacional, Bogotá, 1998; *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva* (con Germán Rey), Gedisa, Barcelona, 2000.

El grupo agradece el apoyo y colaboración en algunos momentos del proceso investigativo a:

## CAMILO ÁGUILERA TORO

Comunicador social egresado de la Universidad del Valle, con estudios de Maestría en Sociología del Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas/Univerdidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), Brasil. En la actualidad se encuentra desarrollando un proyecto en convenio con la Escuela de Comunicación Social/Departamento Administrativo de Planeación Municipal (Santiago de Cali). Producto: *Proyecto para la socialización del plan de gestión integral de residuos*



sólidos, PGIRS. Dentro de sus publicaciones más importantes se destacan, las siguientes: *O espectador como espetáculo: notícias das torcidas organizadas na Folha de São Paulo* (1970-2004). Tesis de Maestría. Trad.: El espectador como espectáculo: noticias de las barras bravas en el diario Folha de São Paulo (1970-2004).

### ÁNGELA MARÍA OSORIO ROJAS

Comunicadora social, egresada de la Universidad del Valle, actualmente se encuentra desarrollando un proyecto en convenio con la Escuela de Comunicación Social/Departamento Administrativo de Planeación Municipal (Santiago de Cali). Producto: *Proyecto para la socialización del plan de gestión integral de residuos sólidos*, PGIRS. Las publicaciones en las que ha participado, son: *Un nombre para desplazado* (Mejor documental de la muestra Ventana 2005) para la serie *Vidas cruzadas*, de Señal Colombia. Participó también en la dirección documental: *Viaje de tambores*, realizado con el apoyo de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (2005).

### WALTER MAURICIO ZÚÑIGA LARGO

Psicólogo egresado de la Universidad del Valle, Cali. Actualmente se desempeña como consultor y asesor institucional de la Fundación Zoológica de Cali en los proyectos de reorganización institucional *Hacia la construcción de un zoológico para el siglo XXI* y *Zoológico de Cali siglo XXI*. Actualmente es profesor hora cátedra de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle.

### NANCY INÉS TORRES CADENA

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Santiago de Cali y Magíster en Administración Educacional de la Universidad del Valle. Actualmente es docente hora cátedra de la Universidad de San Buenaventura Cali en el programa de Educación. Entre sus más importantes publicaciones se encuentran títulos como: *Material autoformativo, modalidad a distancia*; propuesta de línea pedagógica del círculo académico de educación. Es integrante de la mesa de trabajo de gestión en el diseño del plan educativo municipal *Hacia un proyecto educativo de ciudad 2004-2014*.

### ANA ATORRESI

Docente de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, y actual asesora de la Unesco. Tiene estudios en Profesorado de Castellano, Literatura y Latín, en el

Instituto Nacional Superior del Profesorado Secundario "Joaquín V. González"; Licenciatura en Letras, de la Universidad de Buenos Aires; y una diplomatura en Constructivismo y Educación, en la Institución Flacso y Universidad Autónoma de Madrid.

Entre sus trabajos se destacan la asesoría en metodología de investigación mediante el análisis del discurso del proyecto *Los usos de las conceptualizaciones psicológicas en educación. Análisis de publicaciones educativas argentinas*, programa *Sujetos y políticas en educación*, Universidad Nacional de Quilmes, 2003. *El texto explicativo. Su aplicación y su enseñanza*, programa Prociencia-Conicet y Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, conjuntamente con la profesora Bertha Zamudio de Molina, investigadora asociada del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1996 y 1997. *Los estudios semióticos de la comunicación de masas. El caso de la crónica periodística*, programa Prociencia-Conicet y Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; 1995 y 1996.

Como sus publicaciones más importantes se encuentra los siguientes libros: *Las construcción y la evaluación de consignas de respuesta escrita*: Buenos Aires, INSP 103 y Fundación Luminis, 2004; *La evaluación de la producción escrita*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; con Bannon, M.; Leona, P. y Simoni, M. 2001.

# ANEXOS

## Anexo I

### Entrevista semiestructurada aplicada a directivos, docentes y estudiantes en el período junio - octubre de 2005

La presente entrevista es uno de los instrumentos de recolección de información del proyecto de investigación **Efectos académicos de los Ecaes en ocho universidades del departamento del Valle del Cauca**, que actualmente están llevando a cabo un grupo de profesores y estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, con el apoyo del Icfes.

Este instrumento pretende identificar los conocimientos y representaciones que sobre los Ecaes tienen los distintos actores de las Instituciones de Educación Superior (docentes, estudiantes, directivos); al igual que conocer de primera mano y en la fuente, las acciones adelantadas por los programas a partir de estas pruebas.

Igualmente se considera un instrumento básico para comprender la forma en que están siendo percibidos y manejados los asuntos relativos a los Ecaes y pretende generar, a futuro, una mirada crítica sobre la evaluación censal en el nivel de Educación Superior en Colombia.

Sus ideas, sentimientos, impresiones son de mucha importancia; le agradecemos que sus respuestas sean sinceras, libres y espontáneas; los resultados de las mismas se manejarán de manera ética y responsable y no se identificarán en ningún caso nombres. El tiempo promedio de duración de la entrevista es de 60 minutos

**(Este apartado de contextualización se leyó a cada uno de los investigados al iniciar la entrevista).**

## FORMATO DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

### *Docentes y directivos*

(Decanos, directores de programa, coordinadores académicos)

Nombre: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_ Seccional \_\_\_\_\_

Programa: \_\_\_\_\_ Diurno \_\_\_\_\_ Nocturno \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_ Grado de Escolaridad: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Rol(es) desempeñados actualmente: \_\_\_\_\_

Tiempo de ocupación en el actual cargo: \_\_\_\_\_

Tiempo total de vinculación a la institución: \_\_\_\_\_

Forma de Vinculación: PTC, PMT, PHC,<sup>64</sup> otra: \_\_\_\_\_

Otros cargos desempeñados actualmente: \_\_\_\_\_

### *Estudiantes*

Nombre: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_ Seccional: \_\_\_\_\_

Programa: \_\_\_\_\_ Diurno \_\_\_\_\_ Nocturno \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_ Ha presentado los Ecaes Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Estrato: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Tiempo total de vinculación a la institución: \_\_\_\_\_

