



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

EDUCACIÓN SUPERIOR: HORIZONTES Y VALORACIONES RELACIÓN PELECAES

MARIO DÍAZ VILLA
GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ
JOSÉ ARTURO MUÑOZ MARTÍNEZ
DIEGO FERNANDO VIVAS
CARMEN ELENA URREA

INVESTIGADOR AUXILIAR
Eduard Chilito Ordóñez

Santiago de Cali, septiembre de 2006

ISBN: 958-97960-2-8

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
Gloria Clemencia Valencia González

Coordinación editorial:
Juan Carlos García M.
Director Editorial Bonaventuriana, USB Cali
Universidad de San Buenaventura Cali
e-mail: jcgarcia@usb.edu.co

Diagramación, corrección y montaje:
Claudio Valencia Estrada
Carlos H. Cárdenas M.
Editorial Bonaventuriana, USB Cali

Diseño de carátula:
Carlos H. Cárdenas
Editorial Bonaventuriana, USB Cali

Imagen de la carátula
Otros prismas
Carlos Montoya Guerrero
Pintor caleño

Preprensa e impresión
Editorial Bonaventuriana, USB Cali

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Septiembre de 2006.

Contenido

– PRESENTACIÓN	7
– INTRODUCCIÓN	13

CÁPITULO I

RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA NOCIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	21
– De la nociología de calidad	23
– De los avances en las nociones de calidad	29
– Calidad, educación superior y evaluación	33

CAPÍTULO II

NOCIOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS	45
REFERENTES BÁSICOS DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA	49
– El debate en las ciencias sociales	49
– La recontextualización de la competencia en el campo económico	54
– Teorías fuertes y teorías débiles de la competencia	59
– Discurso pedagógico, competencias y aprendizaje	65
– La competencia: saber qué, saber cómo, ser capaz (poder hacer)	70
DE LAS COMPETENCIAS "EVALUADAS" (¿MEDIDAS?)	79
– Sobre la competencia argumentativa	79
– De la competencia interpretativa	83
– De la competencia propositiva	87

CAPÍTULO III

LOS EXÁMENES DE CALIDAD: CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS	91
– Sobre las guías de orientación Ecaes 2004	103
– Del diseño y construcción de las pruebas Ecaes 2004	108
– Sobre los procesos de construcción de cinco de las pruebas Ecaes aplicadas en el 2004	118
a. Ecaes de Psicología 2004	119
b. Ecaes de Administración 2004	123
c. Ecaes de Comunicación e Información 2004	127
d. Ecaes de Economía 2004	132
e. Ecaes de Contaduría 2004	136
– Calificación de las pruebas y aplicación del Modelo de Rasch en los Ecaes 2004	141
– Organización, presentación e interpretación de los resultados Ecaes 2004	154

CAPÍTULO IV

DE LAS RELACIONES ENTRE LOS PEI Y LOS ECAES	161
– Antecedentes de los PEI	161
– Aspectos conceptuales de los PEI	165
– Análisis del contenido de los PEI	171
Principios	174
Formación	177
Propósitos	179
Flexibilidad/flexibilización	181
Sobre la excelencia y la calidad	183
La investigación y sus consecuencias docentes, pedagógicas y sociales.	184
Los PEI y la relación docente-estudiantes	192
Los PEI frente a la perspectiva profesional	197
El compromiso social de las universidades	199
– De los Ecaes: Registro de "impactos"	200
Los exámenes Ecaes como instrumento de evaluación	203
Sobre el concepto de competencia presente en los exámenes	204
Los Ecaes y la investigación en las universidades	205
Consideraciones específicas	208

Puntos de vista críticos:	212
Puntos de vista adaptativos (estratégicos).	213
– Comparación de la Categoría Currículo entre los Impactos de la Prueba Ecaes y los PEI de las seis universidades	224

CAPÍTULO V

– A MANERA DE CONCLUSIÓN Y PROSPECTO	229
--------------------------------------------	-----

APÉNDICES

– APÉNDICE 1. ÁRBOL DE CATEGORÍAS PARA EL MANEJO DEL ANÁLISIS DE LAS MESAS DE TRABAJO	241
– APÉNDICE 2. CONFERENCIA: COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	242
– APÉNDICE 3. CATEGORÍAS CONCEPTOS DE PEI (PEICONCEPT) Y ALCANCES DE PEI (PEIALCANCES)	247
– APÉNDICE 4. LISTADO DE CATEGORÍAS (CÓDIGOS) Y SU DESCRIPCIÓN	268
– APÉNDICE 5. REPORTE FINAL POR CATEGORÍAS	272
– APÉNDICE 6. CITAS BAJO EL CÓDIGO: "ECAES. PROBLEMAS EN APLICACIÓN"	276

BIBLIOGRAFÍA	311
---------------------------	-----

Presentación

El presente texto tiene como propósito presentar los aspectos conceptuales, metodológicos y procedimentales que permitieron construir un punto de vista sobre la pregunta central que inspiró el proyecto: *¿Cuál es el impacto que los Ecaes¹ han producido en los PEI² de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia?*

Esta pregunta, crucial en el debate actual sobre los Ecaes, se asocia a diversas situaciones, tales como el papel que hoy juegan estas pruebas en la evaluación masiva de las competencias de los futuros profesionales; el efecto "ranking" que han generado entre los programas de formación de las IES, la forma como han afectado la vida de las instituciones, el valor que han cobrado entre los empleadores; circunstancias que están mostrando la penetración e impacto profundo que tienen estas pruebas tanto en los sistemas educativos como en la vida social.

La necesidad de hacer visibles las diferencias de la calidad en la educación, entendida hoy como un servicio cada vez más dependiente de las fuerzas del mercado, ha conducido a la estandarización de los sistemas de evaluación en los países de la región, los cuales están orientados a establecer el grado de los logros educativos en diferentes dimensiones. La evaluación se ha convertido

-
1. Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes), creados por el gobierno colombiano en 2003 con el fin de medir las competencias de futuros profesionales en sus áreas de conocimiento.
 2. Proyecto Educativo Institucional (PEI), ejercicio en el cual los miembros de una comunidad educativas de educación básica, media o universitaria (como en este caso), expresan su perspectiva y proyección interna y su relación con el contexto. Este ejercicio fue formalizado en Colombia, mediante la Ley General de Educación de 1994, que lo señala como un requisito para el funcionamiento de las instituciones, tal como se verá más adelante.

así, en un instrumento importante de política oficial fundamental para la regulación y control del servicio educativo en materia de certificación, selección, control, comparación, intervención, monitoreo, desempeño, logros, y resultados. Es en este contexto que, como parte del sistema de aseguramiento de la calidad, han surgido los Ecaes, orientados a establecer el logro cognitivo de los futuros profesionales y al desarrollo de las denominadas competencias.

Desde el punto de vista oficial, es paradigmático el discurso alrededor de estos exámenes. Por una parte, se plantea que ellos contribuyen a establecer si los egresados poseen las competencias necesarias para su desempeño profesional.

Por la otra, se manifiesta que al hacer parte del sistema de aseguramiento de la calidad, proporcionan información para evaluar y controlar la calidad y para derivar una serie de acciones (certificación, intervención y decisiones que contribuyan al mejoramiento y proyección del sistema de educación superior). Se puede decir, entonces, que indirectamente los Ecaes han comenzado a ejercer una gran influencia en el funcionamiento de las IES y han generado una diversidad de comportamientos en estas asociados al incremento de la competitividad y al redimensionamiento de los perfiles profesionales.

En este escenario es importante examinar algunos aspectos en relación con:

- a. La forma como la evaluación de la calidad se asocia a criterios cuantitativos relacionados con la medición y emisión de un puntaje que tiene una función aparentemente desinteresada de calificación o *ranking*.³
- b. La ambigüedad y heterogeneidad de las competencias seleccionadas y su reducción a formas de hacer estandarizadas o parametrizadas, hecho que genera confusión en cuanto a su complejidad y en cuanto a su valoración en contextos discursivos cerrados.
- c. Las representaciones a las cuales han dado origen estos exámenes, relacionadas con la atribución o auto-atribución arbitraria de la calidad de uno u

3. Aquí es importante retomar un interesante punto de vista desarrollado por Santos, M. A. (1998) en su obra *Hacer visible lo invisible, sobre las mediciones (y calificaciones) en el ámbito educativo*: "El fenómeno de atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no sólo por la imprecisión, sino por la tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que encierra el número", citado por: González, P. M. (2000:39)

otro programa o de una u otra institución, sin considerar su especificidad: naturaleza, misión, visión, proyecto educativo, etc.⁴

- d. Los efectos directos e indirectos sobre las instituciones, las cuales han emprendido acciones con el interés de mejorar los puntajes de sus estudiantes. Es evidente que aquí se enfrenta la necesidad de esclarecer si efectivamente ha habido un impacto de los Ecaes sobre las instituciones, sus proyectos educativos y procesos de formación.

En síntesis, este trabajo puede considerarse una lectura en proceso de algunos de los elementos principales que hacen parte de la pregunta central, la cual suscita muchos interrogantes en uno y otro lado de la matriz Ecaes-PEI. Es evidente que las relaciones –relativamente desiguales– entre las dos categorías han producido una recomposición de las lógicas institucionales en el proceso de ajuste o adaptación de las estructuras y prácticas formativas, cada vez más dependientes de las condiciones creadas alrededor de la evaluación masiva de las competencias.

Esta situación abre un interrogante crucial para futuras indagaciones ¿Cuál es la relación entre las políticas de flexibilización de la educación superior y el aumento del marco regulativo sobre la formación profesional?

Esta investigación específica ha significado un acercamiento obligado a las instituciones de educación superior para esclarecer hasta qué punto las políticas de formación, debido a la unificación del discurso y las prácticas de evaluación provistas por el Estado, han transformado el *ethos* de las instituciones. En la búsqueda de respuestas a este y otros interrogantes se definieron los criterios y el abordaje metodológico para el acercamiento a la recolección y análisis de la información.

Para tal efecto se seleccionó una muestra de universidades basada en los siguientes criterios:

- a. Naturaleza jurídica (Universidad pública o privada).
- b. Acreditación institucional (tenerla o no).

4. Al respecto Aebli, H. (1989:336), señala: "La medición cuantitativa de un logro no es por sí misma incorrecta. Lo es cuando a partir de esas mediciones comenzamos a proyectar cosas que no están contenidas en ella, y cuando se espera de una cifra lo que ni puede ni pretende expresar".

- c. Programas con acreditación de calidad (tenerla o no).
- d. Programas con registro calificado (requisito mínimo)
- e. Cubrimiento de la geografía académica nacional en al menos una región del país.

La combinación de estos criterios permitió escoger las siguientes universidades:

1. Universidad del Valle (Cali): Institución pública con acreditación institucional y con programas acreditados de alta calidad.
2. Universidad Escuela de Administración y Finanzas y Tecnologías –Eafit– (Medellín): Institución privada con acreditación institucional y con programas acreditados de alta calidad.
3. Universidad de Cartagena (Cartagena): Institución pública sin acreditación institucional y con programas acreditados de alta calidad.
4. Universidad de Manizales (Manizales): Institución privada sin acreditación institucional y con programas acreditados de alta calidad.⁵
5. Universidad Surcolombiana (Neiva): Institución pública sin acreditación institucional y con programas con registro calificado.⁶
6. Universidad Mariana (Pasto): Institución privada sin acreditación institucional y con programas con registro calificado.

La muestra, de tipo intencional, permitió elegir aquellas universidades que cumplieran las condiciones mencionadas y que aceptaron voluntariamente participar en el proyecto desarrolló en cuatro fases: La primera se orientó hacia la conceptualización y revisión documental.

La segunda se concentró en el análisis comparativo entre los resultados de las pruebas Ecaes y los PEI. La tercera permitió establecer la tipología de las relaciones entre los resultados de los Ecaes y los PEI de las instituciones partici-

5. Durante el desarrollo del presente proyecto, la Universidad de Manizales inició el proceso para la obtención de la acreditación institucional.

6. Durante el desarrollo del presente proyecto, la Universidad Surcolombiana obtuvo la acreditación de calidad de algunos de sus programas.

pantes y, la cuarta se relacionó con la discusión y presentación del informe final. Las estrategias de recolección y análisis de la información fueron las siguientes:

1. Recolección de la información sobre los resultados de las pruebas Ecaes en los años 2003 y 2004 en las seis instituciones participantes.
2. Mesas de trabajo realizadas en cada una de las instituciones,⁷ donde se combinó la entrevista a grupos focales (directivos, docentes, estudiantes) con el diligenciamiento de instrumentos específicos.
3. Informes de impacto de los resultados de los Ecaes 2003 (publicado en el año 2004) y 2004⁸ (publicado en el año 2005).

El análisis de la información se realizó así:

1. Los resultados de las pruebas Ecaes 2004 se abordaron mediante prueba de hipótesis, estadística descriptiva y análisis multivariado.
2. La información de las mesas de trabajo se revisó mediante categorización y análisis del contenido, utilizando el programa Etnograph (Versión 5.0).
3. La sistematización de los informes presentados por las seis instituciones, a raíz de la aplicación de los Ecaes en los años 2003 y 2004, se realizó partiendo de una categorización que contempla los impactos de la prueba sobre las IES en los aspectos académicos, administrativos, extensión y acciones o sugerencias frente a la prueba misma. Para tal efecto, se empleó el programa Atlas Ti (Versión 5.6).
4. La sistematización de los PEI de las seis instituciones se realizó mediante el establecimiento de las siguientes categorías: academia, administración y PEI (flexibilización, competencias, calidad, formación y principios).
5. Dos talleres regionales en los cuales se confrontó y validó el análisis de la información.

7. Se realizaron cinco mesas de trabajo. Con la Universidad del Valle no fue posible debido a dificultades por asuntos internos de esta institución. Ver APÉNDICE 1, cuadro de categorías para el análisis de las mesas de trabajo.

8. Para este informe se empleó la versión cero (0) del documento preparado sobre los Ecaes por el Icfes.

Esta publicación pretende generar otros puntos de vista que permitan enriquecer el debate nacional alrededor de la dinámica generada por la aplicación de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior.

Es necesario reconocer la apertura del Icfes al promover la realización de este tipo de proyectos, los cuales, sin lugar a dudas, contribuirán a cualificar el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. Este empeño, indudablemente, redundará en el mejoramiento del servicio público de la educación en la medida en que directa o indirectamente favorecerá el escrutinio público del quehacer educativo de las IES.

Los investigadores

Introducción

En las últimas décadas, los procesos de reestructuración de las relaciones entre el Estado y la educación superior en Colombia han estado tejidas de acciones significativamente descentralizantes, expresadas en el incremento de la autonomía a las instituciones.

El hecho de que las IES puedan autogestionarse dentro de los límites de las normas legales; que estén habilitadas para generar ofertas de formación diversificadas; que posean flexibilización con respecto a la fuerza laboral académica, ligada a la creciente competición por la obtención o búsqueda de recursos financieros y que desarrollen nuevas estructuras, formas de gestión y administración, insinúa el surgimiento de nuevas identidades académicas institucionales y, de esta manera, una nueva forma de competitividad en y por el mercado educativo, asociada a lo que los expertos han denominado en el campo de la educación el nuevo discurso de la gestión: "gestión económica, gestión empresarial y gestión profesional" (Ball, 1994; Clarke, 1995; Grace, 1993; Whitty y Power, 1999).

Estas perspectivas, que se han introducido en el discurso oficial, han transformado profundamente el sentido del servicio educativo, el cual comienza a depender de otros intereses del mercado, de nuevas modalidades de su provisión u oferta y, sobre todo, del nuevo papel asumido por el Estado como veedor y evaluador de la calidad. Como puede observarse, la introducción de lo que Whitty y Power (1999, 16) denominan los cuasimercados ha generado un nuevo orden, relación e identidad en las instituciones; orden que oscila entre la autonomía y "un grado considerable de rendición pública de cuentas y de reglamentación gubernativa".

En este escenario, la evaluación de la calidad se ha asociado a políticas para hacer visibles las diferencias institucionales, lo cual implica al interior de estas una mayor eficacia, eficiencia y capacidad de respuesta (Whitty y Power, 1999,

17) a demandas externas y, en esta forma, una mayor competitividad. El logro de estas metas se ha constituido en el centro de interés de los discursos prospectivos, los cuales se han convertido en el fundamento de ajustes y prácticas en las instituciones, que no necesariamente son el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura; y hacia nuevas relaciones sociales que no necesariamente configuran una opción cultural.

La evaluación de la calidad es un tema que por su naturaleza no puede abstraerse de los macro-contextos (políticos, económicos, socioculturales, científicos, legales) ni de los micro-contextos regionales o locales en los cuales han surgido y se han desarrollado las instituciones de educación, en general, y las de educación superior, en particular. En términos macro, la calidad y, especialmente, el asunto de su evaluación han sido objeto de intervenciones directas e indirectas, externas e internas de diversos agentes del Estado cuya responsabilidad tiene que ver con el ejercicio del poder y el control en la definición de objetivos, objetos, agentes, agencias, discursos y prácticas de evaluación. Los Ecaes son, en este caso, la expresión del gran discurso de la evaluación, que recontextualiza el potencial semántico de una diversidad de temas relacionados con la eficiencia, eficacia, calidad, productividad, competencia y competitividad de los llamados "recursos humanos".

En términos micro, la calidad ha contribuido a generar intereses, expectativas, compromisos y prospectivas, pero también, tensiones y conflictos en las IES. Aquí se encuentran los PEI como forma como cada institución recontextualiza discursos y prácticas (retrospectivos y prospectivos) y demandas prospectivas internas y externas y las traduce en una diversidad de políticas, estrategias y prácticas (formativas, investigativas, evaluativas, por ejemplo).

La dinámica entre los macro y micro-niveles, en los cuales ha tenido su tránsito la visión dominante de la evaluación de la calidad, ha conducido no sólo a transformaciones institucionales parciales, con sus implicaciones académicas, pedagógicas o administrativas, sino también a la asunción de posiciones retóricas manifiestas en los discursos institucionales. En cierta forma, estas recontextualizaciones ocurridas entre los dos niveles nos muestran una relativa convergencia entre los Ecaes (nivel del Estado) y los PEI (nivel de las instituciones).

Como puede observarse, la complejidad de las relaciones sobre las cuales ha indagado el proyecto, obliga a continuar elucidando tanto los problemas generales de la calidad/evaluación, como sus consecuentes implicaciones en la cultura inherente a una institución de educación superior. En este sentido, es importante considerar que el tema de los Ecaes no puede reducirse al asunto

instrumental de estrategias de aseguramiento de la calidad. Los múltiples factores constituyentes de estos exámenes han comenzado a actuar sobre los procesos de reforma/innovación/adequación de las instituciones y están afectando su cotidianidad e inclusive su episteme. Si los PEI, como se ha dicho, representan el potencial prospectivo del "nuevo gerencialismo" institucional, los Ecaes representan la fuerza evaluadora del Estado.

EL MODELO DE ANÁLISIS

Comprender las relaciones entre los PEI y los Ecaes es un asunto complejo que no se relaciona directamente con los eventos empíricos y que obliga a producir un lenguaje que dé cuenta de las relaciones que se producen entre los macro-aspectos de la evaluación y la descentralización y los contextos institucionales en los cuales tales aspectos se recontextualizan y reproducen.

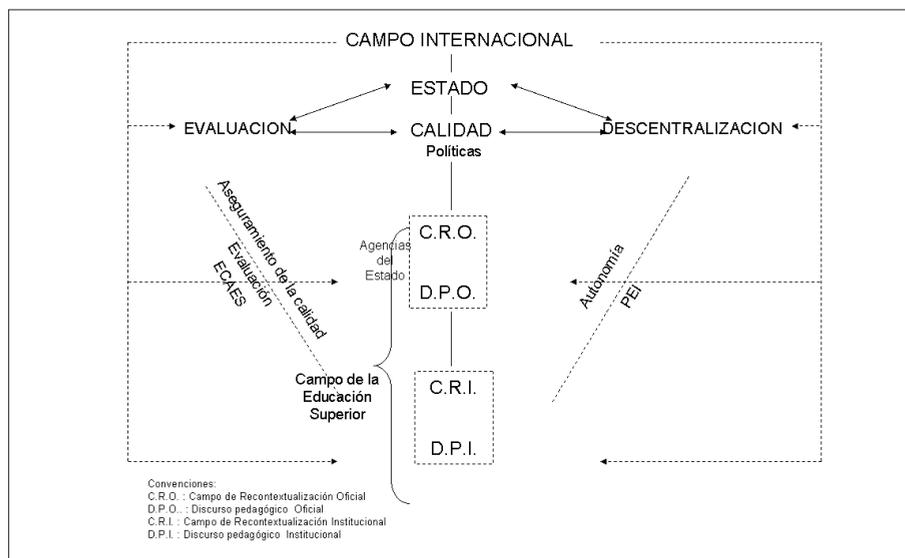
El análisis de estas relaciones implica leer y descubrir en la dinámica de los PEI y los Ecaes las formas y contenidos legitimantes, oficiales e institucionales. Estos últimos –los Ecaes– pueden considerarse un dispositivo de interpelación –por no decir de intervención– de las IES en Colombia y, hasta cierto punto, constituyen una fuerza gubernamental que, articulada al sistema de aseguramiento de la calidad, afecta los contextos de acción formativa institucionales.

El propósito de esta sección es presentar el lenguaje descriptivo de las relaciones entre el Estado y las instituciones que directa e indirectamente hacen parte del campo de la educación superior.

Si bien la educación superior es un efecto de las relaciones económicas, culturales, científicas y tecnológicas, tanto nacionales como internacionales, para efectos metodológicos aquí sólo se considerarán el campo de recontextualización oficial (CRO) y el campo de recontextualización institucional (CRI). El CRO determina la naturaleza del discurso pedagógico oficial (DPO) y el CRI determina la naturaleza del discurso pedagógico institucional (DPI).

Ahora bien, son las relaciones entre el CRO y el CRI las que determinan, en última instancia, las relaciones dentro del CRI. Las relaciones entre el CRO y el CRI pueden ser diversas y producir en las instituciones diferentes tipos de discursos, prácticas, representaciones y valoraciones que adquieren variadas expresiones en los movimientos y orientaciones –proactivas y reactivas– de los agentes académicos, de conformidad con los grados de autonomía institucional.

GRÁFICO 1. EL MODELO DE ANÁLISIS



Este gráfico permite examinar la naturaleza y los diferentes tipos de relación de los campos de recontextualización entre sí y con respecto al Estado, puesto que ellos regulan—directa o indirectamente—la circulación de discursos y prácticas de la evaluación y de la descentralización. Es importante tener en cuenta que los CRO y los CRI no se originan directamente en el Estado, sino que son, recontextualizados por este del campo internacional.

Ahora bien, el discurso de la evaluación de la calidad fluye desde el Estado bajo una forma oficial, expresado en normas (leyes decretos, resoluciones, acuerdos). A su vez, las denominadas agencias pedagógicas del Estado son las responsables de recontextualizar el discurso de la evaluación, proveniente de diferentes contextos de producción discursiva, bajo la forma de discurso pedagógico oficial (DPO), que directa o indirectamente, produce un contexto político-académico que tiene, por lo general, un efecto coercitivo alrededor del cual se produce el consenso o el disenso en la vida de las IES. Esto se ejemplifica con la creación de parámetros explícitos o implícitos que definen la evaluación, su orientación hacia las competencias que se deben evaluar y los parámetros de las estructuras y prácticas de la evaluación.⁹

9. La fuerza explícita o implícita de los parámetros normativos proviene, por ejemplo, de la creación de agencias evaluadoras que reproducen la división del trabajo del sistema de aseguramiento de la calidad.

Es en las IES (la universidad, por ejemplo) donde se recontextualiza el DPO a través de numerosos textos, tales como estatutos, acuerdos, resoluciones, proyectos institucionales, planes de estudio y, en general, en la normatividad. Este tipo de discurso tiene un efecto importante en la cultura institucional al dar lugar a nuevas formas de relación con las prácticas. En el caso de los Ecaes, es evidente la recontextualización que hacen las IES de dicha práctica. En el caso de los PEI, el DPO también construye, estructura y delimita indirectamente la autonomía. Mediante ésta –la autonomía– las instituciones recontextualizan las regulaciones del CRO/DPO, basadas en su identidad y en sus propias ideologías, historia, proyecto, prestigio y tradición. La autonomía institucional es un espacio, una área arena delimitada que, de una u otra manera, regula y amortigua la fuerza del Estado sobre las IES.¹⁰ También es la expresión del logro de las instituciones; esto es, del quehacer propio "dentro de los límites que otorga la ley". Desde este punto de vista, los PEI, como expresión de la autonomía, generan diferentes "posibilidades de sentido institucional" que están mediadas, a su vez, por la manera como los actores académicos recontextualizan, en la dinámica institucional, el sentido mismo del proyecto y lo convierten en conocimiento, práctica, disposición o actitud, que incorporan en su "hábitus académico".

Ahora bien, independientemente de la fuerza del DPO, es posible plantear que la autonomía es un principio generativo de interacciones expresadas en la influencia mutua entre los discursos (DPO ↔ DPI), o de tensiones entre los discursos y prácticas propuestos en el CRO y las recontextualizaciones que se producen en el CRI. En el primer caso, podrían señalarse las interacciones conducentes a diálogos, acuerdos, consensos y a prácticas participativas e incluyentes de grupos, organizaciones e IES, que garantizan la legitimidad del DPO y fortalecen el CRO. De esta manera, el discurso oficial se legitima con los discursos, prácticas y procesos particulares que se dan en el CRI. En el segundo caso, podrían señalarse las múltiples tensiones que se presentan y que se relacionan con todos los ámbitos de discrecionalidad del Estado sobre la educación superior (financiación, evaluación, acreditación, calidad, organización, gestión, desempeño, etc.).

Con base en la descripción anterior, en los capítulos que siguen se presentan los elementos conceptuales y metodológicos que se han considerado necesari-

10. La autonomía es un asunto complejo en la educación superior en Colombia y en Latinoamérica, que desborda los límites del tema que desarrollamos en esta investigación. A pesar de ello resulta crucial para el análisis y comprensión de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En ellos podemos observar la capacidad de respuesta de una institución, y más precisamente, la fuerza de sus proyectos.

rios para generar descripciones y explicaciones de los PEI y los Ecaes y de sus posibles relaciones. Anima este documento un interés descriptivo y, fundamentalmente, analítico en la medida en que es necesario esclarecer el horizonte complejo de la evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia, así como los conflictos, anclajes y dilemas a los cuales da lugar. Es importante re-significar la evaluación de la calidad a la luz no sólo de sus descripciones empíricas sino también a la luz de los juegos de relaciones internas y externas subyacentes entre y dentro de instituciones, discursos, sujetos y prácticas.

En el caso de los PEI, esta investigación pretende abrir las puertas a la reflexión sobre el sentido de sus expresiones o realizaciones, que directa e indirectamente afectan la cotidianidad institucional. Las investigaciones sobre los PEI, ya sean referidas a la formación, la investigación, o la proyección social, deben permitir establecer hasta qué punto se generan cambios estructurales, generales o específicos en el campo académico, en el campo curricular o en las prácticas pedagógicas de las instituciones. De hecho, no se niegan aquí las posibilidades innovadoras de muchos PEI, de las IES en el país. Lo que se quiere decir es que es necesario problematizar el cambio institucional, debatir los modelos pedagógicos propuestos y su viabilidad, analizar los efectos de los PEI sobre las prácticas de los agentes académicos, y asumir posturas críticas y reflexivas en relación con las estructuras, prácticas y representaciones. E, que soportan dichos proyectos. Este asunto tiene una dimensión histórica importante, pues permite definir hasta qué punto en las IES, los PEI han permitido consolidar culturas alternativas a una tradición académica, curricular o pedagógica dominante.

En síntesis, los planteamientos que se presentan en este texto están orientados a generar en el ámbito académico de la educación superior en Colombia una mayor comprensión sobre el ejercicio de la evaluación, tanto en lo que concierne al Estado, como en lo que concierne a las instituciones. La confrontación de ideas y la puesta en escena de nuevos argumentos sobre el sentido de la evaluación en el país requiere retomar los conceptos, métodos y procedimientos de las actuales formas de evaluación de los futuros profesionales, para establecer hasta qué punto los requerimientos actuales de las prácticas evaluativas –los Ecaes, por ejemplo– no permiten establecer el desarrollo significativo de la competencia, ya sea académica o profesional, =ya que al centrarse exclusivamente en resultados, no posibilitan identificar el significado de los logros intrínsecos del potencial intra-individual de cada estudiante.

En adición a este aspecto, es importante establecer qué va de una práctica de evaluación centrada en un discurso oficial sobre las competencias a unas prác-

ticas de formación centradas básicamente en desempeños. Desde este punto de vista, este informe intenta aproximar un análisis crítico a los discursos, tanto emergentes como existentes, en la educación superior en Colombia: el discurso de la evaluación, el discurso de las competencias (el discurso de la evaluación centrada en competencias), y el discurso de la formación que, como marco regulativo, inspira en cada institución una determinada lógica formativa, probablemente muy distante de una formación centrada en el desarrollo de la competencia ¿Cuál es la relación estructural e histórica de estos tres discursos? Esta y otras preguntas que formularemos a lo largo de este texto esperamos que logren abrir un campo de nuevas investigaciones. Probablemente muy distante de una formación centrada en el desarrollo de competencias. Ahora, con base en lo anterior, una pregunta obligada es la que indaga sobre ¿cuál es la relación estructural e histórica de estos tres discursos? Se espera que estas y otras preguntas que se formularán a lo largo de este texto logren abrir un campo de nuevas investigaciones.

En este texto se intentará esclarecer los principales aspectos de la pregunta que orientó y fundamentó el desarrollo del proyecto: ¿Cuál es el impacto que los Ecaes han producido en los PEI de las instituciones de educación superior en Colombia? Para tal efecto se ha dividido este documento en seis capítulos.

El primer capítulo se centra en el análisis de la recontextualización de la calidad de la educación superior. Para ello aborda la noción de calidad, sus desarrollos y su relación con los procesos de evaluación. Así mismo, analiza su relación con los PEI y los Ecaes. Este capítulo es fundamental para comprender la dinámica de los discursos sobre la calidad y la evaluación y sus efectos sobre los procesos institucionales. La calidad se asocia aquí a discursos de los macro-niveles (el Estado y el campo internacional) desde donde, supuestamente, se generan políticas y determinaciones socializadas a través de las agencias pedagógicas del Estado. Este punto es importante en la medida en que permite pensar cómo alrededor de la evaluación, a partir del Estado, se seleccionan y reproducen discursos y prácticas que regulan los procesos de intervención explícitos e implícitos (directos o indirectos) en las prácticas de las instituciones educativas.

El segundo capítulo aborda la noción de competencia, fundamental para los Ecaes, la cual representa un cambio de mirada sobre la evaluación, ya que la mal denominada "evaluación por competencias" en los Ecaes ha generado una proliferación de nociones que, en lugar de aclarar, han producido una enorme confusión conceptual, metodológica y procedimental. Esto ha planteado la necesidad de esclarecer el concepto y presentar algunas tesis que pueden ser

susceptibles de debate nacional, con el propósito de comprender su lugar en la evaluación y su utilización en relación con la medida de los logros cognitivos de los estudiantes.

El tercer capítulo analiza los exámenes de calidad, así como sus procedimientos e instrumentos. En este sentido estudia: su contexto, la construcción de sus instrumentos, la naturaleza de sus test, su fundamentación conceptual y el diseño de la prueba Ecaes 2004. También valora la calificación de las pruebas y la aplicación del modelo Rasch¹¹ en los Ecaes 2004 y otros aspectos de interés para el campo académico colombiano. El propósito de este capítulo es generar interrogantes sobre los procedimientos, usos y rigurosidad que se hacen de los instrumentos de evaluación, en general, y de los Ecaes, en particular, dado el lugar preponderante que, como se verá, están teniendo en la vida de la IES en Colombia.

El cuarto capítulo se refiere a las relaciones entre los PEI y los Ecaes. Aquí se contrastan los principios y fundamentos que orientan los PEI con los impactos institucionales de los resultados de las pruebas Ecaes, en términos de sus distancias y tensiones. Este capítulo permitirá reflexionar sobre el sentido histórico y social que deben tener los PEI –los cuales debieran trascender su retórica, relativamente común, y orientarse hacia la producción y realización de proyectos pertinentes, útiles y necesarios para la educación superior en Colombia– y sobre el sentido instrumental que han ido adoptando los Ecaes y la necesidad de reflexionarlos como un medio y no como un fin en sí mismos.

El quinto capítulo plantea las conclusiones en el marco de posibles lecturas y escrituras de la evaluación.

Este trabajo, si bien, no pretende agotar la discusión, visualiza horizontes y abre otros lugares de investigación que aporten a la comprensión estructural del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia.

En la sección final se presentan los apéndices correspondientes.

11. Las particularidades del modelo Rasch se explicitan en el Capítulo 3 de este documento.

CÁPITULO I

Recontextualización de la noción de calidad en la educación superior en Colombia

El proceso de recontextualización permite comprender que el concepto de calidad no pertenece al campo de producción de la educación. Por el contrario, es bien sabido que procede de la industria.¹² Al recontextualizarse en la educación superior, la calidad sufre modificaciones nociológicas y es puesta en escena de diversos modos.

La predictividad, controlabilidad, estabilidad y productividad tienen fundamentales diferencias en la industria y en la educación.¹³ Aunque a veces esta última intente semejarse a aquella, como parece ser la tendencia en los grupos de investigación y sus modos de reconocimiento y escalafonamiento. Allí los indicadores son de número y la calidad está dada por el tipo y órgano de difusión o de patentación, validado por un colectivo de pares. Algo así como una máquina industrial donde las preguntas por la formación del sujeto epistémico

-
12. "Según Feigenbaum, el control de calidad hasta el fin del siglo XIX se caracterizó por ser realizado totalmente por los operarios, lo que se denominó 'control de calidad del operario'. Posteriormente en el período de la Primera Guerra Mundial se dio el 'control de calidad del capataz' y entre las dos guerras aparece el 'control de calidad por inspección' o lo que conocemos como el 'control de calidad moderno'" (Shuldt, versión electrónica 2006).
 13. Tal como lo señaló Bustamante (2006), la calidad se recontextualiza en el campo de la educación, cuando se asocia a la sofisticación de los mecanismos de control de la educación en su asimilación a la máquina industrial.

y del pensamiento desde América Latina, para el caso que nos interesa, se ubican en el plano casi exclusivo de la competitividad, la productividad y el mercado internacional.¹⁴ Pareciera que los fines de la educación, su condición cultural, pública y de proceso permanente para la construcción social, se relativizaran.

Sin embargo, la calidad –su aseguramiento y su evaluación– parece ser un discurso y una práctica ineludible, que proveniente del campo internacional es agenciada por los gobiernos latinoamericanos como un asunto necesario, de urgente atención, bajo el ropaje de la rendición social de cuentas.

La calidad, determinante agenciado nacional e internacionalmente, aunque de relativa reciente aparición, es referencia obligada para el sistema educativo colombiano.¹⁵ En consecuencia, abordar la calidad de la educación exige una revisión de su nociología que permita establecer vínculos con los proyectos educativos institucionales y con los exámenes de calidad de la educación superior (Ecaes), desde su concepción y no sólo desde su uso.¹⁶

14. La noción de sujeto epistémico es propuesta por Zemelman (2003: 18-19), para señalar que el sujeto no sólo se mueve y se forma en el conocimiento teórico que, en condición de sujeto erguido, se posiciona ante el conocimiento, conoce su lógicas y las determinaciones que genera. Este autor recuerda que los conceptos con los que nos acercamos a la realidad y con los que se desarrollan los procesos de formación, constituyen recortes de realidad, que algunas veces son "cuestionados en el ámbito de los constructos teóricos a los que pertenecen, (pero que) no llegan a descomponerse y analizarse en el plano de la lógica en la que fueron construidos, lógicas que imponen anticipadamente, al sujeto cognoscente, no sólo la agenda de temas a conocer y las formas de abordarlos, sino incluso lo que es y lo que no es pensable".

15. "Mientras en occidente los niveles de calidad permanecieron estacionarios hasta los años ochenta, en el Japón la calidad se convirtió en un asunto de Estado" (Arancibia, 2006: parra. 5). Recuérdese que a principios de los noventa en América Latina (Véase, CEPAL 1992) se hizo énfasis en reposicionar la educación como política pública central. Asunto que al decir de Cassasus (s.f. parra. 2) se logró con relativa facilidad, pero encubrió otros problemas que emergen ahora (Revista CENDES. Biblioteca Unesco, Chile).

16. La palabra calidad aparece nombrada al menos doscientas veces en la mesas de trabajo que se realizaron. Se usa, generalmente en dos sentidos: Por un lado, como un asunto importante para pensar la educación y una necesidad. Esto implica una aceptación del concepto, sin preguntarse por su recontextualización en el campo educativo y sus usos políticos o ideológicos. Por otro lado, se la piensa vinculada a los Ecaes como mecanismo de poder; es decir, para tomar distancia respecto al lugar preponderante que estos están teniendo sin que, necesariamente, se tengan en cuenta otros aspectos relacionados con la calidad. En este sentido, podría afirmarse parafraseando a Bustamante (2005) que la calidad no existe objetivamente fuera e independientemente de los sujetos, sino gracias a sus prácticas. Ellos le dan vida en su experiencia, en su interacción y en los modos de relacionarse con aquello que consideran de calidad. Los sujetos le reconocen a la evaluación de la calidad su condición de respuesta a agenciamientos internacionales, sin detenerse sobre sus finalidades.

DE LA NOCIOLOGÍA DE CALIDAD

La noción de calidad forma parte de una tríada enunciada como la preocupación central de la educación dentro de los sistemas educativos en América Latina: mejorar cobertura, calidad y equidad.

Frente a esta noción se pueden observar diferentes tendencias. La primera dirigida a reorganizar la gestión y el rol de los actores del sistema. La segunda enfocada hacia los problemas que afectan la calidad de sus procesos y de sus resultados. La tercera alude a las políticas educativas que la posibilitan. Estas, entre otras tendencias, están dirigidas hacia los modos de producción, reproducción y evaluación del sistema en el que los procesos institucionales, pedagógicos e investigativos, tienen como centro la calidad expresada en indicadores y productos del sistema.¹⁷

En todas las perspectivas mencionadas el concepto tiene un enfoque lineal de la calidad. En la práctica, los organismos gubernamentales emiten unas políticas que son asumidas por las instituciones encargadas de su ejecución, de forma tal que actúen sobre ellas para el logro de sus metas.¹⁸ Además, se espera

-
17. Sin embargo, para el análisis es necesario reconocer la condición polisémica de la noción de calidad. Kent y De Vrie, W., identifican al menos cinco concepciones distintas de calidad que, según ellos, pueden aplicarse a diferentes grupos y niveles dentro de la organización universitaria:
- La calidad definida como lo excepcional: este es el concepto académico tradicional que da reconocimiento a logros intelectuales sobresalientes por sus contribuciones específicas al avance del conocimiento (aplicable al gobierno).
 - La calidad entendida como la consistencia del producto: este es un concepto más cercano al ámbito de la industria donde la búsqueda de métodos para reducir el o los defectos en el producto o el servicio ha sido una de las banderas del pensamiento de la calidad total. Caben aquí estándares de calidad como la ISO 2000 (Aplicable al gobierno).
 - La calidad concebida como el cumplimiento de una misión: en este caso, estamos ante el concepto de eficacia y eficiencia en el cumplimiento de objetivos previamente trazados (aplicable a las Instituciones).
 - La calidad definida como la satisfacción de las necesidades del cliente: este concepto es el más cercano a la calidad definida por el mercado, que premia el valor recibido a cambio de una inversión. Los clientes de la educación superior pueden ser varios: los estudiantes en forma personal o el sector productivo.
 - La calidad entendida como la transformación de la persona: este sería un concepto derivado del pensamiento educativo o pedagógico con el concepto de valor agregado educativo, que postula que la educación contribuye primordialmente al mejoramiento de la persona o del ciudadano (aplicable a unidades institucionales)". Véase, Kent y De Vrie, W. (2000: 482-483).
18. En el caso colombiano, las políticas gubernamentales han tenido la pretensión de convertirse en políticas de Estado, sobre todo, después de la denominada "movilización por la

que los usuarios de las IES aprecien sus beneficios y se orienten hacia los mismos. Desde el punto de vista de los diseños y de la evaluación, este modo lineal se ve reforzado al establecer una perspectiva industrial de la calidad que se expresa en ejecuciones unidireccionales y en una relación de causalidad y orden entre insumos, procesos y resultados.¹⁹

Como se puede apreciar, estas categorías resultarían insuficientes para dar cuenta de procesos sistémicos en los cuales las interacciones y las transacciones entre actores adquieren gran relevancia en el proceso mismo y en su auto-generación. En efecto, el logro de metas en la calidad de los servicios implica el involucramiento de todos los actores en nuevas interacciones, comunicaciones y responsabilidades para solucionar los problemas que afectan a la calidad educativa. Se asume que la cooperación entre diferentes actores y las interacciones flexibles y permanentes entre la universidad, la empresa y la comunidad garantizarán la calidad. En un escenario tan multivariado, para hablar de calidad habría que reconocer, en su abordaje, por lo menos su significación, las implicaciones y la teleología.

La significación: A pesar de su polisemia, un rasgo específico de la calidad es que no es auto-referida. Por el contrario, la calidad califica algo, se vincula con algo; la calidad es de algo, de la educación, de sus productos, de sus actores, de las instituciones, de sus contenidos, de sus impactos, de sus procesos. En fin, la enumeración de esos y otros aspectos sería larga si lo que se está pensando es la calidad de la educación superior dentro de los sistemas educativos.²⁰ Otro rasgo específico es cómo se evidencia, pues la calidad en sí misma no es evidenciable

educación superior, hacia una política de Estado". Dicha movilización se realizó entre los años 2000 y 2001 en los cuales se trabajaron las dimensiones económica, política, social y pedagógica de la educación superior. Metodológicamente se desarrollaron talleres regionales donde participó un porcentaje importante de las instituciones de educación superior del país. Producto de este proceso fue la publicación, en el año 2002, de las memorias tituladas Elementos de política para la educación superior colombiana. Este documento plantea asuntos relacionados con las estrategias de inspección y vigilancia, los exámenes de Estado, las acciones de fomento y algunos aspectos de prospectiva. Cada uno de los aspectos allí señalados se convirtió en base para la generación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que se implementa actualmente en Colombia.

19. Por supuesto, existen concepciones no lineales de la calidad como se señala en el recorrido sobre el concepto de calidad que realizan Ayarza, H. y González, L. (1998), llegando a proponer, desde CINDA, una mirada que tiene en cuenta dirección, magnitud y sentido al relacionar los ejes teleológico y temporal histórico en la conceptualización de calidad. Por su parte, Orozco, (s.f. CNA, Colombia, versión magnética), señala también que la calidad es tanto un conjunto de atributos contingentes como un referente universal. Podría afirmarse que ambas perspectivas señalan una concepción no lineal de la calidad.
20. Así lo señalan Navarro, Taylor, Bernasconi y Tyler (2000) al indicar que es necesario comprender que "calidad" no es un estándar absoluto, sino una noción relativa al contexto regional y nacional, y a la misión institucional. "No existe un único criterio de calidad

sino mediante la valoración de aquello a lo que hace referencia. Para ello suelen usarse indicadores de procesos, de relaciones o de interacciones. Independientemente del enfoque que se asuma, es claro que la calidad implica también una relación interdependiente entre condiciones objetivas, subjetivas e inter-subjetivas que en su conjunto se convierten en horizontes de comprensión compartidos por los colectivos.²¹ Por lo tanto, la calidad es una abstracción que se hace evidente en indicadores que dichos colectivos han acordado explícita o implícitamente como válidos y significativos.²²

Las condiciones objetivas incluyen ejes que posibilitan, canalizan y concretan las expresiones de la calidad. Se consideran aquí las condiciones físicas, eco-

aplicable a todas las IES por igual, ni un único modelo de excelencia. Al leer las declaraciones de misión de las universidades latinoamericanas, o las funciones que las leyes de educación superior asignan a las universidades, uno se queda con la impresión que todos aspiran a que las universidades sean idénticas en su fidelidad al modelo de la universidad de investigación de Estados Unidos, cuando en verdad tal modelo está fuera del alcance de la gran mayoría de las instituciones, que se dedican no a la investigación científica ni a la docencia de alto nivel, sino a la perfectamente legítima y necesaria, pero para muchos académicos poco glamorosa, tarea de producir profesionales en masa. Frente a esta realidad caben dos posibilidades: o las IES latinoamericanas continúan engañándose a sí mismas y al público ofreciendo lo que nunca van a llegar a cumplir, o comienzan a aceptar que para la gran mayoría la misión institucional no es la misma que la de las universidades de investigación de los países desarrollados, y que necesitan mirar en otras direcciones para encontrar los criterios de excelencia que les son aplicables". (Entender que "calidad" no es un estándar absoluto, sino una noción relativa al contexto regional y nacional y a la misión institucional. Parra. 1. Consultado 15 de octubre de 2005).

21. Se entiende por condición objetiva aquella que existe más allá de la percepción o gusto de los sujetos involucrados y que puede ser verificada aún sin su concurso. Sin embargo, por lo general, es la interacción y uso que los sujetos le dan, lo que le confiere sentido a tal condición. Son propias de este ámbito, sobre todo, las condiciones de infraestructura, dotación y personal.

Por su parte, las condiciones subjetivas refieren a los modos como las personas piensan y experimentan la calidad, no dependiente de las condiciones objetivas en sí mismas, sino en relación con ellas.

La dimensión inter-subjetiva de la calidad indica que ella es, de algún modo, producto y punto de partida de modos compartidos de experimentar, promover, desarrollar y lograr expresiones específicas de calidad que se acuerdan colectivamente. Así se evidencia cuando en la mesa de trabajo de una de las instituciones que participaron en este estudio, dos directivos señalaron que los Ecaes no eran su prioridad por cuanto la calidad, para ellos, estaba puesta en el tipo de currículo y la dinámica curricular propuesta y en cómo ello generaba alternativas de desarrollo disciplinar y profesional que facilitaban a los egresados el ejercicio exitoso y eficiente de su profesión.

22. En síntesis, podría plantearse, al menos para la discusión, que la clasificación hecha por Harvey, L. y Gree, D. (1993) sobre los enfoques para comprender la calidad (calidad vista como excepción, como perfección, como aptitud para un propósito prefijado, como valor agregado y como transformación) no son excluyentes y que, por el contrario, una mirada compleja de la realidad implicaría necesariamente establecer relaciones entre ellos y, al mismo tiempo, distancias críticas que permitan ubicar cuáles son los vínculos que las diversas concepciones tienen con las lógicas del mercado y sus tendencias.

nómicas, tecnológicas y humanas. Posibilitan el logro de los propósitos para los cuales fueron requeridas; canalizan, en tanto se convierten en vías para la realización de actividades o procesos determinados, y concretan, en la medida que corresponden más o menos proporcionalmente con los procesos, las contingencias y los azares que conducen y promueven ciertos resultados. Por lo tanto, estas condiciones objetivas no se agotan en lo material y físico sino que forman parte también de aquello que por ser acuerdo tácito o explícito es aceptado y, a veces, institucionalizado por los actores.

Las condiciones subjetivas tienen que ver con la puesta en escena de las opciones y posiciones simbólicas y psicológicas de los actores involucrados, de su identidad, de sus inclinaciones, de sus conocimientos, sus gustos, sus individualidades. Esta subjetividad siempre se expresa, aún inconscientemente. Por ello, si es entendida como fuente de dialogicidad se potencia en un entramado de relaciones en donde se conjugan los sentidos para lograr una inter-subjetividad dotada de negociaciones, consensos, disensos y ascensos, que tejan nuevas formas de significación de la calidad y de sus prácticas.

Es precisamente en ese entramado de subjetividad donde está la inter-subjetividad como posibilidad de conjugación con sentido, con crítica; conjugación no como sumatoria sino como establecimiento de relaciones que dan como resultado articulaciones, redes, tensiones, que se tejen de manera diversa y que constituyen múltiples núcleos, caracterizados por ser dinámicos y críticos. En consecuencia, la calidad se construye en medio de la tensión de la diferencia y no está exenta de conflictos. En esa relación de condiciones objetivas, subjetivas e inter-subjetivas es donde surge la calidad de algo. Por ello, la calidad no es sólo el "resultado de", sino "un proceso de" y, por lo tanto, sus indicadores varían de grupo a grupo, de situación a situación.

Es probable que con lo dicho hasta aquí, el lector esté considerando que no es posible pensar la calidad en macro-procesos como son los agenciados por el sistema educativo. Sin embargo, en este caso, como en muchos otros, es posible y necesario tener y pensar unas concepciones y unos indicadores de calidad que sean puntos de referencia, no para ser asumidos sin más, sino al menos en dos posibilidades, como mínimos necesarios o como espectros alrededor de los cuales existe multiplicidad de tonalidades realizables.

En este sentido, señala Aguerrondo (1999: versión magnética),²³ que la calidad de la educación, producida históricamente dentro de un contexto especí-

23. En adelante, versión magnética, será simplificado como VM

fico, viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final y de la ideología de la eficiencia social. En este modelo, la calidad se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final. Asimismo indica que algunos "han visto serias implicancias a este concepto: La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada `tecnología educativa`) entiende calidad de la educación como eficiencia y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones 'académicas' que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como 'calidad de la educación'". Se trata, por lo tanto, de ampliar el marco de comprensión de calidad para no quedar atrapados en las visiones reduccionistas.

En síntesis, la calidad es fundamentalmente un significado compartido; implica procesos de participación, de crítica, que den sentido al concepto y a las experiencias que moviliza. De otro modo, dada su polisemia, la calidad termina convirtiéndose en un significante vacío. Aguerrondo (1999) plantea que a partir de los retos señalados en las reuniones de Jontiem y Quito, dos son los ejes de movilización de la calidad: dar mejor educación y hacerlo para todos. Insiste en que ello permite pensar en la eficiencia como asunto que canaliza condiciones de posibilidad para que las decisiones científico-técnicas se materialicen, de una parte. De la otra, que los análisis y decisiones sobre la eficiencia parten de lógicas pedagógicas y no económicas.²⁴ Sin embargo, en muchos casos, la evaluación de la calidad de la educación pareciera realizarse en sentido totalmente inverso, desde lógicas económicas, por encima de las pedagógicas. Aquí es donde el sistema puede ser eficiente sin que cualifique la calidad, ya que no expresa un paso operativo de condición de posibilidad de decisiones políticas y pedagógicas.

Las implicaciones. Hasta aquí se han planteado las significaciones de la calidad a partir de la complejidad de su significado. En términos de sus relaciones y consecuencias, pueden señalarse, entre otras, las siguientes implicaciones:

- Políticas y de política: La calidad de la educación es, en la actualidad, parte del discurso y de las agendas de organismos y cumbres nacionales e internacionales que, al menos discursivamente, la ubican al centro de la viabilidad económica y social de los países. En consecuencia, derivan tensiones y ne-

24. Aunque la autora no lo señala, se asume que un pensamiento pedagógico considera las dimensiones culturales y sociales como elementos centrales de cualquier planteamiento.

gociaciones político-económicas. Al mismo tiempo, generan, promueven y delinear políticas de Estado, de Gobierno y con fuerza global para promover ciertas concepciones y resultados en materia de calidad.²⁵

- Socio-culturales: Pensar y lograr calidad educativa exige modificaciones y comprensiones de las praxis sociales involucradas en los procesos educativos y comprender la diversidad cultural que la cruza, de tal manera que, si permiten y promueven movilidad, empleabilidad y productividad, lo hagan a partir de la postura crítica de los propios sujetos y de su posicionamiento y no de la "colonialidad" del saber, que no cuestiona el lugar histórico de los planteamientos.²⁶

La teleología. El para qué de la calidad puede plantearse al menos en cuatro vertientes: para la competitividad, para la competencia, para la subsistencia y para la realización de metas de equidad e igualdad de oportunidades.

La calidad para la competitividad permite generar educación cualificada que facilite enfrentar la asimetría y las tensiones propias del campo económico-político, como escenario de fuerzas en conflicto. En tal sentido, posibilita pensar y actuar desde lo local para lo global y no se deja determinar por éste.

La calidad para la competencia promueve y mantiene las asimetrías como forma de relación, de determinación y de dominación de otros, sean instituciones, estados o gobiernos, de tal modo que el sentido social y comunitario que promueve está restringido a los intereses particulares de pequeños grupos.

La calidad para la subsistencia puede considerarse la finalidad más simplista, permanecer en el sistema. No significa que no sea importante, sino que puede promover cierto grado de inercia que, en últimas, limite la potencia de las decisiones y la capacidad de aprender.

25. En el caso colombiano, el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, conformado por: registro calificado, acreditación de alta calidad (de programas e instituciones), sistema nacional de información de la educación superior SNIES, Ecaes y el observatorio laboral, plantea una relación formal interna y externa de la diversidad de procesos e insumos que generarían calidad educativa. Al respecto, es pertinente interrogarse si dicho sistema considera la complejidad y dinámica del concepto de calidad o si permanece atrapado en la noción de eficiencia. En materia de políticas gubernamentales, se ha planteado para el cuatrienio 2002-2006 la ampliación de la cobertura en cuatrocientos mil cupos. ¿Cómo garantizar la cobertura con condiciones de acceso equitativas y posibilidades de éxito dentro del sistema? Este es un asunto más bien dejado al azar.

26. Concepto acuñado por Quijano, A. (2000), quien muestra que conceptos generadores de modelos educativos y sociales tales como raza, por ejemplo, son construcciones sociales que han facilitado formas de colonialidad, y no conceptos generadores de transformaciones culturales propias y pertinentes para América Latina.

La calidad para la realización de metas de equidad e igualdad compleja de oportunidades. La calidad aquí, más que la meta, es concepto generador de vigilancia, de alternativas y de decisiones que instalan opciones y posibilidades para los diversos actores basada en un principio de inclusión.

Al respecto, Arocena (1997) señala que en el siglo XXI, quien se vea obligado a dejar de aprender se arriesgará a conocer cuatro tipos de marginación: del mundo del trabajo, del ejercicio de la ciudadanía, del acceso a ciertas formas de la cultura y de la gestión eficiente de la calidad de la vida cotidiana de su núcleo familiar. Y que en materia educativa, cualquier proceso puede destruirse rápidamente, pero se construye lentamente, por lo cual es imperioso plantearse propósitos de real envergadura a fin de evitar que su eventual concreción tenga lugar cuando ya han devenido obsoletos.

DE LOS AVANCES EN LAS NOCIONES DE CALIDAD

En Colombia se aprecia un evidente interés por la calidad de la educación superior. Los desarrollos permiten reducir considerablemente los estadios iniciales en los cuales los actores presentaban conflictos de referencia.²⁷ Es decir, aquellos que se producen entre el "grupo técnico" que piensa y diseña las propuestas de calidad y los actores políticos que "deciden" las opciones que deben asumir los sistemas de calidad. Este tránsito se evidencia en los diferentes modos y expresiones de los actores involucrados que se organizan alrededor de organismos que velan por la calidad y sus procesos, que conforman equipos de calidad para el diseño y puesta en marcha de macro y micro-políticas, así como para la generación de lineamientos de calidad hasta el planteamiento de estándares e indicadores de la calidad.

Existen grados importantes de avance y de logros en cobertura y eficiencia. Sin embargo, son menores los avances en calidad y, particularmente, en la equidad, así lo indica Segio Martinic (1999), cuando plantea:

"(...) el problema es clave porque cuestiona la relación paradigmática que se ha establecido entre equidad y educación. En efecto, y como señala, J. C. Tedesco (1998) esta relación no es unidireccional ni estática. Para obtener logros de calidad se necesita una 'equidad social' de base y que este autor denomina condiciones de educabilidad. Tales condiciones aluden a los aprendizajes primarios que tienen los estu-

27. Los conflictos entre ambos tipos de actores se muestran con claridad en el estudio de Cousinet, G. (1999) sobre el programa de medición de la calidad de la educación en Men-

diantes de códigos, hábitos y destrezas en su medio ambiente familiar y social. De este modo, las políticas educativas y sociales deben actuar en forma integral para producir cambios en esta realidad extra escuela y contribuir así a las condiciones que requiere una educación de calidad."

En general, los gobiernos han asumido el discurso de la "calidad" por sobre la "equidad". Este discurso es el que predomina para favorecer una mejor competitividad (reducida a competencia) y excelencia. Pero ¿es el más apropiado para América Latina? La equidad ha quedado en un segundo lugar. El problema es la competitividad y para lograrla se promueven experiencias más o menos parecidas en la región: descentralización, gestión, estándares, mediciones y aplicación de pruebas, entre otros.

En efecto, por la acción de las agencias internacionales y los consensos políticos establecidos para la región, existen modelos de reformas educativas que se promueven con cierta regularidad temporal y conceptual, como ocurre con los ajustes económicos que parten de la creencia en el funcionamiento de "universales" o de relaciones ya probadas y válidas para cualquier situación.²⁸

Entre estos universales se destaca el papel que se atribuye a la gestión. Todo parece solucionarse con un mejor "management", mediante el cual se trasladan a las universidades enfoques de la realidad empresarial e industrial.

Es necesario un giro comprensivo que vaya más allá de los logros de mayor eficiencia o de cambios en la gestión. Para la transformación cualificada y calificada de los contextos universitarios en los que la calidad se realiza y se potencia, se hace fundamental construir calidad, vista desde otras voces que resignifiquen la importancia del liderazgo, de las dinámicas del trabajo en equipo, del aprendizaje en red, del desarrollo colaborativo, del mejoramiento de los sistemas de interacción, de los desempeños basados en rangos diversos de competencias, de la flexibilidad y diálogo en las soluciones y comunicaciones entre

doza, Argentina. Después de una aplicación exitosa, su desaparición no respondió a la presión activa y pública de grupos de interés (profesores y padres) sino que, principalmente, se debió a una decisión de los actores políticos que vieron en este sistema autónomo una potencial crítica a su propia gestión. En este caso, los responsables del sistema de medición priorizaron los aspectos técnicos sobre los políticos y no generaron apoyos firmes y activos en estos actores para lograr una mayor permanencia del sistema.

28. En este sentido es conocido y reconocido el papel del Banco Mundial y la influencia de experiencias como el espacio común de la educación superior europea, o las evaluaciones y mediciones de diversas pruebas internacionales, cuyos resultados no siempre analizados científica, técnica y críticamente, derivan en políticas de gobierno y de Estado

los actores sociales. Desde esta perspectiva, el énfasis en pedagogías alternativas para la resolución de problemas, la estructuración de pensamiento, el pensamiento crítico y el desarrollo de soluciones en ámbitos transdisciplinarios, pasan a ser asuntos de primer orden. En este sentido es importante subrayar la necesidad de aumentar la capacidad de investigación y de aprendizaje de las universidades.²⁹ Las limitaciones en la aplicación de los resultados obtenidos en los diagnósticos y en las autoevaluaciones y la masa crítica insuficiente de nuestro país, exige mayor apoyo a la investigación, la producción, la publicación y la formación de investigadores.

Martínez (2002), en esta dirección, señala que las fuentes de información disponibles requieren ser calificadas para elaborar propuestas bien fundamentadas y de calidad.

Destaca la necesidad de crear unos mecanismos evaluativos y de investigación constantes para el aprendizaje en las instituciones y en la sociedad. Es claro que para lograr que la calidad sea parte del repertorio simbólico y de la acción permanente de las instituciones, los actores y los procesos debe contarse con diseños y sistemas de acompañamiento.

No basta solamente con indicadores e instrumentos validados para verificar los resultados si ellos no son fuente permanente de estudios de impacto y consolidación de procesos, logros y productos con miras al desarrollo sociocultural de la comunidad en la que incide, evidenciados claramente en su relación con la universidad y en la evaluación de la propia institución y de "las competencias" de sus estudiantes.³⁰

29. El Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en Colombia fue modificado en el año 2005 con cambios sustanciales; entre otros, en los siguientes aspectos: de un sistema organizado por programas científicos alrededor de disciplinas a un sistema organizado alrededor de áreas temáticas de corte inter y transdisciplinar; de apuestas generales a la apuesta por un 70% de inversión en investigación aplicada y un 30% en lo que denomina investigación fundamental y una tendencia hacia el fortalecimiento de centros de excelencia para el soporte académico y para la gestión presupuestal, según agendas de ciencia y tecnología nacionales y regionales. Estos cambios ponen en evidencia otras comprensiones en la relación sociedad-conocimiento-universidad. Se espera que favorezcan la calidad de la educación y de la investigación y que atiendan tanto a las dinámicas como a las estructuras que le subyacen, sin caer en la trampa de fortalecer élites consolidadas en detrimento de iniciativas que requieren fomento.

30. Las tensiones entre evaluación y rendimiento surgen cuando la formación no ha logrado estimular las potencialidades de los estudiantes. No tiene sentido hablar de desarrollo de competencias si no se han creado las condiciones de dicho desarrollo. La competencia tiene una historicidad que no se tiene en cuenta cuando la evaluación del rendimiento substituye su semántica por la de logros y resultados. Pero, un logro o un conjunto de logros no pueden traducirse en competencias porque la competencia va más allá de la

En tal sentido, el libro *Hacia un sistema nacional de información de la educación superior*³¹ propone una colaboración horizontal entre comunidad e IES para permitir la construcción colaborativa del sistema de conocimiento. Si esto es así, se requeriría contar con instrumentos y sistemas de información de fácil aplicación para todos los equipos y personal no especializado de los organismos gubernamentales e instituciones y ejecutores de la educación superior. Desde este tipo de desarrollos se posibilitaría construir una perspectiva referencial compartida para interpretar los resultados de las transformaciones y la calidad en las instituciones involucradas.

En este escenario, la calidad –a través de los mecanismos de autoevaluación y los planes de mejoramiento– se constituiría en un horizonte de sentido de los planes de desarrollo de las IES, planes acordes con sus propias construcciones de sentido y con los desarrollos teórico-prácticos puestos en escena frente a sí mismos, sus pares, el gobierno y la comunidad como una expresión de la calidad, ya no sólo a través de procesos documentados sino a través equipos de trabajo mediados por dinámicas auto-generadoras. Vista la calidad como mecanismo de control, tiene incidencia, por ejemplo, en la proyección social, que suele ser evidenciada en ocasiones como un producto residual y que se replantea para encontrar su expresión en la articulación permanente con una investigación, no solamente científica e industrial, sino como investigación social, que no deriva exclusivamente en desarrollo económico, en detrimento del desarrollo humano.

La calidad como proceso no es más que un epítome de la calidad entendida como forma de existencia, como vínculo coherente de la política educativa con una visión prospectiva de la calidad; el conjunto articulado de las acciones para lograrlo y los procesos críticos de evaluación y mejoramiento –destinados a la construcción no solo normativa, estatal o industrial del concepto, sino a hacia la vivencia comunitaria del mismo– deriven en un impacto específico sobre la educación y sobre el colectivo social en general. La calidad existe en tanto los sujetos la vuelven vida y los logros con sus correspondientes indicadores serán siempre recortes de experiencias vividas en un contexto específico.

capacidad de ejecución y supone una visión global del mundo subjetivo. De hecho, la característica básica de la noción actual de competencia es que asocia su contenido a objetivos relacionados con exigencias de saber y saber hacer (saber ejecutar) del individuo, y no tiene en cuenta que los factores que se asocian a las competencias trascienden estas meras exigencias.

31. En la retórica de este texto se proponen los fundamentos, alcances y sentido del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) para Colombia, como parte de su sistema de aseguramiento de la calidad.

En este sentido, tanto el PEI como los Ecaes parecer ser elementos que señalan y permiten conocer aspectos importantes de la calidad, pero son superados por la experiencia subjetiva de los actores. Inclusive, el propio sistema de aseguramiento de la calidad tampoco garantiza la existencia de aquello llamado calidad, ni menos, unas dinámicas institucionales específicas. Dicho sistema señala algunos elementos indicativos de cierta producción industrial de la educación.

Para que el sistema funcione se requieren flujos de comunicación e intercambio de información que sean constantes y permitan retroalimentación a las instituciones y a sus procesos para auto-producirse y para dinamizar sus acciones y sus proyecciones hacia los fines de la educación, expresados en la Ley 30.

Sin embargo, no sólo porque el sistema es de reciente implementación, sino porque tales flujos y retroalimentaciones aún no permiten identificar con precisión cuáles son los alcances de calidad que el sistema asegura, pareciera que la responsabilidad del fomento es de las instituciones, mientras que el Estado se inclina a ejercer fundamentalmente el derecho a la suprema inspección y vigilancia de la educación (Artículo 67, Constitución Política de Colombia).

CALIDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR Y EVALUACIÓN

Pensar en la responsabilidad social de las instituciones de educación superior puede remitir, entre otras cosas, a la idea de que estas tienen mayor responsabilidad que otras por corresponder al máximo nivel educativo y por ofrecer programas para la formación y el desarrollo cultural, científico y tecnológico del país, que van más allá de la sola inserción laboral de los egresados.³² Sin embargo, al menos en forma hipotética, puede plantearse que progresivamente se ha ido configurando una comprensión de la universidad en su sentido menos amplio.

32. Víctor Manuel Gómez señala que "existe un imaginario de 'universidad' tradicional como el único deber ser posible en la educación superior, como el ideal o modelo institucional al cual debieran asimilarse los otros tipos de educación superior". Véase, Gómez (2000: 15). Recuerda que en otros sistemas existe educación universitaria y educación no universitaria y que la clasificación realizada por la Ley 30 en universidades e instituciones técnicas y tecnológicas, ha generado una subvaloración de las últimas y una necesidad de asimilación a universidades con la consecuente proliferación de las mismas sin tradición suficiente. Por lo tanto, en el país la idea de universidad está también por repensarse. En cualquier caso, interesa señalar por ahora que se hará referencia especial a la universidad por considerarla una de las instituciones clásicas en el nivel de educación superior. Sin embargo, no se desconoce de la existencia de las otras instituciones dentro de este nivel. Al contrario, se considera que ellas son también instituciones productoras de cultura y actores sociales.

En general, en los referentes y fundamentos constitucionales y legales para América Latina y el Caribe, se reconoce la autonomía universitaria como principio rector, dado que es un principio universal. En el caso colombiano, la Constitución Política pone de relieve la cultura y su papel en la vida de los colombianos, así como las libertades propias de la universidad y su carácter autónomo en lo académico y en lo administrativo. Se reconocen, además, las universidades privadas y las públicas como un compromiso del Estado para generar mecanismos que faciliten el ingreso de todas las personas que estén en capacidad de hacerlo.³³ También consagra la educación permanente y la enseñanza de las ciencias, las técnicas y las artes en todas sus etapas.

Por su parte la Ley 30 del 92, que regula el servicio de la educación superior, proclama la autonomía universitaria como principio rector y característica esencial y especial de la universidad. Este principio fomenta su independencia económica, administrativa, política y, por supuesto, académica, el cual es reafirmado y defendido por la Corte Constitucional a la hora de resolver asuntos relacionados con la universidad.³⁴

Todo este entramado da a la universidad mayor notoriedad en la tramitación de los imaginarios colectivos. Sin embargo, con frecuencia, esta notoriedad no genera relación e interacción de actores, sino aislamiento o en el mejor de los casos, una visión mesiánica de la universidad como la llamada a conducir a la sociedad para salvarla "de algo".

Por lo tanto, por más bien intencionados que sean estos referentes en lo relacionado con comprender y dar a la universidad un estatus particular dentro de la sociedad, que le permita libertad de movimiento y capacidad de acción, por vía de ser "usados" más que reflexionados, han coadyuvado en la conformación de un imaginario de burbuja para la universidad. Imaginario que genera diversos efectos: de un lado, una forma de comprensión simbólica de la universidad como algo que tiene identidad por ella misma, que tiene movilidad, que se

33. A decir de Hoyos (1992) esto podría ser el establecimiento de un principio de equidad, principio importante si se tiene en cuenta que se trata de que todas las personas puedan tener acceso a la educación superior. Sin embargo, a pesar de la afirmación de Hoyos, políticas como la ampliación de cobertura, planteada por el Plan de la Revolución Educativa 2002-2006, dejan por fuera las posibilidades de éxito de los potenciales candidatos, teniendo en cuenta las desiguales condiciones de egreso de la educación media y los pocos ajustes que se hacen al considerar los efectos y exigencias de este incremento de estudiantes.

34. Al respecto puede consultarse, entre otras, la sentencia de la Corte Constitucional referenciada en la bibliografía.

relaciona con elementos del exterior por múltiples puntos. Perspectiva en la que podría pensarse que la comprensión de burbuja es válida.³⁵

Pero, de otro lado, es evidente la capacidad progresiva que ha tenido la universidad para perder la plasticidad y comunicación con el exterior, al convertirse en una burbuja acorazada, incontaminada, poco permeable a algo, fuera de sus propios intereses. En muchos casos este acorazamiento ha servido para la preconización del saber per se. Se ha trabajado con la idea de proyectos académicos (a veces pseudo-académicos) altamente especializados, sin convergencia ni relación con fenómenos o problemas concretos. Las relaciones y condiciones de validación suelen establecerse con frecuencia con lugares lejanos geográfica y/o socioculturalmente, mediante comunidades académicas que pueden encontrarse, incluso, al otro lado del planeta. En ese camino de relación no hay duda que puede existir y ha existido, un desarrollo importante; sin embargo, la pregunta es: ¿Para qué sociedad dicho desarrollo científico y tecnológico?

Desde esta perspectiva, los saberes se construyen y se circulan para responder a sectores restringidos de la sociedad, sea en el sector productivo (profesionales competentes) o en el sector científico (profesionales académicos miembros de sociedades científicas). En relación con este último se crean nichos de legitimación académica dentro de la universidad para comunicarse con otros nichos de legitimación en el mundo. En este proceso los grupos sociales permanecen en la invisibilidad.

La existencia de proyectos académicos de alta calidad y exigencia son válidos e indispensables. Lo que se plantea es su insuficiencia, su capacidad para estar centrados en un solo texto, el académico, en una relación donde el texto cultural desaparece o, al menos, se relega a un plano secundario. Pareciera que la universidad perdiera lo que Hoyos (1992) llama su "tarea primordial con respecto a la cultura y a la dimensión simbólica del mundo de la vida" (p. 23).

Para afrontar esta autorreferencialidad en los proyectos académicos, surge con fuerza en el país la tendencia a establecer relaciones inicial y primordialmente con el mercado. Ese es el texto.³⁶ Se atiende a sus requerimientos y no a los de

35. Para analizar algunos de los imaginarios relacionados con la universidad, puede verse el texto de Guillermo Hoyos (Op. cit.).

36. Una mirada rápida al TLC y su derivada agenda interna para la productividad y la competitividad, a la propuesta 2019 Visión Colombia II Centenario, a la Ley 1014 de 2006 de fomento y a la cultura del emprendimiento y a la recomendación de la OIT 2004 sobre el desarrollo de recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, para

la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, la educación se entiende como "(...) empresa de calificación de fuerza de trabajo (...) la producción de una fuerza de trabajo calificada en la lógica de la producción de mercancías, mínimo de tiempo, mínimo de costos y máximo de utilidades -porque la fuerza de trabajo es una mercancía-... el trabajador no necesita conocer el sentido ni el funcionamiento de la lógica de un conjunto vasto, sino tan sólo saber operar en sector restringido" (Zuleta, 1995: 99).

No se trata de evitar leer el texto del mercado. Lo que hay que reiterar es que él sólo es un sector restringido de la sociedad y la cultura, donde hace falta no sólo la visión, sino la comprensión y acción de conjunto con el texto social y cultural.

Es justamente en la relación con ese otro texto, el cultural, el social, donde la universidad cumple su función formativa, su función educativa como productora de cultura. Es en este texto donde la universidad construye su proyecto intelectual, ese proyecto que le permite hacer investigación compleja de los fenómenos sociales. Es allí donde la universidad se reconoce como un actor social y no sólo como institución o como comunidad cerrada.

En el reconocimiento de la interrelación e intertextualidad de los proyectos académico e intelectual es donde la universidad participa de la vida social en calidad de actor social, no de simple espectador. Por ello no se parte de una relación universidad-sociedad, sino de una relación universidad en la socie-

citar sólo algunos documentos recientes, hace evidente que la relación educación superior-mercado es cada vez más interdependiente, de tal modo que la educación pareciera indefectiblemente sometida a las fuerzas y vaivenes del mercado. Por supuesto que las apelaciones a la diversificación de oportunidades, a la sostenibilidad de la economía y a la ampliación del poder adquisitivo, al aprendizaje a lo largo de la vida y la imperiosa necesidad de flexibilidad las diversas modalidades de educación superior, se presentan como legítimas y difícilmente controvertibles. Lo que sucede es que puestas en la escena como el texto más válido para ser leído, al punto de pensarse como el contexto actual, plantea al menos cuatro riesgos de magnitud incalculable para el país: 1) la pérdida de independencia y especificidad de la universidad como actor social. 2) El incremento de la dificultad para pensar desde Latinoamérica y no sólo sobre Latinoamérica, como espacio y diáspora sociocultural particular. 3) La apuesta por un mercado altamente móvil, volátil y desigual, donde las posibilidades de incursión y permanencia son mínimas para suponer que es la única o, al menos, la más importante posibilidad para los colombianos. 4) El olvido de que el concepto de desarrollo está históricamente llamado a rendir cuentas por sus vínculos con promesas incumplidas de progreso, cuentas que por supuesto, corresponde a la universidad en particular y a la educación superior en general poner en el debate público. No puede negarse que es necesario conocer las tendencias y fuerzas del campo internacional y, en muchos casos, adaptarse a ellas. Pero eso no significa perder de vista las perversas recontextualizaciones de los conceptos y las dinámicas que se derivan así como la necesidad de miradas con sentido histórico.

dad. De aquí la idea de una educación superior que se realice leyéndose para leer.