Además de estudiar trabaja: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

---

64. PTC: Profesor Tiempo Completo, PMT: Profesor Medio Tiempo, PHC: Profesor Hora Cátedra.

## FORMATO DE PREGUNTAS

### *Representaciones*

1. Refiera usted cinco palabras con las cuales asocia los Ecaes.
2. ¿Cómo se representa, con qué imagen identifica o asocia los Ecaes?
3. Señale los aspectos más relevantes de los Ecaes.
4. ¿Cómo se siente usted como \_\_\_\_\_<sup>65</sup> ante los Ecaes?
5. ¿Cómo cree usted que son percibidos los Ecaes por la comunidad universitaria del país?
6. Desde su perspectiva ¿Cómo deberían ser los Ecaes ideales en su programa?
7. ¿Qué cree que va a pasar a futuro con los Ecaes? (En las universidades, en los programas, en el país).
8. En su opinión ¿Cuál es el mejor aporte de los Ecaes a la Evaluación de la Calidad en Educación Superior?
9. En su opinión ¿Cuál es el peor aporte de los Ecaes a la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior?
10. Cuando piensa en el futuro de los Ecaes en los próximos cinco años ¿Con qué lo identificaría?
11. ¿Cómo percibe usted el manejo que se ha hecho de los Ecaes en la universidad en que usted trabaja, especialmente en cuanto a los resultados?
12. ¿Cuáles considera usted han sido los principales usos de los Ecaes en las universidades del país?
13. ¿Cuáles piensa usted que son los aspectos más polémicos de los Ecaes? ¿En razón de qué?, o ¿Por qué?
14. ¿Cuáles piensa usted son tres actividades o procesos positivos derivados de los Ecaes en la Educación Superior del país?
15. ¿Cuáles piensa usted son 3 actividades o procesos negativos derivados de los Ecaes en la Educación Superior del país?

---

65. Directivos, docentes o estudiantes. Más adelante, donde se encuentre la rayita, véase que se hace referencia a los directivos o docentes o estudiantes.

**Conocimientos**

1. ¿Qué son los Ecaes?
2. ¿Qué significa para usted la sigla Ecaes?
3. ¿Conoce usted el contexto<sup>66</sup> en que surgen los Ecaes?
4. ¿Conoce usted la esencia del decreto que regula la creación de los Ecaes? **Sí** \_\_\_ **No** \_\_\_ ¿Conoce cuáles son las políticas y la filosofía con que se plantearon los Ecaes? **Sí** \_\_\_ **No** \_\_\_ ¿Qué piensa de ellas?
5. ¿Sabe usted cuáles fueron los resultados obtenidos por los estudiantes de la carrera en que usted trabaja durante los años 2003 y 2004? **Sí** \_\_\_ **No** \_\_\_ . En caso de contestar sí ¿Qué sabe? Y ¿Cómo obtuvo la información? En caso de contestar no ¿Ha escuchado algo al respecto? ¿Qué ha escuchado? ¿En quiénes? ¿Por qué no sabe?
6. ¿Sabe usted cómo se construyen los Ecaes de su programa? ¿Quiénes los elaboran? ¿Cuáles son sus contenidos? ¿Sus procedimientos? ¿Su validez?
7. ¿Cómo se procesan los datos de los Ecaes? ¿Cómo se informan o presentan los resultados? ¿Qué beneficios encuentra en esa forma de presentación?
8. ¿Sabe usted qué está evaluando la prueba? ¿Cómo obtuvo usted esa información?

**Acciones**

1. ¿Qué actividades se han llevado a cabo para que los \_\_\_\_\_ de esta universidad o programa presenten los Ecaes? ¿A qué propósitos responde? ¿Cómo se tomó la decisión? ¿Podría contarnos cómo se realizaron?
2. ¿Quiénes fueron los responsable(s) de dicha preparación? ¿Por qué ellos? ¿Qué se esperaba de dichas actividades? ¿Hubo algún inconveniente u obstáculo en el desarrollo de dichas actividades?
3. ¿Qué respuesta hubo de los \_\_\_\_\_ a este tipo de actividades (aciertos, desaciertos)? ¿Generó algo especial en ellos? ¿Qué percepciones tienen los \_\_\_\_\_ de dichas actividades?
4. ¿Cuáles han sido los beneficios de estas actividades? ¿Qué les ha permitido como universidad? ¿Cómo programa?

---

66. Contextos: Socio-histórico, económico, político, educación en la contemporaneidad.

5. Una vez presentada la prueba Ecaes y obtenidos los resultados ¿Qué acciones específicas se han llevado a cabo en el programa para comunicar los resultados?
6. Una vez salen los resultados ¿Cuál es el procedimiento para su interpretación y análisis en este programa?
7. ¿Qué tipo de análisis, individual o grupal, hicieron de los resultados de su programa?
8. ¿Ha realizado usted formal o informalmente algún tipo de comparación o evaluación de los resultados con relación a otras universidades? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cómo se comparó?
9. ¿Qué decisiones curriculares y/o pedagógicas se han tomado en su programa a partir de los resultados de los Ecaes? ¿Cuáles cree usted son los propósitos que se persiguen con estas decisiones?
10. ¿Ha modificado la Universidad y/o el Programa con el que usted trabaja (estudia) las formas de evaluación a partir de los Ecaes? Sí \_\_\_ No \_\_\_ En caso de responder sí ¿Cómo se ha dado ello y a qué propósitos responde?
11. ¿Se ha tomado alguna medida específica en el programa o en la institución con relación a los \_\_\_\_\_, a partir de los resultados de Ecaes? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuáles?
12. ¿Ha participado en talleres, seminarios o conferencias sobre los Ecaes? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Qué conclusiones pudo deducir a partir de ese evento?
13. ¿Qué hace usted como \_\_\_\_\_ para prepararse para los Ecaes?
14. ¿Qué actuaciones de los \_\_\_\_\_ se han transformado a partir de los resultados obtenidos? ¿En qué aspectos?
15. ¿Qué tipo de articulaciones se han llevado a cabo en su programa entre el resultado de Ecaes y el mercado laboral?
16. Si usted fuera a evaluar la Calidad de la Educación Superior mediante este tipo de pruebas censales ¿Qué evaluaría y cómo evaluaría?

### **Calidad**

1. ¿Sabe usted o conoce qué criterios definen la Calidad del servicio en la Educación Superior?

2. ¿Cuáles son los criterios y políticas de Calidad de esta institución?
3. ¿Cuáles considera usted que son los criterios y políticas de Calidad de este programa?
4. ¿Cómo percibe desde su lugar de \_\_\_\_\_ la calidad de la Educación Superior en Colombia?
5. ¿Qué aspectos considera usted dan cuenta de la calidad de un futuro profesional en esta disciplina?
6. ¿Ha implementado el programa acciones puntuales orientadas a mejorar la calidad de la oferta educativa? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuáles?

Si usted tuviera la opción de entrevistar a otros \_\_\_\_\_ sobre la evaluación tipo Ecaes ¿Qué les preguntaría que no se haya incluido aquí?

## Anexo 2

Documentos entregados por las ocho universidades

Los siguientes documentos, fueron recopilados gracias a la colaboración de las ocho universidades, quienes suministraron documentos de gran importancia para el análisis de las acciones académicas derivadas de la evaluación de la calidad de la educación superior mediante los Ecaes, así como los posibles factores intervinientes en las mismas.

Los siguientes documentos han sido clasificados en tres categorías; la categoría **A** incluye cartas, decretos, resoluciones y memorandos.

La categoría **B** instructivos, simulacros, manuales y cartillas.

Mientras que en la categoría **C** se incluyeron informes (síntesis de documentos- análisis de resultados), y diapositivas.

Se debe tener en cuenta que a los documentos se les ha omitido información como el nombre de las universidades y de las distintas personas que las conforman, esto se ha realizado debido al respeto que se merecen todas y cada una de los sujetos que nos colaboraron en el período de la investigación.

A continuación se anexan los documentos entregados, con base en las categorías ya descritas.



**Categoría A:** Cartas, decretos, resoluciones y memorandos

Cali, Junio 15 del 2.005

Señores:

**Director Sede  
Palmira**

Junio 17/2005  
2:10 p.m.  
M. L. S. / 10

**REF: AMBIENTACIÓN ECAES**

Estimado

En relación con el asunto de la referencia me permito informar sobre las actividades desarrolladas en torno al tema, las cuales se practicaron únicamente en la cátedra de Teoría Monetaria, habida cuenta que Los Modelos Solidarios no son contemplados como temática en las pruebas.

Después de revisar la metodología de las pruebas se comprobó que eran de carácter conceptual y aunque la cátedra se venía desarrollado de esta manera se reforzó dicha metodología, buscando que el estudiante no memorizara sino que aclara y reforzara los conceptos sobre el tema

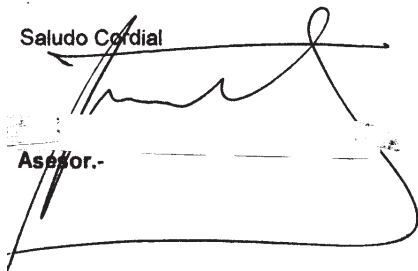
Posteriormente se efectuó una evaluación orientada hacia la conceptualización, la cual no era evaluativa en términos cuantitativos, pero sirvió para encontrar los puntos débiles del grupo, la confusión de conceptos y la aplicación de los mismos para casos concretos. Las preguntas fueron resueltas en clase, haciendo énfasis en aquellas donde el grupo en general presentaba fallas.

Como parte final del proceso se resolvieron en clase las preguntas de las pruebas, en la parte de Economía y se recomendaron textos de lecturas posteriores con el animo de no olvidar lo aprendido y profundizar en los temas.

En conclusión se enfatizo sobre la metodología de las pruebas, la importancia de la materia en el temario y la necesidad de mantener un buen nivel de información sobre el tema

Saludo Cordial

Asesor.-



Agosto 08 de 2005

Matemático

Docente

Cordial saludo:

La presente es con el fin de hacerle dar a conocer con el siguiente cuadro la programación y los temas relacionados con la preparación para el examen de ECAES (se anexan los temas).

SUBAREAS	SEMESTRE	COSTO	HORAS	FECHA
<b>Matemáticas</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Agosto 22 y 29</b> (lunes) 9:50a.m-11:30a.m
<b>Matemáticas</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 03</b> (sábado) 2:20p.m-5:40p.m
<b>Probabilidad y Muestreo</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Septiembre 12 y 19</b> (lunes) 9:50a.m-11:30a.m
<b>Probabilidad y Muestreo</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 18</b> (domingo) 8:00a.m-11:20a.m

Se anexan los diferentes ejemplos de tipos de preguntas según ECAES 2004.

Atentamente,

Profesional Universitario  
Programa de Ingeniería Industrial

24 de agosto de 2005

Profesor

Secretario de Sede

Sede

Cordial saludo,

El comité asesor de carrera de Zootecnia en reunión de Agosto 22- 2005 estudio su ofrecimiento de Agosto 12 de 2005, en el cual se solicitan estrategias que contribuyan a mejorar los resultados de los próximos ECAES.

Al respecto el comité se ha propuesto las siguientes actividades:

1. El director de la UBA de Ciencia animal exigió en la Jornada de Trabajo a cada profesor 5 horas para preparar preguntas para elaborar taller.
2. Con todas las preguntas que elaboren los profesores, los cuales deben entregar el 21 de Octubre se prepara un PRE ECAES que se aplica el 5 de noviembre de 9 – 1 PM
3. El sábado 17 de Septiembre se aplica un PRE-ECAES con la prueba del año pasado, se requiere autorización para multiplicar el cuadernillo.
4. El jueves 15 de Septiembre de 10-12 AM se citaran los estudiantes de 9 y 10 semestre a un taller de formato de preguntas.
5. El comité recomienda que el director Académico tramite la venida del Psicómetra de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá
6. Para el proceso de difusión de los resultados de Auto – evaluación con egresados, se recomienda que la sede los invite a través de aviso de prensa en una fecha definida. En el diario El País Sábado o Domingo, o por vía e mail convocarlos a todos. Que sea la Decanatura de la facultad que los invite a una conferencia de interés para egresados como por ejemplo: perspectivas del ejercicio profesional en la Agricultura Colombiana en el Contexto de TLC, con apoyo de ACIA (Asociación Colombiana de Ingenieros Agrónomos) ASFAMEVEZ (Asociación de facultades de Veterinaria y Zootecnia) y con esta conferencia se los atrae para la difusión de la Autoevaluación. Quedo a la espera de su opinión.