El contexto mundial, latinoamericano y colombiano para pensar la investigación en la universidad, ofrece un mundo globalizado, que al parecer esconde lo que Tünnerman llama una relación entre globalizadores y globalizados.³⁷ Para citar sólo un caso, en países como Colombia, que produce menos del 0.01 de la investigación mundial, esto parece relativamente cierto. Si no se produce investigación como globalizadores entonces se es globalizado, en este aspecto.³⁸

La globalización es un referente necesario, pero no un determinante infranqueable. Muchos son los puntos desde los cuales se señala la globalización como uno de los fenómenos centrales del siglo XXI, en muchos casos prácticamente se considera un determinante según el cual todas las naciones y los pueblos están condenados o, cuando menos, obligados a vivir en la globalización. En este sentido, es válido señalar con García Canclini que nuestra cultura-mundo se pone en el centro como espectáculo multimedia.

También es importante indicar que esta internacionalización de las economías y la producción cultural mediatizada se tejen alrededor de la desterritorialización, no desde la homogeneización. Precisamente, las relaciones de diversidad son las que configuran una trama tan compleja como el actual escenario globalizado. De otra parte, la participación en dicho escenario sólo puede hacerse desde una comprensión particular que implique conocer, concertar y plantear formas de participación y acción. El riesgo de subsumirse en las tendencias internacionales -profundamente ancladas al mercado de conocimientos y capitales transnacionales-, implica una universidad que renuncia a su posibilidad de pensar a y pensarse desde América Latina.

37. Sobre esta temática puede consultarse la conferencia del Carlos Tünnerman sobre educación superior y cultura de paz, donde desarrolla con amplitud y excelente documentación en cifras el escenario actual de la globalización y el lugar de América Latina y el Caribe en las precarias actuales circunstancias, y en las futuras, si no se emprenden acciones para cambiar el rumbo. También puede consultarse, entre otros el informe de la Unesco sobre educación, coordinado por Jaques Délos y, en general, autores que no sólo reconocen la globalización como fenómeno sino que encuentran en ella riesgos de agigantamiento de las brechas entre diferentes grupos humanos.

38. Aquí la precisión sobre investigación se hace por cuanto es probable que aún el país no globalice cifras significativas de investigación y producción teórica. Sin embargo, vale la pena como mínimo preguntarse si los objetos culturales artísticos (sean musicales o de televisión), entre otros, no son una forma de globalizar cultura. Por universales que parezcan, géneros como la novela han empezado a demostrar que están ligados con identidades y narrativas culturales particulares.

La reinterpretación crítica de lo latinoamericano como activa marca-
ción diferencial en este escenario de complejas intersecciones de fuer-
zas y categorías, exige la articulación de un conocimiento situado que,
tal como lo señala Walter Mignolo, pueda "establecer conexiones
epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica"
(Mignolo 1996b: 119), pero sin caer en el determinismo ontológico
que postula una equivalencia natural (fija porque no construida) en-
tre lugar, experiencia, discurso y verdad. La valencia crítica de lo lati-
noamericano en relación -y tensión- con el latinoamericanismo (en-
tendido como "relación social" de administración del conocimiento -
Moreiras) dependería, entonces, de nuestra capacidad de resignificar
la experiencia en la clave teórico-discursiva de una pregunta por las
condiciones y situaciones de contexto: por las diferencias entre hablar
desde y hablar sobre Latinoamérica como dos situaciones enunciativas
atravesadas institucionalmente por una relación desigual de saber-po-
der. Una relación políticamente modificable desde ambos lados, si una
vigilante conciencia autocrítica del "dónde" y del "cómo" lleva cada
toma de la palabra a revisar su propio juego de enunciación. (Richard:
s.f.: 4 VM)

Se trata en este caso de hacer una mirada a los diversos escenarios de la vida
social y cultural como espacios de interacción de múltiples actores en desarro-
llo, donde cada uno tiene proyectos que se conjugan en una trama de relacio-
nes complejas. Un espacio donde lo que se encuentra son claves para leer,
porque la hibridación que se produce deja como posibilidad la búsqueda de los
hilos de conexión válidos y necesarios para la realización de los proyectos indi-
viduales y colectivos, donde la educación para el desempeño de una ocupa-
ción es uno de los objetivos importantes, más no una finalidad en sí misma.

Tales hilos han de ser válidos en la medida que sean aceptados y compartidos al
menos por los actores involucrados, de tal manera que implique no sólo exis-
tencia sino aceptación de la diferencia como un reto para convivir, donde el
reconocimiento del otro constituye una posibilidad de reconocimiento indivi-
dual y de creación de proyectos colectivos. Así, los hilos se hacen necesarios al
convertirse en comunicantes que integran las opciones cuando es pertinente,
permitiéndoles la libertad y el movimiento que les son propios.

Dicha aceptación de la diferencia, no sólo al interior de los claustros universi-
tarios sino en la comprensión misma de la sociedad y la cultura es lo que permi-
te adoptar una de dos posiciones frente a la realidad de ser globalizados o
globalizadores: O bien, se acepta sin más y con ello se asume la condición de

estar siempre en desventaja y a la espera, en una posición tan sostenida y tan continuada que parece perenne, o bien se asume el reto de construir, desde las condiciones actuales, aquellas que permitan cambiar el curso de la dominación globalizante.

Se trata aquí de "tejer en conjunto",³⁹ a partir de las posibilidades que se tienen, los planteamientos que en materia de educación superior en Colombia se han hecho desde perspectivas internacionales, constitucionales, legales, gubernamentales, institucionales, culturales, que introduzcan al sujeto en las apuestas y propuestas.⁴⁰

Asumir un tejido en conjunto implica, entre otras cosas, visión de largo plazo, capacidad de trabajo en equipo que dinamice los procesos más allá de intereses particulares así como unas condiciones de política y de inversión en Educación que en un plazo largo, veinte o más años, permita a Latinoamérica y al Caribe otra forma de interacción y otro puesto en el escenario mundial, diferente del que ha tenido hasta ahora en todos los órdenes.

Se trata, entonces, de plantearse una mirada desde esta segunda opción, de tal manera que ponga de relieve un reconocimiento de la universidad como actor social, no necesariamente como el protagonista o único direccionador, pero sí como un actor que, con la capacidad, el conocimiento y la decisión necesarias, participa de la vida nacional como animador, protagonista y miembro con palabra y con acción, no sólo como simple espectador.⁴¹

39. Planteamiento de Marín (1997) para referirse al concepto de lo complejo.

40. Estas y otras alternativas que se tomen para elaborar el tejido no eliminan la posibilidad y necesidad de que ellas mismas sean sujetos y objetos de crítica, en la medida que se les puede reconocer numerosos vacíos; significa, por el contrario, que es en una toma de distancia y análisis donde se pueden encontrar los puntos de articulación y avance, así como los ajustes que requieren. El entramado que puede tejerse entre Ley 30, decreto 2566, Decreto 2233 del 23 de octubre de 2001, Decreto 1781 de junio de 2003, Decreto 1373 del 2 de julio de 2002, sistema de aseguramiento de la calidad, documentos CNA, entre otros, proponen una gama de posibilidad de comprensión de la educación superior, de reconfiguraciones de su sentido y de su alcance y del alinderamiento progresivo a las agencias internacionales que ha sufrido la educación superior en Colombia, en el último quinquenio.

41. En este sentido, el profesor Gutiérrez Girardot, indica que "la universidad colombiana, casi en su totalidad, ha permanecido impermeable a toda crítica, obnubilada por discursos foráneos asumidos sin criterio de inventario, ajena al máximo a los más apremiantes problemas de nuestra sociedad, incapaz incluso de consolidarse como "colectivo de intelectuales" dispuestos a reconocer en su contexto un universo digno de ser explicado y en su actividad académica una fuente viva de construcción de nuevas realidades" (citado por Juan Carlos Orozco 1998: 210). La mencionada tensión se expresa desde el artículo 3º de la Ley 30/92 donde se expresa que "El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela

Una universidad que no se reconoce como actor social termina actuando reactivamente ante las demandas por la calidad. No se plantea el asunto de la recontextualización de la calidad asociada al control de la educación por parte del Estado y a la asimilación que se hace de la evaluación como mecanismo de inspección y vigilancia. Se mueve en esta tensión sin reflexión sostenida sobre ella y sus implicaciones.⁴²

Señala Cassasus (s.f. VM) que dada la pérdida de lugar teórico y político de la educación en los años ochenta, al final de esa década el esfuerzo teórico fue repensar el papel de la educación en el mundo progresivamente globalizado y el esfuerzo político fue ubicar el discurso educativo en la agenda de estrategias de desarrollo económico y social, generándose un esfuerzo por plantear una nueva educación tanto en contenidos como en procedimientos. En consecuencia, los años noventa inician con el planteamiento de una nueva política educativa, con conciencia de los dirigentes de la necesidad de financiamiento y la aparición de la banca internacional para lograrlo. Según el autor, emerge la gestión educativa al lado de la política educativa.

"Sin embargo, la gestión como tema de política educativa estaba en plena transformación. No se trataba más de la administración más eficiente de los procesos dentro del sistema. Se trató de concebir una gestión con intención transformadora. En la práctica se fue generando un nuevo enfoque cuyas características principales eran:

- i) que la obtención de recursos adicionales dependa ahora de la capacidad de contar con información acerca de la efectividad del sistema, expresada en resultados,
- ii) que la gestión de la educación abandonase su auto-referencia y se adscriba (sic) al principio de integración en modelos sociales y económicos más amplios,
- iii) que se introduzca el concepto de "auditoria social", es decir, de rendir cuentas del quehacer a la sociedad, que se introduzca la auditoria in-

por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior".

42. Dado que por lo general, las universidades asumen la necesidad de la calidad como algo natural a la educación, tampoco su evaluación y las consecuencias sociales y normativas son motivo de crítica para la mayoría. Se plantea la crítica en el sentido propuesto por Zemelman (Op. cit.) donde el sujeto construye su relación con el conocimiento a partir del reconocimiento de los parámetros dominantes sin quedarse exclusivamente en función de ellos.

- terna, expresada en una mayor libertad y autonomía (escolar), a cambio de una rendición de cuentas interna (evaluación),
- v) que ya no se gerencien sólo los insumos, sino que, ante la evidencia de que los mismos insumos, producen efectos diferentes según los contextos, se hizo necesario producir información útil para afinar la focalización del diseño,
 - vi) que la necesidad de contar con buenos indicadores de resultado que permitieran optimizar la relación insumo-producto o resultado, en contextos diversos, era prioritario en este nuevo contexto,
 - vii) que lo anterior remita a la necesidad de generar una capacidad de observación de los procesos que conducen desde el insumo al producto.

Los sistemas de medición y evaluación se convertían así en modelos imprescindibles para producir la información requerida. La evaluación dejaba de ser así un problema de investigación y se convertía en una cuestión de política". (Cassasus s.f.: 2,VM)

Las consecuencias de esta modificación en la noción de evaluación han sido notorias para el caso colombiano. En la Ley 30, Capítulo V, se prevé el Sistema Nacional de Acreditación⁴³, se señala el carácter voluntario de la acreditación y la conformación de un Consejo Nacional de Acreditación. El artículo 31 enumera la orientación del fomento de la enseñanza en educación superior, alude a la autonomía universitaria, a la libertad de cátedra y al fomento del pensamiento científico, entre otros. Por su parte, el artículo 32 señala que la suprema inspección y vigilancia se ejercerá a través de un proceso de evaluación que apoye y dignifique la educación superior, entre otras, para velar por la calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía y libertad de cátedra. La tensión que deja la ley entre la autonomía y la libertad y la evaluación para ejercer la inspección y vigilancia, no se asume ni en las normativas que desarrollaron la ley, ni por las instituciones, que pasaron a asumir el fomento como algo suyo y la evaluación como una práctica.

43. La acreditación prevista por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad es primero de programas académicos y luego de instituciones. Aunque es voluntaria, la presión social y el uso de los resultados, terminan planteando a todas las instituciones la "obligatoriedad" de acreditar sus programas. Víctor Manuel Gómez presenta una crítica a este proceso basado en la composición del Consejo Nacional de Educación Superior, organismo encargado por la Ley 30 para generar y liderar los procesos de acreditación. Señala el autor que "la composición del CESU definida en el Artículo 34 de la ley, constituye uno de los más importantes obstáculos a la formulación de una política de educa-

Se produce algo así como una autonomía escindida. Si bien es cierto que al decir de Morín (1995) la autonomía es siempre dependiente, en tanto los sistemas y sujetos están vinculados con otros para el intercambio de la energía que les permite autoproducirse y que no existe autonomía total; también lo es que la autonomía, institucional en este caso, tendría que transitar por la propia inspección y vigilancia de los procesos (aunque no de manera exclusiva, sino compartida con el Estado) sin esa aparente exclusividad de las funciones: instituciones autónomas evaluadas por el Estado para vigilarlas, porque el fomento no es, en estricto sentido, asunto suyo.

Al decir de Guillermo Páramo, el principio de suprema inspección y vigilancia

(...) "no contradice sino complementa el que consagra la autonomía. Si bien la universidad es quien mejor puede saber qué es una universidad y reconocer a la universidad espuria bajo cualquier disfraz o máscara, no es esa la institución llamada a legislar ni a aplicar la ley ni a proteger imperativamente los intereses de la comunidad; para eso se inventó el Estado. El Estado debe proteger a la comunidad y a la propia universidad armado con los criterios de saber que le suministre la universidad ya reconocida.

El de Colombia, como los demás pueblos de la historia, espera que quienes ostentan la máxima investidura del saber lo hagan dueño de ese saber y pueda ser así intelectualmente soberano. La posibilidad de que realice ese proyecto depende de su universidad" (Páramo, s.f. :32).

Aunque la acreditación, tanto como la obtención de registros calificados,⁴⁴ se basan en la autoevaluación realizada por las instituciones, su sentido es más de generadora de datos que de procesos investigativos que adquiere vida en la medida que la realizan los sujetos y donde las pruebas no son más que instrumentos de un proceso más general agenciado por docentes desde su propio ejercicio con los estudiantes. Indudablemente factores de orden institucional

ción superior, a largo plazo y en función de intereses colectivos.... Es un órgano de `representación` mayoritaria de los intereses de los diversos `tipos` de instituciones de nivel superior, representadas por sus `rectores`, lo cual lo define como un *campo* de negociación de intereses institucionales, típicamente particularista...El CESU no ha podido, ni puede generar ningún derrotero de política de educación superior, con criterios de universalidad, beneficio colectivo y legitimidad... Se impone, entonces, una reforma de la composición de dicho organismo" Véase, Gómez Op. cit.:45).

44. Recuérdese que por definición los registros calificados son de obligatorio cumplimiento y hacen referencia a las condiciones mínimas que las instituciones deben garantizar para poner en funcionamiento sus programas.

tienen que ver con la evaluación. Sin embargo, es la relación de dichos factores con los docentes y los estudiantes lo que genera ciertas expresiones de la calidad y lo que en últimas tendría que ser evaluado.

La evaluación de la calidad termina siendo parte de la conciencia social como algo necesario, tanto para el desempeño de los estudiantes como de las instituciones educativas. Al decir de Cassasus (Op. cit.), la evaluación "significa, da sentido", y se asocia al prestigio del estudiante o de la institución con el resultado. Quedan por fuera de ella la evaluación misma, los actores que la realizan y el sistema en el cual se inscribe. En tal sentido, la evaluación de la calidad termina siendo productora y autoprodutora, sin retroalimentación, lo cual conducirá a implosionarla en algún momento, ya que el intercambio es indispensable para la autoproducción sostenida.

En este contexto de evaluación de la calidad, las Instituciones de Educación Superior se ven avocadas a plasmar en documentos su proyecto educativo, como referente de diferenciación y de autorreferenciación para identificar coherencia entre lo previsto y lo realizado.

CAPÍTULO II

Nociología de las competencias

"No hay una última palabra de la historia que exprese su verdadero sentido, como no la hay tampoco en su naturaleza"

Dilthey.

"Es todo un juego comprender la exportación, la recontextualización de las teorías así como las consecuencias de esa recontextualización".

Basil Bernstein.

El tema que se abordará en esta sección es complejo. Se trata de una realidad (¿?) constituida y constituyente (estructurada y estructurante) en el sujeto que le permite desempeñarse en diferentes niveles, planos y contextos, más allá de parámetros, lógicas establecidas y de límites impuestos, y asumir modos de aprender, pensar y hacer –actuar– en la sociedad. Nominalmente, esa realidad se define como la "competencia profesional"; un objeto de conocimiento que es el producto de una combinación de condiciones y posibilidades objetivas y subjetivas. Objetivas porque:

- a. La competencia –como una construcción social– no puede abstraerse de los procesos y relaciones que la construyen, jerarquizan y legitiman.
- b. La competencia se configura y valida en instituciones especializadas cuyas ideologías y proyectos formativos están delineados y expresados en currículos y pedagogías específicas.
- c. Dichos procesos formativos se realizan al interior de campos de conocimiento y de práctica, fundamentados en principios, teorías, hipótesis, interpretaciones, explicaciones y argumentos, que se comparten y que se consideran legítimos. En este sentido, el conocimiento profesional es un producto colectivo, social que, definido como legítimo, comparten los profesionales de una comunidad epistémica.

- d. Se configuran en prácticas de interacción (enseñanza-aprendizaje) en contextos específicos donde se refuerza la actividad y creatividad del estudiante, en relación con los saberes y prácticas propios del campo.
- e. Su logro y desarrollo está asociado a fines y objetivos relacionados con el saber y el hacer dentro de contextos específicos (o, de manera transversal, a la relación entre contextos), y a criterios de actuación o desempeño no siempre verificables y demostrables.

Subjetivas porque:

- a. La competencia se asocia de manera intrínseca a los sujetos, quienes la poseen y realizan.⁴⁵
- b. El conocimiento es un *substratum* básico de la competencia, que acontece en la mente del hombre (Villoro, Op. cit).
- c. La competencia se asocia a la manera como el sujeto se relaciona con objetos de conocimiento o aprendizaje.
- d. Presupone ciertas facilidades intrínsecas a todos los individuos, que pueden considerarse semióticamente como una "gramática interna".
- e. Se relaciona con rasgos y factores subjetivos de los individuos, en nuestro caso los futuros profesionales.

Desde esta combinación de condiciones y posibilidades objetivas y subjetivas, se plantearán las relaciones de la competencia profesional con la educación, ya que es común decir que la educación se ocupa no sólo de la formación del carácter, del posicionamiento en las normas, formas de conducta, comportamientos, hábitos, etc., sino también de la transmisión (reproducción) del conocimiento. Esta es la visión clásica de la educación que ha estado asociada a la transmisión de hechos y principios.

Se podría agregar, desde otro punto de vista, que hoy la educación tiene que ver, en términos generales, con el desarrollo de la competencia de un sujeto, asimilable a las denominadas facultades humanas (la facultad de conocer, por ejemplo), o a las potencias que hay en nosotros (Durkheim, 1975), y las cuales tienen diversas expresiones o realizaciones en prácticas específicas. Es en relación con esta última acepción que la formación reclama hoy aptitudes particulares y conocimientos especiales para realizar efectivamente una práctica, para ejecutar tareas simples o complejas en contextos conocidos o para resolver

45. Para algunos enfoques, la competencia está asociada al logro de objetivos específicos (cognitivos, afectivos, psicomotores e interpersonales).

problemas en contextos desconocidos. La competencia, en este sentido, asocia como componentes fundamentales, resultados de aprendizaje y criterios de desempeño.

El lenguaje diverso de motivos, las innumerables clasificaciones de competencias y la semántica ambigua, hacen de la competencia "un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente, al funcionar en el discurso como un concepto protéico" (Prieto, 1997: 10).⁴⁶ Por esto hoy se asiste al surgimiento en la educación, en general, y en la educación superior, en particular, de un nuevo campo discursivo, el de las competencias. Este campo responde a nuevas temporalidades, a la necesidad permanente de diferenciación ocupacional determinada por la tendencia generalizada de flexibilidad en el mercado laboral, a la creciente asociación entre la formación

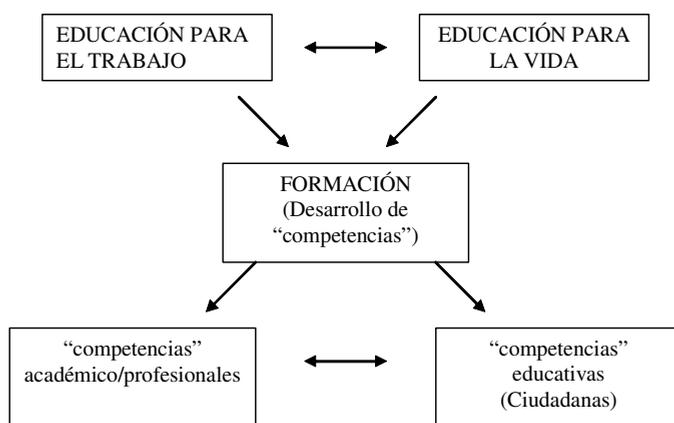
por resultados y aprendizajes relevantes y útiles para contextos ocupacionales regulados por normas de competencia.⁴⁷ Las competencias se han vuelto paradigmáticas en la formación profesional y paradigmática su asociación con el actuar o con el hacer, desde lo que se sabe o con lo que se sabe. Se tiene, entonces, que la noción de competencia ha sido desplazada como concepto histórico, singular, ligado a la comprensión, a la creatividad del sujeto, y reubicada en una trama de nuevos sentidos, fundamentalmente performativos, centrados en el hacer.⁴⁸

-
46. Un ejemplo de la heterogeneidad y multiplicidad de definiciones lo encontramos en los documentos que alrededor de los Ecaes recopiló el Icfes en los años 2003 y 2004. En este compendio se aprecia cómo universidades, objeto de este estudio, presentan diferentes nociones de competencia, asociadas unas al desarrollo de habilidades manuales y técnicas (Escuela de Administración y Finanzas-Eafit, pág. 296), otras asociadas al desarrollo de talentos (Universidad del Valle, pág. 290), unas terceras asociadas al desarrollo de la disciplina (Universidad Mariana, pag. 268). También se encuentran clasificaciones tales como competencias comunicativas, procedimentales, actitudinales y cognitivas (Universidad de Cartagena, pag. 168). En otro contexto, se entiende competencia como un constructo que gira en torno a la polisemia (Universidad de Manizales, pag. 279). Véase, Icfes-MEN (2004) Ecaes. Impacto de los resultados 2003. Informe de las Instituciones de Educación Superior. Bogotá: Icfes.
 47. Hoy las normas de competencia se han convertido en el fundamento básico para la creación de programas de formación, para la certificación de las competencias y para realizar la gestión de recursos humanos. Este es el mensaje que se le está planteando a las IES.
 48. La competencia ha sido definida de diferentes maneras, dependiendo del contexto en el cual se requiera la noción. Apropiando a Bernstein, B. (1998) es posible decir que la noción de competencia ha entrado en el juego de la exportación o de la recontextualización. Esta ha producido una pluralidad de significados cuya utilidad depende de los intereses bajo los cuales se elabora una u otra definición. En este sentido, podemos argumentar que la mayoría de las definiciones de la competencia, especialmente aquellas que se refieren a lo que se ha dado en denominar "competencias profesionales" son descripciones teóricamente débiles que operan con objetos extrínsecos, por ejemplo una habilidad, los rasgos

Esto significa que hoy no existe una concepción general de competencia, sino diversas y opuestas concepciones relacionadas con una constelación de demandas (conocimientos, aptitudes, actitudes, posiciones, disposiciones, habilidades, destrezas, etc.) relevantes para el trabajo, para la educación, para la vida. Las definiciones recientes de competencia no distan mucho de los nuevos conceptos y de las nuevas experiencias de trabajo, "vida" y educación que hoy se expresan complementariamente bajo la forma de "educación para la vida", "educación para el trabajo", "educación para el hacer".

En este último caso, el discurso de las competencias se abre camino según el discurso de las necesidades actuales de adaptación permanente exigidas por la constante reestructuración de las profesiones y de los ámbitos laborales (Brunet y Belzunegui, 2003: 27). Según estos autores, el discurso de las competencias pretende hacer posible la unión entre la estrategia de la empresa y la gestión de los recursos humanos (Ibíd.: 121). Desde este punto de vista, las competencias se consideran un activo de la empresa que favorecen la competitividad, en razón de los valores que agregan (capital intelectual, capital humano)

GRÁFICO 2. RELACIONES ENTRE COMPETENCIAS, FORMACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y PARA LA VIDA



FUENTE: Los autores.

de un desempeño, las características de un oficio, una acción, etc. En cierta forma, los significados de competencia en estos campos dependen de las descripciones e interpretaciones que se tengan. Dicho de otra manera, los principios de descripción actúan selectivamente sobre lo que se convierte en significado, en este caso, de competencia. Este anclaje de la definición a partir de los principios de descripción, no permiten establecer cómo se constituye una competencia, cómo un desempeño se traduce en competencia y viceversa.

La educación enfrenta hoy una vasta geografía de competencias que deben hacer evidentes los aprendices de todos los niveles para enfrentar un clima laboral volátil y contingente, al tiempo que para vivir en sociedad. Este es el tema básico de los epígonos de las competencias para quienes su introducción en el campo de la educación "fortalece y cristaliza la propuesta de renovar los procesos escolares en busca de una mayor calidad" (Torrado, 2000). Por esto, como plantea críticamente Bustamante (2003: 14), "las 'competencias' animan una serie de 'movimientos' en la formación inicial, la actualización, la capacitación, la evaluación, las publicaciones, las convocatorias públicas, la investigación, la formación avanzada, las innovaciones" y agrega que "la investigación educativa ahora parece no poder pensarse más que en términos de competencias" (ibíd: 17).

A continuación se presentarán aspectos conceptuales de la noción de competencia. Abordar estos conceptos es un asunto complejo, pues implica despejar una serie de interrogantes relacionados con los macro y micro-niveles, en los cuales se recontextualiza la noción de competencia. También implica avanzar en la discusión que, desde diferentes perspectivas, y sobre todo, desde la proliferación de tipologías, intenta legitimar una u otra noción de competencia. Estos puntos y otros que pueden aflorar en la investigación, serán objeto de análisis a lo largo de este proyecto.

REFERENTES BÁSICOS DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA

Dos tipos de referentes enmarcan el concepto competencia. Los primeros ubicados en las ciencias sociales y los segundos en las ciencias económicas, un ejemplo del encabalgamiento, de la recontextualización (deshistorización) sobre significados históricamente constituidos. Por esto el interés inicial de este capítulo es presentar la diferencia entre dos posturas: una ligada a la potencialidad gnoseológica propia de la condición humana. La otra ligada a la creación de dos mercados independientes, uno el del saber (de las competencias) y el otro de quienes conocen, de quienes desean adquirirlas (Bernstein, 1993: 160).

El debate en las ciencias sociales

Examinar brevemente los supuestos básicos del concepto de competencia que surgieron en el campo de las ciencias sociales es un ejercicio conveniente ya que hoy han sufrido severas distorsiones en su significado, al cambiar su posición y sobre todo, su fuente de legitimación. Vale la pena recordar que la conceptualización discutida en el campo de estas ciencias ha sido fuente de recontextualización para su legitimación en el campo de la educación.

Las fuentes teóricas de la noción de competencia se remontan a la obra de Descartes y de sus antecesores. La concepción cartesiana del lenguaje es reelaborada en el siglo XVIII y XIX por otros autores, entre ellos Humboldt, quien intenta construir una teoría lingüística general (Peregrín, 1968). El campo básico que da origen a la discusión sobre la noción de competencia en el siglo XX es la lingüística, bajo cuya influencia se diseña un nuevo modelo de análisis, el estructuralismo, el cual se incorpora a los principios analíticos de diferentes disciplinas, entre ellas la psicología, la antropología, la sociología, y a otras como la historia, el psicoanálisis, etc. Es en este sentido que Bernstein (1971) considera que "quizás uno de los más importantes eventos que han tenido lugar en la empresa científica del siglo XX es la convergencia de las ciencias naturales y sociales en el estudio de los aspectos lingüísticos de la comunicación". Se podría agregar que esta convergencia se expresa en la definición de un sistema de reglas generales que subyacen a la comunicación e interacción.

El estructuralismo, como modelo de análisis, permitió un amplio debate en el campo de las ciencias sociales, dentro del cual las diferentes disciplinas formularon sus definiciones de competencia. Es por esto que en este período se genera una gran discusión sobre la competencia, tanto en los campos de la lingüística y la psicología como en la antropología, la sociología y la sociolingüística. Quizás fue la lingüística el campo en el cual se dio una mayor discusión con la posición de Chomsky, quien rescatando la elaboración cartesiana de una potencia generativa racional y creativa, formula la noción de competencia como el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua.

Esta concepción señala la creatividad como una ampliación de la actuación. La competencia está asociada a la creatividad, es una especie de capacidad subyacente que se adquiere tácitamente y que se activa en el uso o desempeño lingüístico.

La posición que introdujo Chomsky provocó un cambio importante en la concepción del lenguaje y del conocimiento, más allá de la concepción de F. de Saussure, quien a principios de siglo XX (1916) había introducido la distinción entre lengua (*langue*) y habla (*parole*), para diferenciar el saber lingüístico de su realización en el hablar. Coseriu (1988) efectúa una asociación entre los planteamientos de estos dos autores cuando manifiesta que en Saussure *la langue* es el saber lingüístico, el saber hablar; es decir, un saber hablar determinado y dado históricamente, por ejemplo el alemán. La *parole* es la realización de ese saber en el hablar. En Chomsky, agrega, para *langue* y *parole* aparecen los conceptos de "competencia" y "actuación". Según Coseriu, para Chomsky la *langue* no sólo está dada como *langue*, sino ya como lo que es: un saber, una compe-

tencia. Asimismo, la *parole* no sólo está dada como *parole*, sino como ejecución, como realización de un saber en el hablar.

En el campo de la psicología, el debate tiene connotaciones similares, especialmente con Piaget, para quien la cognición es un asunto universal. A Piaget le interesa un modelo universal del funcionamiento y desarrollo cognitivo. Este se entiende como un proceso constructivo del conocimiento. De acuerdo con Piaget, la inteligencia humana sería la responsable de todos los aprendizajes. "La inteligencia es una adaptación". Desde su punto de vista, nacemos con lo que él llama núcleo innato básico (NIB) general para todos los dominios cognitivos; esto es, un conjunto reducido de información genética (lo que tenemos todos al nacer como miembros de la especie). Dentro del NIB se encontraría el mecanismo general de aprendizaje.

Diferentes expertos en la teoría piagetiana consideran que para Piaget

El conocimiento que adquirimos es de alguna forma una prolongación de nuestra vida biológica, de forma que, al igual que los tejidos y órganos del cuerpo, el conocimiento debe tener una estructura que va organizándose cada vez de forma más compleja; es decir, en diferentes estadios y que este proceso está controlado por unas funciones invariantes de la inteligencia. Un mecanismo de dominio general que se aplica constantemente en todo acto de conocimiento (Luque & Galeote: 1998).

Piaget concibe el funcionamiento mental como una dinámica universal que se despliega por la acción de factores diferentes a los contextuales. En este sentido, propone un sujeto ideal, cuyo funcionamiento mental se explica gracias a mecanismos internos que todos los sujetos portan y que se desarrollan con independencia del contexto. Hay en este planteamiento toda una postura relacionada con la competencia.⁴⁹

En el campo de la antropología, la noción de competencia se adoptó como competencia cultural. La cultura, dice Lévi-Strauss (1961) se compone de sistemas simbólicos colectivos que son productos acumulativos del espíritu y por tanto los fenómenos culturales son la consecuencia de procesos mentales inconscientes. En consecuencia, dado que las culturas son construcciones de la

49. Al referirse a las relaciones entre Chomsky y Piaget, Jerry Fodor considera que "al admitir que un conjunto limitado de precursores operatorios de uso general (y ninguna otra cosa) es innato, la diferenciación y la integración progresiva de estas estructuras de base por la acción del entorno externo pueden explicar la diversidad de competencias cognoscitivas

mente humana, supuestamente con mecanismos universales, podría concluirse que todas las culturas tienen características comunes, aún cuando se manifiesten en formas muy diversas.

Lévi-Strauss considera que existen elementos universales que sólo se pueden distinguir en el ámbito de las estructuras inconscientes y en ningún caso a nivel de las actuaciones manifiestas: "Las claves de una cultura no están en las representaciones subjetivas que sus miembros pueden hacerse de ella, sino en la estructura inconsciente que da razón del conjunto" (1961: 31). Como ejemplo, anota los sistemas de parentesco y de matrimonio (Strauss, 1961). A partir de su concepción de la existencia de "estructuras universales" se puede comprender cómo surgen los modelos mentales y estilos que tienen validez universal, más allá de las relaciones entre las formas, procesos y factores contextuales.

Hay en las posiciones de Chomsky, Piaget y Lévi-Strauss (1961), una fuerte convergencia alrededor de la competencia, independientemente de que sus epistemologías hayan sido opuestas. En los tres autores se insinúa una base biológica, una condición innata, que se plantea como el *substratum*, la forma interior, la estructura subyacente o conocimiento tácito de la diversidad de acontecimientos y procesos creativos culturales, psicológicos y lingüísticos. Es posible inferir de los puntos de vista de estos autores una cierta lógica intrínseca de acuerdo con la cual todos los sujetos son intrínsecamente competentes (porque poseen una estructura cognitiva común), todos los sujetos son activos y creativos (por ejemplo, en la adquisición del lenguaje), todos los sujetos se adaptan a nuevas situaciones de aprendizaje y experiencia a partir de las experiencias y estructuras que ya poseen.

Un elemento crucial que ocupa un segundo lugar en estos autores es el de la actuación. Es particularmente Chomsky quien plantea la diferencia entre competencia y actuación (desempeño).⁵⁰ No significa esto que Piaget o Lévi-Strauss no se refieran a la acción o interacción. Piaget entiende el desarrollo cognitivo como la consecuencia de tres actividades (asimilación, acomodación y adaptación). Lévi-Strauss se refiere a las actitudes sociales y a las interacciones relevantes en las formas de parentesco, en los mitos, etc.

y lingüísticas. Vistos de este modo, el innatismo y el constructivismo se convierten en las dos caras de una misma moneda. Así es como se formula, en sus términos más simples, este 'compromiso' que puede conciliar, para algunos, las teorías de Chomsky y de Piaget". (Piatelli-Palmarini, M. 1983: 186-208).

50. De hecho, como plantea Coseriu (1988) la relación entre competencia y actuación no es una simple relación entre saber y aplicación mecánica del saber, sino que los hablantes son creativos en el hablar y que van más allá de la competencia que aplican creando una nueva competencia.

Desde la teoría de los códigos, Bernstein ha analizado la relación entre competencia y actuación. De acuerdo con su punto de vista.

Las teorías que operan con un concepto de competencia (lingüística o cognitiva) son aquellas en que las condiciones de adquisición de la competencia requieren alguna capacidad innata, además de la interacción con otro culturalmente inespecífico que también posea la competencia. En otras palabras, la comunicación crucial necesaria para la adquisición de la competencia se produce con otro culturalmente inespecífico.

Bernstein introduce en su teoría la noción de código para referirse a la regulación cultural específica de realización de competencias compartidas.

De acuerdo con su teoría, el problema no es la competencia, sino la forma de realización de los significados en los contextos que estos evocan. La forma de realización de los significados (legítimos e ilegítimos) es un asunto de actuación en contextos apropiados e inapropiados. Es interesante observar que en esta teoría, la forma que asumen los contextos; y el papel que juegan en la producción de significados es crucial para entender las diferencias de comunicación, las diferencias de orientación hacia los significados y, sobre todo, la forma que asumen los significados en contextos pedagógicos y forma como esto afecta la posición dentro de un texto. De hecho, cuando un texto –como el texto pedagógico– ha cambiado de posición (a partir de su posición original); cuando ha sido modificado por diversos procesos de reelaboración y ha sido reubicado en un contexto pedagógico, esto tiene un efecto semiótico crucial, en términos de significado, uso, valor, práctica, y potencial. Por esta razón, la discusión sobre la noción actual de competencias que circulan en la educación no puede ubicarse de manera pura en las perspectivas de las ciencias sociales porque en los otros campos donde aparece su significado éste ha cambiado de posición.

Desde este punto de vista es crucial establecer el significado que hoy día se le otorga a la noción de competencia. Pero, ¿de qué significado se trata? ¿De dónde proviene ese significado? ¿Cómo ha transitado la noción de competencia del campo de las ciencias sociales al mundo laboral? ¿Qué significado tienen hoy expresiones como "formación por competencias" "normas de competencia" "competencias laborales"? ¿Por qué la competencia aparece hoy como norma que se impone sobre cualquier desempeño y llena espacios que satisfacen nuevas ideologías con otras versiones de identidad, educación y práctica social? Estas preguntas son de gran importancia en un momento histórico en el cual las razones de la eficiencia subordinan la subjetividad a demandas preformativas de una sociedad cada vez más tecnificada.

LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA EN EL CAMPO ECONÓMICO

Desde hace varias décadas se ha planteado la necesidad de una estrecha relación entre los procesos productivos propios de las economías nacionales e internacionales y la educación. Esta necesidad ha sido reiterada por los diferentes organismos internacionales, preocupados por el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, especialmente en aquellos países en los cuales la escasa inversión en "capital humano" constituye uno de los más severos obstáculos al desarrollo. Para el Banco Mundial, por ejemplo, la insuficiencia en la formación de capital humano es uno de los elementos básicos que explican tanto el débil desempeño de las economías como la falta de progreso en materia de pobreza, distribución de ingreso y democracia. En consecuencia, según este punto de vista, es necesario plantear nuevos modelos de desarrollo educativo que signifiquen una transformación profunda en la gestión educativa tradicional que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales (Promedlac IV: 1993). Como puede observarse, mejorar la educación y extender las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, para mejorar en forma permanente la calidad de los conocimientos de los trabajadores y su capacidad de introducir innovaciones que aumenten la productividad (Banco Mundial: 2001) es la política central de las agencias internacionales.

Estas citas son una alusión directa a los sistemas educativos del continente, los cuales, a pesar de suscribir las políticas de calidad o equivalentes –eficacia, eficiencia, gestión, descentralización– no han logrado responder plenamente a las exigencias del modelo de desarrollo dominante centrado en la "formación de recursos humanos competentes". Es por esto que este tema ha estado permanentemente en las agendas de las diferentes agencias (BM, BID, Unesco, OCDE). La educación se ve en este contexto como un factor determinante del éxito de la producción, la competitividad, la equidad y el desarrollo de talentos; la educación superior como factor fundamental para 'la construcción de una economía basada en el conocimiento y en capital social' Banco Mundial (2005), y el capital humano como el elemento clave de la economía del desarrollo.⁵¹

51. Para la red europea de información en educación "se considera el conocimiento como la fuerza impulsora del desarrollo personal y profesional. Las personas que consiguen conocimientos, adquieren destrezas y transforman todo ello en competencias útiles, no sólo estimulan el progreso económico y tecnológico sino que también obtienen satisfacción y bienestar personal de sus esfuerzos". Este documento fue producido por Eurydice (2006).

Esta última noción –capital humano– no es nueva. De acuerdo con los especialistas en el tema (Becker, 1964; Schultz, 1985) la formación de capital humano es uno de los factores de progreso y crecimiento económico y social. "En el aumento de las capacidades adquiridas de la gente en el mundo entero, y en los adelantos cognoscitivos útiles está la clave de la futura productividad económica y de sus contribuciones al bienestar humano" (Schultz, 1985). El capital humano comprende las personas y su capacidad para ser económicamente productivas.

Este conjunto de capacidades productivas se considera que se adquiere por la acumulación de conocimientos generales o específicos, de *savoir-faire*, etc. (Gleizes, 2000). Es una opción individual y una inversión. Individual porque se basa en un modelo de elección de servicios educativos. El individuo, a través del servicio educativo que demanda, optimiza y convierte sus potencialidades en capacidades que adquieren un valor en el mercado de trabajo. Inversión porque los gastos en educación, formación, servicios médicos, etc., no se pueden separar de la persona ni de sus conocimientos, habilidades, salud, valores (Becker, 1964).

Con el advenimiento de la economía del conocimiento (*knowledge economy* o *knowledge based-economy*), (Carnoy, 1998; Peters, 2005) o de sociedad del conocimiento (*learning society*), la teoría del capital humano se ha fortalecido, al convertirse en un medio para redimensionar el aporte del individuo –como recurso humano– a los procesos de productividad empresarial. Aquí se ponen en juego las capacidades que el individuo puede/debe generar –según sus escogencias individuales– para acceder a: producir, procesar, asimilar, aplicar, optimizar y evaluar información y conocimientos que demandan las exigencias de las cada vez más diversas ocupaciones de un mercado laboral profundamente competitivo.

Esto significa que aquellos que no invierten en su propio capital intelectual lo hacen a su propio riesgo pues no pueden mantenerse en un solo conjunto de habilidades en un empleo toda la vida (Ruttenbur, Ginger y Sebastián, 2000). En su informe, estos autores plantean que quien hoy se inicia en el mundo laboral espera cambiar de trabajo, e inclusive de carrera, numerosas veces durante su vida, y agregan que la naturaleza de la economía actual es tal que, aún dentro de un trabajo particular, las responsabilidades que un trabajador tiene y los retos que enfrenta probablemente cambien drásticamente en pocos años. Por esto, los epígonos del capital humano consideran que "la inversión en capital humano será el fundamento del éxito en la economía del conocimiento en el siglo XXI". De acuerdo con su retórica:

"Estamos en una nueva era, la era de la información y de la competencia global. Las certezas familiares y las viejas formas de hacer las cosas están desapareciendo. Los tipos de trabajo que hacemos han cambiado en la medida en que lo han hecho las industrias en las cuales trabajamos y las habilidades que ellas necesitan. No tenemos alternativa sino prepararnos para esta nueva era en la cual la clave del éxito será la educación continua y el desarrollo del pensamiento humano y la imaginación. (...) La revolución del siglo XXI basada en la información y el conocimiento será construida sobre bases muy diferentes, inversión en el intelecto y creatividad de la gente. El microcircuito y el cable de fibra óptica son hoy a lo que la electricidad y la máquina de vapor fueron en el siglo XIX. (...) La inversión más productiva estará ligada a las fuerzas de trabajo más educadas y mejor entrenadas, y la forma más efectiva de obtener y mantener un trabajo será tener las competencias que necesitan los empleadores. (...) Nuestro único y más grande reto es equiparnos para esta nueva era con nuevas y mejores competencias, con conocimiento y con comprensión". Department for Education and Skills (s.f)

Martín Carnoy señala algunos de los más importantes rasgos de la nueva economía basada en el conocimiento: Primero, las fuentes de la alta productividad se han vuelto crecientemente dependientes del conocimiento y de la información aplicados a la producción. Segundo, la producción en las sociedades capitalista avanzadas ha cambiado del procesamiento y producción de bienes materiales al procesamiento y producción de información. Tercero, la organización de la producción y de la actividad económica en general cambia de una producción estandarizada masiva a una producción flexible, y de amplias organizaciones integradas verticalmente, hacia la desintegración vertical y la creación de redes horizontales entre unidades económicas. Cuarto, la nueva economía es global: el capital, la producción, la administración, los mercados, el trabajo, la información y la tecnología están organizadas más allá de las fronteras nacionales. Quinto, las transformaciones económicas y organizativas tienen lugar en medio de una de las más significantes revoluciones tecnológicas en la historia humana. Su núcleo está compuesto por las tecnologías de la información –informática, microelectrónica y telecomunicaciones–.

Como puede verse, la denominada economía del conocimiento se ha impuesto como una tendencia dominante en toda la economía mundial y ha producido un impacto muy fuerte en los individuos, organizaciones, comunidades y procesos formativos, como consecuencia del acelerado progreso científico y tecnológico y la intensificación de la competencia global (Lam, 1998). Mientras el desarrollo científico y tecnológico demanda nuevos tipos de saber que trascienden el cuerpo de conocimientos y prácticas estables propios de las profe-

siones y ocupaciones institucionalizadas, y competencias/habilidades requeridas para mejorar los procesos productivos e innovativos (OCDE, 1996; 1998), la globalización demanda una fuerza de trabajo competente, flexible y adaptable a la oferta del mercado laboral contingente e inestable.

Esta situación ha cambiado profundamente las bases sociales de la educación, la cual debe favorecer, ahora, las oportunidades de acceso a, y desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para competir efectivamente en el mercado de trabajo. En consecuencia, "la educación debe desarrollar nuevas formas de preparar a los individuos para ser productivos y tener éxito en la sociedad actual" (Ruttenbur et. al. Op. Cit.). Este es el punto de partida del crecimiento y desarrollo de la denominada industria del aprendizaje.

En la economía del conocimiento, el aprendizaje se ha convertido en la piedra angular de la nueva economía y, en consecuencia, de la nueva educación. Es la clave de la prosperidad para individuos y naciones, que está en función de la capacidad de crear e innovar nuevas ideas, procesos y productos y de traducir estos en valor económico.

Esto ha implicado una fuerte presión sobre la estructura y la orientación de los modelos de formación profesional dominantes, sobre los conocimientos y competencias seleccionados, y sobre los métodos, estrategias y contextos de aprendizaje. Ahora, la educación superior –y la de niveles inferiores– debe coadyuvar a generar en los estudiantes conocimientos y competencias relevantes para las demandas del mercado laboral, proporcionar amplias y diversas oportunidades de aprendizaje (formal y no formal) a lo largo de la vida, así como desarrollar estrategias de certificación y reconocimiento de las competencias configuradas fuera de la educación.

El punto central de todas estas demandas se refiere fundamentalmente a la articulación entre el desarrollo de habilidades y competencias y los requerimientos del mercado de trabajo y a la necesidad de que las competencias sean lo suficientemente fuertes como para incrementar la efectividad, la productividad, y de esta manera, la estabilidad laboral o el empleo sostenible.

Es en este sentido que Gleizes considera que la teoría del capital humano distingue dos formas posibles de formación: la formación general, adquirida en el sistema educativo o formativo y la formación específica, adquirida en el seno de una unidad de producción o de servicio, que permite generar en el trabajador su productividad dentro de la empresa, pero nada, o bien poco, fuera de esta. Esta dicotomía entre formación general y formación específica explica, según Gleizes, por qué para el capital humano el conocimiento no se mide más

que por su contribución monetaria, y no porque pueda aportar a un proceso de acumulación y de conocimiento. La teoría del capital humano niega, así, el carácter colectivo del proceso de acumulación de conocimiento, haciendo del individuo un ser que maximiza sus rentas futuras optando entre trabajar y formarse. Esto es lo que hace, afirma Gleizes, que las recomendaciones de los organismos internacionales sobre los sistemas educativos –como, por ejemplo la OCDE– favorezcan la oferta de la competencia profesional individual para el mercado, en lugar de favorecer la formación de espíritus.

En adición a las tesis del capital humano, otro punto de importancia en relación con la promoción de las competencias tiene que ver con los recientes desarrollos de la teoría de la competencia basada en la empresa, que se ha considerado fundamental para el desarrollo de nuevas formas de organización empresarial. Amin y Cohendet (s.f) consideran que la característica básica de la aproximación de la competencia centrada en la empresa es que esta última se concibe como una "procesadora de conocimiento"; esto es, como un lugar para establecer, construir, usar y desarrollar el conocimiento. Para esta perspectiva la noción de competencia, que descansa en rutinas y reglas, se refiere a la visión de la firma o empresa como una institución social, cuya principal característica es "saber cómo hacer" ciertas cosas. La empresa es una "institución" donde las competencias se construyen, configuran, mantienen y protegen continuamente. Esto ha conducido a recontextualizar perspectivas del aprendizaje como las expuestas por Lave y Wenger en relación con el aprendizaje situado en las denominadas "comunidades de práctica", las cuales descansan en la participación, interacción y en la capacidad para actuar, interpretar, innovar y comunicar en un grupo determinado.⁵²

Finalmente, otra perspectiva que reivindica la relación entre conocimiento y competencia como recurso básico de la economía de las empresas es la que tiene que ver con el denominado "conocimiento tácito", fundamental en las empresas, el cual está fundamentado en los mecanismos de coordinación organizacional y en las rutinas, que a su vez, están fuertemente influenciados por las instituciones sociales.

Esta perspectiva, que tiene diversas fuentes, establece una distinción entre conocimiento explícito y conocimiento tácito y argumenta que la interacción entre ambos es fundamental para la creación de un nuevo conocimiento. Como se puede observar, la noción de competencia se ha convertido en un mercado

52. Las ideas de Lave y Wenger sobre las comunidades de práctica se derivan básicamente de los representantes rusos de la teoría socio-cultural como Vigotsky y Leontiev.

intelectual crucial para la legitimación de diversas prácticas en diversos campos. Esto implica que en el análisis de las "nuevas teorías de las competencia"; es importante develar cómo se constituye el discurso de las competencia, esto es, de qué discursos se deriva y qué es lo que hace que se confiera a "una competencia" unas características distintivas susceptibles de ser propias para uno u otro contexto, y de ser transmitidas bajo la forma de "saber" o de "saber hacer".

En relación con el último aspecto, sería importante establecer cómo deviene una "competencia" por parte del discurso pedagógico contemporáneo. Este planteamiento sugiere que pensar la competencia implica una reflexión en diferentes niveles: un macro-nivel en el cual es fundamental considerar los campos de re-contextualización relevantes constitutivos del discurso de las "competencias" y un micro-nivel en el cual se deben considerar las diferentes prácticas en las cuales se actualiza. ¿Cuáles son las identidades que se promueven desde los diversos discursos que agencian los organismos internacionales? ¿Qué relación existen entre la promoción de competencias asociadas a identidades individuales, competitivas y contingentes, para mercados diferenciados e inestables? ¿A qué lógica laboral o empresarial corresponde el discurso de las competencias?

Estas y otras preguntas son fundamentales, especialmente cuando la educación superior tiene que enfrentar los retos de una formación flexible para mercados flexibles y ajustar su funcionamiento a las demandas del sistema económico, cuyas ideologías han impregnado las prácticas sociales, culturales y educativas, creando identidades contingentes, dependientes del mercado. Interpretando a Brunet & Belzunegui (2003) se podría decir que el análisis de las competencias han de llevar a la pregunta por las condiciones históricas bajo las cuales las ideologías de mercado han logrado generar y desplegar un discurso que le ha cambiado el sentido y significado a la formación.

TEORÍAS FUERTES Y TEORÍAS DÉBILES DE LA COMPETENCIA

Ya se ha planteado que la problemática de las competencias es muy diversa y compleja. Tan diversa que se pueden encontrar diferentes modos de producción de competencias y lo interesante es que todas ellas se ocupan de la educación. Es tal el grado de penetración de las competencias de cualquier tipo en la educación (Bustamante, 2003) se podría decir que ya no es la educación la que se ocupa del desarrollo de la competencia de un sujeto, sino que son las competencias las que se ocupan de "enriquecer" el mercado de la educación. Si en décadas pasadas las teorías dominantes en la educación fueron el conductismo

y sus opuestas, las teorías de la reproducción y la resistencia, hoy lo son las teorías de las competencias, al punto que ya es muy corriente identificar competencias con educación, sin un discurso hegemónico claramente identificado. Cuando se piensa en la educación, ya no parecen existir límites en la importación del mercado de conceptos que nos ofrecen las nuevas narrativas económicas.

Se puede avanzar en argumentos planteando una tesis que parece riesgosa pero debatible. Las competencias como son pensadas, imaginadas y abordadas hoy, han producido un fuerte sesgo en la educación. Ellas actúan o intervienen sobre las características y relaciones de las que siempre se ha ocupado la educación: ideas, sentimientos, hábitos, creencias, prácticas, tradiciones, conocimientos, etc. Si las diversas teorías de la competencia han penetrado hoy profundamente la educación, habría que preguntarse ¿Qué es hoy eso que antes llamábamos educación? ¿Por qué en la educación siempre está presente la necesidad de legitimarse a través de conceptos que tienen que ver con otros campos? En este sentido, ¿qué es eso que hoy se llama en educación "competencias"?

En el campo de la educación, la noción de competencia está basada en una diversidad de supuestos de diferentes teorías, los cuales se utilizan para legitimar su discurso: semiótica, lingüística, filosofía, economía, pedagogía, etc. El proceso de recontextualización confiere a dicho discurso una cierta autonomía que no depende de su valor intrínseco, sino de la funcionalidad; esto es, del papel que juega para legitimar contextos, contenidos y prácticas pedagógicas. Por esto, es posible referirse a la transmisión de competencias al margen del análisis de los principios de comunicación que constituyen una práctica pedagógica y al margen de los factores que interactúan con la competencia.

El proceso de recontextualización, que permite el tránsito de la noción de competencia al campo de la educación, o a otros campos, la ha desubicado de sus contextos sustantivos y al reubicarla en un nuevo contexto ha reenfocado sus significados. De allí que esta noción se haya extendido a campos tan disímiles como la economía, el Estado, las políticas públicas, las ciencias, la industria, y la educación. De acuerdo con Villoro (2002), en este reenfoque semántico las competencias se definen en términos puramente instrumentales como el despliegue de un "saber hacer", referido "a cualquier tipo de habilidades o capacidades, sean prácticas o teóricas, reflexivas o no. No es gratuito, por ejemplo, que la definición de competencias como "saber hacer en contexto" que se ha promovido en la educación superior en Colombia, tenga alguna semejanza indirecta con la de la OIT. 'saber hacer que se aplica en un contexto específico'

Esto tiene alguna relación con el cambio en la naturaleza del saber, hacia un saber preformativo, que hoy presenta una gran diferencia con lo que es el conocimiento.⁵³

Esta diferencia es crucial para comprender el asunto de las competencias si se asume, como lo plantean algunos filósofos contemporáneos, que existen diferencias entre *saber* y *conocimiento*. Lyotard (1979: 23), por ejemplo, considera que el "*conocimiento* es el conjunto de enunciados que denotan o describen los objetos, excluyendo cualquier otro enunciado, y son susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos"; el *saber*, en cambio, va más allá de esta caracterización. El *saber* hace referencia a una competencia que excede la determinación y la aplicación de criterios de verdad y que se extiende a los criterios de eficiencia (cualificación técnica) de justicia y/o felicidad (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual, etc.). El saber, así concebido, alude a un conjunto de competencias y sobre todo al sujeto que las realiza, o sea, al "hombre sabio" (Mollis, s.f.).

El significado original de competencia se abstrae del contexto teórico en el cual surgió y se desarrolló, y su generalización tiene un efecto tanto en los discursos como en las prácticas de los agentes educativos. Esto es lo que ha sucedido con la denominada "formación por competencias", donde "por" denota el medio para ejecutar una acción ("por medio de competencias") o formación "en" competencias ("un conjunto de competencias"). Esto equivale a posicionar a los sujetos en unas u otras competencias que se proyectan como desempeños exitosos.

Este asunto de la formación "por" o "en" competencias, cambia la orientación del conocimiento. Ellas permiten divorciar el saber del sujeto. En este sentido Bernstein (1993: 160) plantea que "el saber se divorcia de las personas, sus compromisos, su dedicación personal porque estos se convierten en impedimentos, limitaciones a su flujo e introducen deformaciones en el mercado de trabajo". Mientras en el pasado, agrega Bernstein, el saber era la expresión externa de una relación interna, y esta una garantía de legitimidad, integridad y acreditación del saber, y la categoría especial de quien sabía; hoy existe una

53. Por su parte, Villoro (2002) plantea que saber y conocer no se justifican de la misma manera. "el saber se justifica en razones objetivamente suficientes, el conocer en experiencias directas ...el que (...) sabe muchas cosas sobre los evangelios tiene con ellos una relación cognoscitiva diferente a quien realmente los conozca. Conocer los evangelios no es saber muchas cosas acerca de ellos, sino poder distinguir lo esencial de su doctrina, el núcleo del que puede desprenderse cualquier formulación parcial. Más adelante se hará referencia de manera directa al texto de Villoro, el cual dará pistas para comprender mejor el significado de lo que hoy se denomina competencias.

desarticulación que permite la creación de dos mercados independientes, uno del saber (de las competencias) y otro de quienes conocen (de quienes desean adquirirlas). Estos dos mercados no son equivalentes. Ellos están desigualmente distribuidos, envidiosamente estratificados.

Es este panorama el que hace que las competencias sean susceptibles de ser seleccionadas, transmitidas y evaluadas. De esta manera, es posible, entonces, actuar selectivamente sobre las características y relaciones de posiciones y prácticas —externas al sujeto— y convertirlas en competencias. Desde este punto de vista, estudiar las competencias sería estudiar los mensajes que se transmiten; mensajes referidos al saber (qué) o al saber hacer (cómo), y no la estructura de relaciones que hace posible que dichos mensajes tengan una relación con el desarrollo de la competencia. Nos referimos aquí a la estructura interna al sujeto, su potencialidad intrínseca, su *competencia*.

Esto que es intrínseco al sujeto, o *competencia*, diferente de las "competencias" que son seleccionadas, transmitidas y evaluadas, tiene una característica fundamental: su similitud en todos los seres humanos, independientemente de la cultura en la cual estos existan. Si se acepta este postulado, podemos afirmar que la *competencia* es supra-cultural, pero puede ser afectada por el "*habitus*" internalizado en una cultura. Esto es lo que hace que aprender a caminar, a mirar, aprender a bailar, aprender a degustar una bebida, por ejemplo, tenga un *substratum* social, independientemente de las diferencias culturales del gusto, el baile, la mirada, etc.

Es por esto que se propone una diferencia conceptual y semántica necesaria para la comprensión de las "nuevas teorías de las competencias". Distinguir entre lo que desde ésta investigación ha denominado "*teorías fuertes*" y "*teorías débiles*" de la competencia. Lo que aquí se denomina *teorías fuertes de la competencia* distingue lo intrínseco de lo extrínseco, lo similar de lo diferente, lo singular de lo plural, el principio generativo de la práctica. Lo extrínseco, lo diferente, lo plural, la práctica, se asimila a lo que se puede denominar desempeño. Es aquí donde se ubica lo que se denomina "*teorías débiles*" de las competencias. Para las teorías fuertes, la interacción es la base social, el fundamento que permite el desarrollo de la *competencia*.

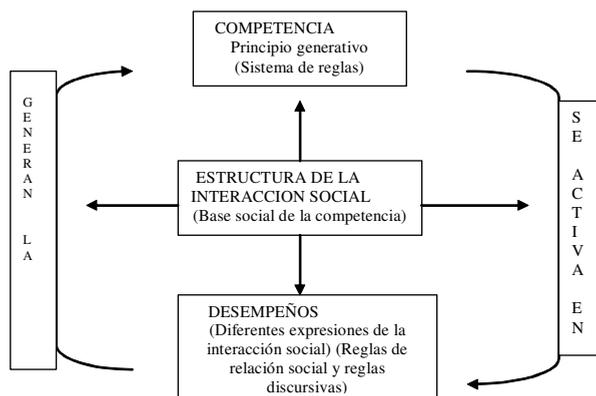
Si se asume que lo intrínseco, lo similar, lo singular y lo generativo, se definen como rasgos esenciales de la *competencia*, se puede considerar que su relación con la pluralidad de desempeños y contextos en los que se realiza es indirecta. Esto quiere decir que no hay una relación uno a uno entre competencia y desempeño. El desarrollo de una competencia implica múltiples desempeños, pero un solo desempeño no necesariamente presupone la existencia de la com-

petencia.⁵⁴ Así mismo, mientras que la presencia de un nivel alto de competencia es un requisito para un buen desempeño, esto no garantiza un adecuado desempeño.⁵⁵ Esto no significa que la actuación o desempeño no proporcione los datos para la investigación de la competencia, como plantea Chomsky (1977: 130).⁵⁶

De conformidad con las teorías fuertes de la *competencia*, se asume que esta se estructura como un producto histórico de la condición de individuos y grupos (principio estructurado), y que es intrínseca a y se activa (principio estructurante) en la interacción social. Desde este punto de vista, la *competencia* se activa en los diferentes desempeños (producciones y contextos) en la interacción social y los desempeños son prácticas fundamentales para la transformación de la competencia.

El siguiente gráfico describe este planteamiento:

GRÁFICO 3
GENERACIÓN Y ACTIVACIÓN DE LA COMPETENCIA



FUENTE: Los autores.

54. Este punto de vista es fundamental para comprender la evaluación de la competencia, especialmente en lo que concierne a las pruebas de evaluación en las cuales el desempeño puede ser afectado por diferentes circunstancias.
55. Roe, R. (2003) insiste en que una persona que es competente para ejecutar una determinada función puede no siempre realizarla bien, debido a diversos factores situacionales y personales que afectan el desempeño. Para este autor la competencia es necesaria pero no suficiente como condición para la actuación.
56. Al respecto, plantea Chomsky, N. (1977) un interés primario por la competencia no supone descuidar los hechos de la actuación (desempeño) y el problema de explicar estos hechos. Por el contrario, es difícil entender cómo puede estudiarse seriamente la actuación si no es sobre la base de una teoría explícita de la competencia que le subyace... el aspecto más sorprendente de la competencia lingüística es lo que podemos llamar 'creatividad del lenguaje'.

El gráfico nos muestra las diferencias entre la competencia, su base social, el desempeño y las reglas de relación social y discursivas que le subyacen a las diferentes expresiones de la interacción social y que permiten la potenciación de la competencia. Desde este punto de vista, la competencia se adquiere y configura tácitamente y dicho desarrollo implica tanto el conocimiento de las reglas (consciente o inconscientemente) como su uso en los contextos apropiados.⁵⁷ Esto, significa que no se puede enseñar una competencia a nadie. Bernstein B. (1988) dice que las competencias se desarrollan de la misma manera que se desarrolla el código lingüístico o el código gramatical. Es por esto que las competencias no se observan, se infieren de los desempeños. En este sentido no existen paquetes de competencias clasificables, describibles, observables, enseñables, etc.

Ahora bien, de conformidad con lo que se denomina teorías débiles de las competencias, estas dejan de ser un principio generativo que está en la base de los desempeños para convertirse en algo así como un producto empírico de estos. De esta manera, se podría argumentar, por ejemplo, que un desempeño es equivalente a una competencia. Esta argumentación cambia la base teórica de la discusión, que es propia de las "nuevas teorías de la competencia", al describirse y reconocerse la competencia en el nivel empírico del desempeño. Éstas –como ya se dijo– se pueden clasificar, describir e inclusive, generalizar y estandarizar.

Las "nuevas teorías de las competencias" son esencialmente teorías de desempeños. "Una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores".⁵⁸ En este sentido, se ocupan de lo que se podría denominar "los textos posibles", producidos por las prácticas, pero también se ocupan de pautas, de valores, de formas de conducta, carácter y maneras, que se pre-

57. Dale, (1972, pp. 6-7) al referirse a la competencia, presenta un interesante ejemplo de la similitud y diferencia entre la competencia lingüística y la competencia para multiplicar. La competencia multiplicativa consiste en el conocimiento de las reglas de multiplicar. La actuación multiplicativa es el trabajo real de multiplicar. Obviamente, las reglas de multiplicar están incluidas en el trabajo, pero también incluyen otros factores como fatiga, distracción, memoria. Existe una diferencia entre la competencia lingüística y la competencia multiplicativa. Cualquiera que pueda multiplicar debe expresar explícitamente la regla que usa.

58. Esta definición, como sus autores dicen, proviene de la psicología cultural, pertenece más a una teoría del desempeño que de la competencia. Por una parte se centra en la relación entre acción y contexto, reconoce la existencia de instrumentos mediadores. Un estudio detenido del artículo de Hernández Rocha y Verano (1998) –formulado para sustentar desde el Icfes la importancia de desplazar la educación del énfasis del conocimiento al énfasis en las competencias– nos muestra una diversidad de nociones ligadas a lo que denominan competencia, que complica la definición que hemos presentado en la cita.

sentan erróneamente como competencias. De hecho, los conceptos que emplean conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, etc. son incapaces de describir y explicar los supuestos básicos de su teoría.

En las "nuevas teorías de las competencias", los sujetos son posicionados en una serie de desempeños especializados (que se denominan competencias). Pero este posicionamiento no es directo, sino que pasa por el tamiz de las diferentes formas de interacción social que se dan en la educación. En el análisis de las "nuevas teorías de las competencia" es, entonces, importante develar cómo se constituye el discurso de las competencias; esto es, de qué discursos se deriva y qué es lo que hace que se confiera a "una competencia" unas características distintivas susceptibles de ser propias para uno u otro contexto, y de ser transmitidas bajo la forma de "saber" o de "saber hacer". En relación con el último aspecto, sería importante establecer cómo deviene una "competencia" en asunto central del discurso pedagógico.

DISCURSO PEDAGÓGICO, COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE

La noción de competencia en el campo de la educación no se puede abstraer del contexto, discurso y práctica pedagógica a través de los cuales se constituye. Si la educación se considera un transmisor de significados y relaciones que son extrínsecos a ella (Bernstein, 1988: 4), se puede decir que a través de la educación se transmiten modelos, caracteres, disposiciones y actuaciones especializadas que pueden considerarse potencialmente relevantes y necesarias para desempeñarse en contextos diferentes a los propiamente educativos. En este sentido, competencias y disposiciones son una función de los discursos y de las formas de comunicación especializadas que se reproducen en la escuela. Expresado de otra manera, qué discursos especializados, qué competencias.

Se asume que los discursos especializados se incluyen dentro de la categoría de discurso instruccional. Tal discurso es en este sentido el que desarrolla competencias o habilidades especializadas y las relaciones entre ellas. Pero no puede separarse del discurso que crea el orden interno y las formas de relación e identidad en el sujeto. Es en este sentido que Bernstein plantea que:

A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar habilidades a la persona y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero sólo hay un texto y el discurso pedagógico....siempre inserta un discurso instruccional en un discurso regulativo, de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo (Bernstein, 1998: 62)

Ahora bien, si el discurso pedagógico es la inserción del discurso instruccional en el discurso regulativo, las competencias se constituyen y potencian en función del discurso pedagógico que se privilegia en un contexto pedagógico. Esto permite decir que el desarrollo de las competencias conlleva la existencia de un recurso básico: la interacción social, denominada en la educación interacción pedagógica.

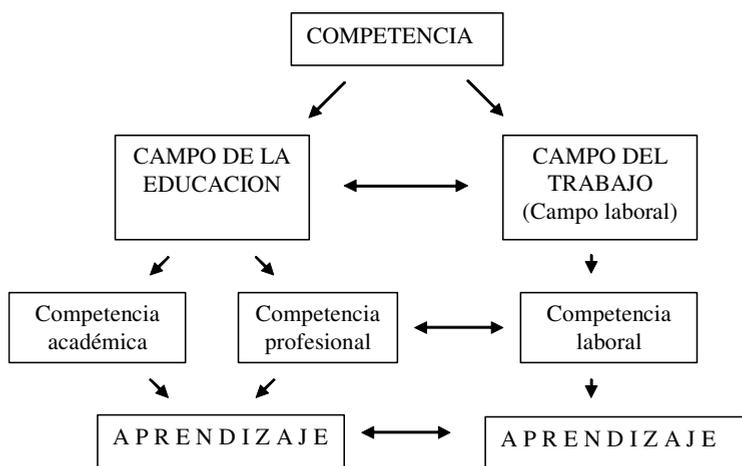
En el caso de la educación superior, el discurso constitutivo de las competencias especializadas ha tenido, en diferentes dimensiones y sentidos, una justificación basada en las necesidades de la sociedad y en la solución de los problemas que demanda en ésta el desarrollo. Así, mientras la visión tradicional de formación profesional planteaba como requisito para el ejercicio profesional la posesión de un cuerpo de conocimientos que se aplicaba a situaciones conocidas para producir una solución racional a los problemas, la visión actual – influenciada por los cambios producidos en la sociedad denominada post-industrial, de la información, o del conocimiento– (Castells, Gibbons, Lyotard) considera que la formación profesional debe responder a los retos que plantean las nuevas condiciones del ejercicio laboral, ya no dependiente de situaciones conocidas y rutinarias, sino de situaciones contingentes que demandan respuestas inteligentes a problemas nuevos y desconocidos en el nuevo mercado de trabajo.⁵⁹ Esto significa que la formación ya no descansa en la transmisión de saberes predefinidos, sino que estos –saberes– son una función de la contingencia del mercado laboral. Se ha producido, de esta manera, una transformación en el discurso pedagógico que ahora genera nuevos órdenes de instrucción y nuevas formas de identidad (Bernstein, 1998).

Si bien, las prácticas de formación pretenden ajustarse o adaptarse al funcionamiento del sistema productivo y a sus demandas laborales, la relación sistémica entre educación y trabajo plantea una serie de tensiones en relación con las competencias especializadas que se "promueven" en la educación y las que se demandan en los escenarios laborales (Bernstein, 1977; Barnett, 2001). Esto en razón a que la competencia laboral se define desde los escenarios propios del trabajo y la competencia profesional desde el campo de la educación. En el

59. Un ejemplo entre muchos ejemplos posibles lo encontramos en Francia. En este país la noción de competencia aparece en los textos oficiales de la educación en los años ochenta del siglo pasado, mientras que se fortalece en el mundo empresarial en la década de los años noventa. Para los expertos, esta noción se relaciona directamente con un periodo marcado por situaciones particulares tales como la crisis del empleo, el desarrollo de nuevos modelos productivos, la "des-sindicalización", así como la institucionalización de la educación continuada provocada por la creciente crítica a la calidad de la educación impartida por la escuela.

campo laboral de las empresas, la noción de competencia es correlativa de la puesta en práctica de políticas orientadas a la flexibilidad, tanto en el dominio del empleo como en el de la organización del trabajo y de la gestión de personal. Esto hace que la distinción no sea simple, puesto que hay diferencias en los discursos, prácticas y contextos de la formación con aquellos del campo de ejercicio profesional o laboral.⁶⁰ La diferencia principal se encuentra en que en los escenarios laborales la competencia se asume como una capacidad que sólo se puede desplegar en situaciones concretas (problemáticas o no) de trabajo, a las cuales subyacen reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias. En cambio, en los escenarios educativos, las situaciones tienden a ser imaginarias, mediadas por el discurso pedagógico y evaluadas en términos educativos. Lo que la educación reproduce son principios, hechos y operaciones que se expresan en términos de contenidos, los cuales tienen siempre un fundamento académico que no tiene una relación directa con contextos laborales.

GRÁFICO 4. RELACIONES ENTRE COMPETENCIA Y APRENDIZAJE



60. Un ejemplo de estas tensiones se observa en las críticas producidas en la década de los años ochenta al sistema de educación británico. Durante este período se hizo creciente el malestar que el sistema educativo no estaba produciendo el tipo de persona que requería la industria y el comercio. Esto hizo que en 1981 el gobierno publicara un libro blanco titulado "A new training initiative: a programme for action". En este se reconoció la necesidad de producir una fuerza de trabajo más versátil y mejor entrenada, con el propósito de hacer a la Gran Bretaña más competitiva en el mercado europeo. En 1986 se produjo un nuevo libro blanco titulado "Working together: Education and training". Estos dos libros pueden considerarse el origen del movimiento masivo sobre las "competencias" que cambió completamente la cara de la educación continuada y vocacional durante la década de los años ochenta. Como consecuencia, virtualmente en toda la educación de la Gran Bretaña se diseñaron los resultados del aprendizaje en términos de descriptores de competencias.

Hemos dicho que lo que las nuevas tendencias de la educación plantean es que se desarrollen competencias y habilidades útiles y en correspondencia con el mundo del trabajo. Esto ha significado un cambio en la educación superior, de una educación basada en contenidos académicos a una educación más centrada en problemas y en procesos laborales; esto es, una educación cada vez más vocacional centrada en las características de las diferentes posiciones laborales, que se resumen en términos de competencias y perfiles.

Esto ha incidido en el discurso pedagógico, ahora centrado en la "formación por competencias" -como es usual decir- que se ha introducido en la formación profesional y, especialmente, en la formación técnica; discurso avalado por las autoridades gubernamentales nacionales que hacen suyas las banderas de los organismos internacionales. Ejemplos de esto se dan en informes como el Dearing, el informe Bricall, el Attali Report, etc.

El hecho de que en el discurso de las competencias se presuponga una asociación con los contextos en los cuales estas se originan y se evidencian, hace que tal discurso tienda a incidir en la interacción que típicamente conocemos como "enseñanza" y "aprendizaje". Hoy son amplias las referencias a los contextos de aprendizaje, especialmente cuando la noción de competencia se asocia a la creación y desarrollo participante de conocimiento en contextos laborales donde se exigen actividades de aprendizaje e innovación colectivas, y en los cuales se pasa del manejo organizacional vertical y jerárquico al manejo basado en el autocontrol y en la auto-organización.

Independientemente de la rápida recontextualización que se ha hecho de estas perspectivas, es importante considerar formas alternativas de examinar las competencias. Trátese de la noción de competencia como saber o como saber hacer, es fundamental establecer las bases sociales del discurso sobre las cuales se constituye.

Desde este punto de vista, la formulación de la noción de competencia debiera partir del análisis y discusión de nuevas perspectivas sobre el aprendizaje que articulen la actividad, el contexto y la interacción socio-cultural como principios constitutivos del desarrollo de competencias especializadas.

Las tesis que han sido adaptadas de la perspectiva del aprendizaje situado o del aprendizaje social, que tiene su origen en las tesis de Vigotsky (Lave, 1988; Lave y Wenger, 1991), nos parecen de gran importancia para introducir un nuevo debate sobre el asunto de las competencias en la educación. Las tesis son las siguientes:

1. El aprendizaje se relaciona con una participación gradualmente creciente en una comunidad de prácticas y lenguajes.

2. La práctica social puede considerarse el principio generativo del desarrollo de la competencia y el aprendizaje una de las características de la práctica social.
3. El aprendizaje debiera ser analizado como una parte integral de la práctica social a través de la cual se produce el desarrollo de la competencia.
4. Para potenciar o mejorar la competencia, se debiera reorganizar, en primer lugar, la práctica social y sus contextos intrínsecos.
5. El desarrollo de la competencia socializa al aprendiz en sus usos contextuales.
6. La unidad de análisis no debe ser una competencia aislada sino la estructura de relaciones sociales que producen las competencias especializadas.

En estas tesis, el desarrollo de la competencia está ampliamente relacionado con el aprendizaje, en el sentido de ser una consecuencia de las relaciones, prácticas y contextos sociales pertinentes, y de sus lenguajes intrínsecos. Como puede observarse, el aprendizaje aquí no se relaciona de manera simple con un *saber qué*, sino que está regulado por instrumentos y mediaciones que permitan acceder tanto a la naturaleza como a las condiciones de existencia de dicho saber. Este punto de vista difiere considerablemente de aquel según el cual el aprendizaje es una función de la enseñanza y, de manera particular, de la transmisión directa de una información.

Por esto, desde esta perspectiva, el logro de la competencia es una función de la pertinencia y la relevancia de la selección y organización de los significados, las prácticas y los contextos de aprendizaje (de descubrimiento, de crítica o de aplicación) y no, simplemente, el resultado de una enseñanza descontextualizada donde el acto consciente y voluntario de transmitir un "saber proposicional" o un "saber procedimental", aparece desarticulado, fragmentado y restringido a las estrategias y lógicas dominantes de la enseñanza.⁶¹

Este punto de vista es crucial para el análisis de los Ecaes, si se tiene en cuenta que en Estos se privilegia la actividad cognoscitiva que oscila entre el conoci-

61. Es evidente que el principio de descontextualización, propio de la enseñanza, tiene un sesgo político y sociológico en la selección del tipo de saber que constituye lo que se denomina currículo. Se podría pensar que existe un saber legítimo en la escuela que se opone a otro tipo de saber (social) que no puede ser incluido en el currículo. Es probable que este sesgo que actúa sobre la selección tenga un efecto en el desarrollo de las competencias. Si a esto se le añade el hecho que la escuela define el "cómo" de la enseñanza y del aprendizaje, es posible que ese sesgo sea mayor.

miento proposicional (saber qué)⁶² y conocimiento procedimental (saber cómo),⁶³ este último bajo el enunciado "saber hacer en contexto". ¿Qué significa, en este caso, "saber hacer en contexto"? ¿De qué contexto se trata? ¿Qué "saber hacer"?⁶⁴

LA COMPETENCIA: SABER QUÉ, SABER CÓMO, SER CAPAZ (PODER HACER)

En el análisis de la competencia, los límites conceptuales entre disciplinas de las ciencias sociales como la semiótica y la filosofía son relativamente débiles.

Tanto en el marco de la filosofía analítica como en el de la semiótica, el asunto de la competencia está ligado fundamentalmente a la acción. Así, mientras para la filosofía analítica la distinción entre "saber qué" y "saber cómo" intenta trascender la concepción racionalista que establece límites fuertes entre teoría y práctica o entre saber y hacer; desde la óptica semiótica el concepto de *competencia* propuesto por la semiótica discursiva gana en claridad si se empieza por el examen del *acto*. Mediante el acto, el agente hace que algo que no es,

-
62. El 'saber qué' también ha sido llamado conocimiento proposicional, explícito, objetivo, teórico e impersonal. Este tipo de conocimiento pone énfasis en la capacidad de estructurar la experiencia por medio de conceptos, causas, efectos, razones y, finalmente, en la prescripción de leyes científicas universales. Sus productos se definen normalmente como ideas o abstracciones. Una de sus características principales es la objetividad. Este tipo de conocimiento no requiere de validación por medio de la experiencia personal. En otras palabras el 'saber qué' es explícito porque los seres humanos pueden hablar acerca de él, poniendo en palabras las unidades de sentido que llegan a conocer o construir.
 63. Desde la misma perspectiva, 'saber cómo' se refiere, en primera instancia a un saber preformativo centrado en la acción; un saber internalizado que objetiva la acción, en términos de un sistema de reglas o procedimientos para su ejecución. Es importante tener en cuenta que muchos de los aprendizajes relacionados con el "cómo hacer" las cosas ocurren en contextos de interacción en los cuales los procedimientos se internalizan de manera tácita, bien sea a través de la repetición de la práctica o mediante la supervisión de un agente "enseñante" o "socializante", quien estimula y corrige los errores procedimentales del aprendiz. Un ejemplo puede ser la interiorización de las reglas o normas de interacción que, como conocimiento adquirido –consciente o inconscientemente– permiten, habilitan o capacitan para interactuar tanto en formas socialmente adecuadas como estratégicamente efectivas.
 64. Son numerosos los ejemplos que encontramos hoy en relación con el "saber cómo", esto es, con el manejo de un conocimiento operativo, formulado mediante procedimientos explícitos. El aprendizaje de este saber conduce a acceder a la habilidad de "hacer" o sea, de "ejecutar una acción" o "realizar un proceso o un procedimiento" en niveles progresivos. Este saber se reproduce y consolida como un "saber cómo" o "saber hacer" explícito el cual mediante repeticiones sucesivas se puede volver implícito.

sea; que lo que es potencial, exista. Serrano (2003: numeral 1 párra. 3).⁶⁵ De acuerdo con Serrano, en la definición semiótica del acto están involucrados dos conceptos: *hacer* y *ser*, representados sintácticamente (...) la afirmación relativa a la modalización del enunciado de estado por el enunciado de hacer permite introducir los conceptos de *competencia* y de *performancia* (actuación).

Para la semiótica discursiva, el concepto de competencia no es restrictivamente lingüístico; es decir, concierne no sólo a la lengua, sino también a la totalidad de los sistemas significantes no lingüísticos existentes en una cultura dada y, por tanto, al campo de la acción humana, verbal y no verbal (Serrano, numeral 1. 2, párra. 13). La competencia sería en este caso un *querer y/o poder y/o saber-hacer del sujeto* que presupone su hacer. Existe un saber proposicional relacionado con un saber qué y un saber procedimental (saber cómo se hace) El saber procedimental entra en la composición de la competencia modal y equivale a saber-hacer. Es claro que esta concepción no dista de la introducida por Gilbert Ryle, a la cual se hará referencia más adelante.

Siguiendo las tesis de la semiótica discursiva, Serrano plantea que no basta el saber proposicional (competencia semántica) y el saber procedimental (competencia modal) para tener la competencia. Hace falta la competencia potestativa (relativa al poder). Se necesita de las tres para que pueda afirmarse que el sujeto ha adquirido la competencia presupuesta por la acción específica para su ejecución exitosa.

Serrano sintetiza su planteamiento de la siguiente manera:



De acuerdo con lo anterior, la competencia modal se estructura como saber-hacer, en tanto que la competencia semántica es un saber sobre el ser y el hacer. El saber de la competencia modal es un saber *cómo* hacer, en tanto que el saber de la competencia semántica es un saber *qué* hacer y ser, o un saber *qué* hace y es, o hizo y fue, un sujeto, indica Serrano.

65. El punto de vista de Serrano se basa en la semiótica de Algirdas Greimás. Aquí Serrano se refiere básicamente a la semiótica discursiva.

La conclusión básica de Serrano es que:

"definir la competencia como 'saber-hacer en contexto', según es habitual en el medio educativo colombiano, es someterla a una doble reducción resultante de la eliminación de la competencia potestativa (poder-hacer) y de la competencia semántica categorial y factual (saber sobre el ser y el hacer). En consecuencia, la evaluación de la competencia adquirida no puede centrarse exclusivamente en la competencia cognitiva modal, excluyendo la competencia cognitiva semántica" (numeral 6. parra. 2.)

A la luz de estos planteamientos, el autor considera muy importante que las instituciones reorienten sus proyectos educativos institucionales sobre la base de nuevos modelos de formación que efectivamente conduzcan a que los estudiantes adquieran y desarrollen la capacidad de resolver diferentes interrogantes e integrar sus experiencias y conocimientos y aplicarlos en diferentes contextos.

Esto en términos educativos significa logros prácticos; esto es, el desarrollo de lo que en la semiótica se denomina la competencia potestativa, o sea el poder hacer las cosas: poder leer, poder escribir, poder argumentar, poder investigar, y no simplemente saberlo, o saber como hacerlo sin poder hacerlo.

Ahora bien, en el marco de la definición semiótica de competencia es importante retomar algunas preguntas de Eugenio Coseriu (1992) que obliguen a reflexionar sobre el asunto del saber, el cual se asume como el principio básico de la mayoría de las recontextualizaciones expuestas en el campo de la educación:

- ¿Qué comprende la competencia; es decir, el saber que un sujeto aplica al hacer?
- ¿De qué naturaleza es ese saber?
- ¿Es un saber débil que linda en la opinión o en la creencia?
- ¿Es una técnica o un procedimiento?
- ¿Es un saber fuerte, asimilable a la ciencia o, mejor, al conocimiento científico?
- ¿Qué contiene ese saber?
- ¿Cómo está configurado ese saber?

Podemos considerar que, desde el punto de vista semiótico, la competencia tiene dos expresiones básicas relacionadas, la una con el qué y la otra con el cómo. En este sentido es posible diferenciar un saber qué (saber proposicional) de un saber cómo (procedimental o de ejecución). El saber qué es el que fundamenta la denominada "competencia cognitiva semántica". Es, apropiando la nociología de Greimás y Courtés un saber sobre el ser y el hacer, o un saber sobre los estados y procesos del mundo.⁶⁶ A su vez, saber cómo representa un saber sobre el hacer, que puede expresarse en la posesión de una habilidad, una capacidad, o una técnica aprendidas.

Gilbert Ryle, filósofo que tuvo una gran influencia en el desarrollo de la filosofía analítica, en cierta forma Ryle⁶⁷ convirtió el conductismo metodológico⁶⁸ de Skinner en lo que se denomina conductismo ontológico, al negar la existencia de la mente. Su libro, *El concepto de lo mental*, está orientado a demostrar que no existen dos mundos, el de la mente y el del cuerpo y que las operaciones de la mente no son internas, mientras las del cuerpo son externas. En este sentido, considera que "hay muchas actividades que ponen de manifiesto cualidades mentales y que, sin embargo, no son en sí mismas operaciones intelectuales ni efectos de operaciones intelectuales" (Ryle, 1967: 27). Su énfasis en el hacer, en la práctica, es concreto cuando manifiesta que "la práctica inteligente no es hijastra de la teoría. Por el contrario, teorizar es una práctica entre otras, que puede ser llevada a cabo con inteligencia o con estupidez" (*ibidem*).

Ryle establece una distinción entre "saber qué" (knowing that) y "saber cómo" (knowing how). El saber qué se refiere a una proposición que puede ser verdadera o falsa. En este sentido el saber qué o saber proposicional implica tres condiciones básicas, que se denominan de creencia, de evidencia y de verdad. Scheffler (2002) considera que en castellano convendría traducirlo por "saber hacer" ya que no se refiere a una proposición sino a una actividad compleja.

66. A estos dos tipos de saber, característicos en la noción de competencia-**saber** (conocer y aprender qué) y **saber hacer**, se ha agregado otro tipo de saber: el **saber ser**. De acuerdo con los expertos, esta trilogía es básica hoy en toda definición de competencia. El **saber ser** incluye, evidentemente, las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno. Este tipo de saber puede entenderse también en la dimensión social, no únicamente en la individual, y ese es el sentido que se le asigna en el Informe Délos (1995) en el cual se proponen cuatro dimensiones básicas del aprendizaje de toda persona:

- Aprender a **ser**,
- Aprender a **conocer** (y a aprender),
- Aprender a **hacer**, y
- Aprender a **vivir en paz con los demás**.

67. y otros filósofos como Carl G. Hempel,

68. El conductismo metodológico trataba de trasladar a la psicología el método general de las ciencias naturales puramente empíricas.

En relación con el "saber qué", es importante aclarar su diferencia con el conocimiento; esto es, con el conocer. Esta diferencia parece crucial al momento de examinar las competencias, ya se relacionen éstas con el "saber qué" o con el "saber cómo". Al respecto, Villoro plantea que "saber" y "conocer" son dos conceptos epistémicos distintos:

"En su sentido más rico, conocer implica poder contestar múltiples y variadas cuestiones, de la más diversa índole sobre el objeto.... 'conocer' en su sentido más rico es poder integrar en una unidad cualquier experiencia o cualquier saber parcial de un objeto, por variados que éstos sean (...) el que sabe muchas cosas sobre los evangelios tiene con ellos una relación cognoscitiva diferente a quien realmente los conoce (...) 'saber una lección' es diferente de 'conocerla'. Lo primero es repetirla y exponerla parte por parte, lo segundo es haberla comprendido en su estructura y, poder, en consecuencia, distinguir en ella lo importante para exponerla como un conjunto coherente (...) conocer no es una suma de saberes sino la fuente de ellos" (2002: 204, 205).

Ahora bien, el "saber cómo" representa la posesión de una habilidad, una capacidad, una competencia o una técnica aprendida (Scheffler, 1970: 125). Para este autor "saber cómo" aparentemente se aplica a los casos que implican entrenamiento; esto es, donde el ensayo o la práctica repetidos tienen importancia para la ejecución, en condiciones mínimas de comprensión. Esta consideración plantea no sólo una diferencia con el "saber qué" sino, también, con el conocimiento. En este sentido, una cosa es tener la habilidad y otra tener el conocimiento –el saber– sobre ella; por ejemplo, sobre sus características o propiedades. Se puede, como argumenta Scheffler, tener conocimiento de la habilidad sin que por esto se posea. A su vez, se puede tener la habilidad sin poseer el conocimiento de sus propiedades.

"Saber cómo", equivalente de "saber hacer" es diferente de conocer. Villoro considera que aunque ambos se refieren a una capacidad o habilidad específica "las capacidades que suponemos en quien conoce son de tipo intelectual, teórico o reflexivo; "saber hacer", en cambio, puede referirse a cualquier tipo de habilidades o capacidades, sean prácticas o teóricas, reflexivas o no (2002: 206).

Villoro insiste en la diferencia entre "conocer" y "saber hacer":

Conocer x supone saber responder a varias preguntas sobre x, saber describir x, saber relacionar los distintos aspectos de x en una unidad,

etc., poder dar, en suma, ciertas respuestas intelectuales adecuadas respecto de $x \dots (\dots) \dots$ conocer algo puede consistir, en muchos casos, en dominar teóricamente las reglas y preceptos conforme a los cuales se puede realizar una operación, pero no necesariamente en saber aplicarlos (\dots) conocer implica 'saber responder intelectualmente ante x ', y tener una presunción favorable, aunque no una certeza de 'saber actuar sobre x ', 'saber tratarlo adecuadamente.

Como puede observarse, "saber qué" y "saber cómo" difieren hasta cierto punto de "conocer". "Saber qué" se presenta como un tipo de conocimiento que difiere del conocimiento en sentido estricto. Es por esto que Villoro manifiesta que saber y conocer no se justifican de la misma manera. "el saber se justifica en razones objetivamente suficientes, el conocer en experiencias directas". Esta distinción tiene una importancia crucial para el proceso formativo, sobre todo si se considera que las condiciones de acceso al saber se asumen como diferentes de las condiciones de acceso al conocimiento.

En este sentido es necesario preguntarse ¿cómo articular la transmisión de un "saber qué" o un "saber cómo" objetivado con la experiencia individual de acceso al conocimiento, a la comprensión, sobre un objeto de conocimiento? ¿Qué contextos relevantes y pertinentes puede ofrecer la educación para la configuración y logro de lo que podríamos denominar la "competencia cognitiva", entre otras?, esto es, para que el estudiante sea capaz, sobre la base de experiencias directas, de integrar comprensivamente las relaciones propias del contenido seleccionado, identificar la relación general primaria que en él se encuentra; descubrir que esta relación puede estar presente en muchas otras relaciones particulares encontradas en el objeto dado; utilizar la abstracción y la generalización para efectuar más deducciones y comprender de manera integral el objeto de conocimiento.

Esto permitiría acortar las distancias entre saber cómo (saber hacer) y ser capaz de hacer en un contexto relevante. Bien se sabe que un individuo puede "saber cómo se nada" porque lo ha aprendido en libros o revistas, o puede "saber cómo se conduce un vehículo", sin que por esto sea capaz de nadar o de conducir el vehículo. Un profesor puede saber cómo se investiga, porque se ha dedicado toda la vida a enseñar metodología de la investigación, sin que por esto sea capaz de investigar; esto es, de realizar una u otra investigación en uno u otro campo, o inclusive, investigar sobre la investigación. En el proceso formativo, es común la existencia de una brecha muy grande entre "conocer", "saber qué" y "saber cómo". Esta brecha radica en que, por una parte, el "saber qué" se reduce a dominar información de un objeto o de muchos objetos sin conocerlos, y el saber cómo se asocia a la realización de una operación, un

procedimiento, una técnica, que implica repetición, ejercitación y no necesariamente comprensión o conocimiento⁶⁹, mientras que, por la otra, el "conocer" se reduce muchas veces a la transmisión de un "saber proposicional" que no implica la participación directa, la experiencia directa del aprendiz.⁷⁰ Dicho de otra manera, "conocer" se reduce a un "saber qué" fragmentado y rígidamente clasificado. A esto hay que agregar que la escuela está marcada por la valoración que hace del saber (saber qué) y por un cierto menosprecio del "saber hacer" (saber cómo) Perrenoud (1995).⁷¹

Entonces, lo que debe tratar la formación es:

1. Que la relación del aprendiz con el conocimiento no se reduzca a un "saber qué" objetivado, abstraído de las condiciones de su producción, fragmentado, rígidamente clasificado y recontextualizado (distorsionado) en la enseñanza. Es necesaria la experiencia personal de interacción con los saberes propios de una comunidad epistémica. La relación permanente con los objetos de conocimiento, la práctica permanente en un campo de conocimiento y el conocimiento permanente de su campo de prácticas pertinentes, permitiría enriquecer tanto el cuerpo de saberes propios de una disciplina o profesión como la experticia y la sabiduría práctica, elementos intrínsecos a la competencia cognitiva y, de manera más específica, a la competencia semántica.

69. Villoro descarta el saber hacer (knowing how) como una forma de conocimiento. El saber hacer designa un conjunto de habilidades para ejecutar ciertas acciones. El "saber hacer" (saber cómo) puede ser una forma de comprobar un conocimiento pero no se confunde con él.

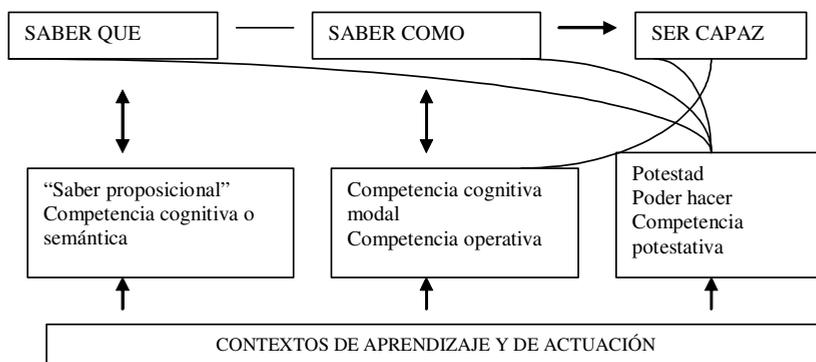
70. No queremos dejar la impresión que establecemos una brecha entre saber y conocer. Lo que queremos decir es que esta brecha es producida por las prácticas propias de la escuela, o de la mayoría de las escuelas. La solución no pasa por producir definiciones que reúnan los conceptos como sucede con la definición de Luciano Mariani, en su texto "Documenting the currículum: process and competence in a learning portfolio" (2001).³ En este texto Marini plantea que competencia es "lo que, en un contexto dado, uno puede hacer (i.e. habilidad) sobre las bases de lo que uno sabe/conoce (i.e. conocimiento), para alcanzar los resultados esperados y producir nuevo conocimiento". Con base en esta definición se puede hablar, según el autor, de competencias esperadas o finales. En este sentido, el resultado esperado, el producto final es una conducta observable, una actuación o desempeño (una práctica, una acción) como muestras observables de lo que el estudiante puede hacer. La actuación es la evidencia de que el aprendiz ha logrado un cierto nivel de competencia. Aquí competencia está asociada a resultados, a productos.

71. Perrenoud considera que la oposición entre "saber" y "saber hacer" es falaz ya que no distingue entre "saber hacer" de bajo nivel, referido a habilidades y "saber hacer" de alto nivel que podría denominarse competencias. El saber hacer de bajo nivel no moviliza más que saberes limitados, a menudo de tipo procedimental. Véase, Perrenoud, Phillipe (1995) "Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes". Université de Genève Faculté de psychologie.

2. Que el "saber cómo" (saber hacer) no se reduzca a un conjunto de procedimientos canónicos o estandarizados aprendidos por ejercitación. Es preciso que en la formación profesional, el "saber cómo" se fundamente en la selección de una amplia gama de problemas que posibilitan, en una variedad de situaciones la abstracción, la comprensión, la búsqueda, la toma de decisiones, la creatividad, la innovación, la acción y, en general, la construcción de soluciones que trasciendan el problema canónico y la solución programada (Perrenoud, *ibíd.*).⁷²
3. Que el aprendiz sea capaz y, de esta manera, tenga la potestad, el poder de hacer algo y que pueda incluir el "saber qué" y el "saber cómo" como condición fundamental del desarrollo de su capacidad. Pero esto que se denomina capacidad potestativa (el ser capaz de hacer algo) es una función de las condiciones que favorecen el acceso al saber qué y al saber cómo. Estas condiciones pueden estar referidas al significado y a sus realizaciones específicas en contextos específicos y generan las formas de reconocimiento y el tipo de desempeño o actuación del aprendiz.⁷³

El siguiente gráfico plantea estas relaciones, que deben seguir siendo objeto de indagación.

GRÁFICO 5. RELACIONES ENTRE SABER QUÉ, SABER CÓMO Y SER CAPAZ.



72. Si bien, como anota Scheffler, el "saber cómo" se aplica sólo a casos que implican entrenamiento, mediante ensayo o repetición, no compartimos el que se produzca en condiciones mínimas de comprensión. Esto significa que un "saber cómo" de alto nivel, en el sentido que le otorga Perrenoud y Scheffler debiera orientarse a señalar la dirección de posteriores rendimientos y a sensibilizar a los alumnos en su oportuno reconocimiento. Este saber cómo que linda en la excelencia tiene un significado relativamente similar al que Ryle define como "ejecución inteligente".
73. Considero importante investigar cómo en la relación pedagógica se constituyen todas las condiciones posibles del acceso a y desarrollo del conocimiento y, por ende, del desarrollo

Hasta aquí se ha intentado mostrar una problemática que es motivo de amplia discusión en el escenario contemporáneo de la educación superior. Esto ha implicado la observación de diferentes perspectivas que se ocupan de las competencias y del papel que, de conformidad con algunas de ellas, juegan en la educación. En primer lugar, se ha hecho referencia a la posición esbozada desde las ciencias sociales para las cuales la competencia se convirtió –como anota Bernstein– en un núcleo de convergencia. Esta convergencia permitió que la competencia se conceptualizara desde el punto de vista social y no cultural y que se considerara intrínsecamente creativa y adquirida en los procesos de interacción. En segundo lugar, a la recontextualización de la competencia en el campo económico. En este campo la competencia se asume como una condición fundamental para que individuos, organizaciones y comunidades transformen los procesos formativos y los articulen a los procesos propios del desarrollo científico y tecnológico y a la intensificación de la competitividad global. En tercer lugar, a la noción de competencia en el campo de la educación y a sus relaciones con los contextos, discursos y prácticas pedagógicas a través de los cuales se constituye. Aquí la competencia se consideró potencialmente relevante y necesaria para el desempeño en contextos diferentes a los propiamente educativos y se asumió como una función de los discursos y de las formas de comunicación especializadas que se reproducen en la escuela (qué discursos especializados, qué competencias). Finalmente, se examinó la competencia desde las ópticas semiótica y la filosófica.

No cabe duda que el debate sobre la nociología de competencia es un objeto de preocupación entre educadores, quienes han asumido su estudio y aplicación de maneras diferentes. Unos asumiendo el asunto desde una perspectiva instrumental y metodologicista, sin considerar ni sus fundamentos ideológicos ni su impacto en la organización del aprendizaje; otros generando competencias desde sus supuestos beneficios para el mejoramiento de las oportunidades laborales y relacionándolas con el surgimiento de nuevas formas distributivas y organizativas del campo de la economía. Estas dos perspectivas no responden

de la competencia. Ahora bien, si es la evaluación la que da cuenta de la adquisición de un conocimiento/práctica, de su estructura y formas de relación, de los criterios que lo definen como conocimiento/práctica la evaluación de la formación debiera tratar de establecer si el aprendiz ha desarrollado la capacidad, esto es, la potestad para formular un argumento, emitir un concepto, elaborar una hipótesis, plantear una pregunta. Esta capacidad podría ser equivalente a un logro en el sentido de poder realizar el acto de, por ejemplo, "explicar", "argumentar", "escribir" "preguntar", que se traduciría en un "poder explicar", "poder argumentar", "poder escribir", "poder preguntar", desde la racionalidad propia de un argumento, un texto, una pregunta. La consolidación de estos aprendizajes expresados en un hacer genera certeza y seguridad a quien lo posee.

de manera clara a las cuestiones epistemológicas y sociológicas que plantea el debate actual de las competencias.

En este sentido es importante reelaborar de manera crítica la noción de competencia y fundamentarla en nuevas gramáticas que consideren sus límites ideológicos y conceptuales, sus posibilidades y sus efectos en la conciencia de quienes hoy pretenden formarse "en o por competencias". Por esto, este estudio no se considera terminado. De él pueden derivarse nuevas posibilidades teóricas para comprender qué es eso que hoy se denomina competencias, así como la diversidad de sus expresiones en la educación superior de la sociedad actual.

En lo que sigue nos referiremos a las competencias que hoy son objeto de evaluación en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior. La discusión, sin ser exhaustiva, plantea puntos críticos que debieran ser retomados por los responsables de la evaluación masiva, para reflexionar qué es una competencia, qué es lo que adquiere un estudiante cuando alcanza la competencia y cuáles son las reglas y criterios que permiten establecer si el saber hacer de un estudiante es evaluable en situaciones descontextualizadas, abstractas y marcadas por situaciones y circunstancias que no son propias de las situaciones reales en las cuales la heurística termina siendo azarosa. Este tipo de discusiones, lamentablemente, no han sido objeto de trabajo y estudio por parte de las comunidades educativas.

DE LAS COMPETENCIAS "EVALUADAS" (¿MEDIDAS?)

Sobre la competencia argumentativa

En principio, se puede estar de acuerdo en que en los Ecaes se denomina "competencia argumentativa" se refiere a la adquisición y desarrollo de la capacidad de comprender y generar una diversidad de textos. En los Ecaes, la evaluación de la competencia argumentativa tiene que ver con la confirmación del comportamiento argumentativo que se manifiesta en la selección del "ítem" correcto de entre un conjunto de posibilidades argumentativas presentes en un texto específico. Aparentemente se trata de establecer lo que el estudiante tiene que saber y lo que tiene que hacer para responder de manera correcta mediante un proceso de selección del argumento correcto, lo que, evidentemente, es bastante complejo.

Es por esto que aquí se presentan algunos de los problemas que surgen en relación con la medición de la competencia argumentativa en textos donde la toma de decisiones por el estudiante, para la búsqueda de la respuesta correc-

ta, tiene que ver con significados independientes de contextos específicos, ligados a argumentos contruidos que trascienden la forma como las representaciones se construyen en la interacción.

En primer lugar, es conveniente considerar lo que significa un texto argumentativo.⁷⁴ Por lo general una producción textual argumentativa es una construcción que se manifiesta en un texto que define unos argumentos o razones en favor o en contra de una propuesta. Toulmin (1969) considera que la argumentación es una práctica social que implica razones, operaciones, técnicas, reglas o procedimientos, situaciones y contextos. En esta práctica social intervienen procesos de una amplia dimensión: culturales, ideológicos, pragmáticos y hermenéuticos.

En la práctica argumentativa, la aceptabilidad de un punto de vista o del punto de vista presente en el argumento dirigido a un interlocutor, es un asunto de controversia, pues un argumento proyecta en este (oyente o lector, por ejemplo) todo un juego lógico, retórico y discursivo que, a su vez, es confrontado desde su propia semiosis. Esto significa que la aceptabilidad de un argumento no es un hecho meramente lógico.

Desde este punto de vista es posible considerar que en el texto argumentativo que se somete a evaluación operemos en términos de inclusión o exclusión de uno o varios puntos de vista presentados. De esta manera toda argumentación justifica una decisión con respecto a la posición tomada.⁷⁵

El asunto de la competencia argumentativa debe su complejidad a la diversidad de posiciones con respecto a la argumentación.⁷⁶ Son tan diversas las definiciones sobre la argumentación que algunos expertos como Vega (1991) seña-

74. En el curso de la investigación avanzamos en la diferenciación del texto argumentativo de los argumentos presentes en el contexto de la prueba.

75. Este es un asunto problemático en las pruebas Ecaes, ya que no es posible justificar la decisión tomada con respecto a la respuesta seleccionada. Este aspecto es crucial si se tiene en cuenta que la argumentación no tiene un carácter restrictivo, dado que, como manifiesta Perelman, la argumentación no busca tanto establecer la validez de un enunciado como obtener la adhesión del auditorio. Desde este punto de vista, las razones o las "verdades" que se esgrimen en una práctica argumentativa pueden ser relativas. Esto no es lo que sucede en las preguntas de los Ecaes en los cuales la indagación de la denominada competencia argumentativa se hace sobre un sistema cerrado de proposiciones en el cual se convalida una respuesta impersonal reconocida previamente por la comunidad autora de la prueba respectiva.

76. Desde el punto de vista semántico, el Webster Dictionary define la argumentación como "el acto de formar razones, hacer inducciones, derivar conclusiones, y aplicarlas al caso que se discute" y como argumento "una razón o razones ofrecidas en apoyo o en contra de una proposición, opinión o medida". año p.

lan que existen problemas de identidad en el campo de la argumentación referidos a la caracterización del objeto, a la perspectiva teórica, a los métodos de estudio o de análisis pertinentes, al alcance y al sentido de los resultados.⁷⁷

Así, por ejemplo, para Perelman (en Balacheff, 1999: 3) "la argumentación deja al autor en una disyuntiva, en una duda le da la libertad de elegir; aún cuando la argumentación propone soluciones racionales, ninguna de ellas necesariamente lo obliga". La argumentación no busca establecer la validez de un enunciado como obtener la adhesión del auditorio.⁷⁸ En este caso la argumentación es una manera de hacer algo por medio del discurso y que su valor depende sustancialmente de la eficacia comunicativa en la interacción.

En contraste con este punto de vista, Toulmin considera que la validez de un argumento se relaciona fundamentalmente con la estructura del discurso. (La argumentación tiene como objeto la validez de un enunciado). Esta validez depende, a su vez, de la validez de las premisas en el seno de una comunidad de referencia donde se establecen de acuerdo con algunas reglas (Balacheff, Op. cit.). En este caso, a diferencia del anterior, la argumentación se basa en enunciados expresos o explícitos y normalizados que, por lo general, utilizan modelos de análisis derivados de la metodología de las ciencias (gramáticas específicas de las disciplinas) y criterios universales e impersonales, centrados en la validez o invalidez lógica de los argumentos.

Al analizar la definición de Toulmin, la cual establece que "una argumentación es la exposición de una tesis controvertida, el examen de sus consecuencias, el intercambio de pruebas y buenas razones que la sostienen, y una clausura bien o mal, establecida", Balacheff la considera muy cerca de la demostración. Esta diferencia es importante y tiene que ver con la manera como se relacionan, por no decir "se oponen", los discursos de las ciencias sociales y humanas –donde las regulaciones sociales y pragmáticas ocupan un lugar central– a los discursos de las ciencias naturales. Dicho de otra manera, las prácticas argumentativas en las ciencias sociales y humanas se apoyan en medios operativos diferentes de aquellos que utilizan las ciencias naturales –y, especialmente, las ciencias

77. Una visión panorámica sobre la argumentación puede encontrarse en VEGA, L. (1991).

78. La definición de Perelman tiene alguna relación con la definición de Cross A. (2003) quien manifiesta que la argumentación es una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes, los conocimientos de los destinatarios, con tal de modificarlos si es necesario, y ponerlos de acuerdo con los del enunciadore.

exactas como las matemáticas, cuyo fundamento es la demostración⁷⁹ y en las que existe una relación directa con una axiomática o algoritmia explícita.⁸⁰

Si aplicamos las definiciones precedentes a la forma como los Ecaes evalúan lo que han denominado "competencia argumentativa" observamos un sesgo que se hace evidente en un tipo de evaluación centrada en parámetros o estándares cognoscitivos, metodológicos y lógicos, propios de la comunidad disciplinaria respectiva que, supuestamente, se convierten en garantía de que una proposición X constituye un conocimiento correcto o verdadero.

Esto significa que quien conoce la lógica o "gramática específica de una disciplina" y su metodología, puede razonar, argumentar o interpretar, con mayor eficacia que aquel que no la ha aprendido. Saber hacerlo constituye una ventaja para el desempeño, el cual proviene de las prácticas de discernimiento en contextos apropiados, bajo la orientación de cualquier agente discursivo inteligente y eficaz en un campo de discurso (matemático, científico, jurídico, etc.).

También significa que los logros con respecto al aprendizaje de la argumentación son correlativos a contextos de aprendizaje en los cuales a partir, por ejemplo, de casos paradigmáticos se reproducen gramáticas de la argumentación. Quien no logra familiarizarse con esta gramática tiene pocas posibilidades de acceso a las nociones y procedimientos prácticos propios de la argumentación, y no logrará incorporar en su capital académico el dominio argumentativo que, junto con el capital lingüístico y simbólico, con el tiempo se vuelve convencional, tácito y descontextualizado.

79. La demostración puede entenderse como una producción regulada de sucesiones de fórmulas dentro de sistemas cerrados de proposiciones o un recurso de convalidación impersonal, pero no es una manera de convencer a alguien de la verdad de un teorema o de la exactitud de un resultado, ni supone una sanción o un reconocimiento social por parte de la comunidad científica interesada.

80. Aquí es conveniente preguntarse hasta qué punto la competencia argumentativa de los estudiantes dependen o no de los juegos del lenguaje o de la retórica particular de una disciplina y hasta qué punto estos –los estudiantes– organizan efectivamente su razonamiento, de acuerdo con las prescripciones y modos definidos en la comunidad disciplinaria específica, especialmente, cuando el desarrollo de lo que asumiríamos como competencia argumentativa está mediado por el profesor cuyos argumentos, por lo general, se basan en el principio de autoridad que lo fungen como autoridad académica y que le permiten seleccionar lo que considera como "saber" y "saber hacer" legítimos. Es difícil establecer el desarrollo de la denominada competencia argumentativa de los estudiantes en un contexto cifrado básicamente por un tipo de discurso que puede ser considerado, apelando a Perelman discurso epidíctico, que es todo lo contrario del debate y la controversia, discurso de "un orador solitario al que nadie se opone que trata sobre temas que no ofrecen duda y de los que no se saca ninguna consecuencia práctica" (1989, 95).

De allí la necesidad de crear contextos de aprendizaje diferentes, de acuerdo con el campo de formación de los estudiantes, dadas las diferencias estructurales de los discursos. Así, mientras las teorías legítimas de las ciencias naturales y exactas poseen gramáticas estandarizadas y normalizadas que no permiten modificar fácilmente el estatus y funcionamiento de los discursos en las ciencias sociales y humanas, los discursos son menos estandarizados o normalizados aunque para ganar legitimidad tienden a fundarse en teorías y métodos estandarizados (estadística, matemáticas, etc.).

Aquí la argumentación está más marcada por las fuerzas presentes en la interacción social: agentes, contextos, tipos de prácticas, historia, etc. Confróntese, por ejemplo, las tensiones argumentales entre tres perspectivas sociológicas: el funcionalismo, el marxismo y el estructuralismo. Sus argumentos devienen formas de interpretación de la realidad social e histórica. ¿Dónde encontramos aquí los mejores argumentos? ¿Es lo que se denomina competencia argumentativa un desempeño descontextualizado? Más adelante se examinarán algunos ejemplos de las preguntas que presentan varios problemas.

De la competencia interpretativa

Hace unos años, el presidente norteamericano Reagan, probando los micrófonos antes de una conferencia de prensa, dijo más o menos: "Dentro de pocos minutos daré la orden de bombardear Rusia". Si los textos dicen algo, ese texto decía exactamente que el enunciador, en un breve espacio de tiempo subsiguiente a la enunciación, habría ordenado el lanzamiento de misiles con ojivas atómicas contra el territorio de la Unión Soviética. Apremiado por los periodistas, Reagan admitió luego haber bromeado: había dicho esa frase pero no quería decir lo que significaba. Por lo tanto, cualquier destinatario que hubiere creído que la *intentio auctoris* coincide con la *intentio operis* se habría equivocado.

Reagan fue criticado, no sólo porque había dicho lo que no quería decir (un presidente de los Estados Unidos no puede permitirse juegos de enunciación), sino sobre todo porque, al decir lo que había dicho, se había insinuado que, por más que luego hubiera negado haber tenido la intención de decirlo, de hecho lo había dicho, y había delineado la posibilidad de que habría podido decirlo, habría tenido el valor de decirlo y, por razones preformativas vinculadas a su posición, habría tenido la potestad de hacerlo.

Esa historia concierne todavía a una normal interacción conversacional, hecha de textos que se corrigen mutuamente. Pero intentemos ahora transformarla en una historia en la que tanto la reacción del público como la corrección de Reagan formen parte de un único texto autónomo, una historia concebida para poner al lector ante opciones interpretativas. Esta historia presentaría muchas posibilidades de interpretación, por ejemplo:

- Es la historia de un hombre que bromea;
- Es la historia de un hombre que bromea cuando no debería;
- Es la historia de un hombre que bromea pero que, en realidad, está emitiendo una amenaza;
- Es la historia de una trágica situación política en la que incluso bromas inocentes pueden tomarse en serio;
- Es la historia de cómo el mismo enunciado chistoso puede adoptar diferentes significados según quién lo enuncie.

¿Esta historia tendría un único sentido, todos los sentidos enumerados o sólo algunos, privilegiados con respecto a su interpretación "correcta"?

Tomado de: ECO, Umberto (1992: 33-34) *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen

Cuando se analiza la denominada competencia interpretativa encontramos una diversidad de definiciones construidas alrededor de la justificación de las pruebas Ecaes. El primer problema que surge de la diversidad de definiciones es que presuponen diversidad de acciones,⁸¹ que sumadas constituyen una des-

81. "La competencia interpretativa se refiere a la comprensión del sentido de un problema o un enunciado teórico, de una tesis, de un esquema, e incluye una diversidad de acciones relacionadas con aplicar criterios de interpretación diagnosticar, identificar tipos, identificar causas, identificar hechos" Coordinación exámenes de Derecho (Universidad de la Sabana, 2003).

"La competencia interpretativa se fundamenta en la comprensión de la información buscando determinar su sentido y significación a partir del análisis de textos, gráficas, expresiones musicales, esquemas, teatro, gestos y expresiones orales. Dentro de las acciones que pueden ejemplificarse en este tipo de competencia están:

- Comprender el mensaje global de un texto.
- Entender el sentido de un enunciado dentro de un contexto.
- Identificar un problema.
- Reconocer los diferentes elementos de un problema.

cripción extensa difícil de evaluar en toda su dimensión. En unos casos se asocia a comprender, en otros presenta una sinonimia con identificar, reconocer, establecer; "interrelacionar significativamente las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre sí, como parte esencial para comprender el todo"; "acción de comprender el sentido de un texto"; "nivel que requiere habilidades de comprensión de la información: describir, discriminar, medir, representar, seleccionar, ordenar, especificar, entender, remplazar, relacionar, comparar, clasificar, agrupar, o analizar"; saber interpretar, saber reconocer, identificar un problema; descifrar, traducir o dilucidar informaciones; explorar y clasificar, etc.

Como puede observarse, en las definiciones se superponen términos y nociones de diferentes perspectivas. Esto hace que la gramática descriptiva de la

-
- Establecer las relaciones entre procesos.
 - Establecer la información relevante para resolver un problema". Asociación Colombiana de Programas de Bacteriología, Aprobac (2004)

"Más que llegar a comprender objetivamente el contenido de un texto, o avanzar en un proceso de reconstrucción psicológica por parte del lector-estudiante de la intención original del autor, la competencia interpretativa está relacionada con la capacidad de interrelacionar significativamente las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre sí, como parte esencial para comprender el todo" (Herrera 2003).

"Es la acción de comprender el sentido de un texto, un problema o un esquema. En el caso de los fisioterapeutas corresponde a la adecuada comprensión de una fuente de información, pudiendo apreciar, seleccionar y valorar los hechos". Universidad Nacional de Colombia (2004a) Ecaes. Programas de Fisioterapia.

"Las competencias...se organizan por su complejidad en cuatro niveles: identificativas, interpretativas, argumentativas, y propositivas...El nivel interpretativo requiere habilidades de comprensión de la información: Describir, discriminar, medir, representar, seleccionar, ordenar, especificar, entender, remplazar, relacionar, comparar, clasificar, agrupar, o analizar" Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior, Programas de Fonoaudiología Universidad Nacional de Colombia (2003). Programas de Fonoaudiología.

"Es la acción de comprender el sentido de un texto, un problema o un esquema, a partir del análisis de la información. Exige tener los conocimientos y técnicas de la disciplina. Algunas de las acciones incluidas dentro de este tipo de competencia son:

- Comprender el contenido de un texto científico.
- Saber interpretar el significado de la información presentada en forma gráfica, particularmente en forma de mapas temáticos, cortes, columnas o diagramas de bloques.
- Saber reconocer los componentes de un afloramiento de cualquier tipo de roca, identificar sus relaciones mutuas y establecer su origen.
- Saber reconocer y analizar una roca o un mineral a partir de diferentes escalas (muestras de mano, secciones delgadas, etc.)
- Identificar un problema, reconocer sus diferentes elementos y las relaciones entre sus componentes y procesos.
- Poseer la capacidad de correlación espacial y temporal.
- Establecer la información relevante para resolver un problema" (Icfes, Acofacien: 2000)

noción de competencia sea una gramática débil. La noción de competencia interpretativa oscila entre una pluralidad de interpretaciones, pero como dice Eco. "dos o más interpretaciones no es un hecho: es una opinión, una actitud proposicional, una creencia, una esperanza, un auspicio, un deseo" (Eco, 1992: 149). Esta semiosis ilimitada de la competencia interpretativa hace difícil comprender la representación semántica de este término. De allí que saber interpretar se diluya. Así, por ejemplo, el significado de comprender o el de identificar pertenecen a niveles diferentes de cognición.

El segundo problema tiene que ver con el hecho que un enfoque interpretativo no es homogéneo.⁸² A la interpretación subyacen diferentes intenciones que no coinciden entre sí. Por ejemplo, no es coincidente la interpretación del autor con la del lector. Imaginemos en el caso de los Ecaes, el texto de una pregunta preparada por un grupo académico, que se asume como autor de ésta, y que tiene una perspectiva teórico-metodológica específica. ¿Debe buscarse en este texto lo que los autores quisieron decir? ó ¿Debe buscarse en el texto, lo que éste dice, independientemente de las intenciones de los autores?⁸³

Si aceptamos que en los Ecaes el estudiante que se somete a la prueba debe buscar en el texto el significado o los sistemas de significación presentes, la finalidad de la interpretación cruzaría, al menos, dos opciones: establecer el sentido único del texto, lo cual cierra las opciones interpretativas (interpretación unívoca), o establecer la posible diversidad de sentidos que el texto pueda sugerir. Esta última posibilidad no es aceptable, ya que de cada pregunta no se pueden extrapolar sentidos posibles.

"Hace referencia a las acciones que realiza una persona, con el propósito de comprender una situación en un "contexto" específico. La interpretación implica dar cuenta del sentido de un texto, proposición, problema, evento, gráfica, mapa, esquema o símbolo. Igualmente, busca reconocer los argumentos propios de un referente teórico" (Universidad Nacional de Colombia. 2004b).

82. Eco, U. (1992: 9-10) considera que la interpretación es un proceso complejo que es correlativo de la "deriva infinita del sentido" del texto y manifiesta que "un texto flota en el vacío de un espacio potencialmente infinito de interpretaciones posibles. Por consiguiente ningún texto puede ser interpretado según la utopía de un sentido autorizado, definido, original y final" y agrega "el lenguaje dice siempre algo más que su inaccesible sentido literal, que se pierde ya en cuanto se inicia la emisión textual".
83. Estas preguntas clásicas formuladas por Eco tienen gran pertinencia para nuestro estudio. En los Ecaes los enunciados formulados como preguntas no se abstraen de las consideraciones teóricas o ideológicas de los autores de la prueba. Dicho de otra manera, el sentido de los enunciados no necesariamente es independiente de la posición de quienes enuncian.

De la competencia propositiva

En algunos documentos del Icfes (documentos teóricos, guías de los Ecaes) encontramos definiciones de competencia propositiva como aquella que "se caracteriza por ser una actuación crítica y creativa en el sentido de que plantea opciones o alternativas ante la problemática presente en un orden discursivo determinado" (Hernández, Rocha y Verano, 1998, 65).

Las diferentes definiciones se relacionan con la actuación crítica y creativa en el planteamiento de opciones alternativas encaminadas a la solución de problemas (Icfes-MEN-ACFO: 2004) o con la posibilidad de resolver situaciones problemáticas de la disciplina, analizar escenarios posibles y reales; establecer criterios de cambio y plantear estrategias para la resolución o gestión de problemas; diseñar, plantear, ejecutar soluciones y alternativas de cambio y explicación a problemas y plantear soluciones viables (Icfes-MEN - 2004).

Es evidente que estas nociones se relacionan con actuaciones creativas orientadas a transformar o innovar en un contexto específico. La competencia propositiva, como su nombre lo indica se asociaría a proponer. Por lo general, cuando nos referimos a proponer aludimos a un conjunto de ideas o argumentos que individual o colectivamente se presentan en la interacción, como la materia prima para la reflexión o análisis, con el propósito de resolver un problema, enfrentar una situación nueva y buscar respuestas útiles o relevantes.

En este sentido, proponer está asociado a la búsqueda de alternativas, las cuales pueden considerarse viables o no viables, orientadas o no orientadas a la implementación de una propuesta, que puede ser una decisión, una alternativa organizativa de mejoramiento cognitivo, de uso práctico, etc. Por lo tanto, toda propuesta implica una posibilidad innovativa que se apoya en diferentes posibilidades argumentativas; esto es, diferentes perspectivas del proponente (quien enuncia la propuesta).

Un texto propositivo es entendido aquí como un texto abierto a posibilidades de aceptación, contrastación, discusión, análisis y, evidentemente, toma de posición con respecto a las alternativas que plantea. Esto en razón a que proponer es un acto de libertad y no de subordinación. En este sentido, toda propuesta se constituye, a su vez, en un objeto de debate que presupone diferentes opciones de solución, estrategias y decisiones.

Entonces, no existe una sola perspectiva con respecto a la toma de una decisión (respuesta de solución a un problema, por ejemplo), aún en situaciones

paradigmáticas; esto es, situaciones, que por su carácter reiterativo aparentemente tienen la apariencia de "abstracciones concretas". Estamos de acuerdo con Carlos Augusto Hernández, et. al. (1998) en que en la evaluación es posible construir formalizaciones (situaciones ideales) de situaciones problemáticas particulares en las cuales se acude al pensamiento formal para su solución. En el caso de situaciones ideales, que juzgan la denominada "competencia propositiva", el acto de proponer –una solución posible– puede incluir diferentes alternativas cuya escogencia depende de la mirada o "punto de vista" de quien responde, en virtud no sólo de sus "representaciones", sino también de los significados y consecuencias que cobra en contextos concretos la toma de una opción. En este sentido, "saber proponer", que es fundamentalmente un saber estratégico, no significa "poder proponer" bajo ciertas circunstancias. En adición a este aspecto, el acto de proponer como acto creativo, es un acto alternativo que depende fundamentalmente de los intereses, motivos y propósitos de quien propone.⁸⁴

Desde este punto de vista, cualquier decisión estratégica ligada a un contexto específico hace parte de una pluralidad de horizontes de sentido. Lo que distingue la actuación propositiva, como la define Hernández, es justamente "la formulación o producción de un nuevo sentido, que por ser tal, no aparece literalmente en el texto" (Hernández, et al., 1998, 48). En este sentido, las alternativas de solución no son cerradas. Por lo general, exceden al texto evaluativo. Esto significa que independientemente de que en la competencia propositiva se pongan en juego diferentes saberes y capacidades (argumentativa o interpretativa), ella corresponde a una construcción de significados nuevos que en muchas ocasiones exceden el ámbito del texto, al conjugar diferentes factores y criterios que usualmente guían un proceso de toma de decisiones. En la evaluación de la competencia propositiva, toda respuesta constituye una decisión, que si la asumimos razonada, implica necesariamente "un horizonte inagotable de posibilidades de significación... en apertura a una multiplicidad de interpretaciones y sentidos" (Hernández, 1998, 49).

84. Un ejemplo típico es el del mensaje periodístico, en el cual la presentación de la noticia depende del interés y el propósito que rodea a las empresas periodísticas para competir en el mercado. Esto quiere decir que no existe un encabezamiento de noticia más acertado que otro referido a un hecho empírico. Las opciones no podrían ser sometidas a evaluación y a la selección de una opción acertada. Cf. Ecaes de comunicación e información, preguntas 47, 48, 65, 66. Esta reflexión puede aplicarse al plano de las interpretaciones, especialmente cuando se plantean hipótesis. Aquí hay que aclarar que no hay hipótesis correctas, como se señala, p.e., en el Ecaes de comunicación e información, sólo hay hipótesis. Este aparente juego nos plantea la posibilidad de partir, en una evaluación, de hipótesis que se suponen de antemano correctas. Toda hipótesis construye escenarios posibles.

Ahora bien, la capacidad de producción de alternativas es intrínseca a contextos críticos, investigativos y de aplicación. Es en estos contextos en los cuales el proceso de aprendizaje, individual o participativo, juega un papel central en el desarrollo de la competencia propositiva. En este sentido, una cosa es potenciar la capacidad de idear, proponer, crear, realizar innovaciones y definir opciones; y otra muy diferente, identificar entre un pequeño menú de alternativas cerradas, opciones a situaciones ideales en las cuales los problemas no plantean hipótesis sino soluciones ideales determinadas que no constituyen un desafío o reto a la actividad innovadora del estudiante sino, que por el contrario, cierran toda posibilidad creativa y de búsqueda de nuevas respuestas; inclusive, a los problemas seleccionados como objeto de evaluación.

En síntesis, si asumimos la existencia de la "competencia propositiva" entre tantas competencias existentes, ésta tendría un carácter multidimensional y, evidentemente, sería una función tanto de las características personales y educativas de los estudiantes, como de la historia previa de sus aprendizajes manifiestos en saberes, rutinas, normas y reglas de interacción desarrolladas a lo largo del proceso formativo. También sería una función del grado de importancia que en la formación se asigna al desarrollo de la creatividad, la formulación de hipótesis, la comprobación de éstas, al grado de decodificación de resultados, etc. Esto significa que allí donde la formación no ofrece ambientes que favorezcan e incentiven procesos creativos, que impliquen comportamientos participativos mediados por la búsqueda, en contextos investigativos, de alternativas a problemas de diferente tipo y nivel, no será posible dinamizar la capacidad de proponer, ni de resolver problemas. Esto, independientemente de que asumamos que la "competencia propositiva" no puede evaluarse en contextos discursivos que cierran la posibilidad de ofrecer opciones nuevas de respuestas significativas e independientemente del enfoque asumido en la presentación de la situación por parte de los evaluadores.

CAPÍTULO III

Los exámenes de calidad: Conceptos, procedimientos e instrumentos

Explorar las relaciones entre los Ecaes y los PEI de las seis instituciones vinculadas al proyecto, requirió una amplia revisión de uno de los dispositivos empleados para los propósitos que persigue la evaluación de la calidad: el Ecaes. Dicha revisión facilitó la comprensión no sólo de las características del instrumento, sino también de los fundamentos y de los conceptos en los cuales se apoya el diseño y la construcción de las pruebas, con el fin de abordar las implicaciones y la complejidad derivada del uso de pruebas objetivas para la evaluación de la calidad en educación.

Afirmar que los cambios producidos en educación superior relacionados con la ampliación de la cobertura y con el mejoramiento de los procesos de aseguramiento de la calidad, entre otros, no han generado los resultados deseados en cuanto a “calidad”, parece convocar un cierto acuerdo entre los especialistas de la educación superior en Colombia y en Latinoamérica.⁸⁵

Entender la calidad, teniendo como referente los programas que lograron acreditarse como de alta calidad o a partir de las diez instituciones acreditadas

85. Así lo reconocen Kent y De VRIE, W. (1997) al señalar que los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana y (que), en efecto, para la mayoría de los países, su introducción implica, en muchos aspectos, una re-volución (superficial) en el terreno de la educación superior (citando a Dill y Sporn, 1995). De la misma manera, Bustamante (2005) plantea que el exceso evaluacionista no ha logrado generar los resultados esperados en la calidad de la educación.

como de alta calidad en Colombia, o quizás por los escalafones académicos de las “mejores” universidades del mundo, como la Universidad Shanghai Jiao Tong o mediante la valoración del *Higher Education Supplement* de la Revista Times,⁸⁶ puede convertirse no sólo en un asunto de *ranking*, estrato o visibilidad sino, quizás, en un patrón estándar de la “calidad” con los consabidos beneficios y riesgos que ello implica.⁸⁷

Vista de esta manera, la calidad de la educación superior se convierte en una problemática que debe ser abordada tanto para la comprensión de sus concepciones, sus implicaciones y las praxis asociadas, como para la revisión de las políticas de Estado y gubernamentales que ellas inspiran. En consecuencia, se ha abierto el debate sobre los modelos teóricos y pedagógicos que sustentan la calidad de la educación en Colombia y en América Latina,⁸⁸ así como sobre las hipótesis de causalidad que se han establecido entre los factores que intervienen en el cambio educativo y el peso relativo que tienen sobre sus resultados.

En efecto, la discusión no se agota en el examen de estas relaciones. Se hace necesario reflexionar sobre los conceptos, procedimientos e instrumentos de la evaluación a partir de los cambios sociopolíticos y culturales que afectan y son afectados por los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo. Es en este proceso de cambio donde la evaluación entra en un complejo sistema de relaciones entre discursos, prácticas y actores, quienes intervienen con sus propios marcos de referencia desde donde piensan, definen sus intereses y generan estrategias colectivas de acción.

Como puede observarse, la dinámica de la evaluación de la calidad de la educación alude a un amplio campo de interacciones que existen entre la formula-

86. En este suplemento se presentan informes periódicos sobre la calidad de las instituciones de educación superior en el mundo, especialmente, de Estados Unidos.

87. Véase Anexo 3, lista de universidades con acreditación institucional de alta calidad a octubre de 2005. Una lectura inicial de la tabla de instituciones acreditadas entrega datos que permiten plantear, al menos para la discusión, algunos interrogantes como los siguientes: ¿Qué diferencia efectiva hay entre las instituciones acreditadas por seis años y las acreditadas por nueve? ¿Qué impacto tiene esta diferencia en el desarrollo social, científico y tecnológico del país? Aunque es verídico que en Colombia, el 70% de la oferta de educación superior es privada, ¿por qué sólo están acreditadas pocas universidades públicas cuando ellas absorben la mayor parte del presupuesto del Estado en este nivel educativo?

88. Dentro de los estudios pueden señalarse el de Bruner (1991). Véase también: Martínez y otros (2002).

ción de las macropolíticas educativas y su realización en los microcontextos universitarios. En esa dinámica, las IES pueden apoyar, desviar, proponer, neutralizar o resignificar total o parcialmente las propuestas diseñadas. En consecuencia, adquiere vital importancia la investigación y el análisis de algunas de las expresiones de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia.

Es en el marco de discusión sobre calidad donde organismos gubernamentales como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior- (Icfes), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y Colciencias han promovido una política de calidad que ha derivado en rutinas de evaluación centradas en estudiantes, programas, instituciones y docentes. En relación con los estudiantes, son ampliamente conocidas las pruebas *Saber* en educación básica, las pruebas de Estado del Icfes, en educación media y, recientemente, los Ecaes en educación superior. Con referencia a los programas de este nivel se ha venido posicionando el registro calificado y la acreditación de alta calidad.

Así mismo, en relación con las instituciones, se consolida la acreditación institucional. Finalmente, se adelantan procesos de evaluación docente que comienzan a consolidarse en la convocatoria de selección por méritos realizada por el Ministerio de Educación para proveer cargos en educación básica y media del sector público.

Estas estrategias evaluativas han producido diversos resultados, cuya valoración inicial se mueve en el amplio espectro de lo alentador a lo preocupante. Sin embargo, el estudio e interpretación que la comunidad académica ha hecho de los mismos no siempre obedece a investigaciones que sometan a escrutinio los resultados y tracen líneas de interpretación y acción.

En consecuencia, el uso social de los informes es preferentemente jerarquizante y su efecto puede ser incierto, ya que se asocia a ciertas prácticas institucionales que ponen a las pruebas como fin en sí mismas.

Algunas de esas prácticas institucionales, por ejemplo, oscilan entre promover cambios sustantivos en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje; cambios en la vinculación de los docentes; ajustes a las prácticas de gestión académica y al desarrollo de la investigación o, de la proyección social de los programas. En fin, esta diversidad de expresiones evidencia una dispersión de las perspectivas frente al concepto de calidad. Al parecer, tienen en la base una comprensión unicausal de la calidad al plantearla como asunto

de relación causa-efecto, lo cual ha generado impactos en diversos niveles, que progresivamente se presentan como campos problemáticos para ser investigados.⁸⁹

En consecuencia, cobra sentido evaluar la calidad para identificar sus alcances y limitaciones. Pero, al mismo tiempo, se hace necesario investigar la propia evaluación de calidad con el fin de que las perspectivas enunciadas y sistematizadas arrojen miradas críticas y comprensivas sobre la lógica, los procesos y los resultados de la calidad en educación superior, tanto de las instituciones participantes como de sus docentes y estudiantes, así como de las consecuencias posibles para el conjunto de la sociedad. En este sentido,

“(...) se debe tener presente, no obstante, que el aumento en la calidad es un fenómeno de largo plazo, que depende de la voluntad y capacidad de las instituciones de mejorar, no del sistema de evaluación. En el mejor de los casos, éste crea las condiciones para que las IES alcancen excelencia, las estimula, orienta, presiona, recompensa o castiga para que no cejen en su esfuerzo; pero el sistema no puede mejorar a las instituciones sin su colaboración. Este punto es de la mayor importancia para el diseño de la evaluación: los mecanismos de evaluación que ignoran que la calidad de la educación superior del país depende de la calidad de cada una de las instituciones que lo componen están destinados al fracaso. Por el contrario, los mecanismos que se centran en fortalecer la voluntad y la capacidad de mejo-

89. El planteamiento de algunas instituciones sobre los cambios introducidos en sus prácticas de evaluación, sobre todo en el tipo de preguntas; en la presencia de cursos de preparación para la presentación de las pruebas Ecaes; en la conformación de oficinas de autoevaluación y acreditación, entre otras; ponen de manifiesto una amplia gama de posibilidades de indagación sobre la calidad, sus concepciones, sus consecuencias, los modelos de evaluación que la sustentan, los procesos que la viabilizan y la mantienen. En fin, una serie de posibilidades que muestran la complejidad de aquello que se denomina calidad y, al mismo tiempo, la importancia de pensarla en sistemas educativos aún en proceso de consolidación como los latinoamericanos.

Ahora bien, actualmente algunos organismos gubernamentales en Colombia han comenzado a apoyar diferentes investigaciones con las universidades para valorar e interpretar los resultados de los procesos evaluativos que den cuenta de la calidad de la educación. Son objeto de investigación, entre otros, el impacto de la evaluación hecha en el proceso posterior a los Ecaes que han asumido las instituciones; la indagación sobre las concepciones, así como la contrastación de las cifras mismas con los resultados internacionales. En este marco se inscriben las cinco investigaciones apoyadas por el Icfes y varias universidades del país, adelantadas entre los años 2005 y 2006, sobre el tema de los Ecaes, el desarrollo de competencias y la flexibilidad como proceso central de la acción educativa y laboral en la contemporaneidad.

rar de las instituciones son los únicos que tienen alguna posibilidad de alcanzar ese objetivo" (Navarro, et al. 2000: 9).⁹⁰

De otra parte, el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior enfatiza en el valor de la evaluación interna y externa.⁹¹ Aquí surgen los Ecaes, como mecanismo para evaluar competencias en los estudiantes. Estos parten de la premisa según la cual, el grado de desempeño de los estudiantes mide, en cierto modo, la calidad de la propuesta educativa ofrecida por la institución formadora.

En la práctica, sin que el sistema lo haga explícito, los Ecaes han comenzado a tener una preponderancia importante en dos sentidos: los usos sociales de sus resultados y las acciones derivadas de ellos al interior de las instituciones. La forma de presentación de resultados ha establecido *ranking* entre las instituciones y ha generado movimientos que modificaron en mayor o menor medida la vida institucional a través de ciertas acciones, propósitos y mecanismos tendientes, por un lado, a mejorar el desempeño en la prueba y por otro, a modificar la academia en virtud y alrededor de los Ecaes.⁹² Estos comprenden aquellas áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de cada profesión, disciplina u ocupación.⁹³

-
90. OROZCO (s.f versión magnética.) plantea que la calidad del sistema no es la calidad de las instituciones. Pues si bien, efectivamente el sistema no se reduce a ellas, sí son parte clave, sobre todo, cuando se plantean como eje de la evaluación de la calidad, tal como sucede en Colombia, donde la acreditación institucional es el máximo grado posible de acreditación y presupone calidad de todos los sistemas que la integran.
 91. Recuérdese que tanto los procesos de acreditación previa vividos por los programas de Educación (Decreto 272 de 1998), como la acreditación de alta calidad y, últimamente la obtención de registros calificados se basan en la auto-evaluación, como mecanismo de autocrítica. La estrategia de evaluación por pares forma parte de la evaluación externa que permite confrontar los resultados de la auto-evaluación.
 92. El Icfes anualmente ha publicado informes sobre las acciones de las instituciones derivadas de las pruebas Ecaes, por un lado. Por el otro, las instituciones han establecido diversos mecanismos para incrementar su desempeño, aunque ello concite diversas miradas (Ecaes usos, identificación de la categoría usos en el análisis de mesas de trabajo). Algunos estudiante consideran que es importante el desempeño institucional: "Si a un estudiante le va bien, la Universidad queda bien". Otros presienten que el interés de las empresas en práctica por los resultados puede tender a hacer que en un momento cercano, los resultados Ecaes sean uno de los criterios de selección: "A mí no me han solicitado resultados de la prueba, pero, en algún momento pueden considerarlo parte del asunto", señala un estudiante (EcaesUSOS –identificación de la categoría usos en el análisis de mesas de trabajo).
 93. Es importante considerar que las competencias se evalúan en contextos académicos en los cuales deben darse respuestas a interrogantes propios "de la competencia" de un campo. Esto en razón de que "es sólo dentro de un campo que se está en posibilidad de dar razones de prácticas y sus saberes, "que concuerdan con un conjunto de teorías, interpretaciones, paradigmas explicativos, que constituyen un cuerpo universalmente aceptado"

Una primera inferencia de este planteamiento sería que la calidad del servicio público de la educación superior se asocia al rendimiento de los estudiantes, quienes tienen que demostrar su competencia como un indicador clave para la calidad de la institución en la cual se han formado, y como un indicador de competitividad y calidad profesional. Esto ha generado un cierto desafío en las instituciones que hoy buscan estrategias de diverso tipo para enfrentar los exámenes de calidad y demostrar el cumplimiento de los objetivos y propósitos declarados en sus proyectos institucionales. De hecho, es importante reconocer la preocupación y esfuerzo realizado por medir la calidad de la formación y, de esta manera, “rendir cuentas” a la sociedad sobre la calidad de las instituciones. Esto no desconoce que la calidad de la educación superior excede la exigencia de evaluación de los estudiantes y articula otros parámetros, que por razones de la especificidad del proyecto no se abordan aquí.⁹⁴

Los Ecaes se sustentan en un nuevo paradigma evaluativo que trasciende la lógica centrada en los *inputs* insumos y privilegia una lógica centrada en los resultados. De acuerdo con los expertos en el tema de la evaluación por competencias en Colombia, “su prototipo es el de las llamadas pruebas objetivas, las cuales establecen diferencias entre individuos a partir de un patrón único considerado válido para toda la población, la cual se supone homogénea desde el punto de vista de la capacidad que se pretende medir” (Torrado, 1998: 19).

La característica fundamental de la evaluación por resultados es ponderar el grado de cumplimiento de los indicadores en cada uno de los productos que la empresa genera. Se espera con esta valoración medir la eficacia de la gestión empresarial reflejada en el producto terminal. Tales resultados suelen tener en cuenta las múltiples relaciones entre el costo-beneficio, el valor agregado, el perfil del producto y el puesto relativo que en el mercado ocupa el producto, en comparación con las empresas que representan la competencia.

El modelo de evaluación por resultados se ha trasladado a otros ámbitos o proyectos sociales donde se busca valorar el efecto de programas sociales dirigidos a acciones tales como la salud, la alfabetización, la vivienda popular. Para la evaluación se requiere primordialmente que estén bien delimitados los objetivos que se persiguen lograr, de acuerdo con un plan que, por lo general, está

(Villoro, 1982, 151), de los cuales son partícipes una comunidad epistémica e, inclusive, profesional.

94. Es evidente que cada vez es más grande la exigencia por una formación de mayor calidad. Esto está motivado por el creciente desafío y requerimiento a la educación de profesionales con capacidades adecuadas para enfrentar y resolver situaciones nuevas en un entorno rápidamente cambiante (Ayarza, H. y González, L. 1998).

asociado a la superación de problemas, éstos a su vez, claramente delimitados. Todo ello faculta el establecimiento de ítems que hacen posible su medición. Dichos planes obedecen además a estrategias y tácticas, previamente planificadas que persiguen el logro o las metas propuestas.

Ahora bien, se ha dicho que según los expertos, los Ecaes pueden considerarse un prototipo de las llamadas pruebas objetivas. A pesar de que la prueba se define como individual y sus resultados son individuales, subyacen a ella criterios de sanción social imputables, por una parte, a los individuos

—estudiantes evaluados— sobre quienes se establece valoraciones de sus competencias profesionales que tiene, evidentemente, un efecto en la confianza o desconfianza de su futuro rendimiento académico⁹⁵ y profesional.

Por otra parte, la sanción social imputable a las instituciones tiende a expresarse en las valoraciones y representaciones que se producen y reproducen sobre sus grados de responsabilidad, sobre los procesos formativos y sobre la eficiencia o efectividad de estos. De conformidad con las concepciones estatales, esta es una forma de “rendir cuentas a la sociedad” que conlleva efectos institucionales sobre la calidad, eficiencia, productividad y competitividad, temas de actualidad hoy al interior de las universidades.

Es interesante observar cómo en el complejo y heterogéneo panorama institucional de la educación superior en Colombia, los Ecaes han planteado interrogantes acerca de la “calidad” de la formación y generado desconcierto en más de una institución que se percibía como formadora de profesionales de calidad. No significa esto, por supuesto, que los Ecaes sean un medio eficaz para demostrar la calidad de las instituciones.

El análisis de esta situación no puede abstraerse de los procesos de expansión de la educación superior en Colombia surgida a partir de la expedición de la Ley 30 de 1992, que elevó el número de instituciones formadoras diferenciadas en universidades, instituciones universitarias e instituciones técnicas y tecnológicas que, si bien permitió incrementar las oportunidades de acceso a la educación superior de grupos sociales marginados de tal servicio, creó un amplio espectro de calidades, segmentado según el tipo, naturaleza, carácter, tamaño

95. Piénsese, por ejemplo, el efecto que tiene en la selección de los estudiantes por parte de las universidades, para quienes el punto de referencia son los resultados en los exámenes de Estado de los egresados de la educación media. Incluso algunas universidades han realizado estudios para establecer el carácter predictor del desempeño en la universidad con base en los resultados previos en los exámenes, sin llegar a conclusiones contundentes.

y vocación de la institución. La ampliación del mercado de la educación superior restringido, inicialmente, a la formación de profesionales, se diversificó en forma considerable creando, especialmente, gran cantidad de instituciones privadas, más con el interés de ofrecer servicios y responder a la demanda de estos, que con el de posicionar a las instituciones frente a los retos de la globalización y de las transformaciones en la naturaleza del conocimiento.

El contexto de la prueba en los Ecaes

Este se debe considerar como un contexto propiamente discursivo, en el cual cada elemento (una pregunta, un enunciado, etc.), se refiere a contenidos de un área de conocimiento seleccionados según criterios previamente establecidos.⁹⁶ La prueba, a su vez, pone en juego lo que, desde la psicología, ha sido denominado conocimiento metacognitivo; esto es, aquel conocimiento que, en este caso, implica la comprensión de un texto escrito y que, directa o indirectamente, implica:

- a. El conocimiento del contenido del texto implicado en la pregunta, en el enunciado y en las opciones de respuesta (conocimiento proposicional o conocimiento procedimental).
- b. El reconocimiento del o los referentes contextuales implícitos en el texto. Lo que Halliday y Hasan (1990) denominan el contexto de la situación.
- c. El reconocimiento de estrategias para resolver el problema que la pregunta o enunciado plantean (conocimientos adquiridos, uso de algoritmos, información, intuición, etc.), y
- d. Los factores internos (atención, memoria, ansiedad, familiaridad con las pruebas y sus tipos, estilos de lectura, etc.) referidos al evaluado, y los factores externos (estilo de los enunciados, condiciones medio ambientales, tiempo disponible, etc.) que, directa o indirectamente, afectan la tarea de responder la prueba.⁹⁷

Como podemos observar, el contexto de la prueba es complejo e implica una diversidad de otros conocimientos asociados a lo que podríamos considerar

96. Los artículos 2º y 3º del Decreto 1781 de junio de 2003 determinan que los Ecaes deben comprender aquellas áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de cada profesión, disciplina u ocupación.

97. Los problemas inherentes a la dificultad de responder no sólo se refieren a un bajo nivel de comprensión lectora, sino también a los problemas que surgen de la elaboración de la prueba. Los límites entre lo correcto y lo incorrecto no siempre son absolutamente nítidos.

como “saber leer” una prueba, esto es, comprenderla para poder resolverla Gardner, R. (1988). Desde este punto de vista una primera condición para responder la prueba es “saber leer”. En el campo de la comprensión lectora los expertos incluyen una serie de operaciones inferenciales relacionadas con diferentes aspectos del texto: causal, comparativo, especificativo, inclusivo y macroestructural. La falta de conocimiento de estos órdenes y su funcionamiento en un texto tiene una relación con la falta de su comprensión y, en consecuencia, con la obtención de bajos resultados en pruebas escritas. (Porro y Svensson, 2001).