Atentamente,

Coordinadora Comité Asesor de Carrera – Zootecnia  
c.c

MEMORANDO INTERNO  
GERENCIA ADMINISTRATIVA

PARA: Dra. E. J.  
Decana Facultad de Derecho

FECHA: agosto 22 de 2005

De acuerdo con las instrucciones del señor Gerente y atendiendo su comunicación DD-894-05 sobre trabajo adicional de los Docentes para preparación del ECAES, me permito informarle que para ser sometida a estudio sobre su viabilidad requiere información sobre la intensidad horaria.

Comendidamente le solicito hacerme llegar la información completa para el correspondiente análisis.

Cordial Saludo,

Asistente Gerencia Administrativa

(ora)

VA-CID-297-05

, 29 de julio de 2005

PARA: DECANOS FACULTADES  
DE: VICERRECTOR ACADÉMICO  
REFERENCIA: ECAES 2.005

Considerando que se acercan las pruebas ECAES 2.005, les estamos remitiendo el informe IMPACTO: resultados ECAES 2.004 y PLAN DE MEJORAMIENTO ECAES 2.005, que fue enviado al ICFES para ser incluidos en el documento "Impacto de los ECAES – Versión 2.004".

Así mismo solicito que de acuerdo al informe, usted y su equipo de trabajo determinen el plan de acción para el mejoramiento de los resultados ECAES de sus programas a partir de los planes propuestos en el informe.

La información debe ser suministrada antes del día cinco (5) de agosto de 2.005, para que la comisión evalúe y defina un instrumento que será aprobado en Consejo Académico

Atentamente,



Vicerrector Académico

ED-034-2005  
febrero 2 de 2005

Doctor

Subdirector Académico

El Consejo Académico de la ~~U~~ Acuerdo 019 de mayo 22 de 2003 estableció como uno de mecanismos alternativos para optar al título de Abogado Percentil 70 igual o superior en los resultados en los ECAES obtenidos por los estudiantes de sexto año obligados a presentar tal prueba y Monografía Sustentada.

Por lo anterior solicito a Usted comedidamente **CERTIFICAR CUAL FUE EL PERCENTIL 70 DE LA POBLACION ESTUDIANTIL DE DERECHO A NIVEL NACIONAL** en las pruebas presentadas el pasado mes de noviembre de 2004.

Cordialmente,



Decano Facultad de Ciencias Jurídicas y H.

c.c., Vicerector Académico, archivo.

10 FEB 2005  
[Handwritten initials]

FD-CDA-196  
junio 9-2005

Señor (a)

Ciudad

REF: Su petición de junio 8 de 2005.

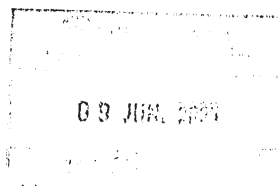
Dando respuesta a la petición de la referencia, comunico a usted:

1. Que de conformidad con la comunicación 002814 de abril 26 del presente año suscrita por el señor \_\_\_\_\_ Subdirector de Logística del ICFES, **que el percentil 70 en el programa de Derecho de exámenes de estado de calidad de la Educación Superior en el año 2004 fue de 104.7.**
2. Que la Rectoría mediante Resoluciones 203 de febrero 21 de 2005 y 697 de mayo 10 del año en curso, reconoció como requisito para optar al título de Abogado los puntajes de 105.2 y 104.7 respectivamente, de acuerdo con el cálculo hecho por la facultad de Ciencias Administrativas Económicas de la Institución y la comunicación a que se hace referencia en el punto anterior.
3. Que dentro de los puntajes arriba anteriormente mencionados el corte del puntaje se hizo con el puntaje de \_\_\_\_\_
4. Que revisado el resultado obtenido por quienes presentaron la prueba ECAES en el 2004 usted aparece con 100.2 puntos, situación esta que la ubica por fuera de los anteriores puntajes.
5. Por todo lo anterior su petición es negada.

Cordialmente,

Decano

Copia: Vicerrector Académico, Admisiones y Registro, archivo.



Bogotá D.C.,

- 6 ABR. 2004

Doctores

Secretaria General

En atención a su solicitud, relacionada con los Exámenes de Calidad de la educación Superior ECAES presentados el 1 de noviembre de 2003, de manera atenta le informo que el percentil 70 de la población de estudiantes de Derecho a nivel nacional fue de 55 puntos.

Esperamos que esta información sea de utilidad para la institución.

Cordial Saludo.



Subdirector Académico

sebr

No. 204  
RECIBIDO 16 ABR 2004



**RESOLUCIÓN No.697**  
**(Mayo 10 de 2005)**

Por la cual se adicionará la Resolución 203 de febrero 21 2005

**EL RECTOR DE LA**  
atribuciones estatutarias y,

En uso de sus

**CONSIDERANDO:**

- a) Que por Resolución 203 del 21 de febrero del presente año, de conformidad con lo establecido en el artículo primero del Acuerdo 019 de mayo 23 de 2003 expedido por el Consejo Académico que modificó parcialmente el Acuerdo 010 de junio 24 de 2002 agregando otro mecanismo alternativo para optar al título de abogado ordenó que estudiantes que habían obtenido un puntaje igual o superior a 105.2 en las pruebas Ecaes presentadas en noviembre de 2004, podían obtener el citado título, todo esto de acuerdo con la proyección hecha por la Institución del llamado percentil 70 de la mentada prueba.
- b) Que el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Icfes mediante comunicación 002814 de abril 28 del presente año informó que **el puntaje que superó al 70% de la población (percentil 70), en el programa de Derecho de Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, en el año 2004, fue de 104.7**, superando éste puntaje el 105.2 que había considerado la Resolución 203.
- c) Que por lo expuesto en el literal b) del presente acto administrativo, debe de adicionarse la Resolución 203 de febrero 21 de 2005, para incluir el estudiantes que alcanzó este puntaje que lo fue el Señor \_\_\_\_\_ con 104.7 puntos.