La iniciativa de aplicar exámenes de egreso a estudiantes de carreras universitarias data de 1966, año en la cual el Plan Nacional para la Educación Superior los mencionó como una “propuesta”, que en 1981 volvió a ser considerada en la reforma de la educación superior como una alternativa para evaluar la calidad de los programas de pregrado. Sin embargo, encontramos que sólo fue hasta el año 1990 que estos exámenes se incluyeron como parte de las políticas del sector educativo, que se concretaron de manera oficial en el Plan Nacional de Educación 2000-2002. Fue allí donde se incluyeron los Exámenes de Estado de la Calidad de la Educación Superior, “como uno de los programas orientados al mejoramiento de la calidad y transparencia de la educación superior” y “se estableció como meta la aplicación del examen a por lo menos una carrera” (Icfes, 2004: 27).

En 1998, Gabriel Restrepo realizó un diagnóstico y una propuesta para la creación de un subsistema de ingreso y de egreso a la educación superior e hizo alusión a algunos hechos que se pueden situar como antecedentes de los Ecaes. Al respecto señala que:

“(...) la idea de establecer exámenes nacionales de ciclos educativos se retomó en 1981, cuando las carreras de medicina comprendieron su ventaja como mecanismo de asignación de residencias, servicio social obligatorio y asignación de becas u otros privilegios” (Restrepo, 1998: 94).

Este mismo texto refiere que en 1987 el Consejo de la Administración de la Justicia solicitó al Icfes “colaboración para el primer concurso de acceso y promoción a la carrera judicial (...)” (p. 94), el cual fue realizado a través de

dos ya que, por ejemplo, tanto en el plano argumentativo como en el plano propositivo algunas opciones pueden ser consideradas válidas de acuerdo con el enfoque desde el cual se responde. Es el caso de ejemplos presentados en las guías de educación, trabajo social (ejemplo 1).

pruebas elaboradas por el Icfes, quien a su vez atendió el pedido de la Contraloría General de la Nación, ya que esta evalúa la competencia de sus funcionarios.

Restrepo (1998), también relata que cinco años más tarde, el director del Icfes propuso a las universidades la aplicación de exámenes y, para tal efecto...

“(...) convocó una reunión con el personal especializado del Servicio Nacional de Pruebas y con profesionales de alto nivel en el manejo de los exámenes y de las profesiones de Medicina, Derecho y Contaduría, con el objeto de considerar de nuevo la posibilidad de ofrecer por primera vez en Colombia unos exámenes de Estado en la Educación Superior” (p. 94).

Esto muestra que los exámenes, que para la época buscaban “seleccionar y evaluar” estudiantes de carreras como Medicina y Derecho, estuvieron en sus orígenes muy relacionados con el mercado laboral y con el reconocimiento y los privilegios otorgados a los evaluados destacados no, necesariamente, con la calidad de la formación. Este asunto plantea cuestionamientos pertinentes en relación con los eventos que anteceden al establecimiento de los actuales Ecaes, así como al uso pasado, presente y futuro de los resultados obtenidos en tales pruebas.

Es así como la problemática de los exámenes y sus resultados tiene que ver, entre otros asuntos, con la urgencia de reflexionar sus usos y aplicaciones, ya que el desempeño frente a estos dispositivos puede en últimas significar, para la población evaluada, mecanismos de exclusión y discriminación, sin considerar que los procedimientos e instrumentos de evaluación masiva requieren todavía avanzar bastante en términos de investigación, desarrollo y mejoramiento.

A pesar de su redimensionamiento y del papel que han comenzado a jugar en lo que podría ser el “mejoramiento de la calidad”, los resultados obtenidos en este tipo de pruebas no pueden ser tomados como un elemento predictor en sí mismo, ya que las altas puntuaciones no garantizan la real existencia de las características deseables en un profesional, en términos de sus logros cognitivos, cuando son considerados de manera aislada de otros factores que en conjunto pueden establecer el nivel de competencia de un sujeto frente a una tarea, si es que eso es lo que se pretende con tales exámenes.

En relación con el instrumento, es conveniente indicar que en el año de 1999, el Icfes y la Asociación Colombiana de Ingenieros Mecánicos, emprendieron la tarea de diseñar una prueba, la cual fue aplicada de manera experimental a un grupo de estudiantes en febrero de 2000 (Restrepo, 1998). Al año siguiente, a través de los Decretos 2233 del 23 de octubre de 2001 y 1746 del 24 de

agosto del mismo año se reglamentó la aplicación de los exámenes para las carreras de Ingeniería Mecánica y Medicina, en cuya construcción participó de manera decisiva la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (Acofi) y la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (Ascofame). Posteriormente, el Decreto 1373 del 2 de julio de 2002 reglamentó la aplicación de los exámenes para la carrera de Derecho, los cuales fueron elaborados por la Universidad Externado de Colombia. Para el segundo semestre de 2003, ya eran tres los programas que de acuerdo con los autores, buscaban evaluar sus fortalezas y debilidades a través del examen de sus respectivos estudiantes.

En el año 2003 hicieron su aparición diferentes decretos (2566 del 10 de septiembre de 2003) y resoluciones (tales como la 3461 de 2003 para el programa de Psicología, la 2770 de 2003 para el programa de Arquitectura, la 2272 de 2003 para los programas en Ciencias de la Salud), por medio de los cuales se establecieron las condiciones mínimas de calidad, los requisitos para el ofrecimiento de programas, así como las características específicas de calidad para los diferentes programas de pregrado. Con posterioridad a la publicación de dicha normativa, el Icfes realizó una convocatoria nacional en la que “invitó a instituciones de educación superior públicas o privadas, a asociaciones de facultades y a agrupaciones de profesionales, para la presentación de proyectos dirigidos al diseño y elaboración de los Ecaes, en atención a las metas del gobierno para el año 2003” (Icfes, 2004:7). Estas pruebas fueron reglamentadas a través del Decreto 1781 de junio de 2003.

Tales directrices en materia de educación superior constituyeron la plataforma con base en la cual se estructuraron los Ecaes, ya que efectivamente las guías de orientación para cada uno de los programas evaluados entre 2003 y 2005, hacen referencia no sólo a lo requeridos por los términos del contrato para la elaboración de las pruebas, sino también al soporte que da el marco legal de decretos y resoluciones, para definir las características del examen e incluso la estructura misma de la prueba, a través de la cual se establecen las áreas y subáreas a evaluar, así como el número de preguntas correspondientes.⁹⁸

En la primera versión de los Ecaes, se propuso la elaboración de pruebas para veintiséis carreras, de acuerdo con los términos de la convocatoria realizada por el Icfes. Para tal efecto se realizaron talleres nacionales y regionales, en los

98. Estos documentos se pueden consultar en la página web del Icfes www.icfes.gov.co, y tienen como objetivo informar a los estudiantes sobre los contenidos y aspectos formales de la evaluación, para lo cual incluyen: marco constitucional y legal de los exámenes, propósitos del examen, formatos de preguntas y ejemplos de cada formato y organización de la aplicación del examen.

cuales no sólo se discutieron los aspectos conceptuales y metodológicos de la prueba, sino que también se trabajó en la construcción de las preguntas relativas a cada examen. Fue así como finalmente “(...) el 1º de noviembre de 2003, se aplicaron a veintisiete programas de pregrado, en cuarenta y una ciudades del país, a un total de 58.974 personas, entre estudiantes de últimos semestres y egresados”. (Icfes, 2004b:7).⁹⁹

Como se aprecia en las guías de orientación de los Ecaes para los diferentes programas, en el año 2003 se realizaron diferentes actividades en las entidades que ganaron la convocatoria realizada por el Icfes. Se desarrollaron talleres regionales para la socialización y tamizaje de preguntas, los cuales permitieron la “elaboración, discusión y concertación de marcos de fundamentación conceptual y las especificaciones de la prueba Ecaes (Icfes, 2004b:7).

Para el año 2004 fueron evaluados cuarenta y ocho programas, lo que significa que se incorporaron a esta evaluación veintiún programas nuevos. Para esto el Icfes hizo una nueva convocatoria a las asociaciones de facultades y a agrupaciones de profesionales, con el fin de contratar la elaboración de los exámenes que se aplicarían en los años 2004 y 2005.¹⁰⁰

En el año 2005, fueron evaluados 7 nuevos programas, en cada uno de los cuales se incluyeron 20 preguntas correspondientes al componente de comprensión lectora y 15 al componente de comprensión lectora en inglés. En el año 2006 se introduce un nuevo período de aplicación para reagrupar los programas evaluados, con lo cual en junio de 2006 se evaluarán los correspondientes a Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Economía, Administración, Contaduría y Afines, Matemáticas y Ciencias Naturales y algunos programas técnicos y tecnológicos, mientras que para el mes de noviembre de ese mismo año, se prevé la evaluación de algunos programas de Ciencias de la

99. Los programas evaluados en la primera oportunidad y clasificados por áreas de conocimiento, fueron:

- Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines: Arquitectura, Ingeniería: Química, de Materiales, Metalúrgica, Ambiental, Agrícola, Civil, de Minas, de Alimentos, de Sistemas e Informática, Eléctrica, Electrónica, Industrial, Mecánica, de Telecomunicaciones, Geológica e Ingeniería Agronómica –Agronomía.
- Ciencias Humanas: Derecho y Psicología.
- Ciencias de la Salud: Enfermería, Fisioterapia, Fonoaudiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Odontología, Optometría, Terapia Ocupacional.

100. Estos programas fueron: Contaduría, Economía, Administración, Bacteriología, Licenciatura en: Educación Preescolar, Lenguas Modernas, Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Educación Básica con énfasis en Matemáticas, así como Medicina Veterinaria y Zootecnia, Comunicación e Información y Trabajo Social.

Salud, Arquitectura, Ingeniería, Urbanismo y afines, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, Agronomía, Veterinaria y Afines y algunos de Ciencias de la Educación y otros programas técnicos y tecnológicos, distintos a los evaluados en junio de 2006.¹⁰¹ La breve historiografía anterior sugiere el tiempo y el lugar de aparición y desarrollo de los Ecaes en Colombia, lo cual está asociado al propósito y al contexto en el que surgen y se desarrollan instrumentos de medición. Es importante subrayar que esto obedece a circunstancias históricas en las que el elemento político ha sido decisivo a la hora de proponer, aplicar y emplear estrategias de control, clasificación y homogenización. Esto permite comprender que históricamente los test han tenido un papel protagónico en los procesos de medición de características de poblaciones y en la toma de decisiones con base en las mismas. Intención con la cual coincide la propuesta que generó la reglamentación e implementación de los Ecaes.

SOBRE LAS GUÍAS DE ORIENTACIÓN ECAES 2004

Una revisión de algunas de las guías de orientación de los Ecaes, aplicados en el año 2004, muestra que la existencia de diferentes enfoques y clasificaciones resulta problemática. La comparación de las definiciones es importante, dado que ellas producen un sesgo selectivo en los diferentes ítems.

Mientras que los *Ecaes en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales* plantean que, por una parte, la prueba tiene como objeto evaluar las competencias de los estudiantes para interpretar, argumentar y proponer soluciones frente a situaciones problema en la práctica de la educación, por la otra, se definen como competencias indelegables de todo maestro seis que se especifican en la Tabla 1.

A primera vista, las seis “competencias indelegables” exceden las tres competencias propias de los Ecaes o, supuestamente, están subsumidas en estas últimas.

101. La siguiente tabla muestra el número de programas y personas evaluadas durante los años 2003, 2004 y 2005:

	2003	2004	2005:
Programas	27	43	50
Estudiantes	57.541	82.878	83.233
Egresados	1.360	2.654	2.654
TOTAL	58.901	85.532	88.635

TABLA 1
COMPETENCIAS INDELEGABLES DE TODO MAESTRO. ECAES EN LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES. (2004)

1	Saber qué es, cómo se procesa y para qué el énfasis	Esta competencia se asocia con los saberes específicos propios de cada disciplina, sus conceptos, procedimientos y valores todo ello en relación con el desarrollo lógico e histórico de la disciplina
2	Saber enseñar el énfasis	Esta competencia se refiere a la organización de los saberes específicos como proyectos sociales y culturales de apropiación en las instituciones
3	Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje	Esta competencia se refiere al planteamiento de los aprendizajes longitudinales y puntuales en las instituciones educativas
4	Saber evaluar	Se refiere a los saberes relacionados con las distintas prácticas evaluativas institucionales (aula, proyectos educativos) y externas
5	Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos y de aula	Esta competencia tiene como propósito identificar y resolver problemas educativos y escolares institucionales que respondan a las necesidades del contexto
6	Saber articular la práctica pedagógica a los contextos	Se trata de relacionar la práctica pedagógica con lo institucional administrativo y político; como también la pertinencia con el contexto, la articulación con el PEI y la identidad

Una primera aproximación a los ejemplos y a la prueba permite observar que las opciones están sesgadas por un enfoque. Así mismo, resulta confusa la distinción entre competencia del maestro y competencia. En este sentido, ¿Qué significa “saber el énfasis”? competencia definida en diferentes ejemplos de preguntas. ¿Cuál es la relación entre saber el énfasis y la perspectiva constructivista que privilegia la prueba en ciencias naturales o entre saber el énfasis (ciencias sociales) y la teoría crítica de las ciencias sociales que fundamenta el pensamiento crítico?¹⁰² ¿Se inscriben todos los programas de forma-

102. No es posible imaginar un pensamiento crítico en las ciencias sociales restringido al marco de la teoría crítica. Si esta es la posición de quienes prepararon la prueba, esta ya posee un sesgo ideológico fundamental que excluye otras posiciones críticas ancladas en otras perspectivas o "sociologías".

ción de licenciados en el país en la perspectiva constructivista? ¿Cuál es la relación entre una perspectiva constructivista, o aquella de la teoría crítica y la selección/organización de contenidos formativos, la práctica pedagógica y los sistemas de evaluación?

La respuesta a estas preguntas trata de establecerse a través de la escogencia de respuestas que el estudiante debe realizar a un conjunto de preguntas específicas. En los diferentes ítems de la prueba se debe dar cuenta por un conocimiento (una respuesta) a partir de la formulación de preguntas, o de enunciados en los cuales se debe inferir el contenido de la respuesta. La prueba pone en juego diferentes operaciones inferenciales como las anotadas en el párrafo precedente. En algunas ocasiones la referencia directa es a un “saber qué” (conocimiento proposicional) y, en otras, a un “saber cómo” (conocimiento procedimental). Es a este último tipo de saber al que se orientan predominantemente las pruebas de los Ecaes. Sin embargo, es importante establecer hasta qué punto se plantean en los Ecaes tensiones entre la competencia construida en relación con la idea de dominio de la disciplina por parte del estudiante y la competencia operacional referida directamente al desempeño en situaciones pragmáticamente definidas, tal como se ha ejemplificado anteriormente.¹⁰³

De hecho, no desconocemos la existencia en la formación de un conocimiento proposicional (“saber qué”) y de un conocimiento operacional (“saber cómo”) Si a partir de los fundamentos teóricos de los Ecaes se define la competencia como “saber hacer en contexto” este saber no estaría referido al conocimiento tácito –en el sentido chomskiano del término– sino al conocimiento procedimental; esto es, al saber sobre qué desempeños o “actividades cognitivas” se deben realizar para lograr producir la respuesta adecuada.

Un asunto de interés es el que concierne a las tensiones entre el marco de fundamentación conceptual y metodológica que guía la elaboración de la prueba y las soluciones o respuestas efectivamente provistas por los estudiantes. ¿Qué diferencias en términos de la complejidad de las preguntas existen en los diseños de las pruebas? ¿Se aplican criterios homogéneos y estables para su elaboración? ¿Responden las preguntas o enunciados de la prueba a una teoría del texto que realmente permita una lectura comprensiva de lo que se demanda en Ecaes, esto es, un texto compuesto de enunciados en los cuales no esté presente la ambigüedad? Tómese un ejemplo de la guía de orientación de los Ecaes en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

103. Barnett, R. (2001) plantea una diferencia entre lo que denomina competencia académica y competencia operacional.

Al hacer referencia a la competencia propositiva se debe considerar su carácter preformativo (proponer). Proponer es un acto individual que no puede concebirse homogéneo. Lo que se declara como competencia propositiva se refiere a la potencialidad de generar y reconocer propuestas. En cierta forma, toda propuesta es una expresión de reglas de realización discursiva, al igual que lo es la competencia interpretativa y argumentativa. De hecho, proponer significa conocer las reglas, la lógica, el contexto, para producir el texto adecuado. Es en este sentido que se puede decir que toda propuesta es válida desde el punto de vista de quien la enuncia, pero no necesariamente válida, desde la perspectiva de quien la valora. ¿Qué significa, entonces, valorar competencias propositivas en los Ecaes, cuando la respuesta que da el estudiante es una valoración en sí misma de las diferentes opciones de respuestas?

Las alternativas de respuesta han sido construidas, considerando las diferentes áreas de saber y de práctica que hacen parte de la formación en el campo de una disciplina o profesión. El diseño de la prueba está dado para que el estudiante reconozca con precisión un concepto, un procedimiento, un valor, etc: la prueba se diseña para sistematizar y cuantificar los datos y aplicar una medición numérica basada en la confiabilidad del instrumento.

Si lo que se denomina competencia interpretativa tiene que ver con el reconocimiento de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas que se dan entre los enunciados, párrafos o el texto en su globalidad,¹⁰⁴ las preguntas de la prueba deben ubicar aquellas alternativas en las cuales el evaluado sea capaz de marcar como opción un significado coherente de conformidad con su capacidad meta-comprensiva –adquirida durante su formación– y no con la cercanía de su conocimiento o información a un determinado enfoque.¹⁰⁵ Esto en razón a que la concepción cognitiva del estudiante puede estar marcada por juicios externos provenientes de diversas fuentes (experiencias, enfoques, ideologías, valores socioculturales, etc.).

De otra parte, en la guía de los *Ecaes del programa de Ingeniería Agronómica y Agronomía* se definen como procesos de pensamiento a evaluar la comprensión, la aplicación y el análisis. Establece para tal propósito cuatro componentes que son:

104. Véase definición en Ecaes (2004) "Componente de comprensión lectora: Guía de orientación". Este documento se encuentra en la página web del Icfes.

105. Aquí es necesario tener en cuenta que los cambios en el conocimiento metacomprendido de los sujetos requiere soportes concretos. De allí la necesidad de generar estrategias y contextos pedagógicos que promuevan la participación activa y comprensiva del estudiante en el desarrollo de sus aprendizajes.

- a. Ciencias básicas
- b. Ingeniería
- c. Fitotécnia y producción y,
- d. Ciencias socioeconómicas

Si bien no hay una especificación clara del sentido de la evaluación de las competencias, se hace referencia a estas como “la capacidad de utilizar el conocimiento (actuación)”. A pesar de esto, la revisión de los ejemplos muestra un énfasis en conocimientos. Por su parte, en la *Guía de Orientación de los Ecaes de Medicina Veterinaria y Zootecnia*, se plantea que el Ecaes pretende, además de los objetivos propuestos, “evaluar la capacidad de los futuros médicos veterinarios para hacer frente a los problemas que presenta el ejercicio de la profesión” (p. 13). Las áreas de formación a evaluar son:

- a. La básica profesional (morfofisiología, farmacología, toxicología, infectología, patología).
- b. La profesional específica (salud pública, epidemiología, reproducción, genética, cirugía y clínicas).

En el examen, algunas de las preguntas nos muestra confusión en la distinción de las competencias. Además tienen un marcado énfasis en conocimientos.¹⁰⁶ Un asunto que desborda el sentido de las competencias que se evalúan en este caso es el del lenguaje científico que se maneja en la profesión. No es posible definir una respuesta si no se conoce o maneja el lenguaje específico. Desde este punto de vista, un asunto crucial que inclusive, dentro del enfoque de competencias que se plantea debe ser previo, es el de lo que podría denominarse competencia léxica. Si no se accede al significado de un término no se accede a la totalidad de los aspectos semánticos que plantea la pregunta.

En lo que concierne a la dimensión de las competencias a ser evaluadas, en la *Guía de Orientación de los Ecaes en Medicina*, se entiende por competencia “el desarrollo de habilidades para manejar sistemas simbólicos en diferentes contextos y con sentido”. Dicho de otra manera, la competencia implicaría comprender diversos sistemas simbólicos y diferentes contextos y contar con las habilidades para actuar en ellos. La guía hace precisiones sobre los elementos de este concepto, en el cual se resaltan:

- a. **Habilidades:** en las cuales se incluyen las de tipo cognitivo, metodológico o técnico y ético para atender y enfrentar una determinada situación.

106. Véase los ejemplos 1, 2, 3 y 4 de la guía.

- b. **Sistemas simbólicos:** elementos o conjunto de elementos cuya interrelación representa un significado específico.
- c. **Contextos:** medios o circunstancias que otorgan significado a una situación o sistema simbólico.
- d. **Con sentido:** referido al manejo de las habilidades sobre los sistemas simbólicos.

La definición en la cual se avanza a partir de esta conceptualización plantea que la competencia se refiere a “un saber que se manifiesta en un saber hacer”. Sin embargo, es interesante observar la diferencia entre competencias en el “saber” y competencias en el “saber hacer”. Por ejemplo, se separa el “saber hacer” del “saber comunicar”.

No obstante reconociendo que la naturaleza del conocimiento disciplinar en cada uno de los programas requiere conceptualizaciones específicas, esta breve descripción de algunas guías permite observar el alto grado de dispersión semántica y taxonómica, que no necesariamente puede estar relacionada con la naturaleza de los saberes sino con los modos como los grupos responsables de la elaboración de la prueba recontextualizaron la noción de competencia. Esta dispersión puede llegar a generar incongruencias en la forma y contenido de las pruebas, indicando posiblemente precariedad de los referentes conceptuales y metodológicos y profundizando la distancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

DEL DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE LAS PRUEBAS ECAES 2004

El diseño y construcción de instrumentos de evaluación masiva como los Ecaes reviste una complejidad mayúscula. Por lo tanto, requiere acumular experiencia, investigación y formación permanente en el equipo de profesionales responsables de la construcción de la prueba para que este instrumento logre confiabilidad y validez. Es por esto que ciertos técnicos en medición manifiestan que “Los procedimientos de elaboración de pruebas, administración, calificación, obtención y entrega de resultados deben estar a cargo de profesionales altamente calificados y someterse a estrictos procesos de evaluación y control para garantizar condiciones equitativas” (Pardo, 1998: 13).¹⁰⁷ El desarrollo de este propósito ha resultado profundamente heterogéneo en las asociaciones de

107. Así mismo, autores como Castañeda (2004:23) plantean que “de especial importancia es que la evaluación de competencias se haga mediante formas que garanticen que la obtención de información sea realista y sustancial. Las personas deben ser evaluadas por perso-

profesionales y de facultades, en las universidades y en los profesionales responsables de las pruebas Ecaes. Esto se debe a diferentes factores, entre otros:

- El desarrollo desigual de las comunidades científicas y profesionales en el país.
- La capacitación escasa, coyuntural y contingente de los profesionales constructores de preguntas. En este sentido, la división del trabajo entre conceptualización, diseño y ejecución configuró sesgos en las visiones o enfoques y en la aplicación y calificación de estos.
- El escaso conocimiento y manejo poco experto de la psicometría por parte de quienes construyeron las preguntas puede considerarse un factor asociado a las dificultades y errores presentes en muchas de las preguntas, incluso en aquellas utilizadas como ilustración en las respectivas guías de orientación de los programas.¹⁰⁸
- La imprecisión teórica y metodológica que ha permitido la proliferación de múltiples interpretaciones sobre los conceptos rectores que guían la elaboración de las pruebas (competencias, evaluación, calidad, conocimiento, desempeño, habilidad, capacidad, etc.).

La gran controversia y en ocasiones confusión, que han generado las pruebas Ecaes hacen pensar que su diseño y construcción presentan dificultades en lo que concierne a su fundamentación, a su pilotaje y respectiva evaluación, a la elaboración y aplicación de la prueba definitiva y a su calificación. Aquí se configuran problemas de forma y contenido que exigen un examen exhaustivo en virtud de que no basta tener claridad con respecto al propósito y al proceso de la prueba para definir su validez y confiabilidad. De la misma manera, no basta que los procedimientos de análisis sean realizados en formas equitativas y metódicas y aún fundamentadas en un marco específico, para que garanticen la validez de las inferencias derivadas de los resultados. En este sentido, es indispensable preguntarse sobre los fundamentos la prueba.

nas probadamente competentes, con el apoyo de criterios, normas, procedimientos y estándares que permitan llegar a juicios no solo objetivos, sino también sensibles a la complejidad y diversidad de rasgos que son propios de comportamientos que engloban múltiples componentes y son altamente dinámicos".

108. Si bien se reconocen avances en la medición en el campo de la Psicología, la tendencia a privilegiar la validación de instrumentos y procedimientos de medida, así como sus análisis estadísticos, se ha convertido un fin en sí mismo. Hace falta una mayor reflexión en este campo, para proponerse como medio de análisis de problemáticas que coadyuven a la solución de problemas relevantes para diferentes campos de conocimiento y de práctica. Reducir la psicometría a la validación de instrumentos que justifican la medida *per se*,

Si se parte del hecho que la fundamentación conceptual o metodológica es una guía para la acción, es necesario establecer cómo se configura dicha fundamentación en términos de lo que se podría denominar su *substratum*: conceptos y métodos.

En el caso de las pruebas se ha asumido, según los expertos del Icfes, que la fundamentación debe contemplar una revisión exhaustiva de material y documentos relacionados con la prueba que se está diseñando (Pardo, 1998). Si bien este planteamiento es válido, es insuficiente dado que se hace necesario escrutar el fundamento de la prueba en su sentido y en su significado, así como, socializar los diferentes enfoques que conlleven, hasta cierto punto, la posibilidad de convergencia, nuevamente, conceptual y metodológica.

En lo que concierne a esta primera etapa, es necesario considerar las significativas variaciones en el interior de cada uno de los programas evaluados, tanto en los Ecaes 2003 como en los Ecaes 2004. Esto se debe a que la elaboración de las guías estuvo bajo la coordinación de diferentes asociaciones de profesionales, de facultades y de programas, cuyas dinámicas y procedimientos fueron diversos y generaron diferentes puntos de vista en relación, por ejemplo, con la noción de competencias y las tipologías establecidas, tal como se describió en la sección precedente.¹⁰⁹ A lo anterior, se suma que el Icfes proporcionó pautas muy específicas en relación con la estructura y extensión de la Guía de Orien-

la desvaloriza frente a la complejidad de los procesos de producción de conocimiento. En el campo de la investigación no se trata, básicamente, de medir rasgos para producir datos. Se trata de confrontar la pertinencia y validez de las hipótesis y resultados en relación con la naturaleza intrínseca de los objetos de conocimiento. En el caso específico de la psicometría en Colombia, se puede afirmar que en el afán de sofisticación de los instrumentos y de las medidas de pruebas psicológicas de todo tipo, se han disminuido sus posibilidades críticas, analíticas y reflexivas. Como muestra de estas pretensiones se puede consultar la Revista *Avances en Medición*. Vol. 3, 2005, publicada por el laboratorio de Psicometría de la Universidad Nacional de Colombia.

109. Véase algunos casos tomados de las guías de orientación 2004:

- En programas como Bacteriología, Odontología, Medicina, Enfermería y Optometría, los Ecaes se desarrollaron bajo la coordinación de Asociaciones de Facultades y Programas.
- En programas como Zootecnia, Nutrición y Dietética, Terapia Ocupacional, el proceso de desarrollo de los Ecaes fue orientado por la Universidad Nacional, pero en los documentos no queda claro cuál fue la participación específica de las diferentes facultades y programas en todo el país. Mirar comentario
- En el caso de los quince programas de ingeniería evaluados en el 2004, se encargó a ACOFI de dicho proceso, y en las respectivas guías de orientación se describe en detalle la participación específica de las diferentes instituciones en todo el país, refiere que incluso se realizaron talleres regionales para "entrenar profesores en aspectos básicos de construcción de preguntas".

tación, razón por la cual la descripción exhaustiva del procedimiento de diseño y construcción de las pruebas no está presente en la mayoría de ellas.

Con respecto a las pruebas piloto, etapa importante en el diseño de pruebas, esta parte del proceso no está descrita en las guías de orientación, ni en los documentos relacionados con los marcos de fundamentación de las pruebas para los diferentes programas. Por esta razón, no es claro si efectivamente se realizaron y evaluaron las pruebas piloto pertinentes para determinar el comportamiento estadístico de los ítems de la prueba y poder afinar el instrumento para su aplicación definitiva.

En lo relacionado con la fundamentación teórica y metodológica que soporta el desarrollo de instrumentos para la medición, es importante enunciar una serie de características que se constituyen en un referente para comprender los alcances y limitaciones de los actuales Ecaes, en tanto *tests* psicológicos ubicados en la categoría “rendimiento”.

A continuación se presentarán y analizarán algunas de las características más significativas de los *tests*,¹¹⁰ tomando como referencia la información acerca del proceso de desarrollo y diseño de los instrumentos, suministrada por las Guías de Orientación Ecaes 2003 y 2004, así como los diferentes textos consultados y referenciados en la bibliografía, que mencionan lo relacionado con la aplicación, calificación y análisis de los resultados arrojados por las pruebas (Pardo, 1998; Herrera, 2003; Castañeda, 2004).

Característica 1. *La posibilidad de que el test abarque o no la conducta que se estudia, depende del número y naturaleza de los elementos de la muestra.*

Esta característica hace referencia al diseño de las “estructuras de la prueba”, base fundamental para la construcción del instrumento. Ella resulta problemática en virtud de la dificultad para lograr acuerdos en las diferentes comunidades académicas del país sobre las áreas a evaluar y la proporción del contenido con respecto al total de preguntas de la prueba. A esto se agrega las particularidades que definen la especificidad de una oferta formativa y las condiciones de contextos sociales, culturales y económicos tan variados y tan disímiles, a lo largo y ancho del territorio colombiano.

110. Estas características se elaboran con base en el texto de Anastasi (1978). Para efectos de la presente investigación se han seleccionado algunas de las características propuestas por la autora.

Característica 2. *El valor predictivo o diagnóstico de un test depende del grado en que sirve como indicador de un área de la conducta relativamente amplia y significativa.*

Con referencia a esta característica es necesario preguntarse ¿hasta qué punto los contenidos evaluados a través de un número determinado de áreas y de preguntas por cada área, efectivamente guardan correspondencia con las “competencias” que se pretenden evaluar? Si no existe esta correspondencia –como parece suceder– ¿hasta qué punto puede hablarse de una relación entre la puntuación obtenida y la medida de la “competencia”? ¿Bajo qué supuestos, las personas con mejores resultados tienen mayores niveles de “competencia”?

De la misma manera, ¿En qué medida los mejores resultados son indicadores de la “calidad” de la formación ofrecida por la institución formadora? ¿Qué otros aspectos –que no se tienen en cuenta en las pruebas– deberían considerarse como rasgos distintivos que permitan diagnosticar efectivamente la calidad de la competencia, comportamiento o disposiciones del futuro profesional?

Característica 3. *Tipificación.*

Este rasgo distintivo de los tests supone la uniformidad de procedimiento en la aplicación y puntuación de los mismos. Esto quiere decir que si se van a comparar las puntuaciones obtenidas por varios sujetos, las condiciones de aplicación deben ser las mismas para todos y se incluyen no sólo los materiales empleados, sino también los límites de tiempo, las instrucciones orales y las normas para la calificación, la interpretación de las puntuaciones, y el uso de ayudas.

En relación con esta característica es necesario preguntarse: ¿Fueron las condiciones de aplicación de la prueba las mismas para todos los evaluados? Con base en algunas evidencias empíricas ¿Cómo se garantizó que las condiciones de aplicación de la prueba fueran las mismas para todos?¹¹¹

111. De acuerdo con la información contenida en los registros de entrevista del grupo focal con estudiantes, en la prueba ellos identificaron preguntas elaboradas por docentes de su institución que participaron como constructores de la prueba (**est. – identificación de la categoría de estudiantes en las mesas de trabajo, los asteriscos protegen la identidad de la universidad.). En algunas casos, a estudiantes que presentaron pruebas de ingeniería se les permitió utilizar calculadora, en otras no se controlaron las condiciones ambientales, lo cual afectó la concentración de los estudiantes en el desarrollo de la prueba. (**doc.) En la prueba Ecaes para programas de Arquitectura, en una misma ciudad, se evidenciaron diferencias en el tiempo disponible para elaborar el proyecto utilizado para evaluar la competencia proyectiva.

En lo que concierne a características más específicas de los instrumentos de medida, tenemos que en la mayoría de manuales y guías para la construcción de pruebas se hace referencia a cuatro:¹¹²

- *Objetividad*: Asociada al patrón de medida; hace referencia a la calificación y a la condición bajo la cual se obtienen siempre los mismos resultados, independientemente de quien los califique.
- *Validez*: Esta guarda relación con lo que se conoce como relevancia y pertinencia de la prueba; es decir, la validez está determinada por la medida en la cual la prueba cumpla con el propósito para el cual fue construida.¹¹³
- *Confiabilidad*: Característica asociada a la exactitud de la medida. Hace referencia al hecho de que los puntajes que provee la prueba sean estables en el tiempo.
- *Poder de discriminación*: Expresa el nivel de dificultad de la prueba. Hace referencia a la sensibilidad que tiene el instrumento para discriminar los sujetos que “poseen” de los que “no poseen” el rasgo o el conjunto de rasgos evaluados.

En la revisión de algunas guías de orientación se ha identificado cómo a pesar de que el objetivo genérico de los Ecaes es *evaluar las competencias de los estudiantes para interpretar, argumentar y proponer soluciones*, cada guía presenta su propia definición y clasificación de competencias, cuya inscripción en el sentido genérico de competencia definido por los Ecaes resulta problemática, la cual no es tomada en cuenta a la hora de hacer comparaciones en los resultados obtenidos en las distintas instituciones. Tener en cuenta dichas diferencias es importante en el momento de analizar las condiciones psicométricas del instrumento, dado que ellas producen un sesgo selectivo en los diferentes ítems que componen la prueba.

Atorresi (2005), Castañeda (2004) y Herrera (2003) reconocen que los parámetros y orientaciones psicométricas para las pruebas de evaluación desde el modelo de competencias difieren en gran medida de las suministradas por el

112. Entre los manuales más consultados se encuentra el elaborado por Aura Nidia Herrera, del Laboratorio de Psicometría de la Universidad Nacional de Colombia, texto que se ha constituido en referencia obligada para los constructores de preguntas y para los profesionales en Psicología que han sido contratados como asesores técnicos o asesores psicométricos por parte de las diferentes asociaciones para la construcción de las pruebas Ecaes.

113. En este sentido es conveniente preguntarse: ¿Respaldan las guías la validez de la prueba? Véanse Guías de Orientación pruebas Ecaes.

modelo clásico de los objetivos educativos de Bloom, el cual fue desarrollado con propósitos y referentes distintos. En la construcción de los instrumentos para los Ecaes, el texto elaborado por Herrera (2003) señala explícitamente:

“la taxonomía de los objetivos educativos de Benjamín Bloom continúa siendo útil cuando se trata de construir pruebas de conocimientos o maestría de dominio (...). De acuerdo con Bloom (1956), un objetivo educativo puede definirse como un cambio de conducta que debe lograrse como resultado de un proceso educativo particular. Una prueba de conocimientos generalmente pretende evaluar el grado en que se alcanzaron los objetivos educativos, de manera que cada pregunta debe evaluar uno y solo uno de ellos (p. 12).

Sin embargo, este texto fue asumido o adaptado como manual para la elaboración de ítems de los Ecaes de la gran mayoría de programas, los cuales teóricamente pretendían evaluar competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Esto plantea una tensión entre el procedimiento y los lineamientos para la construcción de instrumentos de evaluación que según la normativa evaluarían “competencias” y los “objetivos educacionales” desde el modelo de Bloom, cuyo propósito son las “pruebas de conocimiento o maestría de dominio”. En este sentido, Aura N. Herrera afirma que la principal limitación de las pruebas objetivas es su no adecuación para “evaluar aspectos como capacidad de producir comunicaciones, hacer juicios o poner en palabras propias opiniones o críticas sobre algún tema o aspecto” (2003; 10)

Castañeda (2004), ha realizado una propuesta para realizar evaluaciones que trabajan el concepto de “competencia”, para lo cual plantea unos pasos para el diseño de instrumentos que evalúen “competencias”, entre los que podemos destacar:

1. En primer lugar es necesario identificar las competencias establecidas en el perfil de egreso del estudiante, con lo cual se establece un conjunto reducido y específico de competencias generales de mayor significatividad y representatividad en la formación, de las que puedan derivarse competencias específicas para establecer una jerarquización que determine las bases del diseño de la estructura de la prueba. En la determinación de dichas competencias se requiere tener en cuenta la esencialidad, generalidad y significatividad de los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos, la calidad de los conocimientos, habilidades y valores que debe poseer el evaluado, así como los indicadores que permitan medir los niveles logrados por los estudiantes.

2. Una vez se tenga claridad sobre las competencias generales corresponde establecer los rasgos constitutivos; es decir, todos aquellos aspectos de interés observable en los comportamientos que permitirán determinar el grado de desarrollo de la competencia evaluada.
3. Luego, se debe plantear con claridad los medios o instrumentos de evaluación a diseñar o seleccionar en función de los propósitos de la evaluación, teniendo presente el conjunto de estrategias, técnicas y recursos de evaluación adecuados para “recabar” evidencias sobre el proceso de desarrollo de las competencias objeto de la evaluación.

Desde estos enunciados surge la inquietud si la psicometría puede adecuarse a las perspectivas constructivistas (enfoque promovido por la ley general de Educación), o si definitivamente está prisionera de una racionalidad positivista.

De acuerdo con los postulados de esta autora, los indicadores para evaluar competencias deben ser propuestos como estimaciones con valor comparativo, con criterios específicos que permitan ponderarlos cualitativa y cuantitativamente.

Lo anterior implica reconocer una dificultad estructural en la construcción de los Ecaes, al establecer que las orientaciones psicométricas bajo las cuales se elaboraron corresponden a “objetivos educativos” y no a “competencias” y por ende se vinculan con paradigmas educativos contrapuestos. Sin embargo, para efectos del análisis de la validez psicométrica de los Ecaes, correspondientes a algunos de los programas comunes a las universidades participantes en este proyecto, se tuvieron en cuenta los criterios para el diseño de pruebas objetivas ya referenciados y, de igual manera, las preguntas objeto de análisis fueron examinadas de acuerdo con las características establecidas por los manuales de referencia para las preguntas y para los constructores de las mismas (Herrera, 2003: 8).

Hasta aquí se han abordado algunas características generales de la prueba. A continuación se describen las características generales y específicas propias de las preguntas que componen lo que se denomina una “prueba objetiva”.

Características generales

Estas se refieren a:

1. Aspectos formales, relacionados con la redacción, precisión de instrucciones, claridad en la presentación de la tarea, adecuación de lenguaje al nivel de la población que dependen del tipo de prueba.

2. Pertinencia, referida a la relación del *ítem* con lo que la prueba pretende medir. Nivel de armonía del *ítem* con el plan general de la prueba; es decir, si este es efectivamente una manifestación del atributo que mide la prueba.
3. Importancia o relevancia, la cual tiene que ver con el contenido específico de la pregunta en relación con la estructura de la prueba. La estructura indica los aspectos generales que se consideran importantes, pero es el constructor de los ítems quien tiene la responsabilidad de seleccionar aquellos aspectos específicos que considere relevantes.
4. Dificultad, referente a la apreciación subjetiva y *a priori* del nivel de maestría o magnitud del atributo necesario para responder la pregunta, en estrecha relación con las características de la población a la cual va dirigida la prueba. Aunque existen procedimientos estadísticos para hacer estimaciones de la dificultad después de aplicado el instrumento, esta apreciación subjetiva puede resultar útil sobre todo si se tiene en cuenta que quienes construyen los ítems son expertos en los contenidos de la prueba.
5. Probable poder discriminativo, que se refiere al grado en el que un *ítem* permite diferenciar, dentro del conjunto de sujetos evaluados, quiénes poseen o no el rasgo evaluado.

Características específicas:

Estas se refieren a:

1. Ajustarse a los objetivos de la prueba y evaluar los contenidos que evalúa la prueba total. Sólo se debe evaluar un tema a la vez.
2. Ser una unidad independiente con un objetivo específico dentro de la prueba. La información dada en una de ellas no debe servir de pauta para contestar otra y la respuesta a una pregunta no debe basarse en que se haya contestado correctamente una anterior.
3. Incluir toda la información necesaria para responder. La carencia de información generalmente conduce al examinado a intuir o suponer datos que puedan alterar la respuesta
4. Expresarse tan claramente como sea posible. Su poder discriminativo puede verse limitado por la falta de claridad.

5. Tener un nivel de dificultad que corresponda a las exigencias del objetivo que se está evaluando, a las características de los examinados y a los propósitos de la prueba. Una tendencia común del constructor poco diestro es subestimar el nivel de dificultad de la pregunta. En todo caso, la dificultad de la pregunta debe indicar si el examinado puede producir la respuesta y no si puede entender la pregunta.
6. Ser preciso en todas y cada una de las partes. No introducir imprecisiones o ambigüedades que no solamente aumentan la probabilidad de cometer errores sino que pueden dar al examinado la idea de que el examinador no tiene el dominio requerido para la elaboración de la pregunta.
7. Emplear un lenguaje adecuado para la población examinada, simple, directo y libre de ambigüedades.
8. Evitar cualquier señal que conduzca al examinado a la respuesta correcta, aún cuando no posea al conocimiento evaluado. Estas señales pueden ser: repetición de palabras en el enunciado y en la clave, uso de lenguaje técnico en la clave y lenguaje no técnico en los distractores, longitud de la clave diferente a la de los distractores; distractores absurdos, obviamente descartables o mutuamente excluyentes y no correspondencia entre el género o número entre el enunciado y los distractores. El uso de estas señales aumenta la probabilidad de contestar correctamente al azar y, por lo tanto, disminuye el poder discriminativo de la prueba.
9. Evitar implicaciones partidistas, religiosas o sexuales que puedan viar la respuesta con connotaciones emocionales.
10. Evitar, en la medida de lo posible, el uso de negaciones que compliquen la estructura gramatical y eleven el nivel de dificultad de la pregunta. En caso de ser necesario usarlas, es recomendable que las palabras NO, NUNCA, o sus equivalentes, se presenten resaltadas de alguna forma.

Características que deben tener los constructores de preguntas

De conformidad con expertos y manuales en el tema (Herrera, 2003) las características que deben tener los constructores de preguntas son:

1. Conocer las variables psicológicas y educativas relevantes de la población a la cual va dirigida la prueba. Esta información es importante

para ajustar la dificultad de las preguntas, construir distractores adecuados, evitar ambigüedades, señalar la respuesta correcta y no evaluar contenidos diferentes a los objetivos y propósitos de la prueba.

2. Ser experto en el área o campo que se va a evaluar.
3. Poseer valores e intereses pedagógicos que orienten sus esfuerzos en la construcción de preguntas.
4. Manejar adecuadamente la comunicación verbal.
5. Ser hábil en el manejo de los formatos de las preguntas que se emplearan y en las técnicas especiales para construir este tipo de ítems.
6. Poseer imaginación e ingenio en la invención de situaciones que requieran exactamente el conocimiento que desea evaluar.
7. Poseer habilidades para trabajar en equipo de manera que se sienta cómodo al someter su trabajo a juicio de sus compañeros.

SOBRE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CINCO DE LAS PRUEBAS ECAES APLICADAS EN EL 2004

A continuación se presenta un análisis de algunas preguntas, seleccionadas intencionalmente de las pruebas realizadas en el año 2004 aplicando algunos de los criterios psicométricos y metodológicos enunciados en el acápite anterior.¹¹⁴ Se seleccionaron en promedio veinte preguntas de cada una de las pruebas Ecaes de cinco de los programas presentes en la mayoría de universidades participantes en esta investigación. Para esto se tomaron preguntas de las pruebas Ecaes de los programas de: Comunicación e Información, Economía, Contaduría, Psicología y Administración (Ver Tabla 2).

Se hicieron algunas interpretaciones sobre la solidez, coherencia y pertinencia de la prueba. Esto incluyó la revisión del proceso de construcción del instrumento y el estudio de la correspondencia de una muestra de ítems en relación con los criterios específicos para su diseño adecuado.

Para llevar a cabo este análisis, se examinaron los instrumentos así como las guías de orientación de los Ecaes correspondientes a los programas menciona-

114. Se han utilizado aquellos criterios que no requieren el dominio del conocimiento disciplinar específico.

TABLA 2
PROGRAMAS ANALIZADOS COMPARTIDOS POR LAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

	Administración e Información	Comuni- cación	Contaduría Pública	Economía	Psicología
EAFIT	x	x	x	x	
Universidad de Cartagena	x	x	x	x	
Universidad de Manizales	x	x	x	x	x
Universidad Mariana de Pasto	x	x	x		x
Universidad Surcolombiana	x	x	x		x
Universidad del Valle	x	x	x	x	x

dos, realizando algunas interpretaciones a partir del análisis del proceso de construcción y la estructura de la prueba (peso relativo por cada área o componente evaluado, número y tipo de preguntas y tiempo de respuesta estimado por cada una), algunas de las características más relevantes de los ítems,¹¹⁵ así como la organización y presentación de resultados, en los cuales todos los programas, de acuerdo con las directrices del Icfes, comparten procesos y formatos comunes.

a. Ecaes de Psicología 2004

La Asociación Colombiana de Facultades de Psicología -Ascofapsi- ha sido la entidad responsable de la construcción de los Ecaes aplicados en el programa de Psicología. Para el caso de las pruebas correspondientes a 2003 y 2004, organizó una serie de talleres regionales en los que se socializaron no sólo los documentos que constituyen el marco de fundamentación conceptual sino también el Manual para la Construcción de Ítems (Herrera, 2003).

En lo que respecta a los marcos de fundamentación conceptual, es importante precisar que responden a un análisis del estado de la disciplina en Colombia, que abarca no sólo una revisión del marco legal y normativo sino también un análisis y clasificación de los planes de estudio de los diferentes programas de formación en Psicología, actualmente ofrecidos en el país. Dicho trabajo fue el referente para los acuerdos que hicieron posible la construcción de una estructura de la prueba, base para el posterior diseño del instrumento. En lo relacionado con los mecanismos de participación de los diferentes académicos res-

115. Los cuales forman parte del examen "liberado", correspondiente al 50% de la prueba y disponible para ser consultado en la página del Icfes www.icfes.gov.co

ponsables de la construcción de las preguntas, previa postulación hecha por diferentes programas y facultades de Psicología en el país, el comité coordinador de los Ecaes “seleccionó 58 docentes con el fin de tener representación suficiente de los distintos componentes, enfoques y áreas de formación de psicólogos en el país, así como la mayor parte de las instituciones formadoras (...) en los talleres de construcción de preguntas, se tuvieron representantes de 46 instituciones en el nivel nacional, con lo que se logró la participación de la gran mayoría de instituciones que participaron en los talleres regionales” (Icfes MEN-Ascofapsi 2004:13).

Posteriormente, Ascofapsi publicó en el 2004 un texto con las memorias de la elaboración de los Ecaes 2003 y 2004. Allí realiza una descripción del proceso llevado a cabo antes, durante y después de construcción de la prueba. Presenta una revisión conceptual de la fundamentación epistemológica del diseño de la prueba, además un análisis del comportamiento estadístico de los ítems, pero no hay una crítica a la validez de las preguntas ni un reconocimiento de los errores en la construcción de enunciados y sus opciones de respuesta. Sólo se hace mención a algunas preguntas que son anuladas en el examen, por tener repetidos algunos distractores pero no se mencionan otras dificultades de orden psicométrico, como sí las identifica Rodríguez (2005), quien encontró que el 6.4% de los ítems del Ecaes de Psicología (componentes comunes) son adecuados; los ítems para modificar ascienden al 24.4% y los que no cumplen los criterios de validez ni confiabilidad corresponden a un 69.2% del total de la prueba (Ver Tablas 3 y 4).

De lo descrito hasta aquí, surgen preguntas como ¿qué se entiende por componente? ¿Por qué se asumen como sinónimos área y componente? ¿Qué ubicación se dio a los programas para llegar a construir este tipo de estructuras? Estas, entre otras son preguntas para formularle al Icfes.

Como se puede apreciar, en la estructura de la prueba (formulada desde los contenidos y no desde las competencias) se observa un gran número de áreas evaluadas, en las cuales se destaca el volumen de preguntas establecidas para las áreas de formación profesional común y específica, las cuales se ubican, en la estructura, con un porcentaje del 16.6% cada una, con respecto al total de preguntas del examen.

Comparada esta estructura con las de otros programas, se evidencia una diferencia en la cantidad total de preguntas (es el programa con mayor cantidad de preguntas y supera a otros exámenes en más de 100 ítems) y en la cantidad de tipos de preguntas (para este caso son cinco, mientras que los Ecaes de otros programas sólo usan dos y en ocasiones un tipo de pregunta). El tiempo dispo-

TABLA 3
ESTRUCTURA DE LA PRUEBA ECAES DE PSICOLOGÍA 2004

	Componente	No. de preguntas por componente	%
1	Historia de la Psicología, Epistemología, Modelos Teóricos y metodológicos	20	6.6%
2	Bases Psicobiológicas del Comportamiento	20	6.6%
3	Procesos Psicológicos Básicos	30	10%
4	Bases Socioculturales del Comportamiento Humano	20	6.6%
5	Problemas fundamentales de la Psicología Individual	30	10%
6	Problemas fundamentales de la Psicología Social	20	6.6%
7	Psicología Evolutiva	20	6.6%
8	Medición y Evaluación Psicológica	20	6.6%
9	Formación Investigativa	20	6.6%
10	Formación Profesional Común	50	16.6%
11	Formación Profesional Específica	50	16.6%
	TOTAL DISCIPLINAR	300	
	Comprensión Lectora	20	
	TOTAL PREGUNTAS	320	

TABLA 4
DISCRIMINACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

Número de Áreas a Evaluar	Tipos de pregunta	Número de ejemplos de preguntas	Total de preguntas	Duración de la prueba	Tiempo estimado para resolver cada pregunta
11	5 SMUR SMUR A R IS AP	10 SMUR 4 SMUR 2 A.R 1 IS 1 AP 2	320	Dos sesiones de cuatro horas cada uno, para un total de ocho horas.	1.5 minutos

Convenciones: SMUR: Selección múltiple única respuesta.

SMMR: Selección múltiple de la respuesta.

AR: Análisis de relación.

IS: información suficiente

AP: análisis de postulados

nible para contestar cada pregunta se reduce a 1.5 minutos por pregunta, en cambio el tiempo promedio de las demás pruebas es 2.18 minutos por pregunta. Lo anterior significa una diferencia considerable en los tiempos de respuesta a cada ítem. ¿Hasta qué punto tal diferencia afecta el desempeño en la prueba dado los diversos procesos cognitivos que intervienen en la producción de

las respuestas? No se conoce en qué medida las diferencias de tiempo están compensadas por el grado de dificultad de los ítems de cada prueba.

Es importante mencionar que Ascofapsi, frente al pedido del Icfes de hacerse cargo de la construcción de los primeros instrumentos (Ecaes 2003) manifestó sus inquietudes al plantear y reconocer la complejidad de diseñar un instrumento de evaluación desde el modelo de competencias, considerando que no había trayectoria de formación en dicho modelo, al menos de manera explícita, en la propuesta educativa de las instituciones de educación superior colombiana y que, en este sentido, tampoco había una experiencia de enseñanza desde el modelo de competencias, que permitiera diseñar un instrumento de evaluación acorde con dichos procesos y presupuestos. Esto fue lo que determinó que la postura asumida por el equipo de docentes convocados para la construcción de las preguntas, adoptara el modelo propuesto por Herrera (2003). Con base en lo anterior, es posible realizar algunos planteamientos sobre las características de una muestra de ítems que conforman los Ecaes de Psicología 2004:¹¹⁶

Algunos privilegian el dato memorístico: Véanse, por ejemplo, los ítems 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 42, 43, 35, 50, los cuales indagan por la habilidad para que el evaluado **recuerde** un dato, una palabra, un concepto. Ejemplo:

2. El método utilizado por Piaget para el estudio del desarrollo del pensamiento es:
 - A. clínico-experimental
 - B. observación no participativa
 - C. aplicación de pruebas
 - D. historia de vida

Algunas de las opciones de respuesta no presentan una estructura gramatical que corresponda, de acuerdo con las “competencias” evaluadas, a una interpretación, argumentación o propuesta. Sólo corresponden con una palabra o un concepto. Esto puede observarse en ítems como el 21, 23, 27, 41, 69. Ejemplo:

41. Los estudios clásicos de Harlow (1962) con crías de chimpancés recién nacidos, utilizando “Madres sustitutas” de alambre, permiten ilustrar la formación de vínculos

116. Se empleó la prueba liberada por el Icfes correspondiente a la segunda sesión del examen, aplicada en las horas de la tarde, y numerada de 1 a 125.

afectivos primarios. El concepto que describe este fenómeno se denomina:

- A. impronta
- B. transferencia
- C. apego
- D. dependencia

Otros ítems tienen mayores niveles de elaboración en sus opciones de respuesta, pero precariedad en el enunciado. Es el caso, por ejemplo, de los ítems 58, 39, 51, 54, 88. Ejemplo:

58. La metáfora del computador:
- 1. establece un paralelo funcional entre el computador y el sistema cognoscitivo humano.
 - 2. establece una relación de identidad entre el computador y el sistema cognoscitivo humano
 - 3. permite modelar el comportamiento humano a través de sistemas artificiales
 - 4. hace alusión a las implicaciones tecnológicas del aprendizaje humano

En general, en las preguntas revisadas se observa una tendencia a atender aspectos de redacción, tales como: guardar similitud en la longitud de las opciones de respuesta para no dar pistas equivocadas que hagan obviamente descartables algunos distractores; no utilización de las palabras **siempre** o **nunca**; tampoco se emplean frases repetidas en el enunciado y en las opciones, con lo cual no se dan indicios sobre la respuesta correcta. Esto indica un adecuado proceso de revisión final, por parte de los expertos que tamizan las preguntas. Sin embargo, la gran discrepancia y diversidad en términos del tipo de operación cognitiva requerida por cada pregunta, así como la construcción misma de enunciado y los distractores donde se elaboren opciones que puedan ser identificadas como interpretaciones, argumentaciones o proposiciones no guarda coherencia a lo largo del examen, haciendo uso de este tipo de construcciones sólo en algunas preguntas, lo cual remite a cuestionamientos sobre la pertinencia de evaluar algunos componentes con el modelo de evaluación propuesto por los Ecaes.

b. Ecaes de Administración 2004

Las universidades Externado de Colombia, del Norte, de la Sabana, Eafit, Icesi, Universidad Javeriana –Sede Cali– y los Andes, conformaron la Unión Temporal de Profesionales con Calidad en Administración –Procad– para desarro-

llar las pruebas Ecaes aplicadas en el 2004. En la Guía de Orientación, refieren que estuvieron permanentemente asesorados por un comité técnico en psicometría, y mencionan que el trabajo conjunto con las diferentes instituciones llevó a una serie de reflexiones que “posibilitan identificar los conocimientos, habilidades y actitudes en los que el administrador es competente y que por ende, le confieren identidad como profesional y legitimidad como actor social” (Icfes-MEN-Procad 2004: 12).

En este documento también se señala que “es importante resaltar que, dado que el Ecaes 2004 es una primera experiencia de evaluación censal en Administración, el marco conceptual que fundamenta el examen es una aproximación teórica que debe ser profundizada en evaluaciones posteriores, con el fin de construir una prueba cada vez más idónea, en términos de validez, objetividad y confiabilidad. Su valor como fuente de retroalimentación de los programas de administración y sus estudiantes depende de ello, así como su aporte al fomento de la calidad de la educación superior en el país” (*Ibidem*: 14).

Con base en lo anterior, examinaron diferentes planes de estudio ofrecidos por instituciones nacionales y construyeron una “malla curricular prototipo”, insumo fundamental para el diseño de la estructura temática y conceptual, en la cual tuvieron participación “distintas universidades, el comité de expertos, el comité operativo y el comité directivo de Procad”, que generó finalmente la siguiente estructura:

TABLA 5
ESTRUCTURA DE LA PRUEBA ECAES DE ADMINISTRACIÓN 2004

Componente	Número de preguntas por componente	%
1 Matemáticas	20	10%
2 Estadística	20	10%
3 Economía	20	10%
4 Administración y organizaciones	25	12.5%
5 Finanzas	25	12.5%
6 Producción y operaciones	25	12.5%
7 Mercadeo	25	12.5%
8 Gestión Humana	20	10%
9 Ética, Responsabilidad Social y Derecho	20	10%
TOTAL DISCIPLINAR	200	
Comprensión lectora	20	
TOTAL PREGUNTAS	220	

TABLA 6
DISCRIMINACIÓN DE CRITERIOS DE LA ESTRUCTURA
DE LA PRUEBA ECAES DE ADMINISTRACIÓN 2004

Número de Áreas a Evaluar	Tipos de pregunta	Número de ejemplos de preguntas	Total de preguntas	Duración de la prueba	Tiempo estimado para resolver cada pregunta
9	1 (uno) SMUR	10 (diez)	220	Dos sesiones de cuatro horas cada uno, para un total de ocho horas.	2,18 minutos por pregunta

Convenciones: SMUR: Selección múltiple con única respuesta

Como se aprecia en las tablas 5 y 6, en la estructura de la prueba se evidencia un peso relativo muy similar en los nueve componentes, lo que se relaciona con la decisión tomada por Procad, de construir una malla curricular “prototipo”, en la que no hay aparentemente ponderación de énfasis particulares que correspondan a las orientaciones específicas de los diferentes programas e instituciones evaluadas. Es interesante apreciar, también, que escogen un solo tipo de pregunta, con lo cual reducen la diversidad de operaciones cognitivas requeridas para responder los ítems.

Las siguientes son algunas de las características identificadas en los ítems que componen los Ecaes de Administración:

Privilegian el dato memorístico. Es el caso, por ejemplo, de los ítems 13, 19, 33, 34, 37, 40, 62, 92, 100, los cuales indagan por la habilidad para que el evaluado **recuerde** un dato, una palabra, un concepto. Ejemplo:

92. Para un fabricante de productos de consumo masivo la estrategia de distribución más conveniente, es
- A. selectiva
 - B. exclusiva
 - C. intensiva
 - D. directa

Algunos ítems presentan una mayor elaboración en las opciones de respuesta, las cuales incluyen en éstas una justificación o argumentación. Con esto los constructores intentaron responder a la instrucción que recomendaba explicar o justificar cada una de las opciones de respuesta para que se asimilaran a la competencia pertinente. Sin embargo, esto no garantiza que se estén evaluando competencias, por cuanto no hay claridad sobre los desempeños requeridos. Es el caso, por ejemplo, de los ítems 49, 47, 54, 60, 93. Ejemplo.

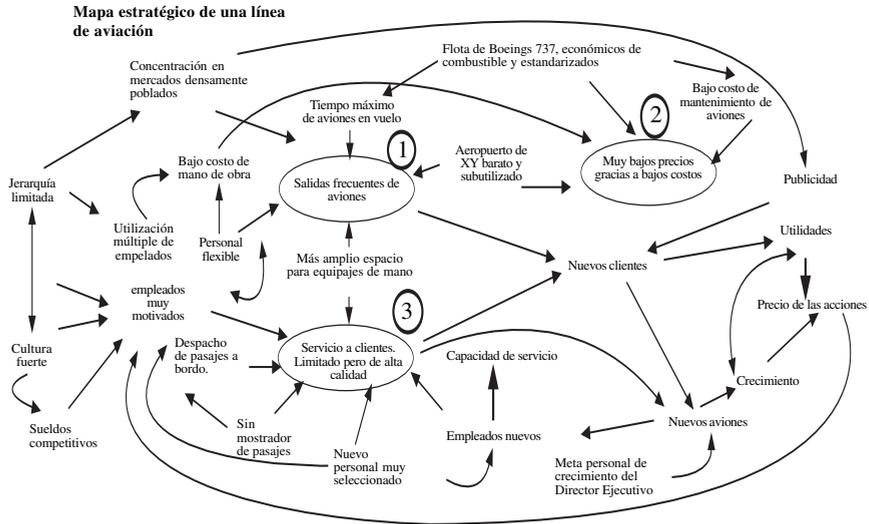
49. considerando que la planta de cargos de una empresa está constituida por 24 cargos, repartidos en dos niveles: Administrativo con 14 cargos, seis de ellos directivos, y el nivel Operativo, compuesto por 10 cargos, selecciones el método más objetivo para la valoración y clasificación de los cargos:
- A. cualitativo porque permite analizar los cargos considerándolos como un todo, de manera global
 - B. cuantitativo, porque permite desagregar cada cargo en los factores o elementos que lo componen
 - C. mixto, porque permite utilizar elementos cualitativos y cuantitativos para el análisis
 - D. un sistema de clasificación por categorías, porque permite ubicar los cargos en niveles salariales y áreas

En varios ítems, la pregunta del enunciado no se formula adecuadamente, repitiéndose palabras en todas las opciones de respuesta. Véanse, por ejemplo, los ítems 16, 24, 37, 47, 61, 65, 67, 72, 90, 96. Ejemplo:

65. se presenta el balance general clasificado de la empresa A, alegando que a simple vista no se sabe si es una empresa comercializadora o una empresa industrial porque no hay discriminación de los inventarios ni de los activos fijos, y se pide la orientación de un asesor para poder determinarlo. La sugerencia más adecuada para hallar lo requerido es:
- A. realizar un análisis vertical del balance, enfocándose en la estructura de los activos y en la del patrimonio
 - B. realizar un análisis vertical del balance, enfocándose en la estructura de los activos y en la de financiación
 - C. realizar un análisis vertical del balance, enfocándose en la estructura de los activos fijos
 - D. realizar un análisis vertical del balance, enfocándose en la estructura de los activos y en la de los pasivos

Se encuentran ítems con enunciados muy complejos y con una gran cantidad de datos y relaciones entre estos datos, que requieren un tiempo mayor para ser comprendidos y que sólo se tienen en cuenta para contestar una pregunta. Tal es el caso, de las preguntas 58, 9, 20, 72. Ejemplo:

58. El siguiente gráfico muestra el mapa estratégico para una línea de aviación



En este gráfico, las actividades encerradas en los círculos representan para la compañía

- los procesos esenciales dentro de la cadena de valor
- los activos estratégicos generadores de ventaja competitiva
- la propuesta de valor para los clientes
- las habilidades y las competencias distintivas

En general, en las preguntas revisadas, se observa una tendencia a atender aspectos de redacción de tales como: guardar similitud en la longitud de las opciones de respuesta para no dar pistas equivocadas, que hagan obviamente descartables algunos distractores; no utilización de las palabras siempre o nunca; intercalar opciones de respuesta largas y cortas, entre otras características. Esto indica un adecuado proceso de revisión final en estos aspectos, por parte de los expertos que tamizan las preguntas.

c. Ecaes de Comunicación e Información 2004

El contrato para la elaboración de los Ecaes de este programa fue otorgado a la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información –Afacom–, que contó según se explica de manera exhaustiva en la Guía de Orientación, con la participación de profesores de 56 facultades de universidades pertenecientes o no a la asociación, a partir de lo cual se elaboraron los marcos de fundamentación conceptual y las especifica-

ciones de la prueba, pues la asociación “tuvo por finalidad lograr un examen válido, legítimo, confiable y objetivo” (Icfes-MEN-Afacom 2004, 16).

En la misma Guía de Orientación, se describen cinco grandes etapas en la construcción del examen:

1. Obtención y validación del marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen
2. Elaboración y validación de preguntas a nivel institucional y validación en talleres regionales
3. Validación de la totalidad de las preguntas en talleres nacionales
4. Diseño y diagramación de los exámenes
5. Entrega al Icfes

Lo anterior muestra la necesidad de explicitar, de la manera más amplia posible, las condiciones en las cuales fue elaborado el instrumento para los Ecaes de comunicación e información, que a este nivel suministran la información más detallada presente en las guías de orientación revisadas.

Sin embargo, es preciso resaltar que la Ascofapsi, también realiza una descripción exhaustiva del proceso pero en documentos diferentes a las guías de orientación. Esto nos muestra que si bien hay lineamientos oficiales en los términos de referencia de los contratos para la elaboración de los Ecaes, la cantidad y profundidad de la información socializada por los organismos responsables de la construcción de los instrumentos queda sujeta a criterios particulares y no a orientaciones estatales que permitan asegurar unos niveles mínimos de información pública, de amplia difusión y de libre acceso.

TABLA 7
ESTRUCTURA DE LA PRUEBA ECAES DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN 2004

Componente	Número de preguntas por componente	%
1 Fundamentación Conceptual	40	20%
2 Sociohumanístico	40	20%
3 Manejo de Expresión	60	30%
4 Investigación	20	10%
5 Tecnológico	20	10%
6 Gestión	20	10%
TOTAL DISCIPLINAR	200	
Comprensión Lectora	15	
Total preguntas	215	

TABLA 8
DISCRIMINACIÓN DE CRITERIOS DE LA ESTRUCTURA DE LA PRUEBA ECAES
DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN 2004

Número de Áreas a Evaluar	Tipos de pregunta	Número de ejemplos de preguntas	Total de preguntas	Duración de la prueba	Tiempo estimado para resolver cada pregunta
6	2 (Dos) S.M.U.R S.M.U.R	10 (diez) 7 SMUR 3 SMUR	215	Dos sesiones de cuatro horas cada uno, para un total de ocho horas.	2,23 minutos por pregunta

Convenciones: SMUR: Selección múltiple única respuesta
 SMMR: Selección múltiple respuesta

Al compararse con otros programas, en las tablas 7 y 8 se puede apreciar un número reducido de componentes a evaluar, así como una disminución del número de preguntas incluidas en el componente de comprensión lectora, lo cual incrementa el tiempo estimado para resolver cada pregunta. Sin embargo, incluyen dos tipos de preguntas lo que complejiza la diversidad de operaciones cognitivas requeridas para contestar el examen.

Algunas de las características presentes en los ítems tienen que ver con los siguientes aspectos:

Amplia extensión del enunciado central de algunas preguntas, pues los ítems con gran cantidad de texto en el enunciado requieren más tiempo para su lectura y mayor concentración. En muchos casos no se compensa este tiempo generándose, de esta manera, desventajas para el estudiante. Es el caso, por ejemplo, de ítems como los siguientes: 15, 17, 22, 27, 42, 82, 84, 91. Ejemplo.

27. “Las mezclas interculturales son tan antiguas como las diferencias y los contactos entre las sociedades. Se acentuaron a medida que la creciente complejidad social generó formaciones culturales distintas y las hizo interactuar dentro de cada país, y, sobre todo, desde que los viajes, los intercambios económicos las tecnologías mediáticas y las migraciones intensificaron en la modernidad los contactos transnacionales. Estos procesos han recibido diversos nombres: Mestizaje, sincretismo, creolización e hibridación. La noción del mestizaje se emplea especialmente en las lenguas latinas, para designar las mezclas interétnicas. Suele hablarse de sincretismo cuando lo que se mezcla son creencias. Históricamente, se usó este término en textos antropológicos y de filosofía de la religión para referirse a la combinación de íconos, ritos y prácticas; Creolización es la palabra usada en estudios lingüísticos y antropológicos para denominar estas variaciones y mezclas culturales generadas a partir de una lengua básica en relación con otros idiomas (...) El término

hibridación ha ganado espacio en las dos últimas décadas, especialmente en español, inglés y portugués, para abarcar el conjunto de procesos en que estructuras o prácticas sociales discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas en los que se mezclan los antecedentes. Conviene advertir que las estructuras llamadas discretas fueron resultado de hibridaciones, por lo cual no pueden ser consideradas fuentes puras”.

Tomado de Néstor García Canclini, Hibridación, en “Términos críticos de sociología de la cultura”. 2002.

De acuerdo con esta definición. Hibridación supone un concepto más

- A. actualizado que sincretismo, creolización, mestizaje, y aplica únicamente a aquellos procesos de entrecruzamiento cultural derivados de las tecnologías electrónicas
- B. amplio que sincretismo, creolización, mestizaje, y considera que aquello que se hibrida ha sido, a su vez, producto de hibridaciones previas
- C. restrictivo y menos amplio que sincretismo, creolización, mestizaje, limitado únicamente a algunos tipos de prácticas sociales, susceptibles a hibridación
- D. preciso que sincretismo, creolización, mestizaje, e implica estos términos previos eran errados y poco sustentados

Amplia extensión de las opciones de respuesta. En este caso se identifica una tendencia en las opciones de respuesta a presentar claves y distractores muy extensos, con una estructura gramatical compatible con lo que los constructores entienden por interpretación, argumentación y proposición, de acuerdo con las “competencias” evaluadas por el examen. En ocasiones, cada opción de respuesta puede parecer un enunciado nuevo y diferente, que se presta a confusión, dado que este tiende a configurarse como un enunciado independiente y alternativo al enunciado central. Esto se puede observar en los ítems como el 1, 11, 15, 16, 17, 22, 65. Ejemplo:

- 17. Para el investigador Dominique Wolton la política es inseparable de la comunicación e incluso, la historia de la democracia es al mismo tiempo la historia de las relaciones entre ellas. El problema hoy es cómo delimitar mejor la comunicación política en momentos en que la radio, la televisión, los sondeos de opinión y tantas formas de información están en plena expansión y dominan la escena pública. Wolton afirma que “La comunicación política en las democracias occidentales está jalonada por tres discursos diferentes: aquel de los periodistas, aquel de los políticos y el de la opinión pública. La gestión del tiempo (lógica mediática del acontecimiento contra lógica antropológica de la político) está en el cora-

zón de su equilibrio y de su legitimidad”.

*Tomado de Dominique Wolton, Sobre la comunicación. Capítulo VIII,
El triángulo infernal: periodistas, políticos y opinión pública. Acento
Editorial, Madrid, 1999*

A partir del planteamiento anterior, se concluye que

- A. es necesario reconocer la importancia de los enfrentamientos discursivos en su contexto específico y dentro del espacio público, en oposición a la idea clásica de la comunicación política como una estrategia para hacer pasar un mensaje. La comunicación política es pues un proceso dinámico abierto y no una técnica
- B. hay que saber cuándo es el mejor momento para que se pueda utilizar la comunicación política y ser estratégicos a la hora de proceder según si se trata de un período de crisis o un período electoral normal. La comunicación política es la técnica para lograr una determinada opinión del público frente a temas o figuras públicas
- C. la comunicación política existe siempre, no requiere de ningún tipo de espacio público siempre y cuando se mantengan las oposiciones entre los partidos políticos y entre los periodistas y la opinión pública. La comunicación política es permanente en el hombre, sobre todo en sus relaciones más privadas
- D. para que exista comunicación política basta con que haya discursos políticos opuestos, , sea de los periodistas, de los políticos o de la opinión pública a través de los sondeos. Los sondeos y los medios son los que construyen la única posibilidad de comunicación política

Al parecer, algunas *preguntas* evalúan básicamente comprensión de lectura y no conocimientos propios de los saberes específicos, como ocurre, por ejemplo, en los ítems 5, 35, 58, 87. Ejemplo:

58. Thomas Jefferson afirmó: “El hombre que nunca mira un periódico está mejor informado que el que lo lee, de la misma manera que el que no sabe nada está más cerca de la verdad que aquel cuyo espíritu está atiborrado de falsedades y errores”.

De la cita anterior se puede inferir que

- A. al prensa debe leerse desprevénidamente con sus falsedades y errores
- B. es difícil aceptar algunos periódicos atiborrados de falsedades y errores
- C. los periódicos contienen mucha información con falsedades y errores
- D. es preferible informarse de mucho aunque sea con falsedades y errores

Como los anteriores análisis, las preguntas se comportan de igual manera; es decir, guardan similitud en la longitud de las opciones de respuesta, para no dar pistas equivocadas, no se repiten palabras en el enunciado y los distractores, ausencia de las palabras **siempre** o **nunca**; intercalar opciones de respuesta largas y cortas, entre otras características. Esto indica un adecuado proceso de revisión final es estos aspectos, por parte de los expertos que tamizan las preguntas.

d. Ecaes de Economía 2004

El diseño y construcción de estos Ecaes fue liderado por Asociación Colombiana de Facultades y Departamentos de Economía -Afadeco- y según se refiere en la Guía de Orientación, contó con la participación de 60 de las 63 facultades de Economía existentes en el país. Allí también se explica que el proceso fue socializado con el consejo gremial nacional y con la Federación Nacional de Estudiantes de Economía, buscando asegurar “un sólido proceso de consulta cuidadoso y metódico realizado a todos los estamentos interesados en el tema” (Icfes-MEN-Afadeco, p.12).

Más adelante, en este mismo documento, se hace mención a regularidades y diferencias identificadas en el análisis de los planes de estudio y mallas curriculares de los programas de Economía ofrecidos en el país, destacando una “relativa homogeneidad en el número de componentes de formación básica o nuclear en economía” (p. 14). Sin embargo, se reconoce que “la existencia de una relativa homogeneidad en el número de materias de determinado componente en las universidades analizadas, no garantiza que el contenido curricular sea homogéneo” (Ibidem p. 14). Esto, unido a una muy escasa descripción del proceso de construcción del instrumento –en la Guía de Orientación–, arroja indicios para posibles interrogantes en relación con los procedimientos, debates y acuerdos que permitieron elaborar la estructura con base en la cual finalmente se construyó el instrumento.

Las tablas 9 y 10 evidencian una estructura de la prueba con un número reducido de componentes en los cuales se concentran los aspectos disciplinarios de la formación del economista. Ahora bien, en las guías de orientación hay una descripción general del contenido de cada uno de ellos, que se amplía de manera exhaustiva en los documentos marco de fundamentación conceptual. Allí cada componente llega a dividirse hasta en 10 subcomponentes que complejizan y hacen aún más específicos los contenidos evaluados en cada una de las respectivas áreas.

Algunas de las características identificadas en los ítems tienen que ver con:

TABLA 9
ESTRUCTURA DE LA PRUEBA ECAES DE ECONOMÍA 2004

Componente	No. de preguntas por componente	%
1 Macroeconomía	60	30%
2 Microeconomía	60	30%
3 Estadística y Econometría	40	20%
4 Pensamiento Económico e Historia Económica	40	20%
Total disciplinar	200	
Comprensión Lectora	20	
Total preguntas	220	

TABLA 10
DISCRIMINACIÓN DE CRITERIOS DE LA ESTRUCTURA
DE LA PRUEBA ECAES DE ECONOMÍA 2004

Número de Áreas a Evaluar	Tipos de pregunta	Número de ejemplos de preguntas	Total de preguntas	Duración de la prueba	Tiempo estimado para resolver cada pregunta
4	2 (Dos) S.M.U.R S.M.U.R	10 (diez) 8 SMUR 3 SMUR	220	Dos sesiones de cuatro horas cada uno, para un total de ocho horas.	2,18 minutos por pregunta

Convenciones: SMUR: Selección múltiple única respuesta
SMMR: Selección múltiple respuesta

Dificultades en la organización del cuadernillo, pues los ítems no están correctamente agrupados de acuerdo con el tipo de pregunta. Esto requiere instrucciones específicas que deben suministrarse inmediatamente antes de pasar de un tipo de pregunta a otra.

En algunos ítems, la pregunta y los distractores no constituyen una oración completa que tome sentido como clave. Ejemplo de esto pueden apreciarse en los ítems 13 y 25 que requieren conocimiento del algoritmo, independientemente de su comprensión. Ejemplo:

13. Un instrumento analítico de la teoría monetaria es la ecuación de intercambio, $MV = PT$ (M: acervo de dinero, V: velocidad de circulación del dinero, T: total de transacciones, P: nivel general de precios), del cual se derivan importantes conclusiones de política monetaria. Cuando T es constante, M y V sucede

- A. un aumento tanto de M como de V o ambas redundarán en una disminución de los precios
- B. un aumento tanto de M como de V o ambas redundarán en un aumento de los precios
- C. un aumento en M y una disminución en V disminuirán el nivel general de precios
- D. una disminución en M y una disminución en V redundarán en un aumento del nivel general de los precios

En otros ítems se privilegia el dato memorístico. Véase, por ejemplo, los ítems 12, 22, 26, 27, 65, 79 indagan por la habilidad para que el evaluado recuerde un dato, una palabra, un concepto.

- 79. Una política adoptada por la Corona Española consistió en no comprometer recursos de manera directa en la vinculación de nuevos territorios a sus dominios, antes bien, aprovechar la avidez de privilegios de los conquistadores, pero estipulando condiciones bajo las cuales era autorizada la entrada a esos nuevos territorios. Estas estipulaciones en las que se fijaban las obligaciones de los conquistadores a cambio de los privilegios otorgados sobre dichos nuevos territorios, recibieron el nombre de
 - A. aposentos
 - B. capitulaciones
 - C. repartimientos
 - D. mercedes de tierra

También se encuentran ítems en los cuales la pregunta del enunciado no se formula adecuadamente, repitiéndose palabras en todas las opciones de respuesta. Véase, por ejemplo, los ítems 3, 14, 16, 17, 19, 25, 43, 58. Ejemplo:

- 16. Teniendo en cuenta que el arbitraje de intereses cubiertos provee el vínculo entre la tasa a la visa y la tasa a futuro, relacionándolo con los intereses que pagan los diferentes centros financieros, se dice que la tasa a futuro tiene una paridad de intereses cuando
 - A. el diferencial de tasa a futuro es mayor que el diferencial en la tasa de interés vigente
 - B. el diferencial de tasa a futuro es menor que el diferencial en la tasa de interés vigente
 - C. el diferencial de tasa a futuro es igual al diferencial en la tasa de interés vigente
 - D. el diferencial de la tasa a futuro es superior que la tasa a la vista

Existen preguntas que generan dudas por la naturaleza del conocimiento requerido por un profesional en Economía, más allá de la evocación memorística.

Es el caso de la pregunta 25, representativa de esta situación.

25. Un parque es un bien público porque cumple con las siguientes características
- A. es divisible, exclusivo y genera rivalidad entre las personas que lo van a consumir
 - B. es indivisible y no genera exclusión ni rivalidad entre las personas que lo van a consumir
 - C. es divisible, no es exclusivo y genera rivalidad entre las personas que lo van a consumir
 - D. es indivisible y genera exclusión y rivalidad entre las personas que lo van a consumir

Si se examinan los ítems 92 y 100, se observa que no hay correspondencia entre la pluralidad de opciones que son posibles según el tipo de respuesta (selección múltiple con múltiple respuesta) y la manera como se formula la pregunta. En el caso del ítem 92, el segmento final del enunciado sugiere una sola respuesta (“se obtiene el siguiente resultado”). Esto contradice el hecho de que la respuesta requiere la elección de dos opciones.

92. Existen 3 motivos para demandar dinero: transacción, precaución y especulación. El equilibrio en el mercado monetario se logra donde la oferta monetaria es igual a la demanda de dinero. Con estas variables se obtiene la curva LM que intercepta con la curva IS para hallar el ingreso y tasa de interés de equilibrio. Este equilibrio se puede alterar con medidas monetarias y fiscales. Cuando la demanda de dinero no es sensible a la tasa de interés y el gobierno decide incrementar el gasto público, se obtiene el siguiente resultado
- 1. un aumento de la renta y un aumento de la tasa de interés
 - 2. un aumento de la tasa de interés y la renta no cambia
 - 3. una expulsión total de la inversión
 - 4. una disminución de la tasa de interés y una disminución de la renta

Finalmente, es necesario considerar que la combinación de gráficos y textos en los enunciados aumenta significativamente la extensión del examen y genera inquietudes acerca de la suficiencia del tiempo disponible para contestar las preguntas. De esta manera, se puede concluir que existe un fuerte desnivel o desequilibrio en la estructura de los ítems de la prueba, lo cual genera grandes diferencias en las estrategias cognitivas requeridas para responder. No es lo mismo una pregunta que indaga por memoria (pregunta 79, por ejemplo) que preguntas de un mayor grado de complejidad como la número 58.

58. Utilizando la información sobre los salarios anuales de un grupo de maestros de escuelas públicas (SALARIO: cientos de miles de pesos) y sobre el gasto de escuelas públicas por el alumnos (GASTO: cientos de miles de pesos por alumno) de 51 ciudades de Colombia en el año de 1985. se ha estimado por el Método de Mínimos Cuadrados Ordinarios el modelo de regresión que figura en la tabla siguiente

Dependent Variable: SALARIO

Method: Least Squares

Included observations: 51

Variable	Coefficient	Std Error	T statistic	Prob.
C	12.12937	1.197351	10.13017	0.0000
GASTO	3.307585	0.311704	10.61129	0.0000
R-squared	0.696781	Mean Dependent var		24.35622
Adjusted R-squared	0.690593	S.D. dependant var		4.179426
S.E. of regression	2.324779	Adaikie info criterion		4.563553
Sum squared resid	264.8252	Schwarz criterions		112.5995
Durbin – Watson stat	1.254380	Prob (F statistic)		0.00000

A partir del modelo estimado se puede afirmar con un 95% de confianza que

- la prueba T muestra que los parámetros individualmente no son significativos
- la prueba F muestra que es significativo el parámetro que acompaña al gasto
- la prueba de auto correlación , a través de DW, muestra correlación serial negativa
- la prueba F muestra que es significativa la constante del modelo

En general, en las preguntas revisadas, se observa una tendencia a atender aspectos de redacción de tales como: guardar similitud en la longitud de las opciones de respuesta, para no dar pistas equivocadas que hagan obviamente descartables algunos distractores; ausencia de las palabras **siempre** o **nunca**; intercalar opciones de respuesta largas y cortas, entre otras características. Esto indica un adecuado proceso de revisión final en estos aspectos por parte de los expertos que tamizan las preguntas.

e. Ecaes de Contaduría 2004

De acuerdo con lo referido en la Guía de Orientación para los Ecaes de Contaduría 2004, estos se encargaron a la unión temporal constituida entre la Asociación Red Colombiana de Facultades de Contaduría Pública- Redfacon- y la Federación Colombiana de Colegios de Contadores Públicos.

En la guía se refiere que durante seis meses “un alto porcentaje” de facultades, carreras y programas de Contaduría de todo el territorio nacional “participaron en actividades de discusión del marco de fundamentación conceptual y de la estructura general de la prueba, así como la postulación y debate de las diferentes preguntas que debían realizarse” (Icfes-MEN-Redfacon, 2004: 14). Sin embargo, no se especifica el número exacto de programas participantes, – aunque se menciona que se analizaron 44 planes de universidades nacionales para perfilar los componentes y temáticas de la estructura de la prueba– ni el porcentaje con respecto a la población total de programas de Contaduría, dato que resulta muy significativo en el momento de conocer el grado de participación de los diferentes programas en el diseño y construcción de los instrumentos.

Se menciona también que “el proceso se desarrolló asegurando la máxima calidad de las preguntas, en cuanto a su pertinencia, rigor conceptual y metodológico, así como la confidencialidad necesaria” (p. 14) y que las preguntas finalmente fueron evaluadas por expertos con amplio reconocimiento en el país, para afirmar que “el proceso de construcción de la prueba gozó de una participación democrática y activa y cumplió con las expectativas de la política del Estado colombiano para evaluar la calidad de la educación superior” (p. 14).

TABLA 11
ESTRUCTURA DE LA PRUEBA ECAES DE CONTADURÍA 2004

Componente	No. de preguntas por componente	% Sobre total disciplinar
1Matemática y estadística	20	10%
2Economía	15	7.5%
3Administración y organizaciones	20	10%
4Jurídico	15	7.5%
5Información	15	7.5%
6Comunicación y humanidades	20	10%
7Fundamentos conceptuales de contabilidad	15	7.5%
8Contabilidad y finanzas	39	19.5%
9Control	26	13 %
10Regulación	15	7.5%
TOTAL DISCIPLINAR	200	100%
Comprensión Lectora	20	
Total preguntas	220	

TABLA 12
DISCRIMINACIÓN DE CRITERIOS DE LA ESTRUCTURA DE LA PRUEBA ECAES
DE ECONOMÍA 2004

Número de Áreas a Evaluar	Tipos de pregunta	Número de ejemplos de preguntas	Total de preguntas	Duración de la prueba	Tiempo estimado para resolver cada pregunta
10	2 (Dos) S.M.U.R S.M.U.R	10 (diez) 7 SMUR 3 SMUR	220	Dos sesiones de cuatro horas cada uno, para un total de ocho horas.	2,18 minutos por pregunta

Convenciones: SMUR: Selección múltiple con única respuesta
 SMMR: Selección múltiple con múltiple respuesta

En las tablas 11 y 12 se puede observar que hay una distribución más o menos homogénea de los porcentajes de cada una de las 10 áreas. Se destaca el número de preguntas de los componentes de Contabilidad y Finanzas y Control, los cuales tienen un peso importante en el total de preguntas de la prueba.

Algunas de las características identificadas en los ítems son las siguientes:

El privilegio del dato memorístico. Es el caso, por ejemplo, de los ítems 5 y 29 los cuales indagan por la habilidad para que el evaluado **recuerde** un dato, una palabra, un concepto. Ejemplo:

29. El software corresponde a todos los programas y aplicaciones que contiene un sistema informático; el software más importante en un sistema informático es el que crea la interfaz entre el usuario y la máquina, esta función corresponde al software:
- A. procesador
 - B. graficador
 - C. de Interfaz
 - D. aplicativo
 - E. operativo

Algunos ítems presentan una mayor elaboración en las opciones de respuesta, las cuales incluyen en estas una justificación o argumentación. Con esto los constructores intentaron responder a la instrucción que recomendaba explicar o justificar cada una de las opciones de respuesta para que se asimilaran a la competencia pertinente. Sin embargo, esto no garantiza que se estén evaluando competencias por cuanto no hay claridad sobre los desempeños requeridos, según el conocimiento evaluado. Verbigracia, los ítems 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 22, 23. Ejemplo:

4. Los sistemas de ecuaciones lineales permiten proyectar valores a fin de satisfacer demandas futuras para diversos productos en diferentes industrias que interaccionan en la economía. El incremento de la demanda de automóviles no sólo conduce a un aumento en los niveles de producción de los fabricantes directos, sino que también lo hace en los niveles de variedad de otras industrias de la economía. La mejor manera para evitar la sobreproducción en la fabricación de automóviles debido al aumento de la demanda es:
 - A. estimar por medio de sistemas de ecuaciones lineales la producción total futura en cada industria del sector, ya que todas las fábricas sufrirán cambios
 - B. calcular por medio de sistemas de ecuaciones lineales la producción total actual de cada industria, para poder obtener la producción futura que se necesita
 - C. identificar por medio de los sistemas de ecuaciones lineales, cuáles de las fábricas con el total de su producción influyen más en el incremento de la demanda
 - D. determinar por medio de sistemas de ecuaciones lineales, la cantidad total de automóviles a producir en el futuro y así lograr cumplir con la demanda
 - E. relacionar más fábricas del sector productivo por medio de sistemas de ecuaciones lineales, para poder cumplir con la demanda de automóviles

En varios ítems, el enunciado de la pregunta no se formula adecuadamente, repitiéndose palabras en todas las opciones de respuesta tal como, por ejemplo, ocurre en los ítems 37, 48, 59. Ejemplo:

48. En la cooperativa XZ LTDA, el 30 de marzo la Asamblea General ordinaria, aprobó la distribución de \$50.000.000 para revalorización de aportes sociales. De acuerdo con lo anterior y conforme a la Ley 79/88, la cual versa sobre la disposición de los excedentes cooperativos, los registros contables serían:
 - A. débito a excedente del ejercicio por el período; crédito a fondo social
 - B. débito a revalorización de patrimonio; crédito a revalorización de aporte social
 - C. débito a excedentes acumulados; crédito a fondo revalorización de aporte social
 - D. débito a resultado de ejercicios anteriores; crédito a aporte social
 - E. débito a resultado de ejercicios anteriores; crédito a fondo para revalorización de aporte

En el ítem 41, por ejemplo, se observa que el segmento final del enunciado central presenta un tipo de flexión gramatical poco común o usual que eleva, para el estudiante, su nivel de dificultad.

41. Los principios de contabilidad establecen claramente el manejo del impacto en los resultados del ente económico cuando, por circunstancias ajenas, los inventarios han sufrido demérito. El ente económico al finalizar el período contable, realiza provisión de inventarios para cubrir eventuales pérdidas. La incidencia en el estado de resultados, si se producen ventas en el período siguiente, de los inventarios sobre los cuales se hicieron provisiones, sería que:
 - A. no se afecta la provisión de inventarios puesto que el precio de venta es superior al costo de la mercancía
 - B. no se permite disminución de la provisión del inventario, de acuerdo a la normatividad contable; en consecuencia no debe existir reintegro en la cuenta de resultados
 - C. no tiene ningún efecto en el estado de resultados, dado que al momento de realizar la provisión en el período anterior, se afectaron los costos y gastos
 - D. la recuperación de la pérdida se realiza en el evento que la venta se encuentre por debajo del costo y en período diferente
 - E. se recupera proporcionalmente parte de la provisión hasta completar el margen de rentabilidad esperado, afectando dicha diferencia en el estado de resultados

En el ítem 60, la pregunta interroga por la capacidad del estudiante de Contaduría para valorar actitudes (habilidad no específica de su disciplina) y no decisiones con base en el Código del Comercio:

60. Un contador viene prestando servicios como contador a la compañía SERVIR Ltda., desde hace más de 10 años. A través del conocimiento del negocio y de los buenos resultados de la compañía le es atractivo realizar una inversión como socio de la misma. Él ha hecho un ofrecimiento de participación, el cual ha sido aceptado por los dueños de la empresa, constituyéndose así, en un nuevo socio de la compañía. Frente a esto algunos colegas le han argumentado que está incurriendo en una inhabilidad. La actitud de este contador, ahora socio de la compañía, debe ser:
 - A. mantenerse en el cargo porque no hay inhabilidad dado que ni en el Código de Comercio ni en la ley 145, se establecen restricciones para realizar cualquier actividad relacionada con la ciencia contable en general siendo socio de la misma compañía

- B. retirarse del cargo porque hay inhabilidad, dado que en la ley 43, y en el Código de Comercio existen restricciones para realizar cualquier actividad relacionada con la ciencia contable en general siendo socio de la misma compañía
- C. mantenerse en el cargo porque no hay inhabilidad, dado que ni en la ley 43, ni en el Código de Comercio existe restricción alguna para prestar los servicios como contador siendo socio de la misma compañía
- D. retirarse del cargo porque hay inhabilidad, dado que en la ley 145, y en el Código de Comercio existe restricción para prestar los servicios como contador siendo paralelamente socio de la misma compañía
- E. retirarse del cargo porque existe conflicto de intereses al tenor de la ley 43 de 1990, y el Código de comercio al prestar servicios como contador siendo paralelamente socio de la misma

En general, en las preguntas revisadas se observa una tendencia a atender aspectos de redacción de tales como: guardar similitud en la longitud de las opciones de respuesta, para no dar pistas equivocadas que hagan obviamente descartables algunos distractores; ausencia de las palabras **siempre** o **nunca**; intercalar opciones de respuesta largas y cortas, entre otras características. Esto indica un adecuado proceso de revisión final es estos aspectos, por parte de los expertos que tamizan las preguntas.

CALIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS Y APLICACIÓN DEL MODELO DE RASCH EN LOS ECAES 2004

Los Ecaes como prueba censal, deben ser analizados teniendo en cuenta dos dimensiones: a) diseño y construcción y b) calificación y presentación de resultados. En la sección precedente se caracterizaron los aspectos teóricos y metodológicos de los Ecaes relacionados con la primera dimensión, la cual estuvo a cargo de las asociaciones de facultades y profesionales contratadas por el Icfes para este fin. En la presente sección se aborda la segunda dimensión, la cual ha sido responsabilidad del Icfes, institución que ha aplicado el mismo modelo de calificación y análisis estadístico a todas las pruebas.

La calificación que se reportó a cada estudiante en la prueba Ecaes para el año 2004, se dio en forma numérica, estableciéndose como calificación promedio un valor de 100 puntos con una desviación estándar de 10 puntos. Lo anterior implica traducir una cualidad (la competencia) en una cantidad y, por tanto, medirla. En términos epistemológicos, cuando el objeto de estudio pertenece a

una de las disciplinas de las ciencias naturales, la medición se hace a través de pruebas en un laboratorio donde se busca confirmar o contrastar datos teóricos versus datos experimentales y donde tanto los instrumentos de medición como los objetos se ven únicamente afectados por fenómenos físicos algunas veces controlables.¹¹⁷

“Cuando el objeto de estudio en una disciplina científica involucra a personas o grupos sociales, los retos para la medición se presentan desde el momento mismo en que se intentan definir las características o fenómenos a ser investigados. Los constructos latentes (no observables) son, entonces, conceptualizaciones, construcciones mentales que usan los científicos sociales para lograr describir o explicar aspectos que se desean estudiar en los individuos. El constructo está asociado a ciertos referentes teóricos que se emplean para definirlo y describirlo. Al hablar, por ejemplo, de medir constructos como inteligencia, actitud hacia la matemática, aptitud académica, competencias, grado de socialización o nivel de motivación en una persona, los desafíos para la medición se presentan con su definición, para luego abarcar todo su proceso de “operacionalización”. Operacionalizar un constructo significa representarlo por medio de indicadores. Los indicadores se refieren usualmente a hechos, conductas o acciones observables. Una vez que los indicadores están correctamente definidos se usan para medir empíricamente la intensidad con que se manifiesta el constructo en los individuos objeto de estudio.

“Para hacer inferencias y tomar decisiones correctas acerca de los constructos por medio de los indicadores, se requiere, por un lado, que la medición sea confiable o precisa, esto significa que aplicada en las mismas circunstancias a los mismos sujetos produzca los mismos resultados. Por otro lado, la medición debe ser además válida es decir, debe representar correctamente al constructo que interesa medir. Es a estas dos propiedades, validez y confiabilidad, a las que nos referimos usualmente cuando hablamos de la calidad técnica de un instrumento de medición” (Montero, 2000, p.).

117. Por ejemplo para comprobar la Ley de Ohm se toma un elemento con características resistivas elaborado por determinado fabricante. A este se le aplican diferentes voltajes, midiendo para cada caso la corriente, para establecer el comportamiento o la relación entre el voltaje y la corriente. Si el fabricante suministra una gráfica, se puede contrastar esta con la obtenida en el laboratorio para efectos de establecer si se cumple con las especificaciones requeridas.

La psicometría ha avanzado en el diseño de pruebas que cuenten con un alto porcentaje de validez y confiabilidad. Gracias a los aportes de psicólogos como Spearman, Thurstone, Guilford, Catell, Cronbach, Lord, y otros, se cuenta actualmente con teorías que son fundamentales en el diseño de instrumentos que permiten obtener, desde su punto de vista, una medición confiable.

“La teoría más desarrollada es la *teoría clásica de los tests* (TCT) iniciada por Spearman, que es un modelo lineal con dos variables, cuyo supuesto fundamental es que el puntaje X de una persona en un test es la suma del puntaje verdadero de esta persona más un error $X = V + e$ ” (Cortada de Kohan, 2002).

La TCT supone que las diferencias sistemáticas entre las respuestas de los examinados se deben solamente a la variación en la aptitud y todas las otras fuentes potenciales de variabilidad debidas a los materiales o a las condiciones externas o internas de los examinados son mantenidas constantes por las técnicas de estandarización o bien tienen un efecto que es aleatorio o al azar. Las inferencias de los datos que producen los tests no pueden ser generalizadas más allá de los niveles estandarizados de su error.

La limitación más importante de los test elaborados según la TCT es que no pueden separarse las características del examinado de las características del test: cada una puede ser interpretada solamente en el contexto de la otra. En la TCT la aptitud se expresa por el puntaje verdadero. La dificultad del ítem se define en este contexto como la proporción de examinados en un grupo determinado que contesta el ítem correctamente (Cortada de Kohan, 2002).

Otra teoría que ha tomado fuerza es la *teoría de respuesta al ítem* (TRI), también llamada del *rasgo latente*, que es un modelo probabilístico.

Aunque los desarrollos básicos de los modelos de TRI se generaron con el trabajo pionero de psicómetras como Birnbaum, Rasch, Lord y Novick, que datan de los años cincuenta, no es sino hasta la década de los años setenta que estos enfoques comienzan a divulgarse y a aplicarse en los Estados Unidos y otros países industrializados. La difusión de estos modelos ha dependido, en gran medida, del advenimiento de los computadores personales, al igual que el caso de otros procedimientos de análisis cuantitativo multi-variable, tales como análisis de factores o la regresión múltiple, y al desarrollo de programas de computación específicos como BIGSTEP, LOGIST y BILOG. (Muñiz, 1990; Hambleton & Swaminathan, 1989)

“Se puede decir que un modelo TRI es una conceptualización, que partiendo de ciertos conceptos básicos de medición y usando las herramientas de la estadística y la matemática, busca encontrar una descripción teórica para explicar el comportamiento de datos empíricos derivados de la aplicación de un instrumento psicométrico. Los parámetros estimados por el modelo permiten entonces evaluar la calidad técnica de cada uno de los ítems por separado y del instrumento como un todo y a la vez estimar el nivel que cada examinado presenta en el constructo (o habilidad) de interés. En un modelo de TRI se asume que hay una variable latente o constructo, no observable directamente y que se desea estimar para cada examinado a partir de las respuestas suministradas por este en el instrumento de medición. Además, se asume que para cada ítem o pregunta el comportamiento de las respuestas dadas por los examinados puede ser modelado mediante una función matemática que se denomina curva característica del ítem o CCI. Otros conceptos fundamentales en TRI son la función de información del test y el error estándar de medición” (Montero, 2000).

La TRI intenta dar una fundamentación probabilista al problema de la medición de constructos. Se considera al ítem como una unidad básica del test. Estos modelos son funciones matemáticas que relacionan la probabilidad de que un estudiante responda correcta o incorrectamente un determinado ítem con la aptitud (o habilidad) con que cuenta para responderlo.

Los supuestos básicos de la TRI son:

- La *unidimensionalidad*: Se deben ordenar los objetos respecto a un único atributo o rasgo. Para el caso de los Ecaes será la competencia.
- La *independencia*: La probabilidad de responder un determinado ítem no depende de la probabilidad de responder otro ítem cualquiera.

Existen varios modelos para medir un rasgo latente, que se fundamentan en la TRI como son: El modelo logístico de un parámetro (conocido como *Modelo de Rasch*), El modelo de dos parámetros y el modelo de tres parámetros. Cada uno de ellos tiene sus características, ventajas y desventajas.

EL MODELO DE RASCH

Se ilustrará el Modelo de Rasch por ser el seleccionado y utilizado por el Instituto Colombiano por el Fomento de la Educación Superior Icfes para reportar la calificación de los estudiantes que presentaron la prueba Ecaes 2004.

El modelo probabilístico de Rasch tiene su principal virtud en medir cuál es la probabilidad que tiene un estudiante de responder correctamente ítems con diferentes niveles de dificultad. Este modelo permite estimar la habilidad de los estudiantes, independientemente del grado de dificultad de las preguntas de la prueba.

Así, el rendimiento de los estudiantes será mayor cuanto más alto el valor de la habilidad medida en la escala de Rasch, debido a que tendrá mayores probabilidades de responder correctamente a un *ítem* o conjunto de ítems. Por el contrario, un rendimiento menor estará asociado a menores probabilidades de responder correctamente el mismo conjunto de ítems. Entonces, el dominio de los estudiantes con respecto a las capacidades evaluadas dependerá de los ítems a los cuales se enfrenta en la prueba.

"El modelo propuesto por Rasch (1960) se fundamenta en los siguientes supuestos:

1. El atributo que se desea medir puede representarse en una única dimensión en la que se situarían conjuntamente las personas y los ítems.
2. El nivel de la persona en el atributo (habilidad) y la dificultad del *ítem*, determinan la probabilidad de que la respuesta sea correcta. Si el control de la situación es adecuado, esta expectativa es razonable y así debe representarla el modelo matemático elegido. Rasch usó la función logística para modelar la relación:

$$\ln \frac{P_{is}}{1 - P_{is}} = \theta_s - \beta_i \quad (1)$$

La ecuación (1) indica que el cociente entre la probabilidad de una respuesta correcta y la probabilidad de una respuesta incorrecta a un *ítem* $\frac{P_{is}}{1 - P_{is}}$, es una función de la diferencia en el atributo entre la habilidad de la persona (θ_s) y la dificultad del ítem (β_i).

Así, cuando una persona responde a un *ítem* equivalente a su umbral de competencia, tendrá la misma probabilidad de una respuesta correcta y de una respuesta incorrecta.

$$\left(\frac{P_{is}}{1 - P_{is}} = \frac{0.5}{0.5} \right)$$

En este caso, el logaritmo natural de $\frac{P_{is}}{1 - P_{is}}$ refleja que la dificultad del ítem es equivalente al nivel de competencia de la persona ($\theta_s - \beta_i = 0$).

Si la competencia del sujeto es mayor que la requerida por el ítem ($\theta_s - \beta_i > 0$), la probabilidad de una respuesta correcta será mayor que la de una respuesta incorrecta.

Por el contrario, si la competencia del sujeto es menor que la requerida por el ítem ($\theta_s - \beta_i < 0$), la probabilidad de una respuesta correcta será menor que la de una respuesta incorrecta.

Una formulación más conocida del modelo de Rasch, por su difusión en los textos de teoría de respuesta a los ítems (TRI) (Embretson y Reise, 2000; Hambleton, Swaminathan y Rogers, 1991; Muñiz, 1997), se deriva de la predicción de la probabilidad de responder correctamente al ítem a partir de la diferencia en el atributo entre la habilidad de la persona (θ_s) y la dificultad del ítem (β_i). En este caso,

$$P_{is} = \frac{e^{\theta_s - \beta_i}}{1 + e^{\theta_s - \beta_i}} \quad (2)$$

Donde e es la base de los logaritmos naturales (2,7183).

Los valores escalares de las personas y los ítems pueden expresarse en distintas métricas (Embretson y Reise, 2000). La más utilizada es

la escala logit, que es el logaritmo natural de $\frac{P_{is}}{1 - P_{is}}$, es decir, $\theta_s - \beta_i$

La localización del punto 0 de la escala es arbitraria. En la tradición de Rasch, se suele situar dicho punto en la dificultad media de los ítems. En este caso, es muy sencilla la interpretación de los parámetros de las personas (los valores de θ_s mayores que 0 indican que las personas tienen una probabilidad superior a 0,50 de éxito en los ítems de dificultad media). Aunque la escala logit puede adoptar valores entre más y menos infinito, la gran mayoría de los casos se sitúa en el rango ± 5 .

Otros usuarios del modelo prefieren, considerando los objetivos y la muestra utilizada, situar el punto 0 en la habilidad media de las personas. Asimismo, la familiaridad con la distribución normal ha llevado a multiplicar por la constante 1,7 el exponente de la ecuación (2) para asimilar la escala logit a aquella.

En este caso, la media y la desviación típica de la escala son similares a las de las conocidas puntuaciones típicas z (0 y 1, respectivamente). Por tanto, la casi totalidad de los casos se incluye en el rango ± 3 .

Estimación de los parámetros

El objetivo inicial de la administración de un *test* consiste en estimar los parámetros de los sujetos (θ_s) y de los ítems (β_i) en la variable de interés. En algunas ocasiones, se conoce previamente uno de estos conjuntos de parámetros. Una situación frecuente consiste en estimar los parámetros de las personas a partir de parámetros de ítems ya conocidos (obtenidos en anteriores aplicaciones de la prueba). En este caso, el procedimiento a utilizar sería la estimación condicional. Cuando se desconocen los parámetros de ítems y personas, el proceso es denominado estimación conjunta. La lógica general del método más usual, denominado de máxima verosimilitud, consiste en determinar los parámetros que hacen más probables las respuestas observadas.

En el caso de la estimación condicional de los parámetros de las personas, el procedimiento es similar a un proceso de búsqueda: conocidos los parámetros de los ítems, se calcula la probabilidad conjunta de las respuestas observadas a los ítems para cada puntuación θ .

Se asigna a cada persona, el valor θ más probable para su patrón de respuestas. Este valor es denominado estimador de máxima verosimilitud (θ'). Los procedimientos de cálculo son sumamente largos, por lo que es imprescindible recurrir a programas de ordenador. Algunos de los más utilizados son: Quest (Adams y Khoo, 1996), Rascal (Assessment Systems Corporation, 1995), Rumm (Sheridan, Andrich y Luo, 1996) y Winsteps (Wright y Linacre, 1998).

Los estimadores de θ son asintóticos e insesgados cuando los tests son suficientemente largos. Su desviación típica, denominada error típico de medida, es igual a:

$$SE(\theta') = \frac{1}{\sqrt{TI(\theta)}} \quad (3)$$

El valor $TI(\theta)$ se llama función de información del test. Puesto que el error típico de medida es una función inversa de la información del test, este concepto tiene un significado similar al de fiabilidad en la TCT. La función de información del test es igual a la suma de las funciones de información de los ítems que lo integran:

$$TI(\theta) = \Sigma I(\theta) \quad (4)$$

Donde la función de información del ítem es:

$$I(\theta) = P_i(\theta) (1 - P_i(\theta)) \quad (5)$$

De la ecuación (5) se infiere que: (i) la información de un ítem varía a lo largo del continuo y (ii) el punto en el que un ítem aporta la máxima información es el que equivale a su parámetro de dificultad ($\theta_s = \beta_i$)” (Prieto y Delgado, 2003, p. 94-100).

Aunque el Modelo de Rasch, debido a su simplicidad, ha sido ampliamente estudiado y utilizado tiene algunas desventajas, por ejemplo:

- Los supuestos que establece para su aplicación son demasiado restrictivos para muchas situaciones reales.
- Se requieren tamaños de muestra grandes para obtener estimaciones de los parámetros bien aproximadas y estables.

La *teoría de respuesta al ítem* ha sido validada por varios años y utilizada por un número considerable de instituciones en evaluaciones censales; sin embargo, es importante cuestionarse sobre la pertinencia del Modelo de Rasch para las pruebas Ecaes 2004.

Al observar algunas de las preguntas realizadas en estas pruebas, puede inferirse que un alto porcentaje de los ítems no está formulado para medir un rasgo latente (competencia), sino que evalúan objetivos educativos.

Como ejemplo descriptivo, se puede citar la pregunta número uno del componente de matemáticas de las pruebas de ingeniería:

El valor de la integral $\int_{-1}^1 e^{-|x|} dx$, es

- A. 0
- B. 2
- C. $2e^{-1}$
- D. $1 - e^{-1}$
- E. $2 - 2e^{-1}$

Par responder este ítem el estudiante debe tener presente dos temas:

- a) Valor absoluto, que estudia en un curso de matemática fundamental o precálculo en primer semestre
- b) Integral definida, que se estudia en un curso de cálculo integral en segundo o tercer semestre.

Si el evaluado no recuerda las fórmulas y propiedades inmersas en el ítem, estará en serios problemas para responderlo correctamente.

Este tipo de pregunta genera los siguientes interrogantes:

1. Si el propósito del Icfes con la prueba Ecaes es verificar el grado de competencia de los alumnos que cursan los últimos semestres y de los egresados, ¿Se puede verificar el grado de competencia de un futuro profesional por medio de ítems con énfasis memorístico y dónde no hay lugar a la proposición ni a la argumentación?
2. Para elaborar una prueba o examen censal que cumpla los supuestos de la teoría de respuesta al ítem es necesario que los formuladores de preguntas hayan desarrollado competencias específicas que permitan proponer ítems adecuados. ¿Qué nivel de competencia con base a esta teoría tenían los constructores de preguntas?
3. ¿Qué sustenta el utilizar la *teoría de respuesta al ítem* y no la *teoría clásica de los test*, cuando algunos ítems como el del ejemplo (con más énfasis en los componentes de ciencias básica) están construidos con base en la *teoría clásica de los test*?
4. Determinar el grado de desarrollo de las competencias no depende únicamente de pruebas con preguntas cerradas, sino de pruebas cuyos ítems permitan la interpretación y la argumentación por medio de preguntas abiertas y también el diseño de modelos (maquetas, prototipos, etc.). ¿Se puede determinar el grado de desarrollo de las competencias de una persona en determinado campo del saber a través de la *teoría de respuesta al ítem*?

A partir de estos planteamientos no parece pertinente incluir en el cuerpo del texto las especificaciones estadísticas del Modelo de Rasch (podría formar parte de un apéndice).

La calificación

Para calificar las respuestas dadas por cada uno de los evaluados en la prueba Ecaes 2004 se utilizó como herramienta la TRI soportada en el Modelo de Rasch. Los pasos que se llevaron fueron los siguientes:¹¹⁸

1. Lectura de las hojas de respuestas diligenciadas por los estudiantes y generación de un archivo plano con un registro por cada evaluado.

118. Esta información fue entregada por el Icfes a la coordinación del proyecto de investigación por parte del secretario general; se amplían únicamente aquellos apartados que lo requieran.

2. Depuración de los archivos, sesión por sesión, para asegurar que todos los registros sean únicos, todos los estudiantes presentes tengan respuestas, todos los estudiantes ausentes correspondan a registros en blanco y todos los registros tengan lectura. Posteriormente, se unen los archivos de las dos sesiones y se comprueba que cada registro tenga la lectura completa.
3. Aplicación del escalograma de Guttman para retirar aquellos ítems que hayan sido respondidos por todas las personas que presentaron la prueba o por ninguna persona y aquellos registros de estudiantes evaluados que contesten correctamente todos los ítems o ninguno de ellos. Estos son retirados únicamente para estimar las habilidades de personas y dificultades de las preguntas, pero luego son tenidos en cuenta dentro del proceso de calificación.

El Escalograma de Guttman es un modelo que se utiliza para el escalamiento de sujetos y estímulos, por lo que asigna valores escalares (numéricos) a ambos. Para su aplicación se requieren los siguientes pasos:

- Establecer una forma para medir la cuantía del error en las distintas ordenaciones de filas y columnas.
 - Ordenar los datos de manera que se ajusten lo más posible a una escala perfecta.
 - Si se tiene dos o más posibles ordenaciones, se debe seleccionar la que proporcione menos errores.
 - Evaluar el grado de aproximación de los datos empíricos al modelo.
 - Calcular el coeficiente de reproductividad. Si este es menor de 0.90 se considera que no hay un buen ajuste.
 - Asignar las puntuaciones respectivas a los sujetos y a los estímulos.
 - Elaborar la escala definitiva.
4. Aplicación de la *teoría de respuesta al ítem* con un parámetro, modelo de Rasch, para estimar la dificultad de los ítems y calcular los parámetros estadísticos que permiten su análisis.

La estimación de la dificultad del ítem ($\hat{\theta}_i$) se hace a través de estimadores de máxima verosimilitud con ayuda de métodos numéricos, en especial con el método de Newton–Raphson.

Una vez que se ha estimado el parámetro, se deben aplicar pruebas de bondad de ajuste para establecer si el modelo teórico reproduce de manera aceptable el comportamiento de los datos observados. Entre ellas se encuentran las pruebas basadas en la distribución Chi-cuadrada y las asocia-

das al comportamiento de los residuos, en donde se analiza la magnitud y conducta de las diferencias entre los valores estimados con base en el modelo y los valores empíricos observados.

5. Análisis de cada uno de los ítems con base en los indicadores estadísticos de correlación, ajuste, confiabilidad, frecuencia de respuestas por opción y reporte de preguntas dudosas a juicio de los estudiantes evaluados. Como resultado de este proceso se decide cuáles ítems deben considerarse en la calificación.
6. Estimación de la dificultad de cada ítem dentro de la prueba, teniendo en consideración el conjunto de ítems adecuados para los objetivos del examen, en la escala matemática generada por el Modelo de Rasch. Un valor negativo indica un ítem de bajo nivel de complejidad y por el contrario, un valor positivo indica un ítem de alto nivel de complejidad.
7. Estimación de la habilidad de los estudiantes evaluados que presentaron la prueba, en una escala matemática derivada con el Modelo de Rasch y centrada en cero, para cada caso posible de número de respuestas correctas. La habilidad está relacionada con el nivel de dominio de un campo o de probabilidad de dar respuestas correctas ante un conjunto de ítems. Una habilidad negativa indica un bajo dominio del evaluado, mientras que una habilidad positiva denota un dominio alto. Aquí se podría preguntar: ¿Puede considerarse la habilidad para responder determinado ítem como la competencia que posee la persona? ¿Qué tan hábil es una persona que haciendo uso del azar marca la respuesta correcta?
8. Asignación de un puntaje a cada caso de número de respuestas correctas, según la ecuación 6, mediante la cual se construye una función de distribución localizada en un valor medio de 100 puntos y con una desviación estándar de 10 puntos

$$P_i = \left[\frac{(h_i - \mu) * 10}{\sigma} \right] + 100 \quad (6)$$

P_i = Puntaje para el estudiante i ; $i = 1, 2, 3, \dots, N$

h_i = Habilidad del estudiante i ; $i = 1, 2, 3, \dots, N$

μ = Habilidad promedio de los evaluados

σ = Desviación estándar de las habilidades

N : Número de casos posibles de respuestas correctas

(6)

De la ecuación 6 no se cuenta con una argumentación del por qué se toma un valor medio de 100 puntos y una desviación estándar de 10 puntos, cuando el valor de la habilidad estimado con el Modelo de Rasch está entre

-3 y 3 con media 0 y desviación estándar 1, tampoco se aclara la forma en que se estimaron los valores de los parámetros μ y σ que representan la habilidad promedio de los evaluados y la desviación estándar de las habilidades. Si se acoge la teoría propuesta por el Modelo de Rasch, se infiere que $\mu=0$ y $\sigma=1$, por lo que un estudiante que no contesta correctamente ningún ítem de una determinada prueba su habilidad es $h_i = -3$ y su puntaje total será de:

$$P_i = \left[\frac{(h_i - \mu)}{\sigma} * 10 \right] + 100 = \left[\frac{(-3-0)}{1} * 10 \right] + 100 = 70$$

Es decir, el puntaje mínimo de un estudiante que presente la prueba debería ser 70.

Por otro lado, un estudiante que contesta correctamente todos los ítems de una determinada prueba su habilidad será $h_i = 3$ y su puntaje total equivaldrá a:

$$P_i = \left[\frac{(h_i - \mu)}{\sigma} * 10 \right] + 100 = \left[\frac{(3-0)}{1} * 10 \right] + 100 = 130$$

La pregunta, en este caso, sería: ¿Cómo se puede explicar que haya estudiantes que su puntaje supera los 130 puntos y estudiantes con puntajes inferiores a 70 puntos? De acuerdo con esto, no se puede determinar el puntaje máximo y el mínimo que puede obtener un estudiante que presente la prueba. Es decir ¿cuál es la calificación de un estudiante que responda correctamente todos los ítems?

9. Repetición de los pasos 6, 7 y 8, para cada uno de los componentes que conforman la prueba. La función de distribución de los puntajes se localiza en 10 puntos y la desviación estándar en 1 punto, de acuerdo con la ecuación 7.

$$P_{ic} = \left[\frac{(h_{ic} - \mu_c)}{\sigma_c} * 1 \right] + 10$$

P_{ic} = Puntaje del estudiante i ; $i = 1, 2, 3, \dots, N$

h_{ic} = Habilidad del estudiante i ; $i = 1, 2, 3, \dots, N$

μ_c = Habilidad promedio de los evaluados

σ_c = Desviación estándar de las habilidades

N : Número de casos posibles de respuestas correctas

(7)

Para este apartado, tampoco se conoce el criterio utilizado para determinar que en todos los componentes evaluados para cada una de las pruebas aplicadas, la media sea 10 y la desviación estándar 1.

10. Asignación de una calificación cualitativa, con acuerdo con la posición de la habilidad en uno de los tres segmentos de la escala generada por cada componente c , así:

BAJO, si la habilidad es menor que $\frac{\mu_c - \varepsilon_c}{2}$

MEDIO, si la habilidad está entre $\frac{\mu_c - \varepsilon_c}{2}$ y $\frac{\mu_c + \varepsilon_c}{2}$

ALTO, si la habilidad es mayor que $\frac{\mu_c + \varepsilon_c}{2}$

donde μ_c es la habilidad promedio de los evaluados en el componente y ε_c es el error promedio de las habilidades.

A pesar de que el Icfes asegura que utiliza el Modelo de Rasch, los datos empíricos muestran diferencias entre la concepción teórica y los resultados prácticos. A manera de ejemplo, veamos la siguiente tabla:

TABLA 13
VALORES PROMEDIOS POR PROGRAMA ECAES 2004

PRUEBA	NUMERO DE PROGRAMAS	MEDIA DE LOS DATOS	DESV. DE LOS DATOS	% DE DATOS	% DE DATOS	% DE DATOS
				+/-1 σ	+/-2 σ	+/-3 σ
Arquitectura	46	98,16	4,598	95.65	100	100
Contaduría	152	99,29	5,209	94.73	100	100
Enfermería	111	100,26	7,753	80.18	100	100
Fisioterapia	98	100,47	8,2891	78.57	97.95	100
Fonoaudiología	33	101,85	8,034	78.78	100	100
Ingeniería electrónica	73	97,28	6,918	81.81	100	100
Ingeniería de sistemas	154	99,35	6,751	87.66	99.35	100
Psicología	82	99,97	5,778	92.68	100	100

En las distribuciones normales se sabe que aproximadamente el 68% de los datos se encuentre entre $\mu \pm 1 \sigma$, el 95% entre $\mu \pm 2 \sigma$ y el 99.98% entre $\mu \pm 3 \sigma$. Para analizar un poco esta propiedad de las distribuciones normales, se tomaron ocho programas y para cada uno se determinó la media, la desviación y los datos que se encontraban en $\mu \pm 1 \sigma$, $\mu \pm 2 \sigma$, $\mu \pm 3 \sigma$.

Se puede observar que:

- a) El valor de la media poblacional propuesta ($\mu = 100$) y el valor de la media que se obtiene cuando se aplica la prueba coinciden.
- b) Existe diferencia entre la desviación estándar propuesta por el Icfes ($\sigma = 10$) y la desviación estándar obtenida cuando se aplica la prueba ($S = 6$ aproximadamente).

Las diferencias entre las desviaciones estándar afectan significativamente los resultados porque ya no se tendrían valores máximo y mínimo entre 70 y 130, sino que los valores máximo y mínimo estarían entre 85 y 115. Por tanto, para la prueba aplicada en el año 2004 se podría afirmar que programas que tengan puntajes por debajo de 90 obtuvieron resultados muy deficientes y programas que tengan puntajes por encima de 110 alcanzaron un rendimiento muy significativo.

ORGANIZACIÓN, PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS ECAES 2004

La organización y presentación de los resultados obtenidos en las pruebas Ecaes 2004 conservan formatos comunes a todos los programas. A algunos de estos formatos se tiene acceso libre, mientras que otros son de consulta restringida a la identificación del usuario y de su respectiva clave. Los informes de consulta pública son dos: el primero corresponde a la referenciación de instituciones, a través de la cual se pueden conocer los puntajes promedios obtenidos por todos los programas de todas las instituciones que presentaron la prueba; suministra información en cada uno de los componentes evaluados, y muestra el *ranking* de las instituciones de acuerdo con el rango (número de estudiantes que en cada programa se presentan: 1 a 50, 51 a 100 y más de 100) y con el área, ubicándolos en orden descendente, desde el máximo hasta el mínimo puntaje obtenido. El segundo informe se refiere al listado, por cada programa, de las posiciones en las cuales se ubican los mejores puntajes generales individuales a nivel nacional, independiente del rango en el cual se clasifiquen las universidades de las cuales proceden estos estudiantes. Un tercer documento, de libre acceso e insumo fundamental para interpretar los resultados, corresponde al segmento del examen “liberado” que, por lo general, corresponde al aplicado en la segunda sesión y que está acompañado de las respuestas correctas, formato en el cual se menciona la ubicación de la pregunta en la prueba, el componente evaluado y la clave.

Los informes de consulta privada comprenden dos clases: el individual y el institucional. El informe individual, al cual se accede digitando el número de la cédula del evaluado, muestra el puntaje general y los puntajes por componentes, así como resultados nacionales e institucionales del programa en el cual el evaluado ha presentado la prueba. Presenta una gráfica, curva de campana con dos líneas verticales, que señala la posición, en dicha curva, de los puntajes individuales e institucionales, además de datos relacionados con la desviación estándar. También ofrece una valoración cualitativa del desempeño en la prueba de acuerdo con las categorías alto, medio y bajo en cada uno de los componentes evaluados, las cuales no obedecen ni a criterios de competencia ni de desempeños. El informe institucional, al cual accede el usuario digitando la respectiva clave por programa, ofrece cinco tipos de reportes: el primero se refiere a los resultados generales y resultados por grupos de estudiantes (número de estudiantes inscritos y evaluados, promedio de puntaje general y desviación estándar); el segundo tiene que ver con el número y porcentaje acumulado de estudiantes en cada rango de puntaje; el tercero concierne al número y porcentaje de estudiantes según desempeño en cada componente del examen; el cuarto presenta un resumen de resultados individuales y, finalmente, el quinto muestra el porcentaje de respuestas por opción.

Como se puede apreciar, hay un importante porcentaje de información suministrada, de manera pública y privada. Sin embargo, la ausencia de información precisa sobre las competencias evaluadas y el nivel de dificultad estimado en cada uno de los ítems implica limitaciones para comprender la intencionalidad, pertinencia y funcionamiento de los mismos en el instrumento. En relación con las respuestas correctas, al mencionar sólo el número, la clave y el área o componente al que pertenece la pregunta, no se brinda información sobre el nivel de dificultad estimado *a priori* por el constructor o calculado *a posteriori* para determinar la habilidad del evaluado, ni tampoco se dice qué tipo de “competencia” se evalúa.

La ausencia de esta información constituye un gran obstáculo que impide avanzar en la comprensión del proceso de evaluación, así como un vacío importante para la interpretación y análisis de los resultados, de tal manera que permita la cualificación no sólo del instrumento, sino también del procedimiento. Esto tiene que ver también con la ausencia de información completa —en los resultados disponibles sólo a través de consulta institucional— sobre el comportamiento de los ítems que, por ejemplo, para el caso de los Ecaes de Psicología 2004, sólo suministra lo relacionado con el componente de formación profesional específica (50 ítems), omitiendo información sobre las 450 preguntas restantes.

Además, en el quinto reporte institucional únicamente se suministra un porcentaje de la manera como se distribuyen las respuestas por opción y no la totalidad de estas, al menos las relacionadas con la prueba liberada. Al respecto, el Icfes no suministra datos sobre las características de cada una de las opciones, de manera tal que se pueda contrastar cómo funcionan, como opciones plausibles para el evaluado.

Lo anterior evidencia niveles de complejidad importantes para considerar la manera como las instituciones y sus estudiantes, los medios de comunicación y la sociedad, en general, interpretan y construyen el significado de los resultados obtenidos; en especial, cuando los informes públicos abren las puertas no sólo a la comparación individual sino también a la comparación de instituciones, en las cuales el *ranking* se vuelve algo inevitable.

Abarcar la diversidad de elementos y saberes que se requieren para interpretar y contextualizar los resultados es un asunto que debe ser considerado con delicadeza y rigor en el momento de hacer públicos los puntajes obtenidos, más cuando los procesos de concepción, diseño y construcción; aplicación y calificación, y publicación de resultados se distribuyen entre una pluralidad de actores responsables, entre los cuales debieran estar garantizados los mecanismos de interacción y retroalimentación permanentes.

TABLA 14
PROCESOS, ETAPAS Y RESPONSABLES DE LOS ECAES

PROCESO/ ETAPA	RESPONSABLE
Elaboración y publicación, Decreto 2566. Mínimos de calidad	MEN
Elaboración y publicación de resoluciones específicas para cada programa	MEN
Elaboración y publicación, Decreto 1781 de 2003, Reglamentación Ecaes	MEN- Icfes
Licitación pública para la adjudicación de contratos de elaboración de pruebas	Icfes
Elaboración de marcos de fundamentación conceptual personas responsables de los contratos	Instituciones, comunidades académicas y
Diseño de estructuras de la prueba personas responsables de los contratos	Instituciones, comunidades académicas y
Construcción de ítems regionales y nacionales)	Docentes (algunos convocados a talleres
Diseño de instrumentos personas responsables de los contratos – Icfes	Instituciones, comunidades académicas y
Aplicación	Icfes- Funcionarios del Estado
Calificación	Icfes
Presentación y publicación de resultados	Icfes-
Difusión e interpretación de resultados	Población e instituciones evaluadas, sociedad en general, medios de comunicación

Elementos para la discusión sobre la validez y confiabilidad de las pruebas

“El nivel de calidad de un test depende de la función a desarrollar por parte de este (...)” (Cronbach, 1998: 25). Con base en este punto de vista, se esperaría que si los Ecaes van a cumplir un papel tan decisivo en la evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación superior, la calidad del instrumento, efectivamente, debería garantizar que las posibilidades de los usos y aplicaciones oficiales y extraoficiales, públicos o privados, legítimos o no, estuvieran respaldados en la evaluación y cualificación del dispositivo empleado para tal fin.

En este sentido, es conveniente advertir que las pruebas Ecaes todavía no se respaldan en procesos de investigación y desarrollo teórico y metodológico sobre la evaluación desde el *modelo de las competencias*, el cual apenas se está abordando no sólo en Colombia sino también en Latinoamérica.

El análisis de los procesos, procedimientos e instrumentos relativos a los Ecaes ha evidenciado ciertas fortalezas y debilidades que relativizan los niveles de validez y confiabilidad de las pruebas; las cuales, según los resultados arrojados por este proyecto, parecen no estar midiendo lo que pretenden medir y tampoco así lo hacen con precisión, desde el punto de vista psicométrico. Sin embargo, la población evaluada y la sociedad en general parecieran no tener criterios o referentes claros para recontextualizar las interpretaciones derivadas del análisis y de la manera como se presentan los resultados.

Las guías de orientación, por considerarse uno de los elementos más importantes de los Ecaes, dado que describen la fundamentación y rigor metodológico del proceso llevado a cabo, evidencian importantes diferencias de unos programas a otros con respecto al nivel de detalle con el cual se describen las etapas. Por ejemplo, en el caso de los programas de ingeniería, para los cuales Acofi elaboró las pruebas, la guía de orientación explica que en los talleres regionales se construyeron las preguntas que fueron revisadas y analizadas desde el punto de vista del concepto y de la psicometría y que se homologaron los procedimientos. Sin embargo, se omite información importante acerca de la concertación de las estructuras de prueba de los diferentes programas. En guías de programas tales como Nutrición y Dietética, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología, no se hace ningún tipo de referencia a las acciones llevadas a cabo en la etapa de diseño y construcción de los instrumentos.

Las guías sólo se modifican, de un año a otro, si es necesario cambiar la estructura de la prueba. De resto presentan siempre la misma información, con lo cual no se constituyen en un documento de trabajo que muestre el proceso de revisión y evaluación al que se somete la prueba misma. La mayoría de las guías

de orientación de los programas afirman de manera categórica la “evaluación por competencias interpretativa, argumentativa y propositiva” como un objetivo claro de los instrumentos y como un hecho cumplido gracias a la aplicación de la prueba.

Es posible que las guías, en tanto documentos oficiales, manejen un lenguaje en el que no se expresa el reconocimiento de ambigüedades, incertidumbres, cuestionamientos, aclaraciones o reflexiones que permitan pensar o confirmar que en las comunidades académicas responsables de su construcción se han dado debates o se han planteado inquietudes con respecto a lo que realmente puede medir la prueba y con respecto a la complejidad de la “evaluación por competencias”.

En lo referente a la cantidad, profundidad y pertinencia de la información suministrada por las guías de orientación con respecto a las preguntas, hay diferencias en el número de ejemplos, por tipo de pregunta y por componente. Sólo se suministra información sobre la clave, el nombre de la “competencia” evaluada, pero no su justificación en términos de las operaciones cognitivas necesarias para contestarla, el área o componente al que pertenece y la justificación de la clave, en ocasiones muy pobre. Se omiten datos importantes que debieron consignarse en los formatos para la construcción de preguntas,¹¹⁹ tales como pertinencia del ítem, nivel de dificultad determinado por el constructor, justificación de los distractores, todos elementos esenciales para comprender la lógica del proceso de diseño, construcción y obtención de resultados en este tipo de instrumentos.

En preciso afirmar que el diseño y construcción de las pruebas Ecaes ha planteado, diversidad de problemas referidos a la planeación de los aspectos formales, los marcos teóricos, las definiciones conceptuales, la elaboración de ítems, número de preguntas por áreas y componentes e, inclusive, problemas de orden formal relacionados con redacción de preguntas y elaboración de distractores, tal como se muestra a lo largo del informe; poca claridad en la identificación del nivel de complejidad de la pregunta, así como el tamizaje que incluyó formulación, revisión por parte de los docentes, juicio de expertos y toma de decisiones por parte de la entidad responsable de la administración y sistematización de resultados.

Es importante señalar que en relación con los talleres regionales realizados por las diferentes asociaciones de facultades, ya se evidenciaban inquietudes refe-

119. Véase Apéndice 2. Formato de elaboración de ítems.

ridas a la preocupación o desconfianza que se tenía frente al examen, tanto para los estudiantes como para las instituciones, en relación con la pertinencia de los Ecaes para evaluar la calidad de la educación y sobre aspectos específicos, tales como las características psicométricas del instrumento. También se presentaron inquietudes en el sentido de si la prueba se analizaría bajo la *teoría clásica de los test* o bajo la *teoría de respuesta al ítem*. En adición esto, se presentaron dudas en el sentido de cómo se establecería su confiabilidad y validez (Icfes-MEN-Ascofapsi, 2004).

Con respecto al proceso de aplicación de las pruebas, es necesario mencionar que no se encuentran referencias concretas que describan la experiencia de los evaluados frente a la prueba misma. Al respecto hay un vacío importante que es necesario satisfacer con indagaciones precisas para establecer la veracidad de comentarios en relación con condiciones de aplicación disímiles (tiempo disponible para contestar la prueba, uso de calculadoras, agendas, celulares) que de no ser controladas, estarían afectando en gran medida la confiabilidad y validez de los resultados, pues el proceso de evaluación de la prueba implica investigar los procedimientos de su aplicación y el comportamiento de la población evaluada.

CAPÍTULO IV

De las relaciones entre los PEI y los Ecaes

ANTECEDENTES DE LOS PEI

El Proyecto Educativo Institucional, más comúnmente conocido como PEI, se constituye en horizonte de sentido trazado por las instituciones educativas, en este caso de nivel superior, para enfrentar las tensiones entre autonomía/rendición de cuentas y centralización/descentralización. Sin embargo, un aspecto relevante del posicionamiento y posibilidades del PEI es el lugar y el valor político que tiene como dispositivo de control, valor político en cuanto se asume como carta de navegación, negociación y posicionamiento entre los diferentes actores, tanto intrainstitucional como interinstitucionalmente.¹²⁰

120. En Colombia los PEI aparecen primero en educación básica y media como requisito exigido por el Ministerio de Educación Nacional incluido en la Ley 115 de febrero de 1994 o Ley General de Educación, Artículo 73: "Cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes, y el sistema de gestión...". Este mandato legal es precisado por el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, que reglamenta la Ley 115 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En el Capítulo III desarrolla todo lo referente al PEI, su contenido, los mecanismos de formulación, adopción y modificación. Indica la obligatoriedad del PEI para los centros educativos, incluyendo una fecha límite precisa "a más tardar el 8 de febrero de 1997 y registra en el sistema nacional de información, un proyecto educativo institucional" (Artículo 16). Señala también que el proyecto educativo debe incluir un reglamento o manual de convivencia. La centralidad vertebral del PEI es tal que a lo largo de los siete capítulos y 65 artículos es mencionado al menos 45 veces.

Los PEI son un mecanismo que permite formalizar, con cierta sistematicidad, las concepciones y modos en que cada institución escolar se propone hacer realidad los fines de la educación. En cierta manera, se constituyen en mecanismo de autorregulación y en una propuesta cuya filosofía explícita era conciliar el diálogo, el consenso y la sistematización de acuerdos y proyecciones de las comunidades educativas.

Esto los convirtió progresivamente en mecanismo de control político.¹²¹ Por esto se establecieron mecanismos de asesoría y consultoría para su elaboración, se generaron formalizaciones en relación con sus contenidos y con su diseño, se premiaron "los mejores PEI", entre otros.¹²²

En la Educación Superior Colombiana fue el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) quien introdujo un papel importante al Proyecto Institucional para las Instituciones de Educación Superior (IES).¹²³ El CNA lo señaló como un indicador a tener en cuenta en la acreditación de programas por conside-

121. Derivado de las mesas de trabajo y confrontado luego en el primer taller regional, fue evidente que los PEI, en tanto apuestas y modos particulares de asumirse de las instituciones, han existido aún antes de su formalización legal. En muchos casos eran implícitos y, en otros, estaban condensados en forma de planes de desarrollo. Sin embargo, su formalización por parte del Estado los convirtió en mecanismos de control.

122. El Decreto 1860 responsabiliza a las secretarías de educación territoriales de la asesoría para la elaboración y adopción del PEI (parágrafo del Artículo 15). Esto sin contar las diversas estrategias y modos de asesoría y consultoría que para tal fin se establecieron desde las universidades (básicamente a través de las facultades de educación) y desde la prestación de servicios de profesionales independientes.

En el Artículo 73 del mismo decreto se señala que "El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, estos estímulos se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el Conpes Social".

Sobre la temática de los PEI en educación básica, sus lugares y sus resultados, el profesor Rafael Ávila, de la Universidad Pedagógica Nacional, ha desarrollado investigaciones, algunas de las cuales se referencian en la bibliografía. No aparece ninguna cita al respecto.

123. En los documentos publicados por el CNA no se denomina Proyecto Educativo Institucional, sino proyecto institucional (1998) o proyecto educativo (1997). No se ha encontrado evidencia explícita de una pretensión de diferenciación con el PEI de la educación básica y media. Recuérdese, que tal como se indicó antes, la intervención estatal en Colombia sobre la educación defiere de un nivel a otro. La Ley General de Educación o Ley 115, se ocupa primordialmente de la educación básica y media, mientras que la educación superior es regulada por la Ley 30 de 1992. En consecuencia, es posible que el CNA haya querido retomar el espíritu del PEI para las IES. Sin embargo, esto no está

rarlo como expresión de la singularidad y especificidad de la propuesta educativa de cada institución.¹²⁴ En cierto modo, el denominado proyecto institucional es puesto como soporte y carta de navegación de la vida de las IES. A partir de él se plantean mecanismos de verificación sobre la consistencia entre la apuesta institucional formalizada en el proyecto educativo y los resultados de auto-

documentado en las publicaciones y documentos académicos que el Consejo tiene como de acceso libre.

El origen de los PEI en Educación superior es señalado por una de las universidades participantes como propuesta del CNA, ya que antes era un implícito. "Eso fue en...1997, entonces comenzamos a hablar con los concejales (sic) del CNA y nos dijeron que el PEI era parte del nuevo plan de desarrollo. Miramos la parte pedagógica de la línea (ley) general de educación. Entonces observamos que en lo esencial del PEI era como las promesas de alguna manera cualitativas que tenía la universidad en términos de formación, los distintivos. Eso fue lo que observamos y en ese momento se elaboró el PEI. En el año 1997 se inició un proceso de llevarse a la máxima instancia de la universidad, el Consejo Superior, y pasó por este como en agosto de ese año pero fueron 6 meses trabajando sobre el PEI. Se concluyó que aquí en la universidad había elementos anteriormente... se generó lo que era el PEI y se llegó a la conclusión que ese PEI (es) en términos generales el núcleo. El PEI, digámoslo así, era como las declaraciones nacionales de la universidad, pero, en términos como de actividades. El PEI, además, se encuentra en un nuevo plan de desarrollo, nosotros lo hemos mantenido" (Directivos de una de las universidades participantes)

124. El CNA en la Guía para la Evaluación Externa con fines de acreditación de programas académicos de pregrado (1997:6) se señala que "La auto-evaluación tiene como punto de partida la definición que hace la institución de su naturaleza, su misión y su proyecto educativo"; en la tercera edición (febrero de 1998) de los lineamientos para la acreditación incluye el proyecto institucional en el Capítulo 5: Aspectos Institucionales de la Acreditación. Incluye también, aunque de forma separada, misión, propósitos, metas y objetivos. "La misión se concreta, se materializa, se realiza en la práctica a través del proyecto institucional. El proyecto institucional expone de modo diferenciado los grandes propósitos y los fines contenidos en la misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento. En el proyecto institucional se explicitan las metas y objetivos que han de cumplirse para la realización de la misión institucional y de los fines formativos que se derivan de ella. El proyecto institucional determina el plan de trabajo que la institución se da a sí misma para el mediano y largo plazo; en este sentido, este proyecto puede estar expresado en un plan de desarrollo institucional", Numeral 73, página 30.

"Un proyecto institucional bien formulado permite pensar la institución en su dinámica y en su historia, prefigura cuidadosamente su posible futuro y explicita claramente su tarea social" Numeral 74, p 30.

Así mismo, en el documento sobre auto-evaluación con fines de acreditación de programas de pregrado, el CNA incluye el proyecto institucional como factor dentro las fuentes e instrumentos del proceso de auto-evaluación. A este factor se asocian diez características: 1) Misión, 2) Propósitos, metas y objetivos 3) Orientación de la administración y gestión de programas, 4) Interacción con el medio, 5) Bienestar de la comunidad académica, 6) Estrategias para la formación integral de la comunidad académica, 7) Especificidades de las funciones sustantivas de la universidad, 8) Criterios para el manejo de recursos físicos y financieros, 9) Estructura organizacional y mecanismos de administración y gestión, 10) Seguimiento de las políticas, resultados y planes de mejoramiento.

evaluación que se presentan. Ese es su valor interpretativo. Provee un mecanismo de auto-comparación y de autocrítica, así como de proyección

Más adelante, el Sistema Colombiano de Aseguramiento de la Calidad, planteado como el conjunto de acciones, procesos y actores orientados a garantizar la calidad de la educación superior en el país, señala de forma explícita que los Ecaes aportan información a las instituciones de educación superior acerca de sus fortalezas y debilidades como proyecto educativo.¹²⁵ El PEI mantiene un lugar como expresión de la diferencia en el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, para la presentación de programas académicos.¹²⁶

Como puede observarse, el PEI ha logrado cierta preponderancia institucional, al menos retórica.¹²⁷ Sin embargo, dentro de los mismos instrumentos se aprecian expresiones explícitas e implícitas, sobre todo en estudiantes que señalan cierto desconocimiento del PEI.¹²⁸ Puede dejarse planteado un cuestionamiento sobre aquello que acerca los planos de formulación y de realización del PEI, de

125. Este sistema hecho público en 2003, se basa en la evaluación de estudiantes (ingreso - Icfes-, permanencia -IES-, finalización - Ecaes-); evaluación de programas (creación - Conaces-, funcionamiento - Conaces -, Acreditación de Alta Calidad -CNA-) y evaluación de instituciones (creación - Conaces -, funcionamiento - Conaces -, acreditación institucional (CNA). El Sistema de Aseguramiento de la Calidad se alimenta de información suministrada por el Observatorio Laboral, el Sistema Nacional de Información en Educación Superior (SNIES) y los Ecaes. A través de dos organismos, la Conaces y el CNA, se verifican las condiciones mínimas y la acreditación de alta calidad de programas e instituciones respectivamente.

126. El Decreto 2566, sobre condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de programas académicas, indica en el Artículo 3, que uno de los criterios a tener en cuenta para la justificación de un programa es la "coherencia con la misión y el Proyecto Educativo Institucional".

127. Aunque la retórica puede reconocerse también como expresión de un sentido o unos imaginarios compartidos y en tal dirección, no connota ausencia de argumento y de apuesta, se usa aquí para indicar que se alude frecuentemente al PEI, sin que necesariamente sea un referente de acción en la cotidianidad. Todas las instituciones participantes en el proyecto de investigación sobre relaciones PEI- Ecaes reconocen el valor del PEI como guía institucional y símbolo diferenciador. Véase Apéndice 3 Categorías, Conceptos de PEI (PEICONCEPT) y Alcances de PEI (PEIALCANCES)

Al analizar la descripción de los principios del PEI que enuncian los diferentes actores (estudiantes, directivos, profesores), es evidente cierta semejanza semántica, que pareciera resolverse en la dinámica y en los modos como cada institución realiza en la interacción cotidiana, los principios y formalizaciones del PEI.

128. En una de las instituciones fue llamativo que más de 50% de los estudiantes respondieran que no conocen los principios y en general el PEI, cuando se les indagó de manera explícita mediante encuesta abierta. Sin embargo, durante la entrevista de grupo focal, hicieron evidente cuáles son las apuestas del PEI de su institución y cómo eso impactó los modos y la importancia que le confieren a los Ecaes, ubicándolos un poco al margen del propio PEI.

tal manera que mueva a identificar qué tanto afecta a la realización efectiva de sus postulados, el conocimiento o desconocimiento, por parte de los actores, de los asuntos formales que se expresan en los documentos oficiales de las instituciones. Todo esto sin olvidar que no existe solución de adecuación entre las formalizaciones de un documento, así sea una norma, y las realizaciones que se dan.

El PEI como formalización, surge en Colombia dentro de las políticas de adecuación a las tendencias internacionales de la educación en general y superior en particular. Configura un mecanismo de organización de la vida institucional y de relación de las instituciones con el Estado, de tal modo que adquiere un lugar como mecanismo de autorreferenciación y de control. A esto nos referiremos en la siguiente sección.

ASPECTOS CONCEPTUALES DE LOS PEI

Es un hecho que el propósito fundamental —por lo menos retórico— de los proyectos educativos institucionales consiste en generar y reproducir una identidad institucional, cuyas bases organizativas (académicas, administrativas o curriculares) no sólo sean el fundamento de las prácticas formativas sino, también, de actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura, las relaciones sociales, los valores, etc., en cierto sentido, una opción educativa particular. En las instituciones de Educación Superior los proyectos educativos institucionales remiten a la idea de que estas tienen una gran responsabilidad social, no sólo por corresponder al máximo nivel educativo y contribuir al desarrollo cultural, científico y tecnológico del país, sino también por ofrecer programas para la formación que, como comúnmente se argumenta, van más allá de la sola inserción laboral de los egresados.

Los proyectos educativos implican modelos de gobierno y administración particulares para cada institución. Su origen está asociado al surgimiento de nuevos escenarios políticos de la educación que coinciden con las transformaciones del Estado y con la aparición de nuevas ideologías que alternan la descentralización con respecto a las instituciones y su dirección y la centralización con respecto a la supervisión y la financiación (Bernstein, 1998). La década de los años ochenta es particularmente testigo de las tentativas por descentralizar la educación en diversas partes del mundo e introducir mayores niveles de autonomía y diversas formas de gestión en las instituciones (Whitty, et al. 1999; Narodowski y Andrada, sf.), dentro de una concepción que, opuesta a la visión de la educación como bien público, reivindica un enfoque gerencial del gobierno y la administración de las instituciones educativas (Gorostiaga y Pini,

2004). Estas tendencias no obvian la influencia política e ideológica del discurso modernizador del Estado sobre la educación superior¹²⁹ en materia de calidad, eficiencia y competencia, en un contexto de competitividad económica global donde el Estado asume el papel de control distante, (Gorostiaga y Pini 2004), el papel de "Estado evaluador" (Bruner, 2003) que asume funciones de planificador, al establecer objetivos y resultados, al tiempo que amplía al mercado y a la sociedad civil la provisión de los servicios educativos (Whitty, Op. cit).

En relación con este aspecto, expertos como Brunner (2003) y Neave (1998) han planteado que las transformaciones del rol del Estado, lo han convertido en un Estado evaluador, en el cual se otorga en la educación mayor visibilidad a los procesos de descentralización y a sus derivados, los procesos de gestión.¹³⁰ Estos procesos parecen mostrar una tendencia progresiva a favorecer la diversidad y la creciente diferenciación institucional, sin que contradigan la práctica hegemónica del Estado en la formulación de las políticas homogeneizadoras. Esto se puede observar en la tensión que viven las instituciones de educación superior, que no parece ser visible, entre la posibilidad de ser singulares como instituciones que formulan sus proyectos educativos específicos y las prácticas de evaluación que actúan como principios homogeneizantes, cuya fuerza se expresa en la generación de indicadores de eficiencia, calidad, rendimiento, gestión, productividad, los cuales extienden su efecto o impacto a la vida académica, curricular y pedagógica de las instituciones. En cierta forma, las normas estatales configuran el marco político-normativo, que define no sólo los límites de la autonomía sino también sus políticas articuladas.

129. Según García Guadilla (1997) el perfil del discurso modernizador de la educación superior se ha caracterizado por: a) La prioridad en el establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo, especialmente en las áreas de ciencia y tecnología. b) La actualización de conocimientos en todas las disciplinas. c) La búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento. d) La incorporación de nuevos sistemas de información para responder a los desafíos académicos relacionados con la globalización e integración del conocimiento y la información. e) La respuesta coherente a las necesidades de integración y globalización económica. Para esto, las instituciones han tenido que ser más eficientes e incorporar nuevos sistemas de gestión relacionados con procesos de evaluación, acreditación, cambios legales y mayor transparencia de los resultados en relación con los fondos asignados.

130. Inclusive, Bruner (2000) considera que, según los expertos, la organización y funcionamiento futuro de las instituciones educativas compartirán como elementos básicos una mayor tendencia hacia la descentralización organizacional y de gestión, que incluye más altos grados de autonomía en la base y participación de la comunidad, y una tendencia hacia un uso más intenso de métodos cuantitativos de evaluación del desempeño de los agentes académicos como medio para orientar las políticas públicas. En opinión de Bruner esto podría tener un impacto político y un impacto social en la educación.