**RESUELVE:**

**ARTÍCULO PRIMERO:** Adicionase la Resolución 203 de febrero 21 de 2005 expedida por este Despacho, con el nombre del Señor \_\_\_\_\_ para **optar al título de Abogado con los Resultados Ecaes y Monografía Sustentada**, de conformidad con lo expuesto en la parte motiva de la presente Resolución.

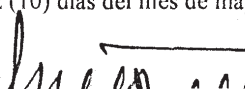
**ARTÍCULO SEGUNDO:** El presente acto administrativo rige a partir de la fecha de expedición y copia de ella envíese a la Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Humanísticas, Oficina de Admisiones y Registro Académico, Tesorería y el interesado para lo de su cargo.

**ARTÍCULO TERCERO:** Contra la presente decisión proceden los recursos de reposición y apelación interpuestos dentro de los términos establecidos en el C.C.A.

**COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE**

Se expide en Tuluá Valle a los diez (10) días del mes de mayo de dos mil cinco (2005).

El Rector,



Agosto 08 de 2005

Ingeniero

Docente

Cordial saludo:

La presente es con el fin de hacerle dar a conocer con el siguiente cuadro la programación y los temas relacionados con la preparación para el examen de ECAES (se anexan los temas).

SUBAREAS	SEMESTRE	COSTO	HORAS	FECHA
<b>Química</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Septiembre 09 y 16</b> (miércoles) 9:50a.m-11:30p.m
<b>Química</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 11</b> (domingo) 8:00a.m-11:20a.m

Se anexan los diferentes ejemplos de tipos de preguntas según ECAES 2004.

Atentamente,

Profesional Universitario  
Programa de Ingeniería Industrial

Agosto 08 de 2005

Matemático

Docente

Cordial saludo:

La presente es con el fin de hacerle dar a conocer con el siguiente cuadro la programación y los temas relacionados con la preparación para el examen de ECAES (se anexan los temas).

SUBAREAS	SEMESTRE	COSTO	HORAS	FECHA
<b>Matemáticas</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Agosto 22 y 29</b> (lunes) 9:50a.m-11:30a.m
<b>Matemáticas</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 03</b> (sábado) 2:20p.m-5:40p.m
<b>Probabilidad y Muestreo</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Septiembre 12 y 19</b> (lunes) 9:50a.m-11:30a.m
<b>Probabilidad y Muestreo</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 18</b> (domingo) 8:00a.m-11:20a.m

Se anexan los diferentes ejemplos de tipos de preguntas según ECAES 2004.

Atentamente,

Profesional Universitario  
Programa de Ingeniería Industrial

Agosto 08 de 2005

Docente

Docente

Cordial saludo:

La presente es con el fin de hacerle dar a conocer con el siguiente cuadro la programación y los temas relacionados con la preparación para el examen de ECAES (se anexan los temas).

SUBAREAS	SEMESTRE	COSTO	HORAS	FECHA
<b>Estadística General</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Septiembre 13 y 20</b> (martes) 2:20p.m-4:00p.m
<b>Estadística General</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 17</b> (sábado) 2:20p.m-5:40p.m
<b>Producción</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Agosto 30 y Septiembre 06</b> (martes) 2:20p.m-4:00p.m
<b>Producción</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 25</b> (domingo) 8:00p.m-11:20p.m

Se anexan los diferentes ejemplos de tipos de preguntas según ECAES 2004.

Atentamente,

Profesional Universitario  
Programa de Ingeniería Industrial

Agosto 08 de 2005

Ingeniero

Docente

Cordial saludo:

La presente es con el fin de hacerle dar a conocer con el siguiente cuadro la programación y los temas relacionados con la preparación para el examen de ECAES (se anexan los temas).

SUBAREAS	SEMESTRE	COSTO	HORAS	FECHA
<b>Física</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Agosto 31 y Septiembre 01</b> (miércoles y jueves) 9:50a.m–11:30a.m
<b>Física</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Agosto 20</b> (sábado) 2:20p.m-5:40p.m
<b>Materiales y Procesos</b>	NOVENO.	\$ 0	4 horas	<b>Septiembre 29 y 30</b> (jueves y viernes) 9:50a.m–11:30a.m
<b>Materiales y Procesos</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 24</b> (sábado) 2:20p.m-5:40p.m

Se anexan los diferentes ejemplos de tipos de preguntas según ECAES 2004.

Atentamente,

Profesional Universitario  
Programa de Ingeniería Industrial

Agosto 08 de 2005

Ingeniero

Docente

Cordial saludo:

La presente es con el fin de hacerle dar a conocer con el siguiente cuadro la programación y los temas relacionados con la preparación para el examen de ECAES (se anexan los temas).

SUBAREAS	SEMESTRE	COSTO	HORAS	FECHA
Administración	NOVENO	\$ 0	2 horas	<b>Octubre 24</b> (lunes) 10:40a.m-12:20p.m
Administración	DECIMO	\$ 40.000	2 horas	<b>Octubre 15</b> (sábado) 2:20p.m-4:00p.m

Se anexan los diferentes ejemplos de tipos de preguntas según ECAES 2004.

Atentamente,

Profesional Universitario  
Programa de Ingeniería Industrial

Agosto 08 de 2005

Ingeniero

Docente

Cordial saludo:

La presente es con el fin de hacerle dar a conocer con el siguiente cuadro la programación y los temas relacionados con la preparación para el examen de ECAES (se anexan los temas).

SUBAREAS	SEMESTRE	COSTO	HORAS	FECHA
<b>Física</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Agosto 17 y 24</b> 9:50a.m-11:30a.m (miércoles)
<b>Física</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Agosto 27</b> (sábado) 2:20p.m-5:40p.m
<b>Matemáticas</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Agosto 23 y 30</b> (martes) 10:40a.m-12:20p.m
<b>Matemáticas</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Septiembre 10</b> (sábado) 2:20p.m-5:40p.m
<b>Finanzas</b>	NOVENO	\$ 0	4 horas	<b>Octubre 18 y 25</b> (martes) 10:40a.m-12:20p.m
<b>Finanzas</b>	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	<b>Octubre 22</b> (sábado) 2:20p.m-5:40p.m

Se anexan los diferentes ejemplos de tipos de preguntas según ECAES 2004.