De acuerdo con Neave (1998), el papel de Estado evaluador, que en principio estuvo asociado a las dificultades financieras de los estados en los años ochenta, se convirtió en un enfoque estratégico de largo plazo que tuvo dos componentes fundamentales: la reformulación de las relaciones entre la educación y el Estado —Estado evaluador propiamente dicho— a través de políticas de descentralización y la reformulación de las relaciones entre educación y sociedad, en un intento por imponer una forma determinada de 'ética competitiva' como la fuerza impulsora del desarrollo institucional.

Según Neave, en el desarrollo del Estado evaluador ha aparecido un tipo de evaluación estratégica que se denomina "evaluación a posteriori" en la cual ya no importa el proceso mediante el cual se alcanzan ciertos objetivos sino el producto, el resultado.

El surgimiento de la evaluación con base en resultados significa para Neave "una racionalización y redistribución completa de las relaciones entre el centro y la periferia, de manera que el centro conserva el control estratégico general por medio de menos, pero más precisas, palancas políticas, contenidas en unas 'declaraciones de misiones' generales, el establecimiento de los objetivos del sistema y la operacionalización de los criterios sobre la 'calidad de los resultados' (Neave, 1998).

Podemos considerar que las dos tendencias señaladas por Neave están presentes en los sistemas educativos de América Latina, los cuales han sido objeto de las políticas descentralizadoras. Una de las modalidades de estas políticas se encuentra en los denominados "proyectos educativos institucionales" o PEI (Narodowski, sf). Estos proyectos se han fundamentado en políticas relacionadas con el incremento del protagonismo institucional que implica la definición de la misión y visión, dentro de un modelo que articula autonomía, participación, mejoramiento de la gestión educativa, competitividad y rendición de cuentas.

Independientemente de las demandas externas, podemos afirmar que los proyectos educativos institucionales se han erigido, así sea retóricamente, en la base institucional que constituye el orden colectivo -simbólico e imaginario- en una institución. En cierta forma, están asociados al incremento del poder institucional y la autonomía educativa que en América Latina y el Caribe, y en otras latitudes, es uno de los referentes fundamentales de la acción universitaria.

Esto no quiere decir que el campo de acción que en ellos se define no esté limitado por las regulaciones del Estado.

Esto puede verse en la forma como los proyectos institucionales son definidos normativamente por los Estados.¹³¹

En el caso de la educación superior en Colombia, la existencia de los proyectos educativos institucionales se ha producido en un marco de intervención estatal que ha activado, dentro de las instituciones, diversas formas de participación organización y control, objetivos y objetos de modificación alrededor de enfoques, intereses, expectativas, compromisos, motivaciones prospectivas y, en general, aspiraciones institucionales, las cuales se han convertido en los fundamentos de actuaciones y prácticas determinadas, dentro de las instituciones.

El sistema de educación superior en Colombia tiene su fundamento tanto en la Constitución como en leyes y decretos en los cuales se consagra la capacidad de autorregulación y autogestión de las instituciones. La ley y la normatividad derivada son expresiones del discurso pedagógico oficial del Estado, el cual como instancia regulativa básica, directa o indirectamente, establece las condiciones macro-políticas, los principios culturales y los elementos constitutivos del escenario actual de la educación superior, así como las condiciones básicas de las estructuras y prácticas institucionales, dentro del juego posible que tienen las instituciones a la luz de la relativa autonomía otorgada legalmente. Si por una parte, el discurso oficial del Estado expresa la centralidad del poder, por la otra, la relativa autonomía –que se reconoce en tal discurso– favorece la posibilidad de re-contextualizar la lógica política del Estado, a través de la constitución de políticas, procesos, proyectos y prácticas que definen la particularidad o singularidad de una institución. Este juego poder-autonomía no puede abstraerse de la constelación de fuerzas –económicas, sociales y culturales– que señalan cambios tanto en el papel de Estado como en el papel de la educación superior.

131. En España, por ejemplo, desde la década de los años ochenta el Estado estableció la participación de la comunidad escolar a través del Consejo Escolar de Centro para garantizar un mejor control y gestión de los fondos públicos y los derechos y deberes de dicha comunidad (Ley Orgánica 8 de 3 de julio de 1985) La Ley Orgánica 1 de 3 de octubre de 1990 renueva la concepción de centro y otorga mayor autonomía a la comunidad educativa en la gestión y organización curricular. La Ley Orgánica 9 del 20 de noviembre de 1995 profundiza en la participación, evaluación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros docentes y en la definición del proyecto educativo. La Ley Orgánica 10 del 23 de diciembre de 2002 incrementa la autonomía (pedagógica y organizativa) de los centros mediante la cual podrán ofrecer proyectos educativos. En Colombia, ya se ha señalado la presencia de los PEI, tanto en la educación básica por medio de la Ley 115 (Artículo 73).

Si bien esta constelación de fuerzas se ha convertido en el paradigma determinante para lo que ocurre en la educación superior,¹³² cada institución encara de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en su organización y prácticas, a partir de sus ideologías, representaciones, enfoques, comprensiones y ritmos establecidos. Es aquí donde ubicamos los proyectos educativos institucionales —dentro del marco de normas y políticas del Estado— que expresan la voz, la identidad y el control institucional sobre el quehacer prospectivo de cada institución.

En unos casos, el PEI podría considerarse un instrumento normativo-prescriptivo, elaborado de manera unidireccional, que no produce cambios en la estructura y organización de una institución ni genera lazos de identificación con los referentes propios del proyecto. En este caso, el proyecto educativo institucional resulta ajeno a las posiciones, concepciones y modalidades de práctica de la comunidad educativa y termina siendo una construcción retórica del proyecto que enmarca la identidad institucional. Caballero, Manrique, Durán, Caballero y Real (1998) asimilan esta perspectiva a lo que denomina el PEI como documento, el cual trata de cumplir con la norma pero no genera dinámicas internas en la institución en las cuales se involucre a la comunidad educativa y se desarrollen acciones que conduzcan a la participación y el compromiso para construir un sentido de pertenencia.

En otros casos, se podría asumir un punto de vista prospectivo que considera un proyecto educativo institucional como un conjunto de posibilidades y alternativas que implican un redimensionamiento institucional a partir de razones externas e internas, enfoques, políticas, planes de desarrollo, lineamientos metodológicos y opciones participativas que, por lo general, involucran a los actores académicos y administrativos en la definición de las metodologías y el diseño de los cambios, mediante prototipos y procesos que satisfacen requerimientos institucionales específicos. Caballero y Cols, (1998) asimila este as-

132. Como ejemplo, señalemos el cambio en la naturaleza del conocimiento, que como plantea Lyotard (1979) ha sido profundamente afectado en sus funciones de transmisión y de investigación; los cambios tecnológicos y socioeconómicos que han impuesto patrones culturales de organización y de relación flexible en la vida social y laboral (Garrik, 2000); las nuevas formas de producción del conocimiento que ha planteado nuevas formas de articulación y organización, y desbordado la organización en comunidades disciplinarias. Ahora bien, el descentramiento y deslegitimación de la educación superior, frente a la legitimación a ultranza del corporativismo, el espíritu emprendedor, los nuevos discursos y prácticas de la gestión, la calidad, la rendición de cuentas y la evaluación, las demandas por profesionales más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, competitivos, se han convertido en la materia prima fundamental de las políticas educativas del Estado, las cuales, directa o indirectamente, inciden en los proyectos de las instituciones de educación superior.

pecto a lo que denomina el "PEI como proceso". Esta acepción lo concibe como la opción que posibilita la construcción de un sentido de identidad para cada comunidad educativa, de permanente articulación con su entorno y compromiso de dicha comunidad con visiones positivas de futuro para la institución.

En cierto sentido, los proyectos institucionales, con base en principios relativamente comunes, tienen diferentes orientaciones, dimensiones, grados de generalidad o especificidad, diversidad de objetos, tipos de estrategias que actúan sobre las posiciones, disposiciones y prácticas de los actores¹³³ y se asumen desde diferentes perspectivas.

Como puede verse, un proyecto educativo institucional está lleno de supuestos y razonamientos diversos que tensionan las lógicas institucionales y las posturas de los actores académicos y administrativos, actores básicos de la comunidad educativa. Ahora bien, es indiscutible que las políticas y programas definidos desde el Estado han tenido un cierto impacto en las instituciones de educación superior en Colombia, induciéndolas a reconfigurar en ellas nuevas identidades (institucionales, académicas, laborales e inclusive individuales) que han permitido, en unos casos, fortalecer la capacidad de autorregulación y, en otros, adaptarse funcionalmente a las regulaciones del Estado. Es conveniente, por lo tanto, preguntarse hasta qué punto el PEI es un medio de construcción de la identidad institucional, un horizonte de sentido y una expresión de la autonomía de las instituciones de educación superior. Se podría pensar que como medio de construcción de identidad posee una lógica organizativa y una dinámica propia que hace diferente a la institución. Como horizonte de sentido presupone escenarios prospectivos de desarrollo, que implican estrategias y acciones específicas, mediante las cuales se expresan o materializan las políticas educativas de una institución. Como expresión de la autonomía define los límites de la acción de cada institución, en el marco de la legislación vigente. Este es un asunto de supremo interés en el contexto de la investigación ya que,

133. Es importante tener en cuenta que las disposiciones de los agentes institucionales —en nuestro caso los académicos— se estructuran en un juego de relaciones y representaciones de diferentes niveles. Así, por ejemplo, la política de mejoramiento de la calidad puede estructurarse en la conciencia de los académicos a partir de las tensiones mismas que en su pensamiento se producen entre sus visiones sobre los macro-intereses institucionales o del Estado, tales como la rendición de cuentas, la eficiencia interna, o la refuncionalización de los procesos administrativos (o de administración académica) y los diferentes ámbitos de la innovación como, por ejemplo, las estrategias pedagógicas, los contenidos de enseñanza, la organización curricular, el sistema y método de evaluación, etc., materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

desde este punto de vista, los PEI podrían ser vectores de cambio de la educación superior, al servicio real de la sociedad.

Las diferentes "posibilidades de sentido institucional" que imprime el PEI son tamizadas por las ideologías y prácticas de los actores académicos, los cuales se representan el proyecto institucional de diferentes maneras: En unos casos, como un mandato que no propicia cambios significativos en sus discursos, visiones, prácticas o actitudes, esto puede conducir a una falta de compromiso y apropiación crítica de los marcos y las políticas por parte de los actores institucionales. En otros casos, puede ser considerado como un medio de imprimir a la institución un potencial auto-regulativo que puede significar una vía alterna de mejoramiento de la educación a partir de la participación democrática de la comunidad educativa.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS PEI¹³⁴

En esta sección se introduce un análisis del contenido de los PEI de las seis universidades participantes en el proyecto y se hace un análisis entre las diferentes categorías que metodológicamente se han construido para indagar sobre el objeto de estudio. Las categorías seleccionadas están articuladas y configuran lo que podría denominarse el universo discursivo de los PEI.

Estas categorías forman parte de familias (macro-categorías cuyo universo se desarrolla mediante las categorías analíticas seleccionadas). A su vez, tanto las familias como las categorías pueden relacionarse entre sí. Esto significa que el análisis de una categoría puede remitir a relaciones con otras categorías o con otras familias.

El Gráfico 6 muestra las categorías que conforman la familia PEI y que han sido utilizadas para el análisis del mismo. Se conformaron también, con idéntico propósito, las familias Academia y Administración.¹³⁵

Como se aprecia en el Gráfico 7, que hace referencia a la familia Academia, las categorías distinguen entre acciones que las universidades han tomado y los propósitos que se formulan para ser desarrollados.

134. El lector a continuación encontrará algunas frases en negrilla, las mismas significan que son frases textuales extractadas de los PEI de las universidades en estudio. Para mirar el contexto en que se dicen, puede acudir a los apéndices que se citan a lo largo del texto.

135. La familia administración retoma las categorías analíticas de la familia academia, pero referidas a acciones y propósitos administrativos. Por lo tanto no se ilustra en el texto. Véase Gráfico 7.

GRÁFICO 6
FAMILIA PEI CON SUS RESPECTIVAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS

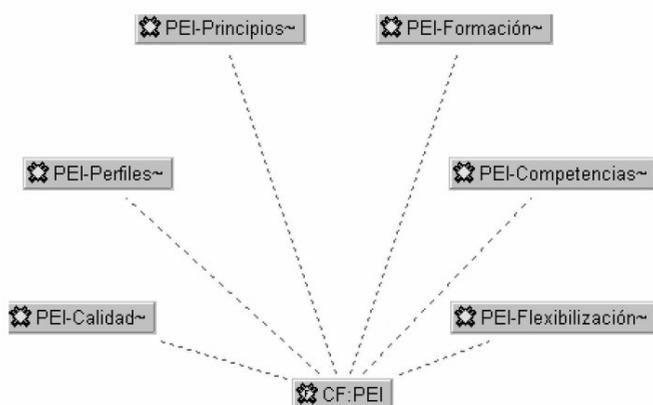
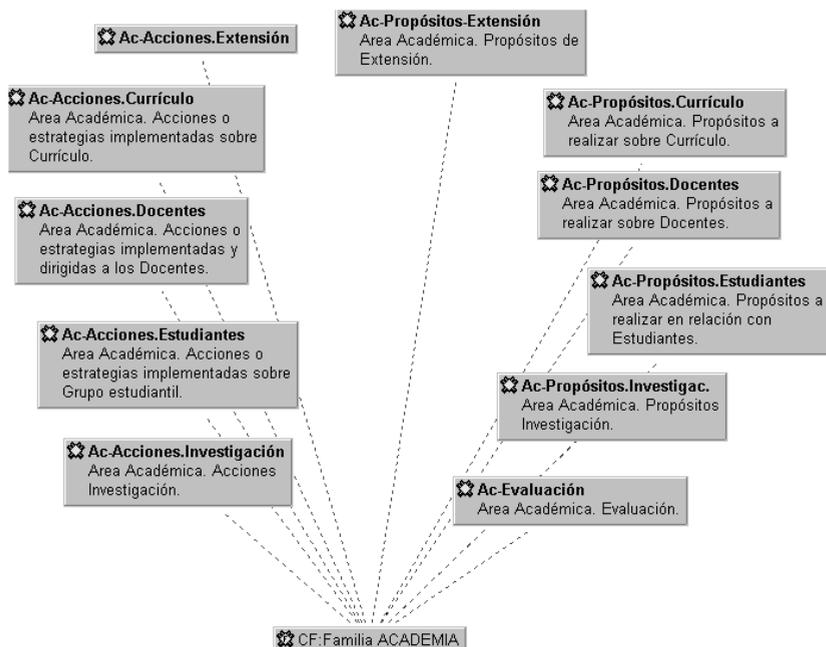


GRÁFICO 7
FAMILIA ACADEMIA CON SUS RESPECTIVAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS¹³⁶



136. Para la definición tanto de las familias como de las categorías. Véase Apéndice 4.

A continuación se presenta una tabla de frecuencias de ocurrencia de las categorías de análisis de los PEI de las seis instituciones. Esto tiene el propósito de ponderar la orientación de las universidades, de acuerdo con las categorías analíticas.¹³⁷

TABLA 15
FRECUENCIAS DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS

FRECUENCIAS DE CODIGOS (Categorías) en PEI de 6 Universidades							
Univ. San Buenaventura\Los ... \Proyecto Educativo Institucional.hpr5]"							

Code-Filter: All							
PD-Filter: All							

----- PRIMARY DOCS							
----- Univalle EAFIT - Cartag. - Mariana-- Manizales --Surcolomb. Totals							

CODES							
Ac-Acciones.Curriculo	0	2	0	1	1	0	4
Ac-Acciones.Docentes	0	1	0	0	3	0	4
Ac-Acciones.Estudiantes	0	0	0	0	1	0	1
Ac-Acciones.Extensión	0	0	0	2	1	0	3
Ac-Acciones.Investigac	1	7	0	3	0	1	12
Ac-Evaluación	1	1	2	4	25	2	35
Ac-Propósitos-Extensión	3	7	21	11	30	12	84
Ac-Propósitos.Curriculo	9	12	22	20	35	18	116
Ac-Propósitos.Docentes	2	10	13	4	14	3	46
Ac-Propósitos.Estudiantes	2	12	15	3	5	6	43
Ac-Propósitos.Investigac.	15	19	21	27	34	20	136
Ad-Acc.Perspectiva Curric.	1	0	1	1	1	1	5
Ad-Acc.Perspectiva Docentes	0	0	2	0	1	0	3
Ad-Acc.Perspectiva Estad.	0	0	1	0	0	0	1
Ad-Acc.Persp. Profesional	2	2	0	3	0	1	8
Ad-Prop.Perspec Curricular	1	4	10	2	8	8	33
Ad-Prop.Perspec Docentes	0	2	6	0	3	1	12
Ad-Prop.Perspec Estudiant	0	0	8	0	0	2	10
Ad-Prop.Perspec Profesional	16	15	24	7	27	21	110
PEI-Calidad	14	19	7	22	29	11	102
PEI-Competencias	0	1	4	2	1	4	12
PEI-Flexibilización	7	19	24	4	30	12	96
PEI-Formación	15	28	39	27	19	19	147
PEI-Perfiles	4	9	7	7	3	0	30
PEI-Principios	4	12	20	16	1	15	68

Totals	97	182	247	166	272	157	1121

... más alta frecuencia se como significación y recuperación.¹³⁸ Esta categoría 136. Esto también vincular la inversión para redimensionar general, las universi-

137. Estos análisis se hicieron con el software Atlas 3, a partir de las categorías analíticas previamente seleccionadas.

138. Esta categoría, al igual que la de investigación, parece ser dominante en la mayoría de las instituciones que presentaron sus informes sobre las pruebas Ecaes.

dades comparten la idea de que la formación universitaria debe estar apoyada en una visión y una práctica solidamente sustentada en la actividad investigativa.

Igualmente alta es la frecuencia de la categoría **flexibilidad (96)**. La relación conceptual entre estas tres categorías de análisis es muy sugestiva; sobre todo, si se tiene en cuenta que la **formación** se conceptualiza desde el carácter integral del ser humano; la **flexibilidad** desde la integración de la teoría y la práctica y desde la "flexibilización" de los currículos. La investigación se enfatiza como posibilidad de interrogación y apertura crítica, fuente y sustento de la formación. Es coherente, entonces, que estos tres conceptos hayan ocupado un alto rango.

En contraste con lo anterior, la categoría **competencias** tiene una frecuencia bastante inferior a las anteriores (12). Es interesante observar la poca referencia que se tiene sobre este aspecto en los PEI. Es posible que esto se deba a que los PEI de la mayoría de las instituciones preceden a la aparición del lenguaje de las competencias. Sin embargo, a manera de hipótesis, se podría argumentar que el discurso de las competencias es relativamente contingente con respecto al desarrollo y dinámica del PEI de una institución. Esto significa que, con o sin discurso de competencias, en el país se encuentran instituciones cuya misión es una apuesta a un quehacer de calidad que articula la formación, la investigación y el servicio social. Esto, en cierta forma, confirma que en virtud de la autonomía hay instituciones cuya dinámica histórica se sostiene sobre un proyecto que no necesariamente se inscribe en el discurso pedagógico oficial del Estado de la coyuntura actual. Sólo en dos universidades comienza a sentirse la influencia del enfoque de las competencias aunque éste se presenta de una manera relativamente abstracta y retórica, puesto que no se cumple en la práctica lo que se anuncia en los PEI.

Examinadas las categorías en su conjunto, se aprecia como las universidades estudiadas encaminan sus fines e intereses educativos a unas acciones y prácticas que les permitan localizarse en la producción de conocimiento y no en su mera reproducción. Teniendo en cuenta esta premisa, que es general a las seis universidades, esta sección se inicia con el análisis de la categoría **principios**, ya que refleja las bases sobre las cuales se piensa la Universidad.

Principios

Por principios se entienden los postulados básicos del PEI en términos de la política institucional; por ejemplo, libertad de cátedra, participación democrática, pluralismo, etc. El análisis de los principios se basa en la lectura de los

proyectos educativos institucionales de cada una de las seis universidades participantes en el proyecto.

Para efectos analíticos, los principios consignados en los proyectos institucionales se pueden distinguir en tres grandes grupos:

- Los que apuntan a la vida colectiva,
- Los dirigidos al sujeto, y
- los centrados en la universidad misma.

Los principios que apuntan a la vida colectiva presentes en los PEI, en cierta forma, muestran de manera prospectiva el papel que puede jugar la universidad en el conjunto de la sociedad. Esta prospectiva, asociada al ideal educativo se plantea en el marco de unas relaciones extrínsecas entre el campo educativo y el campo social, y sólo se expresa en términos de proyectos o aspiraciones ideales que entran en tensión con regulaciones, restricciones y anclajes políticos e ideológicos. Si bien estos principios formulan un deber ser colectivo, no necesariamente se realizan en las prácticas de la vida cotidiana institucional.

De allí que cuando se plantean en los PEI términos y enunciados relacionados con la democracia, convivencia, representatividad en la participación, el privilegio del interés colectivo, el debate público, el compromiso con la paz, el ejercicio de los derechos humanos, la promoción de los deberes civiles, la libertad de expresión, el pluralismo ideológico y cultural, el espíritu reflexivo, la igualdad de oportunidades, el ejercicio político, la solidaridad, el espíritu humanista, el significado de éstos parece quedar en el vacío semántico, de tal forma que es posible jugar con significantes que no tensionan las relaciones entre la educación y el proyecto nacional, por ejemplo. Es evidente que estos principios son el fundamento de una sociedad democrática y equitativa. Sin embargo, están lejos de la prospectiva institucional ya que su realización pasa por diversos tamices que hacen que lo que se enuncia no se cumpla y quede formulado en términos de abstracciones o de prospectos que muchas veces se quedan solamente como enunciados.

Con referencia a los principios dirigidos al sujeto, se encuentran los siguientes: **integralidad del ser humano, respeto por la dignidad, atención a sus derechos y deberes, espíritu crítico**. Este grupo de principios presenta una situación relativamente similar. Si bien es cierto que la integralidad del ser humano, el respeto por la dignidad, la atención a sus derechos y deberes, el espíritu crítico, apuntan al crecimiento individual y social de los estudiantes, la dominancia de currículos fraccionados pone en interrogante este crecimiento. Así mismo, la marcada jerarquización existente en la mayoría de las universidades

entre directivos, profesores y estudiantes pone en cuestión los principios de co-participación alumno-profesor, así como la empatía, generatriz de formas de comunicación flexible que pueden entenderse como el fundamento y el potencial de la convivencia. De la misma manera, el espíritu conservador, por lo general presente en la universidad, se muestra en el hecho de que la mayoría de las instituciones de educación superior en Colombia dejan en suspenso las aspiraciones o "ideales" de concebir nuevas expectativas de hombre, de sociedad, de educación, de economía y de Estado. Si bien aquí no se trata de postular principios morales, lo que se intenta es señalar la inconsistencia entre el deber ser-hacer y las prácticas de las instituciones.

En relación con **los principios centrados en la universidad** misma es posible encontrar una diversidad de intereses y finalidades. Entre otros, se pueden mencionar: **autonomía, libertad de cátedra, coparticipación alumno-profesor, empatía y comunicación entre profesores y alumnos; formación teórico-práctica, abierta, flexible; concepción de nuevas expectativas de hombre, de sociedad, de educación, de economía y de Estado.**

En este grupo de principios es importante hacer referencia a uno en especial: la autonomía. El principio de autonomía universitaria se considera el *substratum* básico de la autorregulación del quehacer de las instituciones analizadas en este proyecto. De acuerdo con los PEI se encuentran, por lo menos, dos perspectivas: Una que considera que la autonomía constituye un principio básico para lograr una formación coherente con los fundamentos y prospectos del proyecto institucional, y otra que ignora la importancia de dicha autonomía o que la enuncia de manera retórica, por no decir instrumental.

Ahora bien, en el contexto de los Ecaes, tal como sucedió cuando se analizó el conjunto de las universidades que remitieron al Icfes sus informes sobre las pruebas, la gran mayoría de instituciones evidencian o falta de autonomía o el juego que las pruebas permiten, al buscar solamente alternativas instrumentales e interesadas, para lograr que sus estudiantes mejoren sus puntajes en los Ecaes.

De manera similar, en este contexto, la autonomía de una práctica administrativa como la que se ha hecho dominante en la mayoría de las instituciones, relacionada con el incremento desproporcionado de contrataciones parciales de sus profesores, unida a la inflexibilidad académica, curricular y administrativa, pone en suspenso el proyecto de una formación teórico-práctica, abierta, flexible y fundamentada en su actividad investigativa, que en casi todas las instituciones se divulga como un prospecto histórico, como se detallará más adelante. Como puede observarse, la proliferación de principios en las universidades es bastante generosa en la configuración de un discurso prospectivo

que como clave estratégica busca legitimarse como proyecto de universidad. Sin embargo, frente a los densos procesos de la sociedad actual, el proyecto educativo institucional recrea el deber ser de dinámicas sociales en términos abstractos, difíciles de sostener dentro del actual momento histórico pues están lejos de representar la cotidianidad tanto institucional como social. Frente a los cambios en la identidad y en la condición del sujeto, prospecta un sujeto cuyo crecimiento personal y social contradice las demandas y necesidades de un mundo laboral complejo, marcado por la razón instrumental del conocimiento performativo. En cierta forma, los proyectos educativos institucionales se convierten en apuestas singulares y autónomas cuyos logros parciales son desiguales y no llenan las expectativas para las cuales fueron construidos.

Formación

En relación con la categoría formación encontramos en las propuestas de los PEI de las universidades analizadas, diferentes expresiones como las siguientes: **formación integral, humanística, transdisciplinaria, científica, con compromisos tecnológicos y énfasis en la formación de la persona humana.** A estas expresiones se agregan otras tales como: **formación inspirada en el arte; reconstrucción de la cultura, la vida ciudadana, el fomento de la investigación formativa, el trabajo en equipo.**

También se propicia la **pertinencia de la universidad para pensarla y repensarla desde nuevos caminos, cada vez más diversos y complejos, la defensa de la enseñanza pública, la capacidad de proyección social de la universidad, la integralidad de lo científico con lo humanístico, lo material con lo simbólico, lo racional y lo ciudadano; el desarrollo humano como inspiración de la educación formativa, la convivencia, el ejercicio político, la formación integral de la persona, el fomento autoformación, el fomento de una pedagogía de la participación, integralidad de la formación en términos cognitivos, asociativos, éticos, lenguajes horizontales, ubicados en el entorno de las relaciones sociales que han adquirido la forma de comunidad universitaria.**

A esta larga lista de propósitos formativos se agregan enunciados relacionados con una formación de excelencia que permita a los egresados **ejercer liderazgo cultural y ciudadano y cumplir a cabalidad sus funciones profesionales y de servicio a la comunidad;** propender no solamente por el compromiso ético sino por la **sensibilidad estética que les permita desarrollar sus talentos y fortalecer su autoestima;** consolidar una **educación integral basada en la investigación independiente y crítica desarrollada en el ámbito de la libertad académica.**

Así mismo, se encuentran otras formulaciones orientadas a auspiciar la **formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes**; la formación centrada en el individuo que obedezca a sus iniciativas e intereses, formación integral de ciudadanos; **formar personas comprometidas con el desarrollo integral de su comunidad**; **lograr una formación teórica-práctica, abierta y flexible que dé respuesta a las nuevas expectativas y requerimientos del hombre, la sociedad, la educación la economía y el Estado.**

De manera similar, para el análisis de esta categoría se establecerá la clasificación precedente de los términos o enunciados en los tres grupos establecidos. Así, con respecto al grupo de términos o enunciados que apuntan a la vida colectiva, se evidencia que el compromiso con una formación que fomenta el desarrollo científico-tecnológico riñe con el bajo índice de productividad de las universidades colombianas. Esto no quiere decir que, en un escaso grado, no se haya fomentado el desarrollo científico y tecnológico, aunque en la vida cotidiana de casi todas las instituciones éste esté lejos de producir una formación congruente con **la integralidad de lo científico con lo humanístico, lo material con lo simbólico, lo racional y lo ciudadano.**

En cuanto al grupo de formulaciones que se refieren a los sujetos, es importante considerar la tensión que se presenta entre enunciados de gran magnitud académica como aquel que trata del logro de una **educación integral basada en la investigación independiente y crítica desarrollada en el ámbito de la libertad académica** y la carencia de una formación investigativa centrada en el quehacer investigativo; o entre aquellos que formulan **formar personas comprometidas con el desarrollo integral de su comunidad o una formación teórica-práctica, abierta y flexible** y currículos centrados en, o sobrecargados de asignaturas con un bajo grado de relación con la práctica y un alto grado de aislamiento de los problemas del entorno social (la comunidad).

Un interrogante necesario tiene que ver con las formulaciones que en los PEI se hacen en relación con la denominada proyección social. ¿Hasta qué punto llega el compromiso social de las instituciones frente al drama económico, social, educativo y político de las comunidades rurales y marginales urbanas? A pesar de que este compromiso hace parte de la vocación de algunas de las instituciones, surge otra pregunta ¿cómo lograr "formar personas comprometidas con el desarrollo integral de su comunidad", cuando la formación privilegia un saber descontextualizado centrado en la racionalidad técnica y no en la racionalidad social? Este es un asunto válido para programas de formación en los diversos campos que propone la Ley 30 de 1992.

En lo que concierne al ideal auto-formativo, que aboga por un aprendizaje **independiente y crítico desarrollado en el ámbito de la libertad académica** encontramos una tensión con la poca capacidad crítica y analítica que logran los estudiantes en su formación. Esto parece ser el producto de matrices pedagógicas, las cuales privilegian pautas de comportamiento receptivo que hacen énfasis en la enseñanza de contenidos y no en los medios de acceso al conocimiento. A manera de ejemplo, no es gratuita la debilidad encontrada en la comprensión de lectura de una gran cantidad de estudiantes universitarios. Esto, evidentemente, es un indicador del bajo logro de los propósitos curriculares establecidos para alcanzar una **formación centrada en el individuo que obedezca a sus iniciativas e intereses**.

En el tercer grupo de enunciados o expectativas formativas, encontramos que se hace referencia a la institución universitaria misma. Aquí es cuestionable el compromiso universitario, tanto externo (compromiso con el denominado entorno social) como el compromiso interno (con los futuros profesionales) para lograr el ideal de una formación integral, humanística, transdisciplinaria, científica, con desarrollos tecnológicos, que coloque su énfasis en la persona humana. En este aspecto se observa una cierta exuberancia de propósitos relacionados en la **pertinencia de la universidad para pensarla y repensarla desde nuevos caminos, cada vez más diversos y complejos**.

También es importante subrayar —según los registros— la tendencia centrada en el interés de fomentar una formación inspirada **en el arte, la reconstrucción de la cultura, la vida ciudadana, el fomento de la investigación formativa, el trabajo en equipo para propiciar la reconstrucción de la cultura y la vida ciudadana**. Quienes de manera crítica han accedido al conocimiento de los planes de estudio de programas de formación pueden hacer visible el contraste entre el énfasis del interés técnico hoy imperante, con la retórica prospectiva de una formación de los estudiantes que busca fortalecer la **sensibilidad estética que les permita desarrollar sus talentos y fortalecer su autoestima** y auspiciar la **formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes**.

Propósitos

Los PEI proponen, frente a la perspectiva profesional de sus egresados, una serie de propósitos que cruzan las diferentes categorías y sus grupos. Los propósitos se han convertido en un modo de comunicar una cierta fuerza prospectiva al discurso institucional del hacer. Los propósitos se presentan como realidades virtuales en la institución que se articulan a los principios. Principios y propó-

sitos parecen ser en los PEI el fundamento de la división del trabajo institucional y de sus respectivas prácticas. La transversalidad de principios como **transparencia, tolerancia, eficiencia, excelencia, equidad, universalidad, capacidad de participación, responsabilidad, compromiso, capacidad de fomentar el trabajo en equipo**, amplían la fuerza descriptiva de propósitos tales como:

- **Brindar una formación de excelencia, homologada internacionalmente.**
- **Fomentar una formación abierta a las innovaciones con sistemas de comunicación e información eficientes con participación de la comunidad académica en ámbitos nacionales e internacionales.**
- **Impulsar una formación basada en la investigación y capaz de brindar apoyo académico, cultural, científico y técnico al sector público en el desarrollo de proyectos de interés colectivo, en colaboración con los sectores empresariales.**
- **Guiar los programas de formación bajo el principio de la responsabilidad y el compromiso social y por el cumplimiento de las obligaciones constitucionales y legales, promoviendo las relaciones de cooperación e intercambio con los sectores público y privado basadas en el respeto y la autonomía.**
- **Propiciar la formación que combine la teoría con la práctica.**
- **Propiciar una formación bilingüe, consolidando relaciones internacionales enriquecedoras de su quehacer académico.**

Si se analizan estos propósitos se encuentra en ellos el descentramiento de la universidad tradicional y una demanda por producir y aplicar un tipo de formación que trascienda los modelos de escolarización retrospectivos y que se inspire en fuentes diversas (ámbitos internacionales, sectores empresariales, proyectos de interés colectivo, innovaciones, investigación, etc.).

Se asume que estos propósitos debieran transformar la estructura de las instituciones, la estructura del conocimiento académico y la dinámica institucional, en general, la cual debiera estar más estrechamente ligada a las dinámicas del entorno y, sobre todo, a la generación de una nueva identidad profesional. Sin embargo, esto contrasta con la poca movilidad de los mapas curriculares del saber académico que se reproduce en las instituciones y su escaso impacto en la producción de contextos críticos, de descubrimiento o de aplicación de dicho saber. A esto hay que agregar intereses formativos como el logro de la transparencia, la tolerancia y la equidad, que si bien en el discurso se presentan como correlativos de patrones éticos de especial importancia para la vida en sociedad, se viven débilmente en las instituciones en la cuales la cotidianidad

está marcada por ejemplos de intolerancia e inequidad. Estas mismas tensiones son susceptibles de dimensionarse cuando, por ejemplo, se hace referencia a una formación de excelencia, homologada internacionalmente, o al **apoyo académico, cultural, científico y técnico al sector público en el desarrollo de proyectos de interés colectivo**, apoyo que poco se da frente a la demanda minúscula por parte del Estado en este aspecto.

Flexibilidad/flexibilización

Esta es una categoría problemática en la educación. En los últimos años la noción de flexibilidad ha ganado importancia en la educación superior. Su puesta en práctica ha significado la introducción de modelos organizativos académicos y curriculares en las instituciones; en los sistemas administrativos necesarios para su desarrollo; en el papel asignado a los actores académicos, a las prácticas pedagógicas auto-formativas; en la creciente dimensión de opciones formativas elegibles por los estudiantes; en el debilitamiento de los límites entre la docencia y la investigación y la redefinición de los perfiles y competencias profesionales; en la estratificación y la diversificación del conocimiento manifiestas en la segmentación temporal de la formación por ciclos; en la importancia asignada a la articulación de la universidad con la empresa; en la introducción de la denominada conectividad junto al surgimiento de la formación virtual y el auge de redes virtuales de dimensión global.¹³⁹

Cuando se examinan los PEI de las instituciones, esta categoría se presenta con un alto grado de relevancia y pertinencia, que está ligada al fomento de la inter y la transdisciplinariedad de cada saber profesional; al diálogo entre las disciplinas y al **entrecruzamiento de fronteras para potenciar y enriquecer la diversidad de la realidad social**; a una acción pedagógica **capaz de reconstruirse permanentemente y de terminar con el aislamiento entre docencia, investigación y proyección social**. En términos generales, en los PEI el discurso de la flexibilidad está proyectado en una serie de posturas institucionales que se presentan como el fundamento de una nueva identidad institucional: una interlocución de saberes y una articulación de las prácticas alrededor de un modelo pedagógico flexible que presupone la flexibilización de los diseños curriculares para propiciar la interdisciplinariedad, promover la autoformación mediante procesos tutoriales y actualizar de manera permanente el plan de estudios.

139. Es claro que el potencial semántico de la flexibilidad, que es vasto y multidimensional, puede tener un impacto importante sobre los contextos propios de la educación superior en Colombia, en la medida en que no sólo puede conducir a redefinir la naturaleza e

La modalidad integrada de conocimientos y las estrategias pedagógicas flexibles se presentan como la base de la formación integral. De allí que todas las estrategias y recursos estén orientados a producir lo que podríamos denominar una institución flexible. Esto significa la proliferación de estrategias no sólo para promover el desarrollo cognitivo y personal de los estudiantes como, por ejemplo, **estimular el uso de nuevas tecnologías, eliminar los métodos de transmisión pasiva de conocimiento, promover los modelos pedagógicos centrados en el estudiante, impulsar la estrategia educativa de aprender a aprender;** sino también la orientación y flexibilización de los currículos ante el reconocimiento de los cambios sociales ocurridos, tales como la globalización económica, cultural y política.

El discurso de la flexibilidad presente en los PEI de las instituciones estudiadas tiene una connotación progresista que aparentemente descentra el anclaje tradicional de estas. De hecho, este tipo de discurso proyecta un campo de acción nuevo que parece estar en consonancia con los presupuestos de lo que se plantea en las instituciones como la formación integral.

Se podría pensar, por el análisis de las formas organizativas (currículo, profesores, estudiantes, administración, etc.) y de las formas de interacción, que hay una postura activa relativamente débil, sobre este campo de aspectos y que la base discursiva prospectiva sobre la cual descansan los PEI no logra generar las disposiciones, actitudes y resultados propios de un proyecto flexible e integral enmarcado en las características del cambio contemporáneo. Lo que se observa es una tendencia que tensiona la autonomía con el cumplimiento de criterios externos, especialmente, cuando la institución requiere mejorar su imagen y su posición en el campo de las instituciones de educación superior. Esto es lo que ha hecho que dichas instituciones modifiquen su posición discursiva independientemente de que modifiquen o no su potencial institucional.¹⁴⁰

identidad de sus instituciones, sus discursos y prácticas de organización y gestión, la división del trabajo de producción y reproducción del conocimiento, sino también lograr que estas redimensionen sus proyectos educativos y la visión y pertinencia social de sus propuestas formativas, dentro de condiciones de equidad y con base en estructuras de poder y de control democráticas.

140. Por ejemplo, en instituciones de carácter privado es recurrente el hecho de que la aprobación de un presupuesto importante para investigación y de proyectos de investigación que cumplan todos los requisitos académicos, se combina con la disminución en el tiempo de contratación de investigadores (contratos a 10 meses), con la asignación académica en horas clase que desconoce las demandas de investigación y de la propia docencia, pues no tiene en cuenta la evaluación, la preparación de clases, la asesoría a estudiantes y menos la producción para las clases y, finalmente, con la desvinculación de investigadores de alto perfil académico por razones no académicas.

Sobre la excelencia y la calidad

Quizás las dos palabras más recurrentes de los PEI analizados sean las de **excelencia** y **calidad**. Es significativo que las universidades se reclamen a sí mismas estas dos cualidades, además orientadas hacia el servicio social, la academia y lo administrativo. Los siguientes enunciados ilustran lo afirmado:

- a. **Brindar oportunidades para una formación de excelencia, homologada internacionalmente, que le permita a sus egresados ejercer un liderazgo cultural y ciudadano y cumplir a cabalidad sus funciones profesionales y de servicio a la comunidad.**
- b. **La búsqueda constante de la excelencia académica y administrativa, pues sólo de esta manera se podrá ofrecer un servicio de calidad a la comunidad.**

A su vez, los PEI insisten en la excelencia en términos de lograr una infraestructura y unas condiciones presupuestales que la garanticen; se afirma por ello que: **Es responsabilidad de la universidad asegurar las condiciones físicas, humanas, presupuestales y de recursos didácticos que aseguren la excelencia de los programas, proyectos y acciones.**

La calidad también se invoca relacionada no solamente con los proyectos que la universidad genera, sino con el compromiso de los mismos con la **calidad de vida: fortalecer procesos de desarrollo y transformación mediante proyectos de alta calidad que propicien la creación y aplicación del conocimiento e incidan en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad**. Incluso, se encuentra una nueva noción para el concepto de cultura, al aplicarla a la "cultura de calidad y excelencia": **promover una cultura de calidad y excelencia en todas las instancias y niveles de la organización y gestión académica, docente, investigativa y administrativa.**

A pesar de que se insiste, como lo vimos anteriormente, en que la investigación y la academia deben responder a los intereses regionales, se insiste también en el argumento contrario; es decir, en la posibilidad de homologarse a estándares internacionales. Esto con el fin de alcanzar la calidad y la excelencia: **Armonizar y homologar los programas de formación a nivel nacional e internacional para garantizar y acreditar su calidad y su excelencia.**

La flexibilidad es tratada como estrategia pedagógica para lograr también la calidad, sin olvidar la excelencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social. Se dice disponer de ofertas académicas ex-

celentes: Establecer una estrategia pedagógica y curricular flexible orientada a garantizar una formación profesional integral y de calidad. Preservar la excelencia en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, investigación y proyección social. Poner a disposición de la comunidad una oferta académica pertinente y de excelencia, basada en la investigación y en la creación de conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico.

La calidad y la excelencia son dos fines interrelacionados que buscan dentro de los PEI ser traducidos en prácticas investigativas, en infraestructura y además inscritos y en consonancia con las necesidades sociales. Es evidente que la calidad y la excelencia se constituyen en metas cuyo alcance implica fuertes desarrollos académicos y administrativos que no están al alcance de ser cumplidos por la mayoría de las instituciones. Desde este punto de vista, cuando en los PEI se encuentran estos dos términos —calidad y excelencia— parecen entenderse como un ideal, como un prospecto que no supera en el tiempo los argumentos definidos en los PEI. Pareciera que estas dos nociones están suspendidas en el tiempo y que la vocación de excelencia y calidad se convirtiera en un significante vacío que parcialmente se llena en una u otra dimensión de las instituciones. Metafóricamente hablando, podría decirse que ambas son islotes institucionales.

La investigación y sus consecuencias docentes, pedagógicas y sociales.

Si bien es cierto que la investigación se ha considerado un constituyente estructural del quehacer académico de la universidad, es desde la década de los años noventa que la investigación comienza a ser considerada como una actividad esencial de esta institución. Si se examinan los fundamentos de la educación superior, consagrados en la Ley 30 de 1992, se observa la importancia que esta tiene en:

- a. Despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal (Artículo 4º).
- b. Profundizar en la formación integral de los colombianos (Artículo 6º).
- c. Trabajar por la creación y desarrollo del conocimiento (Artículo 6º).
- d. Promover la formación y consolidación de comunidades académicas (Artículo 6º), y en otras acciones que se materializan directamente en el desarrollo y la formación de los programas de pregrado y postgrado

En este sentido, es importante observar cómo la trayectoria de la investigación ha desencadenado diversos tipos de acciones institucionales que en cierta

manera responden a la prospectiva del discurso oficial del Estado en materia investigativa. Esto se expresa en, por ejemplo, la "*Ley marco para la investigación científica y desarrollo tecnológico*", la "*Misión de ciencia y tecnología*" (1995), la "*Misión ciencia, educación y desarrollo*", y la "*Misión nacional para la modernización de la educación pública*" (1995).

Como puede observarse, las metas de excelencia académica de crecimiento de la investigación y de formación y consolidación de comunidades científicas en la universidad colombiana, se han ido convirtiendo en materia de compromisos institucionales articulados, bien sea en los planes de desarrollo institucional o en los PEI. Estos últimos responden a las recomendaciones de las diversas misiones en diferentes aspectos. Así, por ejemplo, en materia de dinamización de la investigación, la *Misión nacional para la modernización de la universidad pública*, propone, entre otras cosas, la ampliación de la capacidad investigativa, la optimización de recursos para la investigación, el apoyo a la infraestructura y la creación de condiciones para la investigación; mediante ello, el fortalecimiento de la relación universidad-sociedad.

Como parte de los procesos para fortalecer la calidad de la educación, la investigación ha asumido un carácter importante, no solamente como indicador de la calidad sino como un medio de reconocimiento institucional y de desarrollo investigativo del país en materia de aseguramiento de la calidad, siendo un factor presente en los procesos de acreditación y un requisito o condición necesaria para la obtención del registro calificado.

Es posible considerar, entonces, que la investigación ha tenido un relativo impacto en la vida académica de las instituciones e indirectamente en sus programas. En estos últimos, la influencia se ha dado a través de la denominada formación investigativa (condiciones mínimas) e investigación formativa (acreditación).

Ahora bien, cuando se examina el quehacer institucional derivado de los discursos prospectivos (PEI y planes de desarrollo de las universidades participantes en el proyecto) de las instituciones, es posible considerar que la investigación se constituye en **soporte básico de los programas académicos** y, por lo tanto, en el **eje central del quehacer universitario**. La pregunta que surge frente a esto es si realmente los programas académicos de las universidades, motivo de este estudio, cumplen con este requisito; es decir, si sus programas son derivados de prácticas investigativas que orientan los contenidos académicos. Si la respuesta es negativa, se debe afirmar que se trata meramente de un discurso retórico. Si la respuesta es positiva, se tendrían programas académicos

diferenciados de acuerdo con los problemas específicos que cada universidad sistematiza en sus *investigaciones*.

Es importante considerar que esta situación se contradice con la lógica en la cual descansan las pruebas Ecaes, puesto que estas parten del supuesto de homogeneidad en tanto que la visión de las universidades, frente a lo que significa la investigación, se centra precisamente en su utilidad social, la cual debe reflejarse en las diversas regiones y en las diversas problemáticas sociales donde tienen las instituciones su área de influencia; es decir, se acogen al principio de diferenciación contextual.

Es claro que la mayoría de las universidades suscribirían que la investigación **tiene que guardar una correspondencia con los problemas significativos en la vida social y, por tanto, la investigación debe ofrecer soluciones a los problemas regionales y nacionales, lo que la caracteriza como proyección social.** De suscribir este enfoque, se evidenciaría la correspondencia entre la actividad investigativa y la solución de las necesidades de las diversas regiones del país. Sin embargo, es conveniente interrogarse: *¿Cómo ponderar la orientación hacia la homogeneidad de contenidos académicos implícita en las pruebas Ecaes con unos programas académicos elaborados y sustentados en el conocimiento de las necesidades contextuales?*¹⁴¹

Se expresa por parte de muchas universidades que la investigación no se puede concebir como un conjunto de acciones puntuales, sino que su carácter es el de una **práctica académica permanente.** Esta postura implica, en el decir de las instituciones, **fortalecer la práctica docente centrada en la búsqueda investigativa. Crear un vínculo e interrelación entre la investigación y la docencia, fomentar la búsqueda del conocimiento a través de la investigación permanente.**

Aquí nuevamente la pregunta es si este enunciado tiene expresiones prácticas en las universidades. Si la respuesta es negativa, se da un discurso irrealizable. Si es afirmativa lleva implícito todo un prospecto de transformación de los tiempos y espacios académicos, una transformación de los currículos, los cuales deben caracterizarse por la flexibilidad, puesto que la investigación como proceso lleva implícita que sus permanentes hallazgos y sus avances sobre un

141. En el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, la condición "justificación" plantea que los programas deben justificarse considerando las necesidades del país y la región en el marco de un mundo globalizado. Este y otros aspectos de la justificación, conllevan la diferenciación de los programas académicos y el denominado "valor agregado" de esta diferenciación.

tema o problema, su provisionalidad en términos de verdades siempre relativas, implican cambios permanentes en la forma y contenidos de la educación y, en consecuencia, en los énfasis y paradigmas teóricos.

Si esto fuera así, nuevamente el intento de homogeneidad que pretenden las pruebas Ecaes sería un despropósito, entre otras cosas, porque las necesidades de investigación, como se anotó, obedecen a contextos diferenciados que se extienden desde lo epistemológico hasta lo social, geográfico o político.¹⁴²

Desde el punto de vista práctico, la articulación investigación-docencia implica también la necesidad de dedicación de tiempo completo de los docentes, puesto que hacer investigación y docencia es una labor compleja que requiere comprensión, análisis y proyección. Sin embargo, hoy la tendencia de las universidades del país, en este aspecto, es exactamente la contraria.¹⁴³

La misión de **formar personas capaces de identificar problemas de investigación y hacer de la investigación el eje articulador de la universidad**, implica un cambio estructural de la formación universitaria, puesto que conlleva centrar la docencia en la generación de preguntas, en lugar de dar respuestas a preguntas que el estudiante no se ha formulado. Este cambio, aparentemente sencillo, significa en realidad un cambio estructural de las instituciones universitarias y un cuestionamiento severo a las pruebas Ecaes, puesto que la prueba, como se ha argumentado, en muchas de sus preguntas mide conocimientos que implican básicamente el ejercicio de la memoria. Puede afirmarse que, en términos generales, la prueba se basa en una concepción reproductivista del conocimiento y no en una concepción generativa o productiva.

El aspecto de compromiso político y social que se manifiesta en los PEI y se enuncia como: **fomentar una investigación comprometida con la justicia, la**

142. En efecto, las seis universidades de este estudio no se pueden comparar puesto que cada una de ellas tiene condiciones particulares. Así por ejemplo, algunas de las universidades atienden una población estudiantil de estratos 2 y 3, otras los estratos 4 y 5 y otras los estratos 5 y 6. Este sólo factor (para no mencionar otros) marca una diferencia notable entre las seis universidades. En este sentido es significativo anotar como los puntajes más bajos en las pruebas Ecaes (como era de esperarse) recayeron en las universidades que atienden poblaciones de más bajo estrato socio-económico, aunque solamente a nivel de tendencia, pues como ya se afirmó, los puntajes de las pruebas Ecaes no marcan diferencias significativas.

143. En el año 1999 la población de profesores era de 77.863 distribuidos así: de tiempo completo 18.250, catedráticos 59.613. Esta población se distribuía así: 10.728 profesores de tiempo completo en el sector oficial contra 12.000 de hora cátedra, mientras en el sector privado se reportaban 7.522 profesores de tiempo completo y 46.921 de hora cátedra. En el año 2002, de un total de 83.342 profesores se reportan 19.745 de tiempo completo y 54.308 de hora cátedra Fuente: MEN, Estadísticas de educación superior.

equidad y la reflexión crítica, está íntimamente relacionado con el enunciado **crear las condiciones de libertad y autonomía para hacer investigación**. Desde esta perspectiva, el compromiso de los PEI coloca el acento en un ideal de autonomía universitaria y de realización democrática, que queda en entredicho cuando es el Estado quien se reserva el privilegio de la evaluación externa.

En materia presupuestal, las universidades se muestran generosas al expresar la necesidad e intención de: **fortalecer los aspectos financieros dirigidos al apoyo de proyectos de investigación, dedicando los mayores esfuerzos para promover la investigación a la puesta al día de la infraestructura necesaria para realizar la investigación, a la permanente actualización y adquisición de tecnología, a incorporar en la universidad los últimos adelantos tecnológicos para ponerlos al servicio de la investigación**. A pesar de la motivación y el entusiasmo que estos enunciados producen, se sabe que la mayoría de las universidades del país dedican un presupuesto reducido a la actividad investigativa (que, por cierto, es costosa), y dependen en gran parte de financiaciones provenientes de agencias externas, que ya tienen restringidos sus conjuntos problemáticos a ciertas áreas, en detrimento de otras de igual interés nacional.

Cuando se trata de investigación en las disciplinas humanísticas y, particularmente, en aquellas dirigidas a sectores sociales de escasos recursos, los presupuestos son más restringidos. Esto hace aún más improbable la investigación, sobre todo aquella que responde a **reflexiones críticas sobre la sociedad**.

Hacer ciencia y desarrollar tecnología es una de las ideas recurrentes de los PEI que ha sido, dentro de la tradición de Colombia, una práctica inconclusa. Son escasos los esfuerzos aislados de algunas universidades colombianas que verdaderamente han producido ciencia y tecnología. Los presupuestos destinados desde el Estado para esta meta, son de los más bajos en América Latina. Ahora bien, si en algunas universidades del país, existen esfuerzos por impulsar la ciencia y la tecnología, esto obedece más a la iniciativa de pequeños grupos aislados, que a un propósito estructuralmente asumido por las universidades.

Los términos laxos con los cuales se refieren los PEI cuando tematizan el concepto de cultura son reveladores no solamente de confusión, sino además de cierta imposibilidad de traducir en hechos las ideas. Así, encontramos el término en enunciados como: **crear una cultura académica alrededor de la investigación. Contribuir desde la investigación al desarrollo de un proyecto cultural basado en la ética y la democracia. Construir una cultura de la calidad promovida por la investigación, crear la calidad investigativa**. El

concepto de cultura, al igual que el de competencias utilizado en los Ecaes es interpretado por cada institución. Algunas la enuncian como ligada a la academia, otras a la ética, a la democracia, a la investigación; otras a la calidad, etc. Tal variedad de concepciones de cultura no solamente fomenta la inacción –puesto que la creación de culturas parece una misión difícil como en efecto lo es, entre otras cosas, porque las culturas son el producto de la tradición, de la interacción social y del aporte a la construcción simbólica de varias generaciones que la comparten– sino que, además, hace evidente el deseo de encontrar congruencia en la institución universitaria alrededor de sus propias carencias. Al parecer, por ejemplo, la necesidad de crear cultura democrática parece remitir a una carencia de democracia, crear cultura ética abre interrogantes sobre la debilidad ética de las actuaciones. Esto mismo podría pensarse en relación con la calidad y la calidad de la investigación, etc. Habría que preguntarse, entonces ¿Cuáles proyectos universitarios se basan en la cultura de la ética y la democracia? ¿Cómo operan en la realidad tales proyectos? ¿Bajo qué sustentos teóricos y políticos se están impulsando? ¿Cómo se traducen en la vida de las poblaciones-objeto? En síntesis ¿Cómo se materializan en la realidad social colombiana?

En los PEI, las universidades no ocultan su interés de figuración y de imagen de excelencia lograda a través de la investigación: **La necesidad de distinguirse por hacer una investigación de carácter universal y de actualidad. El interés por difundir nacional e internacionalmente la investigación y posibilitar a través de la investigación la ejecución de políticas y planes de desarrollo. Aspirar a ser reconocidos nacional e internacionalmente por los resultados de investigación.**

Como puede observarse, la investigación es considerada como imagen de calidad y excelencia. Si bien este es realmente un parámetro digno de mención académica, hay que reconocer que son escasas las universidades de nuestro medio que se han distinguido por tal compromiso. Además, el hecho de enunciarlo como un propósito institucional da a entender algo a lo cual se aspira, pero los documentos no mencionan los términos de su realización. Por lo tanto, es difícil lograr un reconocimiento internacional o nacional sin hacer realidad el propósito.

No hay que ignorar el esfuerzo de las universidades en consolidar grupos de investigación que avalen su calidad académica. En este sentido, es de interés registrar que los PEI enfatizan en: **Crear centros de investigación, crear comunidades académicas investigativas, propiciar y conformar grupos de investigación, promover la investigación formativa, organizar a estudiantes y**

profesores en torno de la investigación; mejorar la calidad de los docentes a través de la investigación, y de esta manera, consolidar una masa crítica de investigadores y estimular las estructuras pedagógicas que propicien la investigación.

En síntesis, con la categoría **investigación** encontramos una convergencia metodológica hacia el fomento de la práctica de investigación como una disposición hacia la **búsqueda de conocimiento a través de comprobación y validez de los hallazgos que genera el espíritu investigativo**. La investigación aunque en la realidad de muchas instituciones está aislada, en los PEI se presenta en un contexto en el cual es necesario **integrar la investigación a la docencia y a la proyección social, impulsar una práctica docente que a través de la investigación se vuelva búsqueda, privilegiando la pregunta en el marco del encuentro del colectivo de contextos de aprendizaje** y propiciando el desarrollo de la investigación científica y la formación doctoral de los docentes.

Como puede observarse, la valoración de la investigación en los proyectos educativos es grande. Aquí prospera parcialmente el prospecto —que no se cumple en muchas instituciones de educación superior— de privilegiar laboralmente a los docentes que cuenten con experiencia y evidencia de su práctica investigativa, y renovación de los docentes mediante planes promocionales de investigación. Este, que parece ser un estímulo, debiera ser una responsabilidad y un compromiso con el desarrollo científico y tecnológico del país. Lo que se necesita en la escena de la investigación es el quehacer investigativo avalado, apoyado y desarrollado por las instituciones. Es claro que no todas cumplen con este compromiso. Sin embargo, es necesario avanzar, como se plantea en algunos proyectos, en el prospecto de **impulsar la formación interdisciplinaria mediante el fomento de líneas de investigación que integren diversos campos de saber, impulsar planes académicos tendientes a incrementar el número de productos investigativos publicados en revistas indexadas, estimular la formación de grupos de investigación con reconocimiento por parte de Colciencias**.

Por la lectura de los registros clasificados, el discurso sobre la investigación parece ser un proyecto de acción institucional que aspira a cobrar una gran dimensión en el ámbito nacional. Se podría inferir una inclinación por contribuir y participar en el cambio cultural, económico y tecnológico, revalorando las prácticas existentes. Desde esta perspectiva afloran propuestas como **"poner en marcha procesos continuos de evaluación y auto-evaluación de la calidad académica e investigativa, de extensión y administrativa que per-**

mitan la renovación, el ajuste, el fortalecimiento, la actualización y el mejoramiento permanente de la institución, o propuestas como generar acciones que apoyen la institucionalización del sistema de investigación como práctica académica permanente, financiada y orientada de acuerdo con la misión.

En los PEI se infiere un interés por potenciar una nueva identidad académica de los actores institucionales basada en recursos, planes de desarrollo, generación de grupos y proyectos y evaluación de resultados. Esta amalgama de ideas pretende penetrar todos los aspectos de la vida institucional, tales como las políticas para posibilitar que la investigación se convierta en un referente para la formulación de políticas y planes de desarrollo regionales y nacionales; la organización del currículo, con una oferta académica pertinente y de excelencia basada en la investigación, o con la identificación de problemas claves en distintas áreas del conocimiento para convertirlos en materia de investigación; la organización de los agentes para consolidar una masa crítica de investigadores, que haga posible la sostenibilidad de la investigación, la discusión y el debate alrededor de sus resultados, o para propiciar el desarrollo de grupos de investigación, que garanticen la pertinencia, la calidad y la proyección de la investigación. También pretende extenderse a los diferentes ámbitos de la esfera social para difundir los resultados de investigación entre la comunidad científica nacional e internacional y en el entorno social y productivo, y para contribuir al manejo de problemas críticos para el país, al progreso de la nación con innovativos programas de investigación.

En síntesis, el lenguaje de investigación que circula en los PEI de las instituciones participantes recrea una diversidad de principios, propósitos y acciones que instan y motivan a restaurar la responsabilidad institucional para lograr el desarrollo de esta práctica. Se puede observar que, si bien el PEI intenta proyectar una identidad investigativa institucional particular como expresión de la autonomía, el discurso que la fundamenta no proporciona los rasgos distintivos que permitan mostrar las diferencias sensibles en su formulación.

En este sentido, es interesante observar que los discursos tienen un tono prospectivo que permite suscribir una posición en el campo de la investigación. Sin embargo, esta suscripción no implica reconocimiento, el cual, evidentemente, depende de los insumos que cada institución posee, de los procesos que activan la investigación y, fundamentalmente, de los productos que cada institución alcanza. Esto significa que todas las connotaciones prospectivas y performativas sobre la investigación constituyen una especie de economía

política de la investigación que pretende adecuar las instituciones a la naturaleza del discurso oficial de la investigación en el país.

Ejemplo de connotaciones:

- "Adoptar un programa de investigación institucional, consistente en apoyar administrativa y financieramente la concreción de líneas y programas de investigación, según las áreas de interés del cuerpo docente, orientadas a dar aplicación a los principios de la ciencia y de la tecnología y de las humanidades como medio de estimular el progreso cultural y económico de Colombia".
- "Considerar a la investigación como la principal fuente de mejoramiento de los programas académicos y del desarrollo personal de sus profesores y estudiantes".
- "Lograr mediante la investigación no solamente la búsqueda y aplicación de soluciones adecuadas a los problemas, sino también a la generación de nuevos conocimientos".
- "Fomentar el desarrollo de la investigación a través de su financiación, creación de estímulos y dotación de infraestructura para que se constituya en actividad fundamental en la relación docencia-investigación, mediante la investigación".
- "Impulsar la ciencia y la tecnología dentro de las áreas de conocimiento, ofrecer hacia el entorno social servicios de investigación".

Se esperaría que en los PEI la investigación no se redujera a una amplia perspectiva de posibilidades que sólo pertenecen al orden del discurso.

Los PEI y la relación docente-estudiantes

En las universidades analizadas es evidente que los estudiantes han ido ganando protagonismo, de tal forma que en algunas se predica que es prácticamente él quien determina los contenidos del currículo, las formas de organización del conocimiento, etc. Veamos algunos ejemplos:

El MARCO PEDAGÓGICO, se construye, teniendo en cuenta los anteriores conceptos, seguros que la dinámica interna de cada una de las facultades potenciará el diálogo de saberes, reconociendo experiencias y previos conocimientos de los alumnos e interactuando en un proceso de construcción del aprendizaje con sentido vital

y significativo en todos los estudiantes. Las pedagogías activas y constructivistas, serán el soporte del proyecto pedagógico, en donde alumnos y profesores seguirán siendo protagonistas autores y actores de un proceso en donde se permitirá problematizar sus enseñanzas y aprendizajes recuperando todo aquello que fortalezca la integridad de la formación.

Este enfoque subraya que el estudiante no solo es el centro de la actividad académica, sino que corresponde al debilitamiento de las jerarquías entre profesores y estudiantes hasta el punto que en ocasiones estas se invierten. éstas. Por esta razón, en ocasiones, los docentes promueven, por una parte, la autoformación y, por la otra, se inscriben en las iniciativas del estudiante. De allí el propósito de **promover la autoformación mediante la implementación de un proceso de tutorías que acompañe la iniciativa del estudiante.**

Hay que destacar, sin embargo, las intenciones de democratización de las universidades en términos de propiciar y permitir la participación estudiantil en la toma de decisiones que los afectan. Esto se evidencia en los registros siguientes:

- **Defender la participación estudiantil en todos los órganos de toma de decisiones de la institución.**
- **Propiciar planes y programas que permitan la participación de los estudiantes en proyectos de investigación y prácticas que desarrollen su formación integral.**
- Identificar y apoyar a jóvenes con talento comprobado para desarrollar sus capacidades como investigadores, de tal forma que puedan intercambiar experiencias con profesores y compañeros.
- Incentivar la participación de los estudiantes y docentes en los procesos de proyección social a través de estímulos académicos y económicos.
- Vincular a los estudiantes y egresados en el desarrollo de los planes y proyectos de proyección social articulados a los desarrollos de formación e investigación.
- Propiciar planes y programas que permitan la participación de los estudiantes en proyectos de investigación y prácticas que desarrollen su formación integral.

Estos registros muestran una intención que no se plasma en la mayoría de las universidades de Colombia. Es conocido que la posibilidad de participación en la toma de decisiones es un asunto más nominal que práctico y concreto. Ade-

más, cada institución proporciona, de conformidad con su naturaleza, normas que regulan de manera desigual los límites de la participación.

Otro aspecto que puede calificarse como búsqueda de equidad es el que se refiere en la mayoría de los PEI, al compromiso de la universidad frente a las desigualdades sociales y económicas tan marcadas en nuestro medio. Esto puede reconocerse en registros tales como:

- Extender el servicio de las becas estudiantiles para personas de estrato 1 y 2 que demuestren responsabilidad con la academia.
- Realizar convenios o contratos para las prácticas sociales estudiantiles, en el que se especifique el aporte de la empresa, organización o institución contratante. Este aporte podrá ser en dinero o en servicios.
- La universidad, respetando el principio de equidad, garantizará la igualdad de oportunidades en los procesos de selección y admisión de estudiantes y establecerá mecanismos para la vinculación de los aspirantes en consonancia con su proyecto educativo universitario.
- Estimular, con aportes económicos, a los estudiantes que participan en el programa de los semilleros de investigación y demuestran resultados.
- La universidad establecerá los mecanismos que garanticen la permanencia en la institución de los estudiantes de bajos recursos económicos en concordancia con la normatividad vigente, el proyecto educativo universitario y el plan de desarrollo institucional.
- Extender el servicio de las becas estudiantiles para personas estrato 1 y 2 que demuestren responsabilidad con la academia.
- Asegurar la permanencia del estudiante a través de planes de bienestar integral que atiendan en los estratos 1 y 2, sus condiciones financieras y a nivel general, sus desniveles en la formación media.

Como puede observarse hasta aquí, la función de la universidad se expresa en una diversidad de misiones que se entrecruzan y que promueven el desarrollo del talento, del emprendimiento y de las competencias, en el marco de una amplia exaltación de lo ético y lo estético, y del desarrollo personal, social y cultural de los estudiantes. Esa multiplicidad de funciones de la educación proclives al desarrollo integral del sujeto se diluye en prácticas pedagógicas poco flexibles y en el énfasis en campos de especialización centrados en las

disciplinas y las profesiones. En este sentido, el interés que se suscribe alrededor del cambio en las prácticas pedagógicas —guiadas por la flexibilización, la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje— no trascienden hacia la construcción de nuevas bases sociales de la educación. Los registros que siguen son un ejemplo de las tensiones que en este párrafo se anuncian.

- **En efecto, la educación tiene la misión de permitir a todas las personas, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada estudiante pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.**
- Propiciar en los estudiantes un desarrollo personal, social y cultural basado en los valores de la razón, el compromiso ético y la sensibilidad estética, que les permita desarrollar sus talentos y fortalecer su autoestima.
- Para formar estos nuevos profesionales no basta con flexibilizar los currículos, es necesario, además, modificar los métodos de enseñanza, eliminando aquellos basados en la transmisión de conocimientos por parte del docente, a otros fundados en la solución de problemas por parte de los estudiantes.
- **Lo anterior implica cambiar el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor al estudiante y de la enseñanza al aprendizaje; también significa que el proceso educativo debe inculcar en el discente el gusto y el placer de aprender, desarrollar su capacidad de aprender a aprender y despertarle la curiosidad del intelecto.**

En cuanto al profesor, este se presenta como un "animador" que se inscribe en los intereses del estudiante y cuya responsabilidad es propiciar, estimular, orientar, el aprender a aprender mediante la utilización de una diversidad de recursos y tecnologías avanzadas, y variados modelos pedagógicos, todos centrados en el estudiante.

La concepción de formación integral se vincula además con la investigación y con el compromiso social frente a las comunidades, tal como se evidencia en los siguientes registros:

- **La formación integral de ciudadanos se logra con las distintas actividades educativas existentes en la universidad; mientras que la creación, desarrollo y transmisión del conocimiento se alcanza con la ejecución de distintos proyectos de investigación, por parte de nuestros profesores y estudiantes y con la difusión de sus resultados a la comunidad.**

- La universidad realiza el propósito de *formar personas comprometidas con el desarrollo integral de su comunidad* ofreciendo a sus estudiantes sus mejores recursos humanos y materiales para que, en un ambiente de sana controversia académica, se capaciten para contribuir, con su trabajo honesto, al progreso de la nación colombiana y de sus diferentes organizaciones: sector empresarial, sector público e instituciones sin ánimo de lucro.

La formación integral orientada al estudiante aparece como una intencionalidad crucial en las instituciones, las cuales en sus PEI proponen que el docente sea el promotor del aprendizaje y que a partir de esto el estudiante gane autonomía, capacidad reflexiva, la libertad de pensamiento, de expresión, y un abanico de posibilidades frente al respeto por los procesos y las elecciones individuales. En este sentido, examínense los siguientes registros:

- Mediante una formación integral, la universidad procura que sus estudiantes desarrollen un espíritu reflexivo orientado al logro de su auto-realización, en un campo de libertad de pensamiento, de expresión, de cátedra, de pluralismo ideológico y de respeto por todas las manifestaciones.
- El profesor actúa como elemento que estimula, orienta, dirige, anima, facilita el aprendizaje de su alumno, de acuerdo con las características, necesidades, expectativas e intereses de cada período evolutivo, atendiendo así las diferencias individuales.
- El profesor coherentemente actuará como animador, orientador, guía, director del alumno en su proceso de aprender a aprender. Su acción participativa con el alumno se hace manifiesta cuando este aprende a: razonar, discriminar, reflexionar, observar, evaluar, escoger, expresarse, escuchar, interpretar, explicar, analizar, sintetizar, crear, ser, resolver problemas, generar alternativas de solución, etc., todo ello dentro de los campos: psicomotor, cognoscitivo y afectivo.
- El docente se convierte en orientación, guía, facilitación, animación del alumno para que ejercite una actividad intelectual intensiva que le permita, como se dijo antes, afrontar situaciones que reviertan en experiencias de aprendizaje.
- Debe de ser preocupación exclusiva del profesor, quien debe siempre, de manera creativa, ubicar y orientar al alumno en actividades o situaciones que le permitan tener experiencias de aprendizaje significativo y pertinente.

En este empeño formativo —que hace de la formación integral su fundamento— las universidades intentan generar un ambiente institucional apropiado, intentando consolidar el mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura, la recreación, el desarrollo artístico, el intercambio de servicios con otras instituciones y los recursos permanentes para su logro. Es por esto que los recursos, infraestructura y medios, son objetos de dimensionamiento en los diferentes PEI, en los cuales se plantean proyectos relacionados con:

- Ampliar la infraestructura física de la universidad a fin de proveer a los estudiantes, docentes y administrativos de espacios de recreación, desarrollo artístico y estético y de promoción cultural.
- Establecer convenios de intercambio de servicios con entidades e instituciones de la ciudad que tienen una adecuada infraestructura y recursos que favorezcan el bienestar de los universitarios.

En síntesis, es importante observar la reiterada referencia a la formación integral que, fundamentada en una "cultura institucional" que se proyecta como democrática, creativa y caracterizada por el debate y el respeto por la diferencia, permita a los estudiantes en particular, y a la comunidad académica en general, tener **una cultura institucional abierta y democrática y un ambiente que promoverá la formación integral de sus alumnos, donde es posible vivir la diferencia y donde las manifestaciones culturales comparten espacio con la tarea de aprender, donde predomina el debate académico, se contrastan las ideas dentro del respeto por las opiniones de los demás y se estimula la creatividad y la productividad de todos los miembros de la comunidad.** El tono de este tipo de discurso parece inaugurar en las instituciones una nueva dinámica en el conocimiento y en las relaciones sociales; es decir, una "nueva cultura". Sin embargo, tal dinámica no parece decantar el pensamiento tradicional, la cultura autoritaria y las prácticas pedagógicas tradicionales.

Los PEI frente a la perspectiva profesional

El concepto de calidad de vida, junto con el concepto de productividad, son algunos de los principales propósitos que las universidades persiguen en términos de la formación de sus egresados. A esto se debe el interés de muchas de ellas de crear **vínculos estrechos con la comunidad, empresa, industria, organismos públicos, asociaciones, gremios y organizaciones científicas para, de un lado, enriquecer la academia por medio del conocimiento de problemas y necesidades de desarrollo y de otro, proyectarse al medio ofreciendo servicios de formación, investigación, asesoría, consultoría y asistencia técnica.**

La "prestación de servicios", otro derivado del lenguaje empresarial, así como la producción, la competencia, el emprendimiento y la respuesta profesional a las demandas del mercado, son perspectivas que plantean los PEI para sus egresados. Los siguientes registros nos aproximan a este prospecto:

- Establecer un plan permanente de vinculación de la universidad con los sectores comunitarios y productivos de la ciudad, favoreciendo convenios de prestación de servicios y desarrollo de las prácticas universitarias.
- Generar condiciones de desarrollo personal y laboral adecuadas a las necesidades de la universidad, a las exigencias y oportunidades del mundo moderno y especialmente, a las de un ambiente de convivencia productivo, profesionalmente competitivo y humanamente saludable.
- Descentralizar los procesos de formación universitaria, previo estudio de las necesidades de formación y la demanda del entorno.

En casos extremos, se expresa la necesidad de vender y cofinanciar proyectos como misión de la universidad. Esto significa: **Buscar apoyo financiero ante organismos e instituciones dedicadas a ello, a fin de vender los proyectos, buscar cofinanciación y/o cooperación con otras entidades académicas o empresariales.**

En el mismo lenguaje y con el mismo sentido, se expresa la importancia de la relación universidad-empresa y de la producción de bienes y servicios. Este lenguaje rememora el pragmatismo propio del lenguaje economicista y comercial en el cual permanentemente se consignan propuestas como **exponer la necesidad de seguir profundizando en la relación universidad - empresa, destacando que en lo posible se construyan programas de investigación con un alto grado de pertinencia, que no se base en programas o necesidades coyunturales sino en planes de asesoría e investigación ambiciosos, tendientes a potenciar el desarrollo tecnológico y nuevas formas de producción de bienes y servicios, que mejoren la calidad de vida de los colombianos, fortalezcan la economía del país manteniendo y restaurando las condiciones del medio ambiente.**

En síntesis, se puede afirmar que el docente, según los PEI, al igual que la institución universitaria cambia definitivamente su función, su accionar, su finalidad y sus intereses, para centrarlos en los intereses del mercado, de la movilización empresarial, de la innovación tecnológica, dentro una sociedad cada vez más determinada por la competencia en el mercado profesional. Sin embargo, coexiste con estos intereses un anhelo de dignificación del sujeto, de

recuperación de un discurso y una práctica ética, de un compromiso con la sociedad en términos políticos y económicos. Como puede observarse, el discurso de los PEI aparece como un discurso relativamente instrumental que conjuga de manera ambigua el tono del lenguaje empresarial con la reformulación de ideologías retrospectivas proyectadas hacia el futuro.

El compromiso social de las universidades

Todas las universidades objeto de este estudio, sin excepción, hacen énfasis en que la universidad debe estar al servicio del entorno social, distinguiéndose por su participación activa en la transformación de la sociedad y de la adecuación del conocimiento al contexto. Así lo expresan los siguientes registros extractados de las categorías **acciones de extensión**, **propósitos de extensión** y de la **Investigación**:

- La universidad participa activamente en el desarrollo regional a través de la articulación permanente con el sector productivo y social en una confrontación dinámica y una interacción que retroalimenta su quehacer. Sus egresados están activamente comprometidos en la transformación del entorno y la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida
- La proyección social vincula a la universidad con la comunidad local, regional, nacional e internacional, en la acción conjunta de transformarse, al mismo tiempo que contribuye a los procesos de transformación del contexto.
- La formación teórico-práctica constituye un distintivo de los programas de formación universitaria...; para lograrla, se contemplan diversas alternativas de "práctica académica", definida esta última como la vinculación activa a una empresa, a un proyecto de investigación, a una labor social, a una entidad pública, o a un proyecto empresarial propio, durante el desarrollo mismo del programa académico y como parte integral de éste.
- La universidad también es pertinente porque constituye una respuesta creativa a las necesidades del medio a través del establecimiento de vínculos estrechos con la comunidad, empresa, industria, organismos públicos, asociaciones, gremios y organizaciones científicas para, de un lado, enriquecer la academia por medio del conocimiento de problemas y necesidades de desarrollo y de otro, proyectarse al medio ofreciendo servicios de formación, investigación, asesoría, consultoría y asistencia técnica.

Así mismo, se puede afirmar de la postura ética y del compromiso que las universidades asumen frente al medio ambiente en articulación con los diferentes

sectores de la sociedad dentro del interés por fomentar el desarrollo sostenible, la defensa del medio ambiente y el universo en general, "apropiando la responsabilidad por un sistema natural y humano que también le pertenece a las nuevas generaciones". En este sentido deben leerse los siguientes registros:

- Participar en la transformación del entorno social, ecológico, político, económico y cultural, mediante la interacción universidad y sector productivo, organismos estatales, organizaciones no gubernamentales y comunidad.
- Responder a las problemáticas y expectativas de la sociedad, con propuestas de proyección social que hagan análisis juiciosos del entorno y diagnósticos serios.
- Propiciar la conciliación de saberes entre la universidad y el medio laboral, en la que ambas partes, aporten a la cualificación del talento humano que se forma en la universidad, al mismo tiempo que se ejercen transformaciones positivas del entorno, con miras al próximo milenio.
- Propiciar el crecimiento y el desarrollo humano integral de las comunidades locales y regionales a través de programas de impacto, que respondan a las necesidades de transformación social.

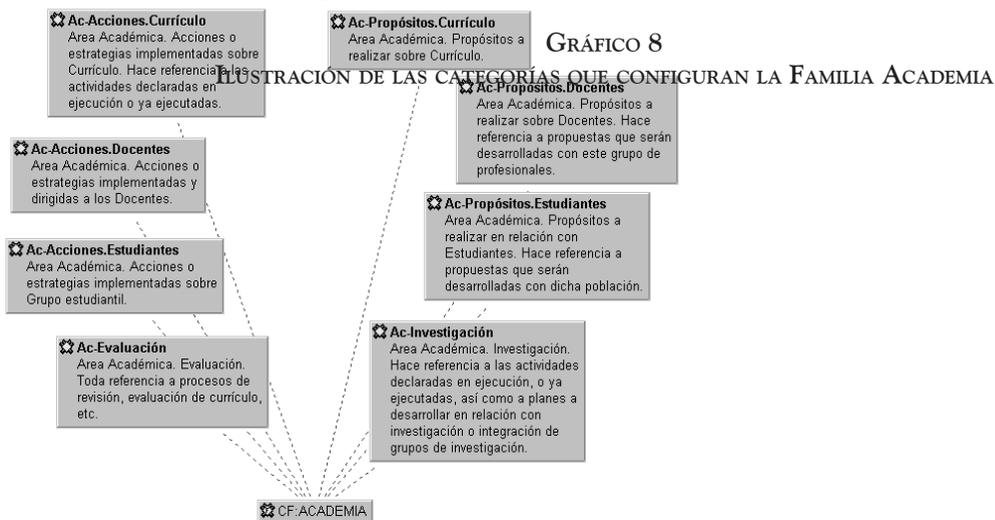
Si se examinan estos registros y los anteriores, se puede observar la magnitud de la función polivalente de la universidad, donde se conjugan la filosofía, la formación humana, la creación y desarrollo del saber, el compromiso y servicio a la sociedad —valores y principios propios de una universidad democrática— con el mercado. Esto obliga a debatir el problema de la universidad y sus proyectos en dos direcciones: la influencia de la universidad en las regiones y en el país, su participación en la vida social y la influencia y determinación actual de la sociedad y el Estado en la universidad. Este debate implica examinar los límites de la universidad y las limitaciones sobre esta.

DE LOS ECAES: REGISTRO DE "IMPACTOS"

A partir de la aplicación de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior -Ecaes- en los años 2003 y 2004, el Icfes hizo una invitación a las universidades —cuyos estudiantes fueron evaluados— para que presentaran un reporte sobre la actividad académica derivada de este tipo de prueba. Para los Ecaes 2003, 111 instituciones respondieron a la convocatoria, y para los Ecaes 2004, 102 universidades enviaron el respectivo informe. La mayoría de ellas respondieron a tal solicitud presentando versiones de diferente contenido y sobre los más variados aspectos. Así, por ejemplo, se encuentran unos puntos de vista de

instituciones que se refieren a acciones inmediatas, y otros que no solamente proponen acciones (en términos académicos y administrativos) realizadas a partir de los resultados obtenidos por sus egresados, sino que contienen un conjunto de apreciaciones sobre la prueba (su metodología, la teoría en la cual descansa, el modelo de evaluación, etc.). Con todos estos puntos de vista, el Icfes editó un informe que publicó en el año 2004 y otro recientemente editado.¹⁴⁴ Estos textos fueron para esta investigación una importante fuente de información, por cuanto en ellos es posible examinar algunos de los intereses y las finalidades educativas de las instituciones en mención.

Una primera aproximación a estos textos permitió categorizar lo expresado por las universidades en tres áreas de significación para la vida universitaria así: área académica, área administrativa y área de extensión. Para efectos metodológicos y de los propósitos que orientan esta investigación, se incluyeron, además las siguientes categorías: apreciación acerca de la prueba Ecaes y apreciación sobre los conceptos "teóricos" relativos a la prueba misma (competencias). También se incluyeron otros más vinculados a los PEI como, por ejemplo: flexibilidad, formación e integración curricular. El siguiente cuadro ilustra las categorías que configuran la familia academia.



144. Ambos libros aparecen en la bibliografía con el nombre, Icfes-MEN. Impacto de los resultados 2003 y 2004 (respectivamente). Informe de las Instituciones de Educación Superior. Bogotá: Icfes.

En esta sección se presentarán y analizarán los resultados correspondientes a las seis universidades de interés de este proyecto. Así mismo, se analizarán, de acuerdo con la relevancia de algunas de las categorías, los informes de todas las universidades incluidas en los dos informes presentados por el Icfes.

En lo que sigue, se incluyen elementos de análisis de las seis instituciones, haciendo referencia a sus puntos de vista enunciados en los informes que se remitieron al Icfes y en la mesas de trabajo e instrumentos aplicados en la recolección de información del proyecto, con respecto a los resultados obtenidos en las pruebas Ecaes y en relación con el PEI. La comparación o cruce de esta información será crucial para comprender mejor el significado de la evaluación del rendimiento estudiantil en el marco de los proyectos educativos institucionales (PEI). Con el propósito de orientar la lectura de esta sección, se presenta a continuación el siguiente gráfico:

GRÁFICO 9
ILUSTRACIÓN DE LAS CATEGORÍAS EN QUE SE EXPANDE LA FAMILIA ECAES

Los exámenes Ecaes como instrumento de evaluación

Por tratarse los Ecaes de una prueba sustentada en la evaluación de competencias, era de esperarse que las universidades se interrogaran sobre la teoría que soporta tal conceptualización. De tal teoría se hubiera podido inferir, entre otras cosas, cómo se concibe la función formativa de la educación superior, cuál es la concepción de las instituciones acerca del conocimiento y del saber, cuál es su compromiso frente a la sociedad, el papel que juegan los diversos campos disciplinarios; en fin, la función social y epistémica de la universidad frente a sus compromisos relacionados con sus quehaceres fundamentales: formación, investigación y proyección social.

Sin embargo, con algunas excepciones, esa no fue la orientación de la reflexión de las instituciones. Muchas de ellas se concentraron en torno a puntos relacionados con cómo se formulan las preguntas, cómo se definen las competencias, cómo realizar un entrenamiento para lograr que los estudiantes sean capaces de dar respuestas correctas a las preguntas y a formular las más diversas propuestas procedimentales para garantizar el éxito en la prueba.

En relación con estos propósitos, se encuentra que del total de las universidades que presentaron informe al Icfes en el 2004 (111 instituciones), el 41% (45 universidades) propone hacer un "banco de preguntas" que responda al *estándar* del formato sugerido por los Ecaes. Para la organización de tales bancos algunas instituciones manifiestan que trabajan desde sus diferentes programas y otras que organizan tal trabajo por áreas. Los profesores que intervienen en dicha estrategia son "capacitados" para que cambien sus formas tradicionales de evaluación (medición) y lo hagan en forma análoga a la de los Ecaes. Así mismo, se efectúan entrenamientos en metodologías de evaluación que repliquen la metodología de la prueba. En algunas universidades se estima conveniente efectuar con alguna periodicidad "simulacros de la prueba". En otras, se han creado comités de currículo dedicados al análisis psicométrico de las pruebas y a la elaboración de cuadernillos con las respuestas correctas. También se han propiciado espacios académicos para la orientación de los estudiantes que están próximos a presentar las pruebas. Estos incluyen talleres de sensibilización así como cursos de habilidades y destrezas para contestar. En algunas universidades se han introducido en todos los cursos preguntas de selección múltiple "tipo Ecaes", en otras se han efectuado pruebas piloto, incluyendo jurados. También se propone, en algunas, impulsar pruebas "Pre-Ecaes" y realizar talleres dirigidos a socializar los resultados de las evaluaciones de las pruebas. Se presentan, inclusive, propuestas como crear una página Web sobre Ecaes a la cual tengan acceso los estudiantes o crear un diplomado que gire en torno a "Ecaes: metodología, simulacro y cuestionario". En un caso se presenta como

meta el incrementar el banco de preguntas tipo Ecaes de 600 a 1.000 y, en otro caso, llegar a 2.000 preguntas "válidas" para alimentar el sistema. En la sección correspondiente al "reporte general" del informe enviado por las universidades, doce (12) de ellas manifiestan "estar elaborando *software* específico para lograr réplicas de la prueba Ecaes".

Sobre el concepto de competencia presente en los exámenes

Con referencia al concepto de competencias no se encuentra mayor discusión o problematización. Estas se aceptan como un hecho. En este sentido, algunas universidades proponen cambiar la modalidad de ser "transmisores de conocimiento" y dar un giro en la institución hacia el "desarrollo de las competencias". Sin embargo, frente a las diversas interpretaciones o conceptualizaciones de esta noción, se puede afirmar que la confusión es notoria y que prolifera una diversidad de acepciones que se presentan como términos no definidos: competencia cognitiva, procedimental, actitudinal, comunicativa, lectora. También se asocia la competencia al talento humano, a las actitudes y a las aptitudes. Otras las expresan en términos de "aprender a saber", "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a emprender". Todas estas acepciones se juxtaponen a la definición que podría considerarse oficial, por su procedencia directa del Icfes: "Saber hacer en contexto".¹⁴⁵

En el conjunto disperso de acciones que proponen las instituciones, cabría preguntarse cuál es el principio regulativo que subyace al quehacer prospectivo de prácticas relevantes y pertinentes, relacionadas con el surgimiento y posicionamiento de un paradigma evaluativo. ¿Se puede hablar de una toma de conciencia por parte de los actores, de la magnitud que asume este paradigma y de sus efectos en la formación y en la valoración de la nueva identidad profesional?

Es posible pensar que la improvisación manifiesta por parte del Estado en la elaboración y aplicación de la prueba, unida a la ambigüedad teórica de su fundamento, la competencia se corresponde con la respuesta improvisada, e igualmente ambigua, que muchas de las instituciones están dando. Los temas que deberían ser objeto de reflexión tales como pertinencia de la universidad en la generación y apropiación de conocimiento, el compromiso de la univer-

145. Son variadas y múltiples las asociaciones que se hacen con el término de competencia, así como múltiples las definiciones registradas. El lector puede consultar el Apéndice 5, competencias.

sidad frente a la reflexión de los múltiples problemas del contexto, alrededor de los cuales la universidad debiera formular posibles soluciones; el compromiso político de la universidad frente al escenario nacional, convulsionado socialmente; la preocupación del Estado frente a la diversidad de problemas educativos a los cuales debe responder, son temas escasamente mencionados, cuando no completamente ignorados.

Un asunto que preocupa en todo este proceso es que no hay una articulación de la postura de las universidades sobre la relación Ecaes-competencias con cambios estructurales en materia curricular académica y pedagógica que realmente configuren un renovado escenario formativo, en el cual el desarrollo de lo que se denomina competencia esté significando transformaciones en la concepción de saber, en el redimensionamiento de las prácticas; esto es, del hacer y en actitudes críticas, analíticas, reflexivas que se conviertan en el *substratum* de nuevas formas del **ser-saber-hacer**, tan necesarias en un profesional colombiano.

Los Ecaes y la investigación en las universidades

Así, por ejemplo, es notorio observar que solamente el 33% de los reportes de las universidades prestó atención al importante papel que juega la investigación en el proceso formativo. Esto contrasta de manera notable con el énfasis que sobre la investigación presentan las universidades en sus respectivos PEI, tal como se presentó en la sección anterior. De los registros correspondientes a los impactos de los Ecaes, así como lo reportado por las seis instituciones participantes en el proyecto, se pueden extraer las siguientes tendencias, propósitos, estrategias o acciones investigativas:

- a. Las universidades ven la necesidad de promover la investigación y de mejorar los procesos institucionales que coadyuvan a este propósito. En este sentido, algunas plantean la necesidad de abrir convocatorias de proyectos de investigación, crear semilleros de investigación, reformar planes de estudio.
- b. Existe entre algunas de las universidades la tendencia a impulsar acciones para fortalecer la investigación, tales como inversión de recursos, impulso a programas de perfeccionamiento docente, socialización de proyectos, retroalimentación de planes de estudio y de líneas de investigación, promoción de grupos de estudio y de investigación, realización de talleres y seminarios de investigación.

En síntesis, en la relación Ecaes-investigación se aprecian dos vertientes:

- a. La más recurrente, centra su interés en implementar correctivos en función de mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas y,
- b. La segunda, de menor representatividad, dirige la atención hacia el análisis crítico de las pruebas y a la forma como estas afectan el proceso de formación.

Ahora bien, frente a la prueba misma, el 30% de los registros de las universidades manifiestan posturas que se relacionan con:

- Reestructurar las pruebas tanto en su conceptualización como en sus propósitos, diseño y metodología.
- Posibilitar la participación de todas las universidades en la elaboración y estructuración de la prueba.
- Definir la aplicación de otros instrumentos diferentes para evaluar la calidad.
- Revisar cuidadosamente el tipo de preguntas y la pertinencia de las mismas para verdaderamente evaluar competencias más que contenidos.
- Evaluar los diferentes programas obedeciendo a sus particularidades y ejes diferenciales; es decir, de acuerdo con contextos e intereses específicos.

Estos puntos de vista van unidos a diferentes argumentos que se plantean en el sentido de que las pruebas Ecaes no son suficientes para "agenciar" cambios estructurales en los procesos curriculares de las instituciones. Las universidades que se pronunciaron en este sentido, demandan una revisión de las bases conceptuales en las cuales se sustenta la prueba, así como del diseño de la misma. Algunas de estas universidades —muy pocas— llaman la atención sobre el riesgo que se corre de homogeneización de las profesiones y para que se respete la diversidad¹⁴⁶ y el carácter particular de cada una de ellas. Consideran

146. Esta situación de desconocimiento contextual llevó a alguna universidad a tomar medidas drásticas. Así lo expresan en la categoría "problemas en la aplicación": Los estudiantes del programa de ciencias políticas y administrativas de la sede central, jornada diurna y nocturna, *modalidad presencial*, decidieron consensualmente no presentarse al examen diseñado para las ciencias de la administración, porque las áreas del conocimiento y competencias a ser evaluadas no correspondían efectivamente con el plan de estudios ni marco epistemológicos que componen el programa de ciencias políticas y administración pública que ofrece esta institución (...) De todo lo expuesto es forzoso deducir que el Ecaes tiene como objetivo medir la calidad de lo recibido por el estudiante dentro de un programa determinado. Es por eso que vemos con imperiosa necesidad, que debe aplicarse un examen específico al programa de administración pública que oferta esta institución, la cual, en su contenido, difiere de los programas de las ciencias de la administra-

que las pruebas, tal como están concebidas, no sólo no fortalecen los planes de estudio sino que los debilitan, pues éstas obligan a acomodarse a un patrón de preguntas y respuestas. A esto agregan el argumento que muchas son preguntas ambiguas que privilegian unas áreas en desmedro de otras, que evalúan contenidos y memoria y no competencias. A pesar de esto, son muchas las universidades que no manifiestan desacuerdo y aceptan las pruebas sin ninguna crítica.

Un asunto crucial alrededor de este aspecto es la existencia de cierta relación entre la desorientación de la prueba, tanto en los términos teóricos que la fundamentan como en el modo de formulación de algunas de las preguntas, y la desorientación de las respuestas que dan muchas de las universidades frente a la misma. Es posible asumir, entonces, como hipótesis que ni las pruebas de Estado justifican, aclaran y explican lo que pretenden medir, ni las universidades aciertan a saber sobre cuáles de sus acciones reestructuran el sistema de evaluación en coherencia con una nueva dimensión conceptual, como es la de competencia (competencias). Es por esto que algunas universidades argumentan que las pruebas miden capacidad de memoria, otras, interpretación de textos y, otras, sentido común. Parece así quedar en el aire el supuesto de que la evaluación de competencias y los exámenes de calidad son contingentes con respecto al propósito de generar una nueva cultura formativa. De la misma manera, el lenguaje singular normalizado de la evaluación por competencias que se materializa en los Ecaes es contingente con respecto a las posibilidades de transformación de los modos de formación particulares de cada institución. Estas contingencias son el producto de las tensiones que produce la autonomía (reflejada en los PEI) frente a las dependencias que producen las regulaciones del Estado (reflejada en los Ecaes).

Bien se sabe que es necesario por parte del Estado velar y controlar la calidad de la educación. Hoy este control ha transformado sus expresiones. Así, como se ha comentado en secciones precedentes, en la actualidad el acento del proceso evaluativo se coloca sobre los resultados. Esto evidentemente indica una nueva y significativa evolución de la relación entre el Estado y el sistema educativo (Whitty, Op. cit). Sin embargo, independientemente de la existencia de esta nueva relación, la evaluación de resultados conlleva interrogantes que se hace necesario formular. Uno, entre muchos interrogantes, es si la educa-

ción que brindan las universidades privadas. Adicionalmente a lo anterior, el Congreso de la República expidió la ley que reglamenta la profesión de administrador público, lo que lleva implícito un reconocimiento jurídico a la especificidad de dicha formación profesional.

ción obedece o debe obedecer a criterios de homogeneidad (universalista) o si, por el contrario, dada la diversidad de poblaciones, la marcada diferenciación entre los grupos sociales, la multiplicidad de problemas diferenciados relacionados con la existencia de contextos socio-culturales diferentes, etc., se hace necesario considerar su heterogeneidad. Esta consideración permite a su vez formular diversos interrogantes sobre el modelo en el cual se basan los Ecaes, pues, en tal prueba se parte de una visión de homogeneidad de la formación cuando éste es un supuesto que, por lo menos, debe ser sustentado para ponerlo a la discusión.¹⁴⁷

Muy estrechamente relacionado con lo anterior es el supuesto que defienden las pruebas Ecaes según el cual las competencias se expresan en "un saber hacer en contexto". Es posible considerar como hipótesis que en la definición, el contexto se presenta como una abstracción. La prueba parte del supuesto implícito de la existencia de un contexto homogéneo. La justificación de la homogeneidad de las competencias es correlativa de la homogeneidad que podría darse en el proceso formativo, en el saber, en el hacer y en el contexto. Esta es una discusión que siendo poco relevante en el campo educativo, debiera ser objeto de un debate amplio que generara todas las comprensiones posibles sobre el lenguaje conceptual de la teoría que subyace a los Ecaes y, especialmente, sobre los criterios que dicha teoría debe satisfacer en relación con su propio lenguaje conceptual.

Consideraciones específicas

A continuación se describirán y analizarán los resultados obtenidos en las seis universidades de este proyecto, comenzando con la categoría *Problemas de aplicación de la prueba*.¹⁴⁸

Se distinguen dos clases de respuestas diferenciadas. Por una parte, aquellas que responden a problemas de procedimiento o de forma en la aplicación de la prueba, y por la otra, a problemas de fondo o de concepción de la misma. En el primer grupo se señalan problemas que van desde apreciaciones sobre la con-

147. En este sentido, en la Facultad de Derecho de una de las universidades que componen la muestra de esta investigación, se afirma con validez que los Ecaes desconocen la difícil problemática contextual colombiana, en términos de derechos humanos, derecho penal, Constitución colombiana, las sociedades militarizadas, la soberanía en crisis (...) que no admiten respuestas correctas y, por lo tanto, excluyen de las preguntas este tipo de problemas, a los que se dedican con especial interés los abogados que forman estudiantes en dicha universidad.

148. Véase Apéndice 6, problemas de aplicación de las pruebas.

sistencia de la prueba, no solamente por no responder a los cánones requeridos para las pruebas sistemáticas que permitieran una aplicación confiable (mínimo probada durante tres años), sino además una elaboración inconsistente en términos del número de preguntas sobre los temas a evaluar. Un problema aún más delicado, en este sentido, es el hecho de que la prueba que se aplicó en el año 2003 no es comparable con la que se aplicó en el año 2004, puesto que se cambiaron los criterios de diseño del examen. Para el 2005 la situación es aún más crítica, puesto que la prueba nuevamente se cambia de manera más radical. Esta falta de consistencia no solamente refleja la improvisación mencionada, sino además la falta de explicación por parte del Icfes de la motivación de tales cambios, al igual que sobre la ponderación de los resultados.

Algunos profesores ponen en duda la objetividad, la validez y la confiabilidad de la prueba (en el capítulo 3 se consignó el punto de vista de los investigadores al respecto). Desde otro ángulo, se hace mención a que la prueba está diseñada para medir condiciones mínimas de formación profesional, lo que conlleva el riesgo de "nivelar por lo bajo", con todo lo que ello implicaría para el sistema educativo. Más radicalmente se afirma que en un programa (Derecho Internacional) "la prueba no mide nada" y se reduce simplemente a un conjunto de preguntas mal formuladas, que no alcanzan ni siquiera a ponderar los conceptos más generales del área. En este mismo sentido, se afirma en algunos de los reportes de las instituciones, que hay preguntas mal formuladas que dan lugar a varias respuestas correctas. Algunas insinúan, además, que las evaluaciones deberían ser de procesos y no de resultados.

En el segundo grupo de problemas cabe destacar la argumentación, según la cual los Ecaes ponen en seria cuestión la autonomía universitaria, en el sentido que se presupone que los planes de estudio tienden a la unificación, no solamente por el carácter general de las preguntas sino, además, por la jerarquización y privilegio de algunos temas y, por consiguiente, el descuido de los énfasis de cada programa y de la orientación de cada institución. Formulada así la evaluación, sería el Estado el que se reserva el derecho sobre los contenidos temáticos sin ninguna consideración sobre el entorno y la pertinencia de los planes de estudio. De esta manera se tiende a modelar el campo de estudio y, por lo tanto, a prefijar lo que se debe saber. Aquí se añade que lo anterior va en contravía de la flexibilización.

Una de las universidades señala que la prueba Ecaes entra en contradicción con los resultados obtenidos en los procesos de acreditación de los programas, con los resultados de las visitas efectuadas por los pares externos y con la acreditación institucional, procedimientos de rutina empleados para el control de

la calidad de la educación y que, de acuerdo con los resultados, se obtienen distintos niveles que son los que dan origen a una jerarquización. La prueba Ecaes no refleja tal situación, pues de acuerdo con los resultados, no se encuentran mayores disparidades entre las universidades a pesar de que las mismas se diferencian en términos de acreditación en niveles que oscilan entre: acreditación institucional, acreditación de programas y en registro calificado. Esto se confirma en el hecho de que la calificación promedio obtenida por cada universidad, en cada uno de sus programas, se encuentra en el intervalo de 90 a 110, cuando debieran existir fluctuaciones o valores entre 70 y 130.¹⁴⁹

Se expresa en una de las universidades que la prueba antes que medir competencias (argumentativas, interpretativas, propositivas) mide los saberes mínimos de un campo de conocimiento. Se argumenta, igualmente, que la prueba parece estar dirigida a solución de problemas ya resueltos y, por lo tanto, privilegia la memoria, ignorando de esta manera la creatividad, el pensamiento crítico y el espíritu investigativo.

En otra universidad se plantea que la manera como se concibe la prueba va a contribuir a que las acciones de formación de docentes disminuyan. Además, las prácticas de investigación se minimizan para dedicarle tiempo a la presentación de exámenes de entrenamiento a la prueba, como ocurre actualmente con la educación secundaria. Aquí se interroga qué tanto ha mejorado la calidad de la educación secundaria en Colombia frente a la exigencia de la prueba Icfes.

Frente a la investigación, algunas universidades proponen fomentarla e incluir los Ecaes como uno de sus objetos, con el fin de mejorar la calidad de la educación. También se propone implementar cursos de capacitación en la metodología de la evaluación de los Ecaes. Solamente en una de las universidades se sugirió un seminario sobre las diferentes concepciones del concepto de competencias.

En la revisión de todas las universidades que fueron evaluadas en los años 2003 y 2004, se encontró que 31 de ellas manifestaron la importancia de fomentar proyectos de investigación, no solamente sobre los Ecaes, sino sobre diferentes temáticas que influyen sobre la formación. Sin embargo, una de las universidades que forman parte de esta investigación afirma al respecto: "... Los Ecaes llevarán a todas las instituciones de la educación superior a modificar sus pla-

149. Los resultados reportados por el Icfes y el trabajo estadístico realizado en esta investigación muestran que los promedios por programa se encuentran a una desviación estándar de la media.

nes de estudio, desatender las urgencias en materia de formación de docentes, abortar buena parte de la investigación que no ofrezca certezas evaluables e iniciar un trabajo de formación de profesionales para la presentación de exámenes".

Esta última afirmación se corrobora al examinar la tendencia que las seis universidades de este estudio presentan en relación con el área académica en lo referente a la categoría "acciones curriculares", tanto aquellas dirigidas a los estudiantes, como a las de docentes. De aquí se deriva el interés por la implementación de las "competencias lectoras y de escritura" así como el entrenamiento técnico en evaluación basándose en el "modelo Ecaes". Algunos ajustes del currículo giran en torno a la adecuación de contenidos según los componentes que sugiere la prueba. Esto alterna con el hecho que en algunas instituciones se diseñan preguntas de evaluación "tipo Ecaes". Inclusive, en alguna de las universidades hay docentes que han participado en la elaboración de la prueba. Con algunos docentes se trabajan estrategias metodológicas y didácticas con el fin de que los estudiantes obtengan mejores resultados en las pruebas. Frente a los estudiantes, la línea general está orientada al entrenamiento para "desarrollar la competencia" y para responder las pruebas. Esto se logra mediante las evaluaciones que permanentemente se efectúan bajo el "modelo Ecaes". Finalmente, en una de las universidades se hace mención a un taller que se está realizando con la temática de "evaluación por competencias", del cual se han derivado algunas investigaciones sobre tal problemática.

Es importante subrayar que en un programa se ha asumido una posición crítica frente a la prueba. En este se muestra la inconformidad con la tendencia de las universidades a centrar la mayoría de su trabajo alrededor de la formación, con el exclusivo fin de que los estudiantes presenten exámenes exitosos, dejando de lado los verdaderos cambios académicos que se deben afrontar. Se considera, además, que es irresponsable que en vez de que las universidades sean guiadas por auto-evaluaciones contextuales, se guíen más bien por los resultados de los Ecaes, que no sólo desconocen e ignoran el contexto, sino que inclusive ponen en duda la autonomía universitaria.

De todo lo anterior se desprende cómo el afán de adecuación de algunas de las universidades por adoptar y adaptar las exigencias del Estado descuida la reflexión sobre uno de los problemas cruciales que enfrenta la educación colombiana: su calidad. De manera específica, en relación con el problema de la evaluación se hace necesario reflexionar sobre las competencias a la luz de nuevos paradigmas de conocimiento. La importancia de este propósito obligaría no sólo a redimensionar el concepto, sino a expresar o realizarlo a través de la creación de programas de acción de mediano y largo plazo, orientados a una

re-conceptualización de los modos de formación, las prácticas pedagógicas, las estrategias de evaluación, por ejemplo, y de otros aspectos que se reviertan en una mejor perspectiva de formación de profesionales capaces de responder, con fundamento en el conocimiento, a la diversidad de necesidades del país.¹⁵⁰ Todo esto significa que hay una necesidad crucial de mantener e implementar políticas de fomento en la educación Superior en Colombia y no, únicamente, prácticas evaluativas descontextualizadas.

En lo que sigue se formulan, de manera genérica los principales puntos de vista de las universidades participantes en el proyecto frente a la prueba Ecaes. De manera comprensiva, estos se pueden clasificar para su análisis en dos clases: críticos y adaptativos. Los primeros, provienen de los análisis y reflexiones críticas que ha recibido la prueba. Los segundos, hacen referencia a los ajustes que han introducido las instituciones para adecuarse y legitimarse desde lo puramente instrumental y pragmático.

Puntos de vista críticos:

Se considera, por parte de algunas instituciones que dada la precariedad de los exámenes de calidad -Ecaes- en términos de validez, objetividad y confiabilidad, no pueden ser por ahora exigidos como condición de idoneidad para el desempeño profesional. En consecuencia, consideran que:

- Debido a los múltiples errores, es imposible a través de ella, calificar la calidad de la institución.
- Las pruebas de evaluación deberían ponderar procesos y no resultados. Esto con el fin de identificar problemas y poder buscar correctivos.
- El deficiente diseño de la prueba va desde la incorrecta formulación de un amplio número de preguntas hasta la deficiente formulación de sus distractores.
- Los Ecaes llevarán a establecer un *ranking* de las universidades lleno de distorsiones que acentuarán una visión equívoca de la educación superior en Colombia.
- Le hace falta a la prueba capacidad de diferenciación para discriminar entre los distintos enfoques y énfasis de las universidades.

150. De hecho, este es un asunto que subyace a la misma creación de programas de formación en Colombia.

- Los Ecaes, por su intento de homogeneización, contradicen la conceptualización derivada de la flexibilización, y más bien apuntan a la igualación de todos los planes de estudio.
- Las pruebas van en contravía de la autonomía universitaria, en tanto que desconocen los planes de estudio y sus respectivos objetivos.
- Los Ecaes están centrados en el conocimiento memorístico y en ningún momento ponderan las competencias, argumentativas, propositivas e interpretativas.¹⁵¹

Puntos de vista adaptativos (estratégicos).

Estos puntos de vista estratégicos dan cuenta de lo que se podría denominar una re-contextualización interesada que orienta a las instituciones a adoptar medidas tendientes a reproducir el discurso y la práctica oficial. En consecuencia, se plantea en algunas instituciones que:

- Los resultados deberían tener algún tipo de reconocimiento o de valor, por ejemplo, fijar un valor mínimo como requisito de estudios de post-grado. De esta forma los estudiantes mostrarían más interés a los cursos de repaso y en general de preparación antes de presentar la prueba.
- Es necesario vincular a la industria y a los gremios para trabajar sobre estándares curriculares mínimos sobre los cuales guiar la prueba.
- Las universidades deben modificar sus pruebas de evaluación con los alumnos con el objeto de homologarlas con las pruebas Ecaes. Esto significaría trabajar en términos de competencias y modificar los currículos, de acuerdo con los criterios establecidos por las asociaciones de profesionales encargadas de la evaluación de la educación superior.
- Es importante realizar prácticas (simulacros) de presentación de la prueba, ligada al desarrollo de bancos de preguntas.
- Es necesario desarrollar cursos relacionados con la prueba (talleres de lectura, cursos como "hombre-lenguaje") para estimular la competencia lectora. En síntesis, es necesario realizar adecuaciones curriculares para ajustarse a las exigencias de las competencias que exige la prueba.

151. Al respecto consúltese el Capítulo 2 de esta investigación.

Super CODIGO COMPETE	2	0	2	3	3	2	2	5	19
Tr-Competc. (Arg,Pr.Int)	1	0	0	1	1	0	1	1	5
Tr-Competencias.Definic	1	0	2	2	2	2	1	4	14
Tr-Flexibilidad Académ	2	1	3	0	0	2	7	9	24
Tr-Flexibilidad Administ	0	0	0	0	0	0	2	9	11
Tr-Flexib. Curricular	0	0	3	5	4	1	7	7	27
Tr-Flexibilidad Definic	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tr-Flexibilidad Pedagóg	0	0	2	0	0	0	1	1	4
.Tr-Formación Académica	0	0	1	1	1	0	2	2	7
Tr-Formación Integral	0	0	1	0	0	0	0	1	2
Tr-Formación Profesional	1	0	0	4	0	2	1	4	12
Tr-Integralidad Curricular	0	0	0	0	0	1	5	7	13

También nos muestra como la preocupación básica de las universidades gira en torno al entrenamiento de los estudiantes para presentar la prueba (76 frecuencias). Las instituciones antes que preguntarse sobre la legitimidad de la prueba, más bien hacen de ella una especie de modelo de conocimiento. Así, de las seis universidades, dos proponen hacer banco de preguntas y tres hacer un software para la sistematización de las pruebas. De la generalidad de instituciones, veintidós universidades de las analizadas hasta el momento, proyectan trabajar un software, bien para procesar datos "tipo Ecaes", bien para ajustar lecturas estadísticas que permitan dar resultados rápidos en términos de puntajes, o para simular pruebas.

Otras universidades proponen la apertura de páginas de Internet para que los estudiantes realicen pruebas cuando lo deseen, así como la creación de portales para interpretar preguntas o para la consulta a los bancos de preguntas. De la misma manera, algunas universidades proponen desarrollar el análisis psicométrico, para la optimización de los resultados de la prueba.

De esta manera, la evaluación, antes que ser considerada un medio para la educación, se convierte en un fin en sí misma. Esto se observa en alguna universidad que propone la reestructuración curricular a partir de las preguntas de la prueba. Además, la gran cantidad de acciones dirigidas a los estudiantes, con el objetivo de darles entrenamiento para el "manejo de la prueba" hace presumir que dicho tiempo va en detrimento de las actividades académicas. En este sentido podría concluirse, que hay una tendencia a que los planes estratégicos sustituyan a los procesos formativos.

Una preocupación generalizada en la mayoría de las universidades es la que tiene que ver con la triple relación entre evaluación, competencias y calidad. La prueba (Ecaes), cuya fundamentación descansa en la noción de competencias, se asocia a la calidad. Pero evidentemente lo que más preocupa a las universidades es lograr un cambio en los planes de estudio para la enseñanza de las competencias. Igualmente, se busca adecuar pedagogías y didácticas que se presten para el desarrollo de las competencias. Se presentan definiciones de perfiles profesionales en términos de competencias. Se delimitan las competencias investigativas, didácticas y evaluativas. Se hace énfasis en la capacitación de docentes por competencias, competencias disciplinares, pensamiento complejo y competencias, etc.

El tema de las competencias reporta 376 frecuencias en todas las universidades que enviaron informe al Icfes y cuyos estudiantes presentaron Ecaes. En dicho reporte se puede establecer desde el ofrecimiento de formatos para la planeación de cursos adecuados a las competencias, como diplomados sobre el tema. En síntesis, el tema de las pruebas y de las competencias ocupa, ahora, los tiempos y los espacios académicos de las universidades en un amplísimo porcentaje.

A continuación se presenta un cuadro donde se contrastan las orientaciones tanto de los Ecaes, como de los PEI. Para el análisis de estas oposiciones se distinguirán tres bloques analíticos así: Concepción frente al conocimiento, concepción temporal frente a la misión social y concepción frente a la igualdad en oposición a la diversidad contextual.

CUADRO 1
TENSIONES EN LA CONCEPCIÓN DE LOS ECAES Y LOS PEI: DIFERENCIAS
EN TÉRMINOS DE SU CONCEPCIÓN FRENTE AL CONOCIMIENTO

Ecaes	PEI
Reproducción del conocimiento	Producción del conocimiento
Información	Formación
Conocimiento basado en competencias	Conocimiento basado en lo político, social, cultural, investigativo
Haber –capital académico–	Ser –saber
Se centra en los estudiantes	Se centra en la institución
Énfasis individual	Énfasis socio-cultural

Como puede observarse en la tabla anterior, los PEI, al menos en su formulación, hacen énfasis en transformar la función de la institución, de reproductora del conocimiento a generadora de prácticas de investigación. Consecuentes con esta postura insisten en el concepto de formación, como opuesto al con-

cepto información. Esta transformación redimensiona aparentemente la función institucional. En oposición a esta perspectiva, los Ecaes se aproximan al conocimiento con una visión reproductora que se expresa en pruebas y exigen el desarrollo de la habilidad, en los estudiantes, para responder preguntas.

En términos de orientación teórica, los PEI hacen énfasis en el conocimiento vinculado a un compromiso político, el cual se debe expresar en la vinculación de la universidad a la solución de los problemas sociales. Por eso en los PEI, lo político se liga al respeto a la cultura y a la diversidad de contextos. Al contrario, los Ecaes delimitan el problema de la evaluación a las competencias dentro de una concepción, aparentemente, neutra que apela a la semántica del "saber hacer en contexto". Así mismo ignora las diferencias de los estudiantes y profesores, al partir del supuesto de que todas las universidades deben apuntar a la formación en las mismas competencias. En cierto sentido, la concepción de las pruebas Ecaes parte de que se mide la competencia dentro de un contexto imaginario que la misma prueba somete a su interpretación. Aquí es conveniente establecer que el contexto de evaluación es un contexto complejo que, como hemos dicho, afecta la ejecución de un examen y, por lo tanto, las condiciones cognitivas de los evaluados. En los Ecaes el conocimiento se restringe a la habilidad (saber cómo) de los estudiantes para presentar exámenes respondiendo a ítems descontextualizados. A esto hay que agregar que los ítems, a su vez, simulan contextos que han sido previamente definidos por un conjunto de expertos quienes los han considerado representativos de los contextos propios de una disciplina o de un campo de conocimiento. Esta evaluación de resultados, se traduce a indicadores previamente cuantificados.

Por su parte, parece que los PEI conciben el conocimiento y el saber como proyecto futuro que parece aplazarse y, en consecuencia, procuran responder a las necesidades más inmediatas y cercanas a sus propias regiones y adecuarse a las características propias de los estudiantes. En otras palabras, los contextos a los que hacen alusión los PEI son los contextos sociales e históricos que configuran determinadas necesidades de apropiación y generación de conocimiento.¹⁵² Por esta razón parecen estar más cerca de los contextos político y ético, mientras que los Ecaes parecen ser neutros.

El conocimiento, tal como lo muestran los Ecaes es algo que se posee como capital o como recurso simbólico, al cual se debe acceder y el cual se debe saber

152. Podría dejarse planteado para posteriores investigaciones la noción de contexto, desde la cual se mueven los PEI como algo objetivo, dignosticable y caracterizable, por un lado. Por el otro, e contexto como construcción de relaciones que incorporan al sujeto.

usar en los más variados contextos. En los PEI, el conocimiento está, al parecer, más asociado con la necesidad de fundamentar la complejidad del ser. De allí la importancia que se asigna al diálogo, a la participación, al debate y, de manera esencial, a la formación integral y permanente en el tiempo.

Veamos ahora, las diferencias conceptuales frente a la misión social.

CUADRO 2
TENSIONES EN LA CONCEPCIÓN DE LOS ECAES Y LOS PEI:
DIFERENCIAS CONCEPTUALES FRENTE A LA MISIÓN SOCIAL

Ecaes	PEI
Evaluación	Proposición
Resultados. No improntas	Proyecto. Improntas
Valoración cuantitativa	Expectativa cualitativa
La calidad como resultado	La calidad como proyecto
Aquí y ahora	Futuro querer ser. Horizonte de sentido
Escrutinio público inmediato	Proyecto singular mediato

Los PEI, como su nombre lo indica, están construyendo un proyecto; es decir, un horizonte que marca un cierto carácter institucional a la formación, que la distinga de otras instituciones educativas del entorno. Por eso cada PEI subraya ciertos principios y anima determinados proyectos de sociedad y de individuo. Esto insinúa un cierto debate colectivo y una aspiración de participación de todos los estamentos de la universidad en su construcción.

Los Ecaes, entre tanto, fijan su meta en la competencia del individuo y emiten juicios sobre los resultados individuales (aunque, paradójicamente califican a las universidades). Se basan en la ponderación de un examen a partir del cual se pretende inferir la calidad entendida como el hacer adecuado, el cual es, a su vez, calificado como eficaz o ineficaz. El hacer individualizado se convierte en objeto de escrutinio público. De esta manera la responsabilidad se hace recaer en el proyecto singular de la institución y, hasta cierto punto, en la sumatoria de los resultados de los individuos. Por el contrario, los PEI persiguen dejar una huella, una impronta, un carácter en la formación del estudiante, que no debe confundirse con sus actuaciones puntuales. Lo anterior significa que las instituciones están preocupadas por procesos de largo plazo, mientras que los Ecaes están centrados en el aquí y el ahora, exhibiendo un cierto cortoplacismo de cara a la formación "por competencias".

Examinemos, finalmente, la concepción frente a la igualdad en oposición a la diversidad contextual.

CUADRO 3
TENSIONES EN LA CONCEPCIÓN DE LOS ECAES Y LOS PEI: CONCEPCIÓN
FRENTE A LA IGUALDAD EN OPOSICIÓN A LA DIVERSIDAD CONTEXTUAL

Ecaes	PEI
Tendencia homogeneizante	Tendencia contextualizante

La búsqueda de un carácter institucional propio, no obedece simplemente a un capricho endógeno. Las universidades interpretan el momento histórico que viven, se inscriben —por lo menos en el discurso— en y se articulan a las diversas problemáticas sociales; al menos en lo formal se comprometen políticamente, de acuerdo con la diversidad de entornos éticos y económicos que les son propios. Todo esto significa que cada institución responde, también, con las ofertas educativas con las que cuenta. Los diversos campos de conocimiento definen también el contexto institucional. Desde este punto de vista, la búsqueda de identidad favorece la heterogeneidad y ésta, además de obedecer a hechos sociales y culturales concretos, representa una riqueza en términos de posibilidades de respuestas variadas a problemáticas también contextualizadas. Se ha insistido en el carácter formal del PEI, por cuanto, en muchos casos, se convierte solamente en un documento que a veces ni se consulta. Mientras que en otros, sin estar formalizado es un horizonte de la vida institucional. En consecuencia, se plantea aquí la idea de PEI como horizonte y no como el documento formalizado en las normativas contemporáneas.

Desde esta perspectiva, es un despropósito de los Ecaes no considerar esta situación y partir de la concepción *apriorística* de una homogeneidad de ofertas educativas, de situaciones político-sociales idénticas e independientes de los contextos, de una homogeneidad que no distingue los diversos orígenes socio-culturales y económicos de estudiantes y profesores, en un país heterogéneo y multivariado como es Colombia.

Las tensiones presentadas anteriormente se expresan, de manera más detallada, en cada una de las siguientes tablas. Se han tomado para la descripción pares de tablas que comparan resultados de las categorías descriptivas.

La prueba Ecaes hace que efectivamente se emprendan acciones frente al currículo, a los docentes y a los estudiantes, logrando una movilización inmediata cuyo propósito básico es la adecuación del currículo para lograr hacer corresponder los contenidos curriculares a las exigencias de la prueba. Por el contrario, frente a estas mismas categorías, los PEI se muestran débiles, al punto que solamente en tres de las universidades se plantea una acción curricular

TABLA 17
ECAES 2003 – 2004. CATEGORÍAS RELACIONADAS CON ACCIONES EJECUTADAS EN
ASPECTOS ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS. UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA ACCIONES realizadas (académicas y administrativas)									
Categorías Descriptivas	PRIMARY DOCS								
	2003					2004			
	Cartagena	Manizales	Valle	EAFIT	Mariana	Maniz/	Valle/	EAFIT	TOT
Ac-Acc Currícul	0	2	7	4	9	1	8	5	36
Ac-Acc Docente	0	1	2	1	3	5	5	9	26
Ac-Acc Estud.	2	3	3	6	3	5	1	4	27
Ad-Acc Persp. Currículo	1	3	3	0	2	2	5	3	19
Ad-Acc. Persp.Docente	0	2	0	0	0	1	4	2	9
Ad-Acc. Persp.Estudiantes	0	2	1	0	0	3	0	0	6
Ad-Acc Persp.Profesional	0	2	0	0	1	2	3	5	13
TOTALES	3	15	16	11	18	19	26	28	136

TABLA 18
PEI CATEGORÍAS RELACIONADAS CON ACCIONES EJECUTADAS
EN ASPECTOS ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS

FAMILIA ACCIONES realizadas (académicas y administrativas)							
Categorías Descriptivas	PRIMARY DOCS						Totales
	Valle	EAFIT	Cartagena	Mariana	Manizal.	Surcolom	
Ac-Acciones Currículo	0	2	0	1	1	0	4
Ac-Acciones Docentes	0	1	0	0	3	0	4
Ac-Acciones Estudiantes	0	0	0	0	1	0	1
Ac-Acciones Extensión	0	0	0	2	1	0	3
Ac-Acciones. Investigac	1	7	0	3	0	1	12
Ad-Acc.Persp Curricular	1	0	1	1	1	1	5
Ad-Acc.Perspec Docente	0	0	2	0	1	0	3
Ad-Acc.Persp Estudiantil	0	0	1	0	0	0	1
Ad-Acc.Persp Profesional	2	2	0	3	0	1	8
Totales	4	12	4	10	8	3	41

y, solamente, en una universidad la acción aparece asociada a los estudiantes. En el resto de categorías que presenta la Tabla 18 la situación es similar. Es

decir, tratándose de acciones, las pruebas Ecaes ocasionan modificaciones inmediatas, lo cual no significa que sean acciones pertinentes o procedentes. En cambio, los PEI están saturados de **propósitos, no de acciones**.

TABLA 19
FAMILIA CATEGORIAL ECAES, RESULTADOS 2003 – 2004.
UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA Ecaes									
CODES	2003					2004			
	Cartagena	Manizales	Valle	EAFIT	Mariana	Maniz/04	Valle/04	EAFIT	TOT
Ecaes-Banco de Preguntas	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Ecaes-Exámenes de Prueba	2	10	8	13	8	11	2	22	76
Ecaes-Problemas en Aplicación	0	0	4	21	0	2	1	6	34
Ecaes-Software manejo	0	0	0	1	1	1	0	0	3
Ecaes-Sugerencias Prueba	0	0	2	4	0	1	0	9	16
TOTALES	2	10	15	39	10	15	3	37	131

Aquí se aprecia cómo, una vez aplicados los exámenes de Estado, el interés de las universidades se vuelca sobre acciones y estrategias hacia el logro óptimo de resultados evaluativos, dentro de los parámetros fijados por la prueba. Sin embargo, es también importante llamar la atención sobre los problemas de la prueba que señalan con insistencia y argumentación dos de las universidades participantes en el estudio.¹⁵³

TABLA 20
ECAES 2003–2004. CATEGORÍA ESTUDIANTES - UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA Estudiantes									
CODES	2003					2004			
	Cartagena	Maniz	Valle	EAFIT	Mariana	Maniz/04	Valle/04	EAFIT/04	TOT
Ac-Acciones Estud.	2	3	3	6	3	5	1	4	27
Ac-Propósitos Estud	1	1	0	1	0	1	1	1	6
Ad-Acc Persp. Est.	0	2	1	0	0	3	0	0	6
Ad-Prop. Persp. Est.	0	0	0	0	0	0	2	0	2
TOTALES	3	6	4	7	3	9	4	5	41

153. Aunque puede ser casual, estas dos instituciones son la universidades pública y privada que cuentan con acreditación institucional. Podría preguntarse ¿a qué se debe que sean ellas las que se expresen con mayor actitud crítica?

TABLA 21
PEI. CATEGORÍA ESTUDIANTES - UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA ESTUDIANTES							
CODES	UNIVERSIDAD						
	Valle	EAFIT	Cartagena	Mariana	Manizal	Surcolom	TOT
Ac-Acciones.Estudiantes	0	0	0	1	0	1	2
Ac-Propósitos Estudian	2	12	15	3	5	6	43
Ad-Acc. Perspec Estudian	0	0	1	0	0	0	1
Ad-Propós. Persa Estud	0	0	8	0	0	2	10
TOTALES	2	12	24	4	6	8	56

Se evidencia aquí la incongruencia que suscita la prueba Ecaes entre el afán pragmático de efectuar acciones dirigidas a los estudiantes (ver Tabla 20) y los propósitos estudiantiles que plantean los PEI (Tabla 21). No sólo es muestra de la distancia entre ambos, sino de un potencial desplazamiento del proyecto educativo como horizonte hacia la prueba Ecaes como horizonte y fin.

TABLA 22
COMPARACIÓN DE LA CATEGORÍA INVESTIGACIÓN ENTRE LOS ECAES Y LOS PEI
DE LAS SEIS UNIVERSIDADES. ECAES 2003-2004 INVESTIGACIÓN
(FAMILIA "ACADEMIA") - UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

ACCIONES EN INVESTIGACIÓN									
CODES	2003					2004			
	Cartagena	Maniz.	Valle	EAFIT	Mariana	Maniz/04	Valle/04	EAFIT/04	TOT
Ac-Investigaciones	0	0	0	2	0	0	2	7	11
TOTALES	0	0	0	2	0	0	2	7	11

TABLA 23
PEI. CÓDIGOS DEL GRUPO INVESTIGACIÓN (ACCIONES Y PROPÓSITOS)

FAMILIA INVESTIGACIÓN							
CODES	Universidades del proyecto						
	Univalle	EAFIT	Cartag.	Mariana	Manizales	Surcolom	Totales
Ac-Acciones Invest.	1	7	0	3	0	1	12
Ac-Propósit. Invest.	15	19	21	27	34	20	136
TOTALES	16	26	21	30	34	21	148

En estas tablas se muestra el contraste que se presenta en los PEI y los Ecaes, entre las acciones (12) y los propósitos (136). Esto demuestra, además de la retórica a la que hemos hecho referencia, la influencia pragmática de los Ecaes. Es notorio que en las apreciaciones sobre los Ecaes, la preocupación por implementar la investigación, que se debería corresponder con los PEI, apenas si aparece insinuada en tres de las universidades. Es de anotar que varias de las investigaciones sugeridas giran alrededor de las pruebas Ecaes.

TABLA 24
PEI. CÓDIGOS DE LA FAMILIA PEI

FAMILIA PEI							
CODES	Universidades del Proyecto						
	Univalle	EAFIT	Cartag.	Mariana	Manizales	Surcolom	TOT
PEI-Calidad	14	19	7	22	29	11	102
PEI-Competencias	0	1	4	2	1	4	12
PEI-Flexibilización	7	19	24	4	30	12	96
PEI-Formación	15	28	39	27	19	19	147
PEI-Perfiles	4	9	7	7	3	0	30
PEI-Principios	4	12	20	6	1	15	68
TOTALES	44	88	101	78	83	61	455

En esta tabla, la frecuencia de la relación PEI-Formación, contrasta de manera con la frecuencia sobre el código PEI-Competencias, probablemente porque la mayoría de los PEI fueron propuestos antes de que las competencias se recontextualizaran en el campo educativo colombiano. Sin embargo, los PEI proponen una amplia gama de propósitos profesionales para sus egresados, haciendo explícitas una pocas acciones para lograrlo, mientras que frente a la prueba Ecaes, se asumen casi proporcionalmente los propósitos y las acciones (Ver Tabla 25).

TABLA 25
ECAES 2003 – 2004. PERSPECTIVA PROFESIONAL - UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA PERSPECTIVA PROFESIONAL									
CODES	2003					2004			
	Cartag	Maniz	Valle	EAFIT	Mariana	Maniz/04	Valle/04	EAFIT/04	TOT
Ad-Acc Persp. Profes	0	2	0	0	1	2	3	5	13
Ad-Prop. Persp. Profes	0	0	0	2	1	0	0	13	16
TOTALES	0	2	0	2	2	2	3	18	29

COMPARACIÓN DE LA CATEGORÍA CURRÍCULO ENTRE LOS IMPACTOS DE LA PRUEBA ECAES Y LOS PEI DE LAS SEIS UNIVERSIDADES

TABLA 26
ECAES 2003 – 2004. CATEGORÍAS RELACIONADAS CON CURRÍCULO.
UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA CURRÍCULO									
CODES	2003					2004			
	Cartag	Maniz	Valle	EAFIT	Mariana	Maniz/04	Valle/04	EAFIT/04	TOT
Ac-Acciones curríc.	0	2	7	4	9	1	8	5	36
Ac-Propós. Curricul.	2	2	3	2	0	0	3	9	21
Ad-Acc. Persp. Curr	1	3	3	0	2	2	5	3	19
Ad-Propós. Perspect Currículo	0	0	1	1	0	0	3	6	11
TOTALES	3	7	14	7	11	3	19	23	87

TABLA 27
PEI CATEGORÍAS RELACIONADAS CON CURRÍCULO - UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA CURRÍCULO							
CODES	Universidades del Proyecto						
	Univalle	EAFIT	Cartag.	Mariana	Manizales	Surcolom	TOT
Ac-Acciones Curríc	0	2	0	1	1	0	4
Ac-Propósitos Curríc	9	12	22	20	35	18	116
Ad-Acc.Perspec Curric	1	0	1	1	1	1	5
Ad-Propósit. Persp Curric	1	4	10	2	8	8	33
TOTALES	11	18	33	24	45	27	158

Si se examinan estas dos tablas, frente a la prueba Ecaes es evidente que se toman efectivamente un conjunto de acciones (36) inmediatas, que buscan, en la mayoría de los casos, adecuar algún aspecto de la prueba al currículo, ya sean las áreas evaluadas en la prueba, sean los contenidos específicos de las asignaturas o la modificación de los planes de estudio. Mientras que en el PEI sólo aparecen cuatro frecuencias relacionadas con acciones curriculares para la cualificación del mismo sin relacionarlo con el Ecaes.

TABLA 28
ECAES 2003–2004. FLEXIBILIDAD/FLEXIBILIZACIÓN - UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA FLEXIBILIDAD									
CODES	2003					2004			
	Cartag	Maniz	Valle	EAFIT	Mariana	Maniz/04	Valle/04	EAFIT/04	TOT
Tr-Flexib. Académi	2	1	3	0	0	2	7	9	24
Tr-Flexib. Administ.	0	0	0	0	0	0	2	9	11
Tr-Flexib. Curríc.	0	0	3	5	4	1	7	7	27
Tr-Flexib.Definic.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tr-Flexib. Pedagóg.	0	0	2	0	0	0	1	1	4
TOTALES	2	1	8	5	4	3	17	26	66

El concepto de flexibilidad aparece en los documentos con una alta frecuencia y se expresa como práctica educativa que orienta acciones institucionales y criterios de decisión y de política, así se deriva del lugar destacado que ocupa en los PEI. Frente a los Ecaes, se relativiza la alusión a la flexibilidad y donde más se presenta sigue estando muy asociada a las instituciones que más crítica pública y escrita han presentado frente a la prueba Ecaes.

TABLA 29
ECAES 2003 – 2004. CATEGORÍAS RELACIONADAS CON FORMACIÓN.
UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

FAMILIA FORMACIÓN									
CODES	2003					2004			
	Cartag	Maniz	Valle	EAFIT	Mariana	Maniz/04	Valle/04	EAFIT/04	TOT
Tr-Formación Académica	0	0	1	1	1	0	2	2	7
Tr-Form. Integral	0	0	1	0	0	0	0	1	2
Tr-Form. Profesional	1	0	0	4	0	2	1	4	12
TOTALES	1	0	2	5	1	2	3	7	21

TABLA 30
PEI CATEGORÍAS RELACIONADAS CON FORMACIÓN. UNIVERSIDADES DEL PROYECTO

PEI-FORMACIÓN							
CODES	Universidades						
	Univalle	EAFIT	Cartagena	Mariana	Manizales	Surcolom	Totales
PEI-Formación	15	28	39	27	19	19	147

La insistencia de los PEI en el concepto de formación es evidente. No pasa lo mismo con este concepto en lo referente al impacto de las pruebas Ecaes, donde la preocupación que se privilegia es sobre las "Competencias". Aquí es conveniente preguntar: ¿Se adecúan las universidades al lenguaje oficial?

Como puede derivarse de la descripción y análisis presentado sobre las relaciones PEI – Ecaes, a partir de los documentos señalados, tanto los PEI como los Ecaes tienen apariciones históricas diferentes, lo cual puede explicar, en parte, las escasas relaciones entre uno y otro. Aunque, visto desde otra perspectiva, puede también llamar la atención sobre las denominadas "modas" en educación, haciendo referencia a la recontextualización o asunción preponderante y no reflexionada de conceptos y acciones que modifican la vida institucional y las propuestas educativas, sin que signifique una reflexión documentada de sus implicaciones. Tal podría ser el caso del discurso de las competencias que parece ser el discurso hegemónico actual en la educación.

En cualquier caso, dos elementos claramente constituyen la base de identidad y diferencia entre PEI y Ecaes. Mientras el primero establece la apuesta institucional, el norte, el derrotero y aquello que diferencia una IES de otra. El Ecaes establece los elementos básicos de conocimiento comunes a cada disciplina y área del saber. Se plantea así una primera tensión diferencia/homogeneidad. La segunda tiene que ver con el alcance, mientras el PEI abarca la vida institucional en su conjunto en las dimensiones académica, investigativa, administrativa y de proyección. El Ecaes valora "las competencias" del estudiante y deriva de allí la calidad de la oferta institucional. En consecuencia, mientras el primero abarca prospectiva, actores, escenarios, principios, propósitos y direccionamientos en investigación, docencia, currículo, evaluación, proyección social y administración. El segundo se centra en un aspecto particular la evaluación y específicamente la evaluación de los conocimientos de los estudiantes. Lo anterior puede expresarse en el Gráfico 10.

Posiblemente esta diferencia de alcance sea lo que hace que el PEI no haya generado un movimiento institucional nacional para formarse en cómo formularlo y cómo incorporarlo a la vida diaria de las IES. Tampoco ha concitado un movimiento masivo de las instituciones que modifique su cotidianidad de tal manera que sea necesario registrar y publicar los cambios¹⁵⁴ y tampoco ha con-

154. Los estudios que se conocen en Colombia sobre PEI corresponden a la educación básica. En Colombia no se han encontrado estudios sobre los PEI de la IES, ni tampoco un informe institucional del Icfes o del Ministerio sobre el impacto del PEI en las IES. Este ha permanecido asociado en la rendición de cuentas a la sociedad a través de los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad. Por el contrario, los Ecaes han con-

GRÁFICO 10: EL PEI Y SUS RELACIONES

PEI

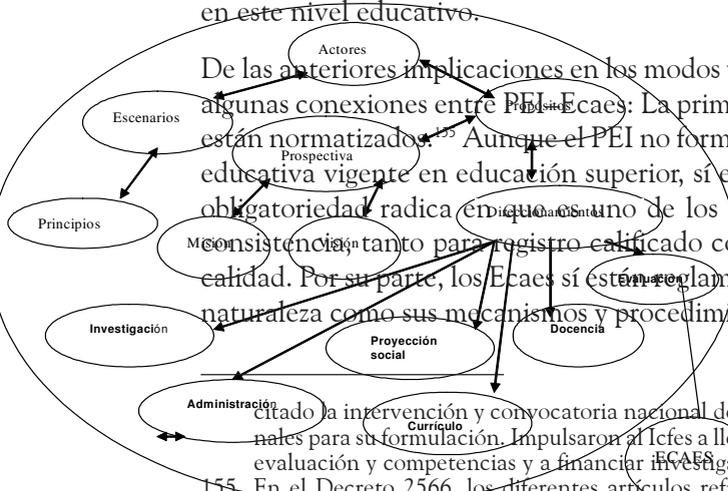
vocado el interés de la comunidad de investigadores alrededor de la temática en este nivel educativo.

De las anteriores implicaciones en los modos y los alcances, pueden delinarse algunas conexiones entre PEI-Ecaes: La primera de ellas, su legalidad. Ambos están normatizados.¹⁵⁵ Aunque el PEI no forma parte explícita de la legislación educativa vigente en educación superior, sí es referente de su aplicación y su obligatoriedad radica en que es uno de los parámetros de contrastación de consistencia, tanto para registro calificado como para la acreditación de alta calidad. Por su parte, los Ecaes sí están normatizados,¹⁵⁶ y es explícita tanto su naturaleza como sus mecanismos y procedimientos.

citado la intervención y convocatoria nacional de universidades y asociaciones profesionales para su formulación. Impulsaron al Icfes a llevar a cabo diplomados regionales sobre evaluación y competencias y a financiar investigaciones sobre la temática.

155. En el Decreto 2566, los diferentes artículos refieren a aspectos centrales del PEI y el formato que diligencian los pares posterior a la visita, alude explícitamente a los vínculos y consistencia de los programas propuestos con el PEI de la institución respectiva. En lo referente a la acreditación de alta calidad, uno de los indicadores es el PEI como referente de consistencia para el análisis del programa.

156. Decreto 1781 del 26 de junio de 2003.



Comprendida la legitimidad como la "creencia en que un determinado orden político es justo y válido" (Giddens 2000:750), puede afirmarse, finalmente que ambos gozan de legitimidad entre las instituciones ya que se reconoce su valor en la orientación y proyección. Lo que sería motivo de otro estudio es si ésta legitimidad es parte de una sumisión a la norma o de una comprensión de la posibilidad y necesidad de tomar distancia de la norma, para moverse en ella desde los parámetros que la configuran para asumirlos y modificarlos, si se le considera necesario.

No se trata de apuesta por los PEI o de suponer un juicio de valor en términos de cualidad mejor o peor. Se trata de señalar que la complejidad de dinámicas, articulaciones, sujetos y procesos en la educación superior, puede ser peligrosamente opacada por los Ecaes y los alcances y consecuencias señaladas a lo largo de este capítulo.

CAPÍTULO V

A manera de conclusión y prospecto

En este informe se ha presentado de manera descriptiva, analítica e interpretativa la relación o juego de dos lógicas que poseen un estatuto diferente pero que convergen alrededor de un tema central para la educación superior; esto es, el tema de la calidad: la lógica de la evaluación y la lógica del proyecto, de la prospectiva. La primera que pretende fundar y preservar la esfera de la calidad y que asociada a la visión productora de resultados condiciona una nueva forma de ser, del saber, que se reproduce en las instituciones de educación superior —saber preformativo— y, la segunda, que fundada sobre ideales prospectivos pretende articular los imperativos sociales con los principios y valores institucionales. Estas dos lógicas se asocian, de manera descriptiva, a dos objetos de estudio que deben ser leídos en su naturaleza y en su historia: El examen de calidad de la educación superior -Ecaes-, y el proyecto educativo institucional -PEI-.

Mientras que el segundo —el PEI— establece el horizonte institucional como un deber ser y hacer, y se considera un principio generativo de la diferencia en las instituciones de educación superior, el primero —el Ecaes— prescinde de la diferencia y sienta las bases para el crecimiento de la homogeneidad. Mientras el PEI toma como referente básico para su existencia y desarrollo la vida institucional en su conjunto en las dimensiones y relaciones internas y con el "entorno social", la prueba Ecaes se centra en el resultado que se presenta como producto, como prueba tangible y de valor de un esfuerzo, y que toma

como referente básico de valoración las competencias del estudiante. Mientras el PEI es un esfuerzo prospectivo que incluye –así sea retóricamente– actores, escenarios, principios, propósitos y directrices institucionales; los Ecaes se centran –como se ha planteado a lo largo de este texto– en la medición de un aspecto particular del proceso educativo: las competencias, con toda la discusión sobre la diversidad semántica del concepto.

El desarrollo del proyecto permitió establecer cómo tanto los PEI como los Ecaes están llenos de supuestos, razonamientos e imaginarios diversos que tensionan de manera desigual las lógicas institucionales. De allí el esfuerzo por reconceptualizarlos independientemente y en sus relaciones, y postular puntos de vista que generen nuevas aproximaciones e introduzcan nuevas categorías descriptivas y explicativas que den cuenta de los poderes y controles que les subyacen, los modos constitutivos de sus discursos y prácticas, los campos de fuerzas que producen y los objetos y sujetos sobre los que actúan.

Las conclusiones que aquí se presentan intentan concretar algunas de las consideraciones ya formuladas en el desarrollo de la investigación. Las primeras consideraciones se refieren al PEI. En cierta manera, el estudio realizado permite concluir que el PEI es un conjunto de posibilidades y alternativas que puede incluir o no un redimensionamiento de principios y razones, que no necesariamente implican un enfoque prospectivo.

En la situación actual de la educación superior en Colombia, cuando los procesos económicos y socioculturales le han generado múltiples demandas a las instituciones, cuando el conocimiento comienza a ser regulado por la acción, cuando la formación redefine su *substratum* a partir de competencias, cuando la evaluación ha adquirido una dimensión global; la naturaleza de los PEI se ha reconfigurado y se ha vuelto contingente o secundaria frente a razones, enfoques, políticas, planes de desarrollo, lineamientos metodológicos y prescripciones externas –por no decir foráneas– que han obligado a las instituciones a satisfacer, casi de manera permanente requerimientos funcionales específicos.

Paradójicamente, los requerimientos funcionales han generado una fuerte disfuncionalidad de las estructuras educativas y la recontextualización permanente de sus fines y objetivos. En el campo curricular, por ejemplo, esa disfuncionalidad se expresa en currículos contingentes de rápida adaptación a las influencias del mercado laboral y a las crecientes demandas de los empleadores. También se expresa en la creciente demanda por una educación más diversa en términos de fines, procesos, estructuras organizativas, currículos, pedagogías, entre otros. Finalmente, se expresa, de manera paradigmática

en la fuerte incorporación del "*know how*" que ha desplazado la formación hacia el escenario de las competencias, que portadoras de una jerarquía de "saberes" y "haceres" se ajustan a las variaciones de las demandas laborales. Esto ha hecho que las orientaciones conceptuales y operativas de los PEI pasen a un segundo plano y que sus enfoques y tendencias no se correspondan con las posiciones que coyunturalmente asumen las instituciones de educación superior.

Tenemos, entonces, que frente al auge del espíritu emprendedor, por una parte, y de la política evaluadora, por la otra, el pensamiento político-normativo de los PEI ha debilitado sus potencialidades generándose, de esta manera, un cierto desgaste de su efecto regulativo en las instituciones. Es por esto que se puede observar la rápida diseminación de lo que podríamos llamar "el efecto Ecaes" en la mayoría de las instituciones cuyos actores han asimilado e implementado una diversidad de acciones y cambios parciales en la evaluación sin que se afecte dicho sistema. Es evidente que todas las acciones que se han descrito en el Capítulo 4 no tienen como fin redefinir la estructura y funcionamiento del sistema de evaluación institucional, ni los otros sistemas ligados a la formación como son el currículo y la pedagogía.

En el campo educativo se ha comenzado a asociar saber y práctica producidos históricamente, junto con los medios de su producción. Pero este saber puede considerarse el contenido acumulado de la herencia cultural que es susceptible de ser transmitido de generación en generación y que una vez adquirido puede expresarse en preferencias, ideales, normas que, de una u otra manera, influyen en la concepción del mundo. Hemos dicho, en otra parte, que la organización del conocimiento se basa en un principio distributivo que regula su reproducción entre los diferentes grupos sociales.

La distribución del conocimiento que se reproduce transmite un valor, un poder y un potencial desiguales. En este sentido, la distribución del conocimiento en la educación superior también implica la distribución de imágenes, posiciones y voces en la sociedad. La epistemología es el escenario en el cual dichas voces, posiciones, compiten y fundamentan "ideales y preferencias respecto de los alcances y procedimientos de las actividades cognoscitivas" (Scheffler, 1970). Podríamos decir que cada posición epistemológica expresa sus propios sesgos.

Sin embargo, este punto de vista está afectado por las visiones que se tienen de saber; esto es, por las epistemologías que le sirven de fundamento a la definición de su naturaleza. Así, para la tradición racionalista, la fuente del conocimiento no es la realidad, la fuente es interior. Esta concepción, que tiene efectos importantes para la comprensión de la competencia, tiene sus fuentes en

Platón –para quien el conocimiento es interior– y más tarde en Descartes, quien formula las capacidades innatas del hombre para expresar sus pensamientos. Desde este punto de vista, se puede inferir que la competencia es intrínsecamente creativa y que se adquiere de forma tácita en las interacciones informales.

En oposición a la posición racionalista se encuentra la tradición empirista para la cual el conocimiento es producto de la experiencia. El conocimiento no es un asunto de intuición. Es la experiencia la que proporciona los materiales del conocimiento y de todas las operaciones lógicas de la mente. Desde este punto de vista, la competencia de un sujeto está relacionada con las experiencias y con la posibilidad que tiene, a través, de ellas de construir "hábitos de pensamiento" lógicos y correctos.

Otra tendencia que intenta articular las dos anteriores es aquella desarrollada por John Dewey. Se conoce con el nombre de pragmatismo. Para Dewey, la experiencia implica la transformación activa del medio. Toda la actividad del pensamiento proporciona las respuestas posibles que permiten trascender una experiencia. Dicho de otra manera, toda la actividad del pensamiento tiene que ver con la capacidad de generar ideas para resolver problemas que el medio le plantea al individuo. En esta posición, la relación entre organismo medio no es un mero asunto de estímulo-respuesta, ni tampoco un asunto de independencia total del medio. ¿Qué efectos tiene esto sobre la noción de competencia? Se podría decir que la competencia es creativa en la medida en que es producto de múltiples determinaciones.

Estas tres perspectivas muestran, de manera muy general, las interpretaciones que se hacen del conocimiento y de las competencias. Es posible que se recurra a ellas para intentar explicar cómo se originan las competencias, qué relación tienen con el conocimiento o saber, y con el aprendizaje, cómo desarrollar las competencias, etc.

En lo que concierne a las competencias, se puede concluir que en la visión dominante que circula hoy en la educación superior, el significado de competencia pertenece a la práctica. Esto sugiere que la competencia tiene sus fundamentos en patrones de actividades abstraídas de contextos de práctica específicos, a los cuales debe adaptarse el saber y la práctica particular de cada individuo. Desde este punto de vista, los patrones de actividades que pueden describirse de manera abstracta, autónoma e independientemente del individuo, son traducibles en términos de una competencia o de "repertorios de competencias". Esto hace que la condición básica de una competencia o de un repertorio de competencias sea, en primer lugar, su externalidad y, en segundo

lugar, su contenido práctico. No es gratuito que una competencia pueda definirse como "saber hacer en contexto", o "desempeño idóneo"¹⁵⁷ y que su evaluación se efectúe a partir de criterios como la estandarización de "lo correcto", ya se trate de un saber o de un hacer.

Este aspecto se ha convertido en algo de extrema importancia en los procesos formativos, cada vez más orientados por la fuerza o legitimidad de los patrones de actividades estandarizadas y supra-individuales. Tales patrones relacionados con el hacer determinan el saber y sus aplicaciones correctas o no correctas. Desde este punto de vista, parece que ser competente es actuar conforme a las normas y criterios propios de un patrón de actividades (tipos de hacer). Al tener la competencia un contenido práctico o basado en la práctica, en el hacer, su descripción (determinación) sería correlativa del tipo, forma, nivel y función de la actividad presupuesta.