Atentamente,

Profesional Universitario  
Programa de Ingeniería Industrial

Santiago de Cali, Agosto 30 de 2005

FI-241-2005

  
Rector

Cordial saludo.

Para el pasado examen ECAES, la Universidad ofreció a los estudiantes que obtuvieran un puntaje superior al 70% del examen, una beca, si estaba en noveno semestre o una beca para el primer semestre de la Especialización que quisiera, dentro de la oferta que hace la Universidad. Estamos próximos a presentar el examen ECAES 2005 y esta definición quisiéramos fuera ratificada o denegada según su criterio a fin de informar a los estudiantes.

En espera de sus comentarios, me suscribo.

  
Decano  
Facultad de Ingeniería



*Santiago de Cali, 9 de Diciembre de 2004*

*FIS-365-2004*

*Doctora*

*Decana Facultad de Educación  
Universidad de San Buenaventura Cali  
E. S. D.*

*De la forma más atenta envío cuentas de cobro de los profesores Eduardo A. Peña y Oscar Marino Carvajal, por concepto de honorarios por cátedra y reuniones para el programa ECAES 2004.*

*Atentamente,*



*Decano  
Facultad de Ingeniería*

Cali, Agosto 24 de 2004

FIS-223-2004

Decano  
Facultad de Ingeniería Industrial  
Cali  
E. S. D.

Cordial saludo.

Con miras a atender el examen ECAES y de acuerdo con la instrucción de Dirección Académica de adelantar proyectos que garanticen un desempeño sobresaliente en la prueba, me permito proponer el siguiente proceso:

- Durante 9 sesiones todos los estudiantes de Ingeniería que presenten la prueba repasarán las ciencias básicas así: 4 sesiones Matemática, 2 sesiones Estadística y 3 sesiones de Física. Estas sesiones ya iniciaron el pasado sábado con una inducción de parte nuestra y continuarán el sábado 28 de Agosto con el profesor Diego Fernando Vivas con el área de Matemática.
- Para los temas particulares de cada programa, debemos definir según su criterio, las sesiones necesarias. Para ello, por favor presupueste estos requerimientos y se tramitarán ante la Dirección Académica General como un paquete de toda la Facultad.

Atento a sus requerimientos me suscribo.

Atentamente

  
Decano  
Facultad de Ingeniería de Sistemas

**De:**

**Enviado el:** 20 de Septiembre de 2005 02:50 p.m.

**Para:**

**Asunto:** Asistencia ECAES

Hola a todos:

Por favor presionemos a los estudiantes para que asistan a los reforzos, solamente están llegando el 30% de los estudiantes.

Ubiquémoslos e invitémoslos a las sesiones.

Ricardo

De:

Enviado el: 2 de Septiembre de 2005 09:48 a.m.

Para:

CC: Blanca Ines Arias

Asunto: NUEVOS ESTUDIANTES PARA PRESENTAR PRUEBA ECAES

La Umbria , 02 de septiembre de 2005

RACI-09-373

Doctor

Director Prog. Ingenieria de Sistemas

Adjunto le estoy relacionando un listado anexo, de posibles estudiantes que deben presentar el EXAMEN ECAES. Este listado se genero a partir de las asignaturas que le hacen falta para terminar su plan de estudios, las cuales se estima sean culminadas durante el periodo enero a junio de 2006.

**790 INGENIERÍA DE SISTEMAS**

CODIGO	SEM	PENSUM	NOMBRE ESTUDIANTE	SEM	CODIGO	NOMBRE ASIGNATURA
1005069	8	20001	CAICEDO RESTREPO, MAURICIO	9	70313	ADMINISTRACION DE SISTEA

Le solicito comedidamente revisarlo y confirmar su inclusión, en el reporte de novedades que deberá enviarse del 01 al 05 de septiembre, según cronograma establecido de actividades ECAES.

Agradeciendo su gestión,

Cordialmente,

Director Registro y Control Académico

Ingeniero  
**GUSTAVO SALAZAR**  
 Docente

Cordial saludo:

La presente es con el fin de hacerle dar a conocer con el siguiente cuadro la programación y los temas relacionados con la preparación para el examen de ECAES (se anexan los temas).

SUBAREAS	SEMESTRE	COSTO	HORAS	FECHA
Métodos y Tiempos	NOVENO	\$ 0	4 horas	Septiembre 05 y 12 (lunes) 10:40a.m-12:20p.m
Métodos y Tiempos	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	Octubre 08 (sábado) 2:20p.m-5:40p.m
Investigación de Operaciones Simulación	NOVENO	\$ 0	4 horas	Octubre 28 y 31 (viernes y lunes) 10:40a.m-12:20p.m
Investigación de Operaciones Simulación	DECIMO	\$ 80.000	4 horas	Octubre 09 (domingo) 8:00a.m-11:20a.m

Se anexan los diferentes ejemplos de tipos de preguntas según ECAES 2004.

Atentamente,

Profesional Universitario  
 Programa de Ingeniería Industrial

22 de Junio de 2005

Ingeniero

Cordial saludo:

Me permito informarle que los estudiantes de los Programas Académicos de Contaduría Pública, Administración de Empresas e Ingeniería Industrial, deberán presentar un simulacro de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES).

Este será realizado el próximo sábado 25 de junio de 2005, en el horario comprendido entre las 8:00 – 12:00 y las 2:00 – 6:00 p.m. por lo cual solicitamos excusar al señor [redacted] de décimo semestre del Programa de Contaduría Pública, quien debe presentarse a dicha prueba.

Atentamente

*[Handwritten signature]*

Asistente Autoevaluación y Acreditación

20 de mayo de 2004

Señores  
**PROFESORES**  
Programa de Contaduría Pública

Ref: Elaboración preguntas ECAES

A solicitud de la Dirección General del programa en cabeza del profesor Edilberto Montaña, comedidamente solicito a ustedes se sirvan elaborar un mínimo de cinco preguntas bajo los parámetros señalados en el documento ECAES.

Estas preguntas podrán ser elaboradas en colectivo de profesores y deberán ser entregadas en la Coordinación del programa de la Sede Buga, hasta el día martes 25 de mayo del 2004, para ser remitidas de manera inmediata a la Dirección del Programa en Cali.

Las preguntas también podrán ser enviadas directamente a la siguiente dirección:  
con copia a

La anterior solicitud se fundamenta en el hecho de que el programa debe contar con un banco de preguntas que expliciten los contenidos curriculares de todas y cada una de las sedes que conforman el sistema universitario de la Universidad del Valle.

Cordial saludo,

Coordinador Programa Contaduría Programa

Anexo: Modelos de preguntas

Copia:

*Revisado y aprobado  
Mayo 21/04*

*Adolfo León Salguero  
Mayo 21/04*

*Rodrigo Becerra  
Mayo 21-04*  
*Javier A. Cervera  
Rdo 05/21/04*  
*Copartido  
21-05-2004*  
*Alfonso  
Mayo 21/04*  
*José Fernando Friero  
Rdo 21-05/04*

*Revisado y aprobado  
05-26-04*  
*Prof. Edilberto Montaña*  
*Mayo 25/04*

*Revisado y aprobado  
May 25/04*  
*José Ferrary Gaitán*  
*Prof. Ferrary Gaitán*  
*25-05-04*

*Categoría B:* Instructivos, simulacros, manuales y cartillas.

## **Ecaes 2003**

### **PROCEDIMIENTO PARA EL PAGO DEL VALOR DE LA INSCRIPCIÓN SU REGISTRO**

**Estimado estudiante, para que la Universidad pueda registrarlo de manera oficial a los Ecaes, debe cumplir con las siguientes fechas y pasos.  
DEL 19 DE SEPTIEMBRE AL 07 DE OCTUBRE DE 2005**

**Pagar el valor de \$20.000**

**Este pago se puede realizar de dos maneras:**

**A. Consignar en efectivo, el valor correspondiente en la CUENTA DI  
AHORROS No. 060-077598-68 de BANCOLOMBIA.**

**Para ello debe diligenciar el recibo de consignación con los nombres  
apellidos completos y obligadamente en el campo de referencia, número de  
documento de identidad del estudiante.**

**Una vez hecha la consignación debidamente sellada y timbrada por  
Banco, el recibo debe ser entregado a la Dirección Administrativa de la  
Universidad.**

**B. Pagar directamente en las cajas de la Dirección Administrativa de la  
Universidad. Se recibe efectivo, tarjetas débito y crédito.**

**VIERNES 14 DE OCTUBRE DE 2005**

**Confirmación por parte de la Universidad de la contraseña asignada por  
Icfes a cada estudiante que haya pagado la inscripción para que complete de  
manera individual el formulario de inscripción. Para este procedimiento el  
Icfes tendrá el sistema abierto hasta el 28 de Octubre.**

**Cualquier información adicional que se requiera, solicitarla a Decanatura**



**FACULTAD DE INGENIERIA**  
**PROGRAMA DE INGENIERIA INDUSTRIAL**  
**EXAMEN DE PREPARACION PARA LOS ECAES**

1. En los diagramas de Gantt, se encuentran trazadas y especificamente:
  - Unicamente las actividades.
  - Unicamente el tiempo a escala.
  - La ruta critica.
  - Unicamente el tiempo pero no a escala.
  - Las actividades y el tiempo a escala.
  
2. Los cuatro criterios generales para el diseño de un sistema de trabajo en orden de importancia son:
  - La gente, los equipos, el espacio y la energía.
  - Los equipos, la gente, la energía y los espacios.
  - Los espacios, la gente, los equipos y la energía.
  - La energía, los equipos, el espacio y la gente.
  - La gente, los equipos, la energía y el espacio.
  
3. En un diagrama de proceso se muestra claramente:
  - Operaciones y almacenamientos.
  - Inspecciones y demoras.
  - Transportes y operaciones.
  - Operaciones, almacenamientos, inspecciones, demoras y transportes.
  - Almacenamientos, operaciones e inspecciones.
  
4. Los sistemas de fabricación flexible son sistemas de circuitos cerrados y abiertos, en la mayoría de los casos los sistemas de fabricación, los circuitos son cerrados por:
  - Un operador mecánico.
  - Un operador humano.
  - No necesita de operadores.
  - Un operador mecánico y otro humano.
  - Un operador automático.
  
5. El desacoplamiento por cambio de flujo del producto y el desacoplamiento de operadores son las técnicas más utilizadas en:
  - El diseño de puesto de trabajo.
  - El diseño de una maquina.
  - El diseño de un amortiguador.
  - El diseño de una línea de producción.
  - El diseño de una planta.

6. Porque no se usan en la practica los programas de distribución computarizada?
- Solamente por la falta de confianza en los resultados.
  - Solamente por la ubicación irreal de departamentos.
  - Solamente por las formas irreales de las secciones o departamentos.
  - Por la falta de confianza en los resultados y por la ubicación irreal de los departamentos.
  - Por la falta de confianza en los resultados, por la ubicación irreal de los departamentos y por las formas irreales de las secciones o departamentos.
7. Las plantillas preimpresas que facilitan una distribución de planta, se pueden usar para diferentes tipos de elementos como por ejemplo:
- Mostrar el equipo de la planta.
  - Mostrar el equipo de manejo de materiales.
  - Mostrar las oficinas.
  - Mostrar las dependencias auxiliares.
  - Mostrar el equipo de la planta, el equipo de manejo de materiales, las oficinas y las dependencias auxiliares.
8. Para seleccionar un lugar para el montaje de una planta aplicando el método de rentabilidad, es necesario conocer o determinar principalmente:
- Los costos totales y las ventas totales.
  - Las ventas totales, los costos fijos y el capital de trabajo.
  - La ventas totales, los costos totales y la inversión.
  - La utilidad bruta y la inversión.
  - La utilidad neta y la inversión.
9. Para determinar el sitio exacto en que se deben instalar varios almacenes, teniendo en cuenta que se dispone de igual cantidad de locales, es necesario aplicar el método de distribución de?
- Problemas típicos de asignación.
  - Asignación de puntos.
  - Rentabilidad.
  - Costos de factores cuantificables.
  - Centroides de gravedad.
10. En una de las siguientes alternativas hay un termino que no es un factor a considerar en la ubicación de un planta:
- El mercado y las leyes y reglamentos.
  - Transporte y comunicaciones y la mano de obra.
  - Actitudes de la comunidad y la maquinaria.
  - El clima y los servicios.
  - Las materias primas e insumos.

11. En los incendios producidos en oficinas o fabricas es mas peligroso:

- El humo.
- El fuego.
- Los gases tóxicos.
- El humo y el fuego.
- El humo, el fuego y los gases tóxicos.

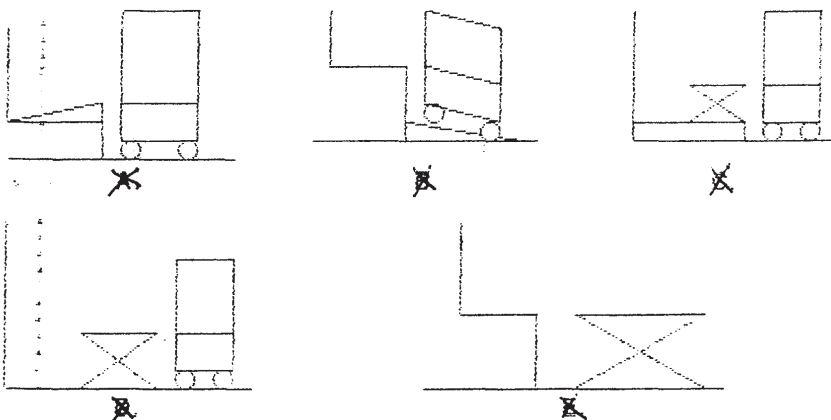
12. La principal diferencia entre un pasillo y un corredor es:

- El pasillo debe ser mas ancho que el corredor.
- El pasillo debe ser mas largo que el corredor.
- El corredor debe ser mas ancho que el pasillo.
- El corredor debe ser mas largo que el pasillo.
- El pasillo es recto, mientras el corredor es curvo.

13. Hay un articulo que no corresponde al tipo de almacenamiento:

- Materia prima en espera : Laminas de acero.
- Partes terminadas en espera : Piezas vaciadas.
- Suministros de mantenimiento : Torno Extra.
- Desechos y reproceso : Papel roto.
- Equipo personal : Abrigos.

14. De los siguientes esquemas identifique aquel que representa un nivelador de muelle:



15. Los tres puntos en los que difiere una distribución de planta de una oficina de una área de fabricación son:

- El producto, el ámbito físico y el ámbito social.
- La conveniencia, la flexibilidad y la habitabilidad.
- La convención, el panorama y la planta.
- Las personas, los equipos y el ambiente.
- Lo amplio, lo convencional y la calidad.

16. Para un taller de máquinas que emplea a 30 hombres y 10 mujeres, y para una oficina que emplea 30 mujeres y 10 hombres, dar el número de excusados, lavamanos, bebederos y regaderas.

- |   |                     |
|---|---------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Hombres: 5, 3, 1, 2 | Mujeres: 4, 3, 1, 2 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Hombres: 4, 3, 1, 2 | Mujeres: 5, 3, 1, 2 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Hombres: 2, 1, 5, 3 | Mujeres: 2, 1, 4, 3 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Hombres: 3, 5, 2, 1 | Mujeres: 3, 4, 2, 1 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Hombres: 1, 3, 4, 5 | Mujeres: 1, 2, 3, 5 |

17. El concepto de descanso mientras se trabaja significa:

- No hacer nada.
- Hacer lentamente las labores.
- Hacer rápidamente las labores para descansar.
- Cambiar de actividad o alguna parte específica del cuerpo.
- Descansar mientras la máquina trabaja.

18. Las plataformas para el manejo de materiales se deben utilizar porque:

- Facilita el manejo y el movimiento.
- Facilita el movimiento y el almacenamiento.
- Facilita el almacenamiento y reduce los costos.
- Facilita el manejo, el movimiento y reduce los costos.
- Facilita el manejo, el movimiento, el almacenamiento y reduce los costos.

19. ¿Cuándo se deben usar transportadores de rodillos por gravedad en lugar de transportadores de ruedas por gravedad?

- La carga es ligera.
- La carga es ligera y frágil.
- La carga es pesada y se presta a impactos.
- La carga es pesada, pero no resiste impactos.
- La carga es ligera, frágil y no resiste impactos.

20. De los siete aditamentos de montacargas que existen, hay dos de las siguientes cuatro alternativas en las cuales se presentan tres aditamentos.

1. Horquillas, abrazaderas y plataformas.
2. Desplazadores laterales, rotadores y empujadores.
3. Accesorios de empuje y tiro, posicionadores de horquilla y abrazaderas.
4. Abrazaderas, succionadores al vacío y Desplazadores laterales.

- Las alternativas 1 y 2.
- Las alternativas 1 y 3.
- Las alternativas 2 y 3.
- Las alternativas 2 y 4.
- Las alternativas 3 y 4.

universidad	area								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 del valle	<u>10,6</u>	<u>11</u>	10,7	<u>10,9</u>	<u>11,1</u>	<u>11,1</u>	<u>11</u>	<u>11,2</u>	<u>10,8</u>
2 U.N.C.	10,5	10,9	<u>10,9</u>	10,7	10,8	10,8	10,5	<u>11,2</u>	10,7
3 U.I.S.	10,4	10,6	10,7	10,7	10,7	10,7	10,8	10,6	10,6
4 U.A.	10,3	10,7	10,4	10,5	10,7	10,7	10,6	10,6	10,2
5 Externado	10,1	10,1	9,8	10	10	10,3	10	10,2	10,4
6 Mayor Cundi.	10	10,1			10	10	10	10	10
7 cartagena	10		10,2	10,2		10,3			10,2
8 mariana	9,9	9,9	9,6	9,8	9,8	9,9	10	9,6	10
9 salle	9,9	10	9,9	9,9	9,8	10,1	10,3	10,1	10
10 U.P,B	9,9	9,8	9,9	9,8	10	9,7	9,6	9,8	10,1
11 B/ventura	9,8	10,2	10,1	10,1	9,9	10,1	10	9,6	9,8

- 6. fundamentos de investigacion
- 5. metodos de intrevencion
- 7. enfoques

*ventura*