Una consideración básica que se presenta para la discusión nacional es que la competencia no es autónoma aunque es tácita. Ella puede asumirse como el potencial intrínseco a una acción. En este sentido, la acción que se deriva de un hacer parece tener dos caras: la actuación comprometida en la acción con sus componentes y resultados, y aquella facilidad que la hace posible; esto es, la competencia. Lo que se podría llamar una fenomenología de las competencias articula, entonces, un componente subjetivo y un componente objetivo. Esto no significa que la competencia sea el principio originario de las actuaciones. El potencial intrínseco a una competencia se asimila en el aprendizaje continuo de la acción, y en la acción. En este sentido, una acción nunca es total, ni completa ni acabada. Se perfecciona se supera y de esta manera, enriquece la competencia.

La noción de competencia ha afectado la noción de formación. Bien se sabe que esta última se fundamenta no sólo en enfoques provenientes de diferentes campos sino, también en las percepciones que sobre dichos enfoques tienen los actores, así como en los contextos de interacción social que establecen y regulan sus lógicas y modalidades. Si se entiende por formación, al conjunto de principios, prácticas, reglas y medios o instrumentos mediante los cuales se produce en los sujetos diferentes desarrollos cognitivos y socio-afectivos, el papel de la educación superior debiera orientarse fundamentalmente al desarrollo de las competencias cognitivas y al fomento de principios, relaciones sociales y formas de interacción, que no sólo impliquen el desarrollo de los conocimientos y el aprendizaje de formas de abstracción, argumentación y sín-

157. Nótese en estos casos la homología entre competencia y desempeño.

tesis, en altos niveles, sino también disposiciones socio-afectivas que favorezcan formas de vida activa y participativa en la sociedad. Esto presupone, tanto el manejo de conceptos de alto nivel, como la capacidad de hacer previsiones; generar hipótesis; de reconocer contextos críticos, de descubrimiento y de aplicación; y, como la capacidad de interactuar socialmente, asumiendo posiciones frente al otro; de tal forma que la inclusión, la participación, la responsabilidad, el reconocimiento de la interculturalidad, constituyan un sistema complejo de interacciones sociales puestas en escena en las relaciones de los sujetos.

Desde este punto de vista, no basta considerar que las competencias tienen una relación en diferentes niveles con el saber, con el saber hacer y con el poder hacer; esto es, con el "saber qué" y el "saber cómo", que se va estructurando en el sistema cognitivo de un estudiante. Si la integralidad, integridad e integración en el estudiante del conocimiento y el carácter o las maneras de interactuar se han recontextualizado como competencias, independientemente de las distorsiones que esto pueda provocar, es preciso que los sujetos configuren su capacidad o potestad de hacer.

Es necesario que "poder hacer" pueda recibir sus expresiones tanto cognitivas – "poder saber", "poder aprender" "poder leer", "poder escribir", "poder argumentar" "poder elaborar un proyecto"– como sociales, esto es, "poder interactuar en sociedad" conforme a normas y valores de convivencia, tolerancia y civilidad.

La sociedad colombiana demanda que la educación superior desarrolle en los futuros profesionales las "competencias" necesarias para actuar efectivamente en diversos escenarios sociales. Pero esta consideración puede significar cosas diferentes. Puede significar el desarrollo de habilidades operativas genéricas de diferentes niveles, propias de las características y los requerimientos y las tareas laborales inmediatas, ("saber cómo"), o puede significar el fortalecimiento y desarrollo de la capacidad de los futuros profesionales para acceder a diferentes formas de conocimiento y de acción o práctica social en forma comprensiva, reflexiva y crítica, socializada y participativa, mediante diversos medios.

Esto equivaldría a generar en los estudiantes una articulación o interdependencia entre el saber, el poder y el hacer en las dimensiones cognitiva y socio-afectiva. Se trata de no reducir la formación en la educación y en la educación superior en particular, a la apuesta por una u otra competencia, sea la denominada competencia académica (competencias cognitivas complejas de alto nivel o "saber qué" de alto nivel) o las competencias operativas ligadas, mera-

mente, a las actuaciones simples o complejas en el campo laboral ("saber cómo") o a habilidades dependientes de contextos específicos.

A partir de este punto de vista sería posible formular alternativas orientadas al logro del crecimiento y desarrollo intelectual, social y político de los futuros profesionales colombianos. Estas alternativas necesariamente tendrían que proporcionar una articulación de los diferentes saberes y prácticas con sus usos en los contextos más críticos que nos plantea la realidad del país. Es probable que, de esta manera, la formación y desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los futuros profesionales del país favoreciera prioritariamente lo que diferentes autores especialistas en el tema de la educación superior han planteado. Desde este tipo de perspectiva es que se plantea la idea de promover una educación más allá de las competencias. Véase la propuesta de Barnett (2001: 258)

- Análisis socializado y crítico sobre el aprendizaje de conocimientos y de prácticas, que incluya la reflexión sobre el propio aprendizaje.
- Desarrollo de un aprendizaje permanente en diferentes contextos (críticos, de descubrimiento y de práctica) que trasciendan el aprendizaje descontextualizado de los problemas propios del estudiante y sus espacios de acción.
- Desarrollo de la capacidad de crítica y de autocrítica que permita someter al escrutinio público los argumentos propios y los ajenos, asumiendo que el respeto a la diferencia no implica aceptar los argumentos del otro *per se*.
- Capacidad de apertura a diferentes formas de conocimiento, argumentación e investigación en una gramática variada de contextos.
- Capacidad de diálogo civilizado que desarrolle, igualmente, el sentido de la tolerancia y el respeto a la diferencia.
- Capacidad de aprender, esto es, el poder aprender autónomamente, así como la capacidad de aprender en comunidades de práctica.
- Capacidad de analizar las implicaciones sociales, políticas, económicas, de su propia profesión y asumir críticamente posturas alternativas que favorezcan tanto su persona como la colectividad.

Finalmente, en lo que concierne a las instituciones de educación superior, la recontextualización de la evaluación de resultados obliga a plantear algunos puntos de vista que deben ser objeto de discusión.

1. Las instituciones educativas no son empresas de producción industrial, y su misión y visión y proyección no están, ni deben estar, encauzadas a generar un determinado producto estandarizado dentro de cada campo de conocimiento.
2. En virtud de la naturaleza, historia y proyecto de cada institución de educación superior, éstas no deben apuntar a producir los mismos productos. De esta manera sus resultados deben ser considerados y evaluados intrínsecamente.
3. Si bien las instituciones deben generar condiciones que les permitan realizar su misión con calidad, en el sentido propuesto en el capítulo I, los indicadores de calidad no debieran ser prefijados para cada disciplina de conocimiento y para cada práctica.
4. Es conveniente no establecer homologías entre la valoración de calidad de un producto y la valoración de calidad de un sujeto. Tanto los parámetros como los enfoques deben ser diferentes.
5. La población, sobre la que recae la acción educativa no es homogénea. Desde este punto de vista, las estrategias y procedimientos para consolidar su formación deben ser diferenciadas. Los resultados del impacto de la educación deben ser valorados en función de los principios, propósitos, contenidos y contextos. Esto debe conducir a una evaluación no paramétrica.

Con el ánimo constructivo de aportar nuevas ideas pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, en lo que sigue presentamos algunas recomendaciones básicas que debieran convertirse en prioridades o en líneas de trabajo susceptibles de ser abordadas por la comunidad académica nacional, a través de grupos académicos o de comisiones que avancen en la elaboración de documentos fundamentales para el debate de la educación superior en Colombia. Es claro que estas recomendaciones no significan una oposición abierta a la evaluación de la calidad de la educación superior, sino una apertura a enfoques con mayor fuerza descriptiva y explicativa de la calidad y con alternativas flexibles de su evaluación.

1. Es conveniente generar una discusión nacional en torno al sistema de jerarquización o de **ranking** que está implícito en los exámenes de calidad. El desarrollo de esta discusión requiere un análisis exhaustivo de las estrategias posibles en torno al desempeño académico retrospectivo y al desempeño profesional prospectivo. Los exámenes de calidad no pueden asumirse como una forma de categorización elitista de las instituciones pues esta actuaría de manera selectiva sobre la

marginación ya existente del acceso a la educación superior de aquellos estudiantes con ciertas desventajas académicas y socioeconómicas.

2. Es importante promover en la educación superior en Colombia un sistema de evaluación de la calidad no excluyente; esto es, un sistema que propicie, por una parte, el mejoramiento no competitivo de las instituciones y, por la otra, asegure el logro de la equidad educativa. Esto no significa abolir la práctica de la evaluación sino, más bien, generar las previsiones y provisiones posibles para que la evaluación sea parte de estrategias formativas fundamentadas en la equidad y la justicia social.
3. Los procesos de evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia debieran estar articulados a políticas de fomento de la calidad en las diferentes dimensiones y prácticas. Introducir en las instituciones políticas y estrategias investigativas sobre el desarrollo del currículo, la práctica pedagógica y la diversidad de enfoques, modalidades y procesos de evaluación, puede constituirse en una oportunidad para generar escenarios nuevos y novedosos de formación y desarrollo de competencias académicas de profesores y estudiantes.
4. Un eslabón fundamental para el desarrollo de la calidad de la educación superior en Colombia es, de manera fundamental, el desarrollo profesional y académico de los profesores. Tanto la evaluación estatal del desempeño como la evaluación institucional debieran orientarse a, y fundamentarse en, el mejoramiento de las condiciones de ejercicio de los procesos formativos y de aprendizaje. Esta propuesta no significa oponerse a la evaluación del desempeño ni del rendimiento sino cambiar la posición, la disposición y la mirada de estas prácticas. De allí la necesidad de reclamar nuevos lugares y momentos de reflexión sobre los macro y micro-aspectos de la evaluación, con una plena participación de las comunidades académicas, no en términos procedimentales, sino en términos críticos y analíticos que permitan construir propuestas de reorientación de la política evaluativa nacional.
5. Es importante acometer investigaciones y análisis sobre la situación generada en las IES del país como consecuencia de la aplicación de los Ecaes. Bien sabemos que el impacto de estas pruebas ha producido un profundo sesgo en la educación superior, al generar una diversidad impresionante de respuestas, la mayoría de las cuales han sido plenamente instrumentales. Dichas investigaciones permitirían establecer

las diferentes modalidades de recontextualización institucional de las pruebas a la luz de las presiones evaluativas estatales (servicios, control y gestión de Ecaes institucionales).

6. Los PEI debieran conducir a que los actores institucionales enriquecieran su capacidad de apropiación crítica y analítica de los principios, propósitos, políticas y prácticas de la institución a la cual pertenecen. El desarrollo de esta capacidad debiera estar fundamentado en nuevas tendencias y principios consagrados en el discurso institucional y otras en las formas de recontextualización que autónomamente realiza la institución. Esto en razón a que un proyecto educativo institucional debe constituirse en una guía concreta, específica –y no abstracta y retórica– para, por ejemplo, el desarrollo del conocimiento; de la organización y desarrollo de los docentes, de las unidades académicas; del desarrollo de la investigación y la proyección social, y para el desarrollo de las prácticas pedagógicas.
7. Los PEI no pueden continuar asimilándose a discursos retóricos cuyos principios se presentan como progresistas y en la práctica no trascienden el conservadurismo institucional. Esta es una recomendación necesaria porque, por lo general, los PEI presentan de manera recurrente reorganizaciones estructurales de tipo instrumental. En este sentido, los PEI debieran recrear las macro/micro-condiciones objetivas (reorganización estructural) y las condiciones subjetivas para incentivar nuevas lógicas institucionales, para potenciar la capacidad de generar nuevas prácticas, de actuar protagónicamente en la implementación y en el desarrollo de una nueva cultura institucional basada en nuevos sistemas organizativos y valorativos colectivos.
8. Con referencia a los Ecaes, dado que existe un desconocimiento nacional en la comunidad profesoral de los conceptos, procedimientos e instrumentos de evaluación de las pruebas Ecaes, se requieren mecanismos de formación del profesorado que le permitan comprender la dinámica de los procesos educativos y evaluativos más allá de la relación insumos, procesos, resultados. Sólo de esta manera se supera la tarea instrumental de formación que sin mayor reflexión impulse el uso y desarrollo de la habilidad para responder preguntas tipo Ecaes.
9. Un enfoque crítico de la evaluación no niega el valor de esta ni su alcance práctico por desarrollar en los estudiantes la capacidad para resolver problemas.

En este sentido, una perspectiva crítica de la evaluación debe evitar reducir esta práctica al asunto simplificado de la prueba y mostrar o demostrar que el desarrollo de las competencias (independientes de su evaluación) deben conducir, como se ha planteado anteriormente al fomento de la profesionalidad en términos de relevancia, pertinencia y utilidad para el país. La calidad de la Educación Superior no puede plantearse al margen de políticas y escenarios prospectivos con nuevas nociones y perspectivas de nuevo país.

En síntesis, la evaluación de la calidad de la educación superior es un tema corriente y de gran actualidad en el país. Este proyecto comparte la necesidad de que este evento sea un asunto de escrutinio público, pues como bien se sabe está en relación con la posibilidad de generar un *ethos* profesional desde los sujetos en la construcción de sociedad.

Para finalizar, es necesario tener en cuenta que si se quiere cualificar la calidad de la evaluación que se mide a través de los Ecaes, estos deben reconceptualizar sus métodos, procedimientos e instrumentos y lograr a través de una amplia capacitación de los expertos constructores de pruebas, que se disminuyan ostensiblemente las distorsiones que actualmente presentan. ¿Cuáles trayectos posibilitarán vincular los proyectos educativos de las instituciones, con la misión de la universidad desde América Latina, con una concepción compleja de calidad?, es una pregunta por abordar desde múltiples y diversas opciones de indagación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1989). «¿Para qué los exámenes?». En: *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Asociación Colombiana de Facultades de Ciencias Básicas? (s.f.). *Examen de Calidad para la Educación Superior – ECAES*. Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones de la Prueba (Matemáticas). Bogotá.
- Adams, R.J. y Khoo, S. (1996). *Quest: The interactive test analysis system*. Victoria: ACER.
- Aguerro, I. (1999, junio). «El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI». Ponencia presentada en el III Seminario de Altos Directivos de las Administraciones Educativas, Programa Ibermade – OEI, La Habana, Cuba.
- Álvarez, M. T. y García, H. (1996). *Factores que predicen el rendimiento universitario*. Pasto: Universidad de Nariño. Vicerrectoría de Investigaciones.
- Anastasi, A. (1978). *Test Psicológicos*. Versión española de la segunda edición original. Madrid: Editorial Aguilar.
- Arancibia G. M. Calidad. Historia. Extraído el 10 marzo de 2006 de <http://www.geocities.com/maag111063/calidad1.html#a2>
- Archibugi, D. & Lundvall, B. (año?) (Eds.) *The Globalizing Learning Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ardila, R. (1998). Orígenes de la Psicología Profesional en Colombia. La significación histórica del 20 de Noviembre de 1947. En: *Revista Colombiana de Psicología*. No 7. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Arocena, R. (1997). *Alternativas de la Educación Superior ante los escenarios posibles de la región: Algunas observaciones para la decisión*. Caracas: Cresalc.

- Asociación Colombiana de Facultades de Psicología. ASCOFAPSI (2004). *Memorias del Proyecto ECAES de Psicología 2003*. Bogotá: Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas.
- Asociación Colombiana de Programas de Bacteriología –APROBAC- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES–. (2004). *Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES) Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones de la Prueba*. Programas de Bacteriología, Bacteriología y Laboratorio Clínico y Microbiología y Bioanálisis.
- Ash, Amin & Cohendet, Patrick (s.f.) *¿How to govern simultaneously transactions and competences: should organizational learning rely on isolated properties or embedded practices?* Extraído en octubre de 2005 de http://www.druid.dk/summer2000/conf-papers/Cohendet_Amin.pdf.
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. (2002). *Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica*. Salamanca: Experiencias Nacionales. Ediciones AUIP, Palacio de Abrantes San Pablo.
- Assessment Systems Corporation (1995). *The Rasch model item calibration program. User's manual for the MicroCAT testing system*. St. Paul, Minnesota.
- Atorresi, A. (2005). *La construcción de ítems desde la evaluación por competencias*. Presentaciones y material de trabajo suministrado en el Taller sobre Construcción de Preguntas para la Evaluación por Competencias, organizado por el Proyecto «Impactos Académicos de los ECAES en universidades del Valle del Cauca». Universidad de San Buenaventura – Cali.
- Ávila, R. (1999). Factores Asociados al Logro Educativo. En: *Revista Alegría en Enseñar* No 38, Cali, FES, enero-abril.
- Ayarza, H. y González, L. (1998). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Balacheff, N. (1999). *¿Es la argumentación un obstáculo?*
- *Invitación a un debate*. En: *Prevue*. International newsletter on the teaching and learning of mathematical Proof. p? Ciudad: Editorial

- Banco Mundial. (2005). *Capital Humano Avanzado. Claves para insertar los Países en la Sociedad del Conocimiento y Mejorar su Competitividad. Bogotá, 17 de febrero. PPT*
- Banco Mundial. (2001) *Los recursos naturales como medio para el crecimiento y la creación de empleos*. Montevideo.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Becker, G. (1964). *Human Capital*. Chicago: The Chicago University Press
- Bernstein, B. (1971). «A socio-linguistic approach to social learning» en *Class, Codes and Control* (Vol.1) London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control Vol. III. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control Simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bogoya, M. D. (2003). Ed. *Trazas y Miradas. Evaluación y Competencias*. Bogotá: Ed. Unibiblos Universidad Nacional de Colombia..
- Bogoya, M. D., y otros. (2000). *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá: Ed. Unibiblos Universidad Nacional de Colombia..
- Bogoya, M. D., y otros. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Bruner, J. J. y otros. (2003). *Evaluar las evaluaciones*. Memorias del Seminario Internacional «La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica». Buenos Aires: IPE, UNESCO.
- Bruner, J. J. (1991). «El cambio en los sistemas de educación superior. Apuntes para el caso chileno». Ciudad: UNESCO- OREALC.

- Bustamante, G. (2003). *El concepto de Competencia III: Un caso de recontextualización*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Bustamante, G. y Díaz, L. G. (2003). «Políticas Educativas y «evaluación de la calidad». En: *Lecciones y Lecturas de Educación. Maestría en Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2005). *La evaluación ¿objetiva o construida?* Bogotá, D.C: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bustamante, G. (2006). Conferencia sobre evaluación presentada en el marco del Primer Taller Regional del Proyecto Relación PEI – ECAES en seis Universidades de Colombia. ¿Mes? ¿Cali? ¿Bogotá?
- Caballero, P y colaboradores (1998). «La autonomía escolar en el marco de la descentralización». Instituto SER. Extraído en enero de 2006 de <http://reseau.crdi.ca/uploads/user-S/10988858491caballero.doc>. Bogotá
- Carnoy, M. (1998). «Higher education in a global innovation economy». In: *Chet y The Human Sciences Research Council–31 July*. Ciudad: Editorial.
- Castañeda, S. (2004). *Evaluando Competencias*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Postgrado, UNAM. Taller Nacional de Construcción de pruebas. Villa de Leyva. ¿Libro o documento publicado? Si es así incluir ciudad: Editorial.
- Cassasus, J. (s.f.). Una nota acerca de la evaluación en educación. Revista CENDES, Venezuela. Extraído en marzo de 2006 de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizajes_notas_evaluacion_educacion_casassus.pdf.
- Clarke, J. (1995). «Doing the right thing: managerialism and social welfare» en Reynolds J., Henderson J., Seden J., Charlesworth J., and Bullman, A., Eds. *The Managing Care Reader*, London: Routledge.
- Consejo Nacional de Acreditación. (1997). Sistema Nacional de Acreditación. *Guía para la Evaluación Externa con fines de acreditación de programas académicos de pregrado*. Bogotá: Editorial
- Consejo Nacional de Acreditación. C.N.A. (1998). Sistema Nacional de Acreditación. *Lineamientos para la Acreditación*. Bogotá: Editorial

- CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Editorial
- COLCIENCIAS. (2005). *Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología*. Bogotá: Editorial
- Coll, C. y Pozzo, J. I. (1992). *Los Contenidos de la Reforma*. España: Ed. Santillana.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 de agosto de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley General de Educación. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2233 del 23 de octubre de 2001. Bogotá
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1746 de agosto de 2001
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1373 del 2 de julio de 2002. Bogotá
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1781 de junio de 2003. Bogotá
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2566 de septiembre de 2003
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Editorial
- Colombia, Ministerio de Industria y Comercio. (2006) *Tratado de Libre Comercio. Principales logros*. Bogotá: Editorial
- Congreso Nacional de la República. Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de Educación*. Bogotá.
- Congreso Nacional de la República. Ley 30 de 1992. *Por la cual se regula el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-220*. Santafé de Bogotá abril de 1997.
- Coraggio, J. L. (1995). «Educación y modelo de desarrollo» En: *Políticas educativas en América Latina*. Lima: TAREA- CEAAL

- Cortada de Kohan, Nuria (2002). Importancia de la investigación *psicométrica*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 No. 3, 229-240.
- Cortada de Kohan, Nuria (2004). Teoría de Respuesta al Item: Supuestos Básicos. *Revista evaluar* No. 4, 95-110.
- Coseriu, E. (1988). *Competencia Lingüística. Elementos de la Teoría del Hablar*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cousinet, G. (1999). Medición de la calidad de la educación en la Provincia de Mendoza, Argentina. En FIEL (Ed.), *Resultado de Investigación presentada al Seminario Reformas de la Política Social en América Latina*. Washington 11, 12 de mayo.
- Cronbach, L. (1998). *Fundamentos de los test psicológicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cross, A. (2003). *Convencer en Clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Chomsky, N. (1977). *Problemas actuales en teoría lingüística: temas teóricos de gramática generativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Cuarta reunión del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC IV -1993-) de la ONU, que convocó a los ministros de educación latinoamericanos.
- Dale, Ph. S. (1972). *Language development: structure and function*. Hinsdale: The Dryden Press.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Madrid: Santillana- Ediciones UNESCO.
- Department for Education and Skills. (s.f.). *The Learning Age –a Renaissance for a New Britain–* United Kingdom
- Department for Education and Skills (s. f.) *Forward by the Secretary of State» The Learning Age-a Renaissance for a New Britain*. United Kindom
- Departamento Nacional de Planeación. (2006). *Agenda interna para la productividad y la competitividad*. Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación. (2006). *2019 Visión Colombia. II Centenario*. Bogotá: Planeta

- Dreyfus H. 1992. *What Computers still can't Do*. M.I.T. Press
- Drucker, P. F. (1994). *Los desafíos de la administración en el siglo XX: Un llamado a la acción*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ECAES. (2004). Nueva herramienta para medir la calidad de la educación. Noviembre 22. Extraído en Abril de 2005 de <http://www.colfuturo.org/index.php?page=468·secc=06008·state=08·id=981>.
- Eco, H. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.
- El-Khawas, E., De Pietro, R. J. y Lauritz, H. (1999). *El control de calidad en la educación superior: Avances recientes y desafíos por superar*. París: Banco Mundial.
- Embretson, S.E. y Reise, S.P. (2000) *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: LEA.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996/1993). *Vigilar y Castigar*. Barcelona: Siglo XX Editores.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill, Interamericana S.A.
- Gardner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex.
- García Canclini Néstor. *Culturas Híbridas*. Primera edición actualizada. Buenos Aires. Editorial Paidós, 2001 (1989)
- Garrick, J. (2000). «Flexible learning, contemporary work and enterprising selves». En: *Electronic Journal of Sociology*.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1997). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, A. (2000 -1989). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Gómez, V. M. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación en Colombia*. Bogotá: ASCUN - Universidad Nacional.
- Gómez, V. M. (2002). «Gerencialismo y testing: dos nuevas modalidades de política educativa en Colombia». En *Evaluación y Política Educativa* Nº 1. pp. Ciudad.
- González, P. M. (2000). «Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En: *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. 5 No. 2, pp. ?. Ciudad.
- Gorostiaga, J. y Pini, M. (2004). *Nuevos modelos de gobierno escolar: Entre lo local y lo global*. Ciudad: Universidad Nacional de San Martín.
- Gleizes, J. (2000). 'Le capital human'. *Multitude 2*. Ciudad: editorial
- Grace, G. (1993). «On the study of school leadership: beyond education management», *British Journal of Educational Studies*, 41(4), pp. 353-365.
- Greimas, A.J. y Courtès, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage I*. Paris : Hachette.
- Guttman L. (1950). The basis for scalogram analysis. In Stouffer et al. (Eds.), *Measurement and prediction*. New York: Wiley.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1990). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hambleton, R.K. & Swaminathan, H. (1989). *Item Response Theory: Principles and Applications*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. y Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). *Defining quality: assessment and evaluation in higher education*. Ciudad: Editorial Bath.
- Herrera, A. N. (2003). *Algunas Consideraciones técnicas sobre la construcción de ítems de pruebas objetivas según la clasificación de objetivos educativos de Bloom* (Versión modificada para el desarrollo de los ECAES de Psicología. Santa Fe de Bogotá, Octubre de 1996 (Revisado en Abril de 2003 para el ECAES).Material de trabajo suministrado en los Talleres para la construcción de los ECAES en Psicología. Villa de Leyva.

- Hernández, C. A., Rocha, A. y Verano, L. (1998). «Exámenes de Estado: «Una propuesta de evaluación por competencias». *Serie Investigación y Evaluación Educativa*. Bogotá: ICFES.
- HMSO (desglosar la sigla) (1981). «A new training initiative: a programme for action», White paper University of Leeds: Brotherton Library. Extraído el 20 de diciembre de 2005 de <http://www.bopcris.ac.uk/bopall/ref18191.html>. No aparece citado en el texto.
- Hoyos, G. (1992). La Universidad como comunidad y como institución. En: *Reflexiones sobre el sentido de la Universidad*. Santafé de Bogotá: ESAP. Centro de Publicaciones.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. (2001). *Estándares Mínimos de Calidad para la creación de programas universitarios de pregrado*. Bogotá: Grupo de Procesos editoriales.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2002). *Elementos de política para la Educación Superior Colombiana*. Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2003). *Guías de Orientación para los ECAES (programas evaluados 2003 y 2004)*. Bogotá. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2004a). *Guías de Orientación para los ECAES (programas evaluados 2003 y 2004)*. Bogotá. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2004b). *Informe Nacional de los Exámenes de Estado de la Calidad de la Educación Superior ECAES*. Bogotá. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2004). *ECAES. Impacto de los resultados 2003. Informe de las Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales.
- ICFES-MEN- -Asociación Colombiana de Programas de Bacteriología APROBAC (2004) –*Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES) Guía de Orientación*. Programas de Bacteriología, Bacteriología y Laboratorio Clínico y Microbiología y Bioanálisis.

- ICFES - ACOFACIEN Consejo Profesional de Geología (2005)
- ICFES-MEN-Asociación Colombiana de Facultad de Arquitectura. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Arquitectura. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2004 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN- Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería–ACOFI-. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Agronómica.. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- CFES-MEN- Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información –AFACOM-. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Comunicación e Información. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN- Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información –AFACOM-. (2004). *Exámenes Aplicados en el 2004 y sus resultados*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN- Asociación Colombiana de Facultades y Departamentos de Economía –AFADECO-. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Economía. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN- Asociación Colombiana de Facultades y Departamentos de Economía –AFADECO-. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Economía. Exámenes Aplicados en el 2004 y sus resultados..* Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- CFES-MEN- Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE-. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN- Asociación Colombiana de Facultades de Medicina –ASCOFAME-. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Medicina. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co

- ICFES-MEN- Asociación Colombiana de Facultades de Psicología – ASCOFAPSI-. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Psicología. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN- Unión Temporal de Profesionales con Calidad en Administración –PROCAD-. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Administración. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN- Asociación Red Colombiana de Facultades de Contaduría Pública. REDFACON. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Contaduría. Guía de orientación*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN- Asociación Red Colombiana de Facultades de Contaduría Pública. REDFACON. (2004). *Exámenes de calidad en la educación superior en Contaduría. Exámenes Aplicados en el 2004 y sus resultados..* Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES, Asociación de Facultades de ...ACOFACIEN Consejo Profesional de Geología. (2005). *Examen de calidad para la educación superior ECAES*. Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- ICFES-ACOFACIEN. *Examen de Calidad para la Educación Superior - ECAES*- Extraído en septiembre de 2005 del sitio Web del ICFES. www.icfes.gov.co
- Jaramillo, H. y otros. (2005). *Hacia un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Jurado, F. (2003). *La investigación y evaluación en la Educación Superior*. Colección Cuadernos del Seminario en Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F., Bustamante, G. y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar: Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Santa Fe de Bogotá: Plaza & Janés.
- Kent, inicial del nombre y De Vrie W. (2000). «Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas». Versión Magnética?. Página Web

- Lam, A. (1998). 'Tacit Knowledge, Organizational Learning and Innovation: A Societal Perspective'. DRUID Working Paper No. 98-22
- Langebaek, C. H. (2005). «El Sistema Educativo y la Calidad». En: *Revista Semana*. Bogotá. Fecha
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Lundvall, B. & Johnson, B. (1994). «The Learning Economy». En: *Journal of industrial Studies* Vol. 1. Nº 2. pp. 23-42.
- Lundvall, B. (2002). «*iPor qué la Nueva Economía es una economía del aprendizaje?*». Documento presentado al Seminario de Economía basada en el conocimiento y nuevas tecnologías cognitivas. Université Technologique de Compiegne. Ciudad
- Luque, J. L. y Galeote, M. (1998) La teoría piagetiana. En M.V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.). *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Lyotard, F. (1979). *La Condición Postmoderna: Informe sobre el Saber*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Mariani, L. (2001). «Documenting The Curriculum: Process And Competence In A Learning Portfolio». *Artículo presentado en el British Council 20th National Conference for Teachers of English. Venice, 15-17 March 2001*. Extraído el 15 de diciembre de 2005 de <http://www.learningpaths.org/papers/papercompetence.htm>
- Martinic, S. (2001). «Reformas educativas: mitos y realidades». *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 27 Septiembre-diciembre. Madrid.
- Martínez, E. (2002). *La Investigación sobre la Educación Superior-Estado del Arte*. Bogotá: ICFES.
- Mollis, M. (s.f.). «*Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*». Extraída el 15 de octubre de 2005 de <http://168.96.200.17/ar/libros/mollis/mollis.pdf>
- Montero, E. (2000). «La Teoría de Respuesta a los ítems: Una moderna alternativa para el análisis psicométrico de instrumentos de medición». En:

Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones. Universidad de Costa Rica: N.º? Vol.? pp.?

- Morin, E. (1995). La Noción de Sujeto. En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Morin, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. En: *Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñiz, J. (1997). Introducción a la teoría de respuesta a los ítems. Madrid: Pirámide.
- Narodowski, M. y Andrada, M. (s.f.). *Monopolio estatal y descentralización educativa: Una exploración en América Latina*.
- Navarro, J., Taylor, K., Bernasconi, A., & Tyler, L. Editores (2000). *Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de Políticas de Educación en las Américas*. Washington D. C: BID.
- Ocampo, E. (2003). Evaluación y Competencias. Una relación necesaria. Documentos de Trabajo, Decanatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Organización Internacional del Trabajo. OIT (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Ciudad: Editorial.
- Orozco, J. C. (1998). Como una caja de Pandora. Contextualización y Reforma Universitaria ante la ambigüedad posmoderna. En: *Revista Nómadas* No. 7 Departamento de Investigaciones Universidad Central. DIUC. Septiembre 1997 – marzo.
- Orozco, L. E. (s.f.). La calidad de la Universidad. Más allá de toda ambigüedad. Extraído en enero 2006 de www.cna.gov.co
- Orjuela, L. I. y Ravelo, E. (1999). Relación entre los factores sociodemográficos y académicos, el estilo cognoscitivo y el sistema de valores, con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia. En: *Acta Colombiana de Psicología. Universidad Católica de Colombia*. No 2. Noviembre. Bogotá.
- Páramo G. (s.f.). *Sentido cultural de la autonomía universitaria y de la vigilancia de su calidad*. Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá.

- Pardo, C. A. (1998). *El diseño de pruebas para los Exámenes de Estado: un proceso de investigación permanente*. Serie Investigación y Evaluación Educativa. Bogotá: ICFES.
- Parra S. R. y Amaya, M. (1995). Prólogo de la evaluación escolar, por Aguirre Floralba y otros. *Serie Vida Escolar*. Ciudad: Fondo Resurgir FES-Caldas Carvajal S.A.
- Pedroza, R. (2005). «Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior». México: Universidad Autónoma del Estado de México D. F.
- Peña, M. (1999). «Los sistemas de evaluación de la calidad: un vistazo al panorama internacional». En: *Revista Alegría en Enseñar* No 38, Cali, FES, enero-abril.
- Pérez, M. y Bustamante, G. (1996) *Evaluación Escolar ¿resultados o procesos?* Investigación-reflexión y análisis crítico. Bogotá: Mesa Redonda - Magisterio.
- Peregrín, O. C. (1968) «Introducción a Chomsky». En: Chomsky, Noam. *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Perelman, O.T. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perrenoud, P. (1995). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. Ciudad : Université de Genève Faculté de psychologie.
- Peters, M. (2005). *Higher Education, Development and the Learning Economy*. University of Glasgow. Documento presentado en el College of Education de la Universidad de Illinois en Urbana-Campaign. 14 de febrero.
- Piatelli-Palmarini, M. (1983 -1979-). *Teorías del Lenguaje. Teorías del Aprendizaje. El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Barcelona: Crítica.
- Prieto, J. M. (1997). «Prologo», en C. Levy-Leboyer, *Gestión por competencias*. Barcelona: Editorial.
- Prieto G. y Delgado A., 2003. Análisis de un test mediante el Modelo de Rasch. *Psicothema* , 2003 . Vol. 15 , No. 1. pág. 94-100.
- Porro, J. y Svenson V. (2001). *En busca de criterios para un diagnóstico de la competencia lectora*. Ciudad: CURZA-Universidad Nacional de Comahue.

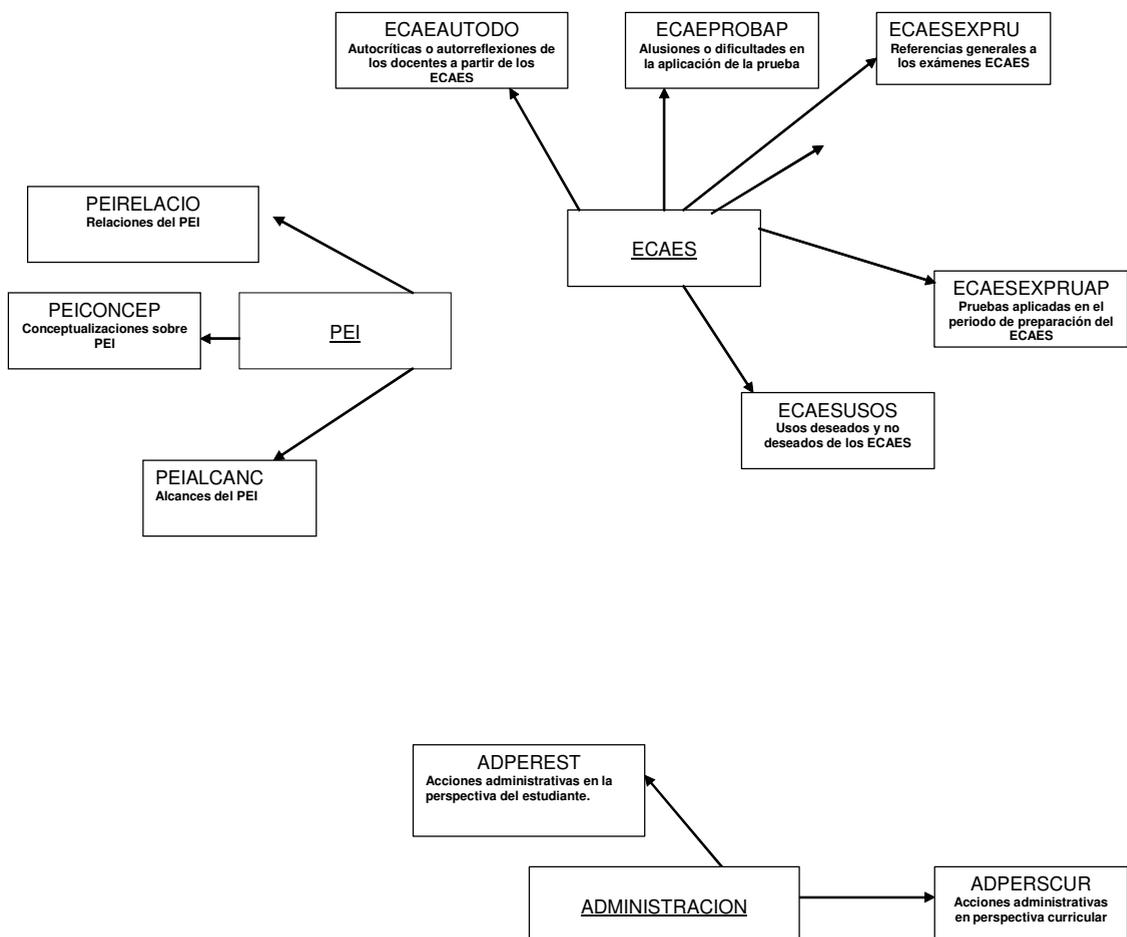
- Posada E, y Llinas, R. (1995). *Ciencia y Educación para el Desarrollo* Bogotá: Colección de Documentos de la Misión.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Sexta Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En IESALC (Ed.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales, perspectivas Latinoamericanas*. Caracas: Editorial.
- Eurydice. Red europea de información en educación. Extraído el 23 de febrero de 2006 de <http://www.eurydice.org>. Texto finalizado en octubre de 2002.
- Rasch G. *Probabilistic Models for some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research, 1960.
- Restrepo, G. (1998). *Algunas características de las Competencias. Documento de Trabajo*. Taller Nacional de Construcción de Ítems. ASCOFAPSI, Villa de Leyva.
- Richard, N. (s.f.). «*Intersectando Latinoamérica con Latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural*». Extraído enero de 2006 de <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/richard.htm>
- Roa, A. K. (s.f.). *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior Colombia. Estándares Básicos y Acreditación de Excelencia*. Bogotá: CNA
- Rodríguez, O. (2005). Análisis Psicométrico de los exámenes de evaluación de la calidad de educación la educación superior (ECAES) en Colombia. *Revista Avances en Medición* Vol.3, No 1,
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? En: *Papeles del Psicólogo* No. 86. pp. Diciembre.
- Rutenbur, B., Ginger S. & Sebastian, C. (2000) *E-Learning: The Engine of the Knowledge Economy*. Ciudad: E-Learning Industry Report.
- Ryle, G. (1967) *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, M. A. (1988). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.

- Santos, M. A. (1998). *Hacer visible lo invisible*.
- Straus, Levy 1961
- Serrano, O. E. (s.f.). *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*. Documento de trabajo.
- Scheffler, I. (1970) Justifying Curriculum Decisions, In: J. R. Martin (Ed) *Readings in the Philosophy of Education: a study of curriculum* Boston: Allyn and Bacon pp. 23-31.
- Scheffler, I. (1970): *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Sheridan, B., Andrich, D. y Luo, G. (1996). *Welcome to RUMM: A windows-based item analysis program employing Rasch unidimensional measurement models. User´s Guide*.
- Schultz, T. W. (1985). *Invirtiendo en la gente*. Buenos Aires: Biblioteca Ariel. Publicado originalmente en inglés en 1981.
- Shuldt, Jürgen E. *Historia de la Administración*. Extraído en marzo de 2006 de: <http://www.geocities.com/WallStreet/Exchange/9158/hcal.htm#LA%20PREHISTORIA%20DE%20LA%20CALIDAD>
- Torrado, M. C. (1998). «De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias». *Serie Investigación y Evaluación educativa*. Bogotá: ICFES.
- Torrado, M. C. (2000). «Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar». En: Bogoya, M. (comp.) *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Tünerman, C. (Agosto de 2000). *Universidad y Cultura de Paz*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Responsabilidad Social de la Universidad. Santiago de Cali. Documento Fotocopiado.
- Toulmin, S. (1969). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad de la Sabana. (2003). Facultad de Derecho. Coordinación del examen de calidad de la Educación Superior -ECAES- en Derecho. *Documento sobre el diseño y especificaciones este examen*. Bogotá.
- Universidad Nacional de Colombia. (2003). Fundamentación conceptual, diseño y Estructura de prueba. *Examen de estado de calidad de la educación Superior - Programas de Fonoaudiología*. Bogotá.

- Universidad Nacional de Colombia. (2004a). Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones de Prueba. *Examen de Estado de calidad de la educación superior programas de Fisioterapia*. En Alianza con Asociación Colombiana de Facultades de Fisioterapia ASCOFABI, Asociación Colombiana de Fisioterapia ASCOFI.
- Universidad Nacional de Colombia. (2004b). *Exámenes de Calidad de la Educación Superior –ECAES–. Programa de Medicina Veterinaria*. Bogotá.
- Vega, L. (1991). «Argumentos, pruebas y demostraciones». Ciudad: Editorial
- Villada O, D. (2001). Introducción a las competencias. Manizales: Ed. Artes Gráficas Tizan Ltda.
- Villoro, L. (2002). *Creer, saber, conocer*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Whitty, G. H. D y Power, S. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wright, B.D. y Linacre, J.M. (1998). WINSTEPS : A Rasch computer program. Chicago: MESA Press.
- Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y Ciencias Sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México D.F.: Universidad de la Ciudad de México.
- Zuleta, E. (1995). Educación y Filosofía. En: *Educación y Sociedad, Un campo de combate*. Santafé de Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.

APÉNDICE

Apéndice I. Árbol de categorías para el manejo del análisis de las mesas de trabajo



Apéndice 2. Conferencia: Competencias y evaluación por competencias

DR. JOHN JAVIER ARBOLEDA. PSICÓLOGO Y DOCENTE DE TIEMPO COMPLETO UNIVERSIDAD DEL VALLE

Fecha: 12 y 13 de abril de 2004

Lugar: Sena

La evaluación de procesos de enseñanza superior es una exigencia de las nuevas tendencias nacionales e internacionales. Esto se empezó a hacer en medicina. Ya en los años 90's se quiere extender a otros programas de 2 formas a saber:

- Estándares mínimos de calidad.
- ECAES

Estos últimos, entre otras, tienen como finalidad la homologación. Ellos son:

- Obligatorio: Estudiantes de últimos semestres.
- Opcional: Para profesionales que quieran mirar cómo están sus conocimientos y actualización en la temática propia del saber contable.

Los ECAES apuntan a evaluar competencias profesionales y no contenidos o áreas de los programas de Contaduría Pública del País.

Conceptos

TEST: Mide o evalúa un rasgo de conducta particular de una persona: personalidad, conocimiento, inteligencia, actitudes, etc., no mide todo de una persona.

Características

- OBJETIVIDAD: En razón al patrón de medida, es decir la calificación. Se utiliza plantilla que da el mismo resultado siempre.
- VALIDEZ: Que un instrumento mida lo que dice va a medir, por eso, esto último, debe definirse muy bien. Para ello se deben responder las siguientes cuatro preguntas: *¿Qué voy a evaluar?, ¿para qué voy a evaluarlo?, ¿a quién voy a evaluar?, ¿cómo lo voy a hacer?*

- **CONFIABILIDAD:** Exactitud de la medida. Se debe hacer el instrumento de tal manera que, cuando se presente la prueba, dé los mismos puntajes o parecidos, siempre y cuando no hayan factores externos que hagan que hayan modificaciones.
- **PODER DE DISCRIMINACIÓN:** Poder de dificultad de la prueba. Debe hacerse el cálculo de que la prueba que se está diseñando sea ganada por el 50% o 60% y que lo pierda el resto. Esto sería un examen con grado de dificultad media. Esto se mide en cada pregunta, unas fáciles y otras difíciles.

Pasos lógicos para el diseño de una prueba:

1. Se debe especificar la prueba: Responder las 4 preguntas analizadas en la característica de validez.
2. Definir el tipo de pregunta que se va a hacer: Esto depende de lo que se busca evaluar y la competencia que se quiera evaluar.
3. Definir el concepto fundamental que se está evaluado, de esta forma se es más objetivo.
4. Definir los temas teniendo en cuenta el grado de dificultad y la extensión de la prueba.

Estructura de la prueba

Se debe definir cuáles son las áreas que se van a evaluar, al igual que las competencias. Esta estructura me asegura la confiabilidad de la prueba.

Competencia

Es un saber hacer, el cual debe ser actualizado permanentemente. Se busca evaluar el desempeño de una persona en diferentes contextos para el cual fue entrenado. No sólo se mira si el estudiante sabe sino también si sabe hacer. Se debe tener mucho cuidado de que el estudiante no sólo sepa el concepto y que, por lo tanto, se evalúe la capacidad de memoria, sino que realmente se evalúe una competencia.

Para lograrlo debe incorporarse en la pregunta el contexto, que permite determinar qué es lo que pretende quien hace la pregunta.

Tipologías de las competencias

1. **BÁSICAS:** Competencias de carácter cognitivo, las cuales se adquieren durante el bachillerato.

2. GENÉRICAS: Son la base común de la profesión.
3. ESPECÍFICAS: son la base particular del ejercicio.

En los ECAES se van a evaluar las genéricas, que se conocen también como estratégicas o interpretativas. En ellas, se pretende evaluar la comprensión de un texto, problema, esquema, gráfica o mapa, se pide al evaluado que decida cuál de las interpretaciones ofrecidas en las alternativas de respuesta es la mejor.

Las argumentativas buscan que se explique el por qué de las proposiciones, establecer relaciones causales, entre otras cosas. Las propositivas buscan que se generen hipótesis, resolver problemas, proponer alternativas de solución a problemas o conflictos, etc.

Elementos técnicos para elaborar preguntas

Partes del ítem: Enunciado y campo de respuesta. Dentro de las respuestas están los distractores, los cuales se elaboran teniendo en cuenta un absurdo, lo opuesto a lo correcto, un error común o algo parcialmente cierto.

Cualidades del enunciado

- Exponer la tarea que se debe realizar claramente.
- Contener la esencia del problema y la información necesaria para resolverlo.
- Referirse a una sola idea central.
- Incluir las palabras comunes a las alternativas.
- Desarrollar la pregunta partiendo de ideas importantes.
- Evitar la inclusión de elementos accesorios que puedan crear una falsa dificultad. En el enunciado no debe haber distractores.

Los distractores deben ser atractivos, es decir no deben salirse del concepto. Son opciones que no satisfacen la pregunta.

Recomendaciones generales

- Es importante que no se utilicen siglas o abreviaturas porque esto crea una confusión.

- Evitar el lenguaje altamente técnico.
- Las opciones deben tener similar extensión.
- Se debe ser breve.
- Tratar que las opciones sean afirmativas, si se utiliza una negativa, se debe subrayar el no y escribirlo en mayúscula, lo que indica que es negativa.
- Las opciones "ninguna de las anteriores" o "todas las anteriores" se deben evitar.
- Tratar de no colocar respuestas compuestas.

Tipos de preguntas

1. Solución múltiple con única respuesta.
2. Análisis de postulados.
3. Afirmación / negación.
4. Preguntas de solución múltiple con múltiple respuesta.
5. Análisis de relaciones.

Dentro de la ficha técnica propuesta para la formulación de las preguntas es necesario hacer énfasis en los siguientes puntos:

- 1- Que existen tres tipos de Áreas a saber:
 - a) Área Básica.
 - b) Técnico Profesional
 - c) Socio humanística.

Las cuales a su vez tienen unos componentes. Como son el componente contable financiero, el componente de las organizaciones y lo relacionado con la regulación.

Igualmente se definieron tres grados de complejidad. Bajo Medio y Alto, para la elaboración de las preguntas que se seleccionaran para conformar el examen a aplicar.

Igualmente la siguiente recomendación: Que las preguntas que se elaboren deben tener un compromiso de confidencialidad, para que cuando se realicen las pruebas no se sepan las respuestas.

Otra recomendación es que los decanos soliciten a todos los profesores para que elaboren al menos una pregunta por cada asignatura que tengan a cargo.

Finalmente solo resta decir que cualquier pregunta, comentario o sugerencia

pueden ser enviados a las siguientes direcciones electrónicas.

mauriciogomezv@hotmail.com

mgomezv@unal.edu.co

Anexo Ficha propuesta para la Elaboración de las Preguntas.

UNION TEMPORAL FEDERACION COLOMBIANA DE COLEGIOS DE CONTADORES PUBLICOS RED DE FACULTADES DE CONTADURIA PUBLICA. ECAES DE CONTADURÍA PÚBLICA FORMULARIO PARA CONSTRUCCIÓN DE PREGUNTAS	
Autor:	_____
Institución	_____
Email:	_____ Teléfono _____
Dirección:	_____ Ciudad _____
Área:	_____ Componente _____
Tema:	_____ Subtema: _____
Definición del concepto que se evalúa a través de la pregunta:	_____
Competencia a Evaluar:	_____ Tipo de Pregunta: _____
Nivel de Complejidad:	_____
Contexto de la Pregunta:	_____
Pregunta:	_____
Opciones de Respuesta Tipo	
Opción A:	_____
Opción B:	_____
Opción C:	_____
Opción D:	_____
Opción E:	_____
Procesos a realizar para resolver la pregunta:	_____
Justificación de la respuesta	_____
Fecha:	_____ Firma: _____

Apéndice 3.

Categorías Conceptos de PEI (PEICONCEPT) y Alcances de PEI (PEIALCANCES)

PEICONCEPT (concepciones sobre PEI)

SEARCH RESULTS

07/02/2006 6:01:15 Page 1

SEARCH CODE: PEICONCEPT

#1 of 6

SEARCH CODE: PEICONCEPT

#-PEICONCEPT

Dra ELIZABETH LOPEZ RIVAS: Hay que	374	-#
replantearse la definición de que es	375	#
el PEI y ya no tenemos que ponernos en	376	#
el escenario de que es el Proyecto	377	#
Educativo Globalizado sin las	378	#
particularidades culturales y	379	#
regionales.	380	-#

#2 of 6

E: #-ECAES

SEARCH CODE:

\$.-PEICONCEPT

su otro punto de vista. Con relación	446	-# -\$
al impacto en el PEI siento que no ha	447	\$
habido una coherencia entre el PEI y	448	\$
las pruebas ECAES, por las discusiones	449	\$
que decían los profesores, el PEI	450	\$
tiene que ir mas dinámico para que	451	\$
recoja esas realidades ¿Dónde aparece	452	\$
en el PEI un componente que diga	453	\$
"sistema de evaluación"? cuyo sistema	454	\$
de evaluación estará teniendo también	455	\$
en cuenta elementos que recoge sobre	456	\$
los ECAES ...CD 3 si es positiva que	457	\$
los programas se han estimulado	458	-\$

#3 of 6

SEARCH CODE: PEICONCEPT

#-PEICONCEPT

Dr. FEDERICO VEGA BULA: y con esto no,	708	-#
y no estoy defiendo los ECAES, yo	709	#
quiero es plantear esos concepto sobre	710	#
lo que es globalización y sobre los	711	#
que es lo local, de hecho los	712	#
Proyectos Educativos tienen que estar	713	#
orientado hacia lo local, regional y	714	#
nacional, no solo lo local, si.	715	-#

#4 of 6

SEARCH CODE: PEICONCEPT

#-PEICONCEPT

Eso fue en qué año En 1997,	10	-#
entonces comenzamos a hablar con los	11	#
concejales del CNA y nos dijeron que	12	#
el PEI ***** nuevo plan de	13	#
desarrollo. Miramos la parte	14	#
pedagógica de la línea general de	15	#
educación, entonces observamos que se	16	#
lo esencial del PEI era como las	17	#
promesas de alguna manera cualitativas	18	#
que tenía la universidad en términos	19	#
de formación, los distintivos eso fu	20	#
lo que observamos y en ese momento se	21	#
elaboró el PEI, en el 97, *****	22	#
un proceso de llevarse la máxima	23	#
instancia de la universidad, el	24	#
concejo superior, y pasó por el	25	#
concejo superior como en Agosto de eso	26	#
año pero fueron 6 meses trabajando	27	#
sobre el PEI. Se concluyó de que aquí	28	#
en la universidad había	29	#
anteriormente... aquí en Planeación	30	#
hubo unas personas... un doctorado en	31	#
educación, de modelos que *****	32	#
***** ya murió, que se *****	33	#
Jairo Gómez, terminé ese nuevo	34	#
doctorado, ***** magíster en	35	#

educación, formado en educación,	36	#
entonces de alguna manera pues con	37	#
ellos se generó lo que era el PEI y se	38	#
llegó a la conclusión que ese PEI pues	39	#
en términos *****, en términos	40	#
de núcleo, el PEI digámoslo así era	41	#
como las declaraciones nacionales de	42	#
la universidad de *****, pero, en	43	#
términos como de actividades, el PEI	44	#
además se encuentra en un nuevo plan	45	#
de desarrollo, nosotros lo hemos	46	#
mantenido.	47	-#

#5 of 6

SEARCH CODE: PEICONCEPT

#-PEICONCEPT

Si bien es cierto que este tema de	780	-#
competencias puede ser viejo yo diría	781	#
que también es nuevo y que es muy	782	#
cambiante, en una reunión muy reciente	783	#
de la Asociación Colombiana de	784	#
Facultades de Ingeniería se hablaba de	785	#
competencias y se hablaba pues de	786	#
nuevo el tema de la ética y se habló	787	#
bastante de que había era que formar	788	#
un buen ciudadano, y de pronto ese	789	#
resume muchas cosas. Que no había que	790	#
hacer tanto énfasis en el contenido,	791	#
etc.; entonces yo diría que lo que se	792	#
podría venir sería una discusión a	793	#
nivel interno muy fuerte muy a fondo	794	#
sobre el tema de las competencias,	795	#
perfectamente dentro de ese marco de	796	#
la autonomía universitaria para que	797	#
sea el mercado pues que finalmente	798	#
decida cuál es el mejor profesional	799	#
que en un momento determinado va a	800	#
emplear o va a gustar porque estamos	801	#
en este momento pues bajo las fuerzas	802	#
del mercado, cierto, ese es como el	803	#
paradigma que estamos viviendo; pero	804	#
la autonomía universitaria es	805	#

importante y pienso yo que lo	806	#
fundamental sería una discusión muy a	807	#
fondo sobre el tema de las	808	#
competencias a nivel interno, esa	809	#
sería pues por lo menos la propuesta	810	#
mía.	811	-#

#6 of 6

SEARCH CODE: PEICONCEPT

\$-PEICONCEPT

Señor: el PEI es la correspondencia	76	-\$
lo que se plantea como ideal de los	77	\$
procedimientos y aquello que se hace	78	\$
en la realidad. Esto va ligado a un	79	\$
tipo de tensiones, a un tipo de	80	\$
currículo real y un currículo	81	\$
practico, estos se plantean como	82	\$
intencionalidad en que se cumpla lo	83	\$

#-PEIALCANCE

propuesto, generalmente en las	84	-# -\$
--------------------------------	----	--------

PEIALCANCE (alcances del PEI)

SEARCH RESULTS

07/02/2006 6:09:02 Page 1

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#1 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Dra ELIZABETH LOPEZ RIVAS: Cuando	310	-#
recién empezó pensé que iba a apuntar	311	#
hacia allí, cuando tu planteas un PEI	312	#
tu estas contextualizando los	313	#
desarrollos que tu desde tu programa	314	#
vas a lograr, para salirme de mi, un	315	#
programa de ingeniera que le sirviera	316	#
a Cartagena, un programa de ingeniería	317	#
que tuviera muchos desarrollos de	318	#
puertos. Que pasa en relación con una	319	#

facultad que desarrolla por fuera de	320	#
su PEI, tiene en cuenta eso, una	321	#
sociedad puertaria, tiene una	322	#
industria en Mamonal importante y sus	323	#
estudiantes deben tener una serie de	324	#
desarrollos que les permitan	325	#
afianzarse y desarrollarse en esa	326	#
áreas de su ciudad. Estoy de acuerdo	327	#
contigo en que el estudiante no es	328	#
como antes que nosotros decíamos vamos	329	#
a formar el medico que necesita	330	#
Colombia, sino que ahora estamos	331	#
diciendo el medico que necesita el	332	#
mundo por que estamos en la	333	#
globalización, pero entonces hay que	334	#
replantear la definición de PEI,	335	#
entonces el proyecto educativo pasa a	336	#
ser el Proyecto Educativo Global y ya	337	#
deja de ser el Proyecto Educativo	338	#
Institucional, entonces yo siempre he	339	#
visto que hay un núcleo problemático	340	#
que no esta resuelto a nivel del país,	341	#
que los académicos no nos hemos	342	#
sentado a aclarar realmente a que le	343	#
vamos a apuntar, fíjate entonces	344	#
cuando yo miro los proyectos de la	345	#
básica primaria que son premiados, son	346	#
proyectos muy desde los programas,	347	#
estuve viendo uno de un asentamiento	348	#
indígena, los muchachos salen formados	349	#
para la agricultura, la piscicultura,	350	#
esos mismos muchachos si muestran	351	#
interés en formarse en una área	352	#
diferente psicología, medicina, ese	353	#
muchacho tiene dificultades, entonces	354	#
hay que redefinir el Proyecto	355	#
Educativo desde el preescolar, básica	356	#
primaria, básica secundaria y lo que	357	#
nos corresponde a nosotros acá a nivel	358	#
superior, hasta donde vamos a ser en	359	#
verdad institucionales y hasta donde	360	#
vamos a ser el caballero del mundo que	361	#
es lo que plantean los ECAES.	362	-#

#2 of 15

E: \$-PEI

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

todos esos resultados, digo pues yo	522	-# -\$
creo que salimos bien librado de las	523	#
pruebas ECAES gracias a Dios hasta	524	#
este momento, pero yo creo que este	525	#
momento la Universidad tiene que	526	#
pronunciarse, la Universidad tiene	527	#
toda la comunidad universitaria tiene	528	#
que estar jalonando ya unos procesos	529	#
institucionales distintos que de	530	#
verdad nos pongan en una posición	531	#
distinta para poder ser, para poder	532	#
competir de verdad con otras	533	#
universidades no solamente del país,	534	#
sino a nivel internacional, creemos	535	#
que tenemos uno buenos talentos en la	536	#
Universidad tanto a nivel de docentes	537	#
como de estudiantes, y yo creo que	538	#
esto nos posibilita hacer esos	539	#
cambios, pero tenemos que arrancar por	540	#
allí, entonces lo procesos de	541	#
autorregulación institucional, son	542	#
unos procesos que tenemos que hacer,	543	#
para poder realmente no esperar que	544	#
\$-ECAEAUTODO		
venga de afuera el gobierno nacional a	545	-# -\$

#3 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

\$-PEIALCANCE

Estudiante No 7: A una persona la	1006	-\$
están formando para esa formación que	1007	\$
recibe o ese perfil que le dan, no es	1008	\$
el que necesita el medio, entonces	1009	\$
conocer que cosas son necesarias en	1010	\$
un medio determinado y empezar a	1011	\$
formar a los estudiantes a darles las	1012	\$
herramientas básicas para que ellos	1013	\$

puedan desempeñarse o crear o generar	1014	\$
nuevas formas de emplearse sin	1015	\$
necesidad de que si le limiten o que	1016	\$
estén circunscritos a un aspecto,	1017	\$
solamente a un aspecto de énfasis o a	1018	\$
un aspecto único, sino que puedan	1019	\$
ellos desempeñarse y tengan la	1020	\$
capacidad de formar o crear nuevos	1021	\$
ámbitos de trabajo.	1022	\$
		\$
Estudiante No 8: Con respecto a es	1024	\$
pregunta yo quiero comentar una	1025	\$
anécdota, algo que sucedió cuando	1026	\$
estábamos en la preparación de los	1027	\$
ECAES, cierta docente llegó al salón	1028	\$
cuando ocurrió un terremoto aquí en el	1029	\$
interior del país, ella nos ha dicho	1030	\$
así un poco jocosa, yo no se que	1031	\$
haríamos nosotros como trabajadoras	1032	\$
sociales frente a una situación como	1033	\$
un terremoto o de pronto una	1034	\$
inundación, dijo ella, porque estamos	1035	\$
aquí en la costa frente al mar y a los	1036	\$
pocos meses sucedió lo de las	1037	\$
inundaciones aquí en Cartagena, o sea	1038	\$
yo traje a la memoria enseguida lo que	1039	\$
ella dijo, porque ella dice: No	1040	\$
estamos, no les hemos formado para	1041	\$
eso, yo dije en ese momento, cuando	1042	\$
sucedió todo, de verdad no estábamos	1043	\$
formados para eso, como enfrentarlo en	1044	\$
el área social, yo dije, de verdad	1045	\$
que, o sea, me quedo sonando sus	1046	\$
palabras y que a los meses sucedió	1047	\$
algo así, y que frente a eso yo sentía	1048	\$
incapacidad de querer hacer algunas	1049	\$
cosas pero que simplemente era	1050	\$
activismo, no era una metodología, no	1051	\$
era algo así, entonces ¿Cómo qué si	1052	\$
estamos formados para cualquier cosa?	1053	\$
¿En cualquier parte?	1054	-\$

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Habría que hacer un trabajo	405	-#
etnográfico porque eso es una cosa...	406	#
es una cosa que hay que vivirla día a	407	#
día y observarla día a día para poder	408	#
entender que tu te pones en sintonía	409	#
con los directivos, o sea en estos	410	#
días Alberto hizo una mención que me	411	#
pareció fascinante y yo lo había visto	412	#
en otra lógica y era... él citó un	413	#
autor que dice que son muy pocas las	414	#
personas que jalonan realmente las	415	#
dinámicas de la sociedades el resto	416	#
somos digamos una masa crítica que...	417	#
bueno, él explica un poco eso, es	418	#
decir, nosotros... la universidad está	419	#
muy alineada es decir, las directivas	420	#
trazan ciertos conceptos ***** y	421	#
eso se va regando completamente, hay	422	#
una estructura muy sólida y la	423	#
jerarquía es muy concreta, entonces	424	#
los tubos de información son enormes,	425	#
son rápidos las actitudes, la	426	#
disposición para trabajar y para hacer	427	#
las cosas es muy ágil pero no podría	428	#
uno..... es decir, es algo que no se	429	#
puede hablar de eso sino que se tiene	430	#
que observar en el tiempo, todo lo	431	#
que uno diga podría ser como una	432	#
demagogia enorme es mas bien un	433	#
proceso que se ve en la gente, en los	434	#
profesores, los estudiantes.	435	#
Es una construcción de 45 años	437	#
*****	438	#
***** ***** que es	440	#
consensual, el consenso barato.....	441	#
no, es peleada, peleada, es con	442	#
oposición y es argumentada, es una	443	#
construcción productiva, es decir, no	444	#
es la construcción de fulano de tal o	445	#
de perano no..... es la construcción	446	#
del colectivo que integra los	447	#

departamentos, integra la escuela,	448	#
integra la universidad. Yo hacía un	449	#
símil que alguna vez hizo un profesor	450	#
de sistemas que vino de *****	451	#
Canadá, yo pienso que en esta	452	#
universidad hay una democracia muy	453	#
extendida y es... por ejemplo no hay	454	#
un cambio... no hay un cambio al	455	#
rector, no hay un cambio del director	456	#
de departamento, lo que sea y si ese	457	#
rector pone unas ideas uno pone en	458	#
juego la cuenta de sus ideas haber si	459	#
esas ideas fortalecen la universidad,	460	#
no al contrario como las democracias	461	#
políticas que tenemos nosotros, que si	462	#
tenemos ideas contrarias entonces	463	#
ponemos algo para que ni las ideas de	464	#
esa persona ni las de otras se muevan,	465	#
entonces eso ha sido también pienso ya	466	#
el éxito de nosotros, que ha habido	467	#
cambios de rectores y han puesto unas	468	#
ideas que nosotros les hemos aportado	469	#
a esas ideas y hemos trabajado por	470	#
ellas a este canje que nos produce	471	#
relación y compromiso. Ahora no hay	472	#
forma irreflexiva, ellos si ven que	473	#
algo no está funcionando se	474	#
revisa por el equipo, pero	475	#
hay apuestas de esas y esas son las	476	#
apuestas que nos convocan	477	#
*****.	478	-#

#5 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

O sea, pues mirando la misión de la	480	-#
universidad uno ve con el tema	481	#
digamos... pues como el compromiso de	482	#
la universidad en formar personas	483	#
competentes internacionalmente, o sea	484	#
aquí hay un slogan muy visible en el	485	#
bloque en rectorías, que EAFIT es una	486	#

universidad abierta al mundo y yo creo	487	#
pues que Antioquia como región pues	488	#
está ahorita en un proceso de	489	#
sacudirse mucho de... y de mirar la	490	#
necesidad de insertarse en el ámbito	491	#
internacional, entonces a mí me parece	492	#
algo muy positivo acá en la	493	#
universidad y es que estamos en este	494	#
momento comparándonos mucho, no digo	495	#
en términos solamente de mirarnos	496	#
frente a otros, sino de mirar cuáles	497	#
son las tendencias internacionales en	498	#
las áreas del saber, porque nosotros	499	#
tenemos que reconocer que muchas veces	500	#
esas tendencias, esos teóricos, esas	501	#
escuelas no están necesariamente acá y	502	#
que toca estudiar y aprender de otros	503	#
países de otras culturas, entonces si	504	#
uno mira como la apertura que estamos	505	#
ofreciendo en ese sentido, en las	506	#
relaciones que hemos construido	507	#
académicas con universidades	508	#
extranjeras, en el interés de EAFIT	509	#
digamos de que los estudiantes sean	510	#
bilingües o multilingües, cuando	511	#
traemos tantos profesores externos acá	512	#
que nos visiten; pues yo creo que eso	513	#
en gran forma aporta mucho a la	514	#
calidad de la educación aquí en EAFIT.	515	-#

#6 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Otro componente muy importante de	639	-#
nuestro proyecto educativo es la	640	#
integración teoría-práctica, en	641	#
ingeniería pues los laboratorios son	642	#
el motor más grande de esa estrategias	643	#
pero también en las otras carreras,	644	#
las universidad tiene un semestre de	645	#
práctica obligatoria y dos semestre de	646	#
práctica en algunas carreras y tiene	647	#

un proyecto de grado también en muchas	648	#
de ellas. Esa estrategia	649	#
teórico-práctica es muy difícil de	650	#
evaluar con un examen como lo están	651	#
planteando los ECAES, hay que tenerlo	652	#
en cuenta que es como parte del	653	#
proyecto nuestro a la hora de evaluar	654	#
yo creo los resultados de las pruebas.	655	-#

#7 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Tiene que ver con las políticas de	49	-#
calidad? Sí. Entonces por eso el PEI	50	#
quedó tan sintético, porque	51	#
centramos... o sea, primero que el PEI	52	#
tiene que girar alrededor de lo	53	#
formulado, declaraciones de la	54	#
universidad, las declaraciones...	55	#
digamos tenía muy ***** la	56	#
cuestión estratégica; la misión, la	57	#
visión y algunos objetivos de carácter	58	#
muy permanente. Segundo que el PEI	59	#
incluye pues todo lo que es la	60	#
cuestión de la calidad, desde la	61	#
gestión de la calidad, que para	62	#
nosotros se hace muy evidente con las	63	#
acreditaciones, por eso ***** lo	64	#
que estamos haciendo, autoevaluación y	65	#
acreditación, y de hecho si nosotros	66	#
tenemos el 100% de los programas	67	#
acreditables acreditados porque los	68	#
otros que no están acreditados es	69	#
porque no han cumplido los requisitos	70	#
para ***** , pero el programa que	71	#
cumple el requisito, programa que pasa	72	#
por la prueba de la acreditación.	73	-#

#8 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Vamos a hablar un poquito como de la	487	-#
materialización de la misión y la	488	#
visión. La visión es la formación	489	#
teórico práctica, yo pienso que cuando	490	#
uno cuenta con una práctica	491	#
profesional, logra digamos aterrizar	492	#
muchos conceptos adquiridos en	493	#
pregrado, sí, o sea, la práctica	494	#
profesional tiene un alto... digamos	495	#
que, pues yo reconozco que es un	496	#
elemento importante para aterrizar esa	497	#
teoría o esa formación teórica	498	#
inicial. Ahora, yo vengo de un	499	#
programa que es economía y economía es	500	#
de una naturaleza... en sus inicios es	501	#
muy académica pero ya tenía digamos ya	502	#
una proyección práctica porque el	503	#
economista en la EAFIT puede optar por	504	#
énfasis de gran aplicabilidad, que	505	#
son... tiene un énfasis y una ruta de	506	#
profundización en conocimiento a nivel	507	#
de finanzas, a nivel de evaluación de	508	#
proyectos a nivel de econometría, a	509	#
nivel de la parte de integración	510	#
económica, todo lo que tiene que ver	511	#
con el ALCA, ante todo *****	512	#
entonces en ese sentido yo creo que la	513	#
universidad qué ha logrado?, hacer de	514	#
la teoría... aterrizar esa teoría,	515	#
darle una validez práctica. En	516	-#

#9 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Bueno, lo tomaría... pues la misión	660	-#
***** tiene muchos aspectos como	661	#
vimos. Voy a tomar como los que para	662	#
mí son más significativos, tomando que	663	#
el foco de la misión es que EAFIT	664	#

quiere tener un reconocimiento	665	#
internacional y nacional por sus	666	#
procesos investigativos y logros	667	#
académicos, yo creo que la universidad	668	#
ha hecho un esfuerzo muy importante en	669	#
hacerse reconocer internacionalmente y	670	#
nacionalmente a través de los	671	#
convenios que tiene con universidades	672	#
en el exterior y en el interior del	673	#
país, no solamente para que los	674	#
estudiantes hagan intercambios	675	#
académicos de ir a estudiar sino	676	#
también para que hagan sus prácticas	677	#
***** con el exterior, también	678	#
para que hagan proyectos conjuntos	679	#
para que se unifiquen en generar	680	#
procesos de investigación. La	681	#
universidad va pues muy encaminada a	682	#
eso y ha hecho un esfuerzo muy grande,	683	#
claro que para decir que la	684	#
universidad es internacional hay que	685	#
decir pues muchísimas cosas que creo	686	#
en Colombia todavía falta, pues	687	#
inclusive creo que en Latinoamérica,	688	#
pero creo que EAFIT sí ha jalonado	689	#
muchas situaciones de	690	#
internacionalización de las	691	#
universidades en Colombia. En cuanto	692	#
al pluralismo de lógico, el que habla	693	#
la misión, yo creo que EAFIT también	694	#
ha hecho ahí un gran esfuerzo porque	695	#
comenzando como una escuela de	696	#
administración y finanzas se ha	697	#
abierto otros campos de conocimiento	698	#
en humanidades como comunicación, como	699	#
música, derecho, bueno, con	700	#
ingenierías, con... bueno, todo eso	701	#
hace... eso ha hecho que la	702	#
universidad confluya en muchos saberes	703	#
y eso enriquece el sentido de la	704	#
formación dentro de un contexto	705	#
universitario, porque eso hace que los	76	#
estudiantes tengan interacción con	707	#
muchos otros medios del conocimiento y	708	#

con estudiantes de otra formación	709	#
porque creo que la formación que uno	710	#
adquiere en la carrera marca su visión	711	#
del mundo pues en muchos aspectos,	712	#
entonces eso me parece muy interesante	713	#
y además porque si lo tomamos desde el	714	#
principio que el organismo lógico de	715	#
que EAFIT respete ideologías, respeta	716	#
pensamientos, respeta formas de pensar,	717	#
es abierto a las posibilidades que	718	#
esto pueda brindar en un ambiente de	719	#
clase, en un ambiente de discusión	720	#
académica, en un ambiente de	721	#
investigación creo que EAFIT pues en	722	#
sus eventos culturales, en los centros	723	#
que promueve pues permite esa	724	#
diferencia, permite que haya otras	725	#
cosas adicionales dentro del contexto	726	#
universitario, entonces creo que desde	727	#
esos dos puntos de vista, creo que hay	728	#
muchos pues... muchos aspectos.	729	-#

#10 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

***** según	1191	-#
los que han hablado sobre *****	1192	#
abogados profesionales también, y es	1193	#
la falta de articulación con las	1194	#
mismas de énfasis del ECAES,	1195	#
concretamente en el caso de los	1196	#
estudiantes de economía de EAFIT, un	1197	#
gran porcentaje elige la línea de	1198	#
énfasis en finanzas y los ECAES no	1199	#
evalúan para los economistas aspectos	1200	#
en el campo financiero probablemente	1201	#
quienes eligen la línea de énfasis en	1202	#
finanzas lo hagan porque desean	1203	#
desarrollar competencias en esos	1204	#
campos para ocuparse en un futuro en	1205	#
las áreas financieras de las empresas	1206	#
y si el propósito a futuro de los	1207	#

ECAES es ser útil para los empleadores	1208	#
van a tener una visión sesgada del	1209	#
economista teniendo la misma énfasis	1210	#
en finanzas pensando en su futuro	1211	#
empleándose en finanzas pero que los	1212	#
ECAES no les dijeron esto que es en lo	1213	#
que él ha estado mirando alrededor de	1214	#
las finanzas en su último 3 o 5	1215	#
semestres de la carrera y que ha dado	1216	#
ya su formación como economista pueda	1217	#
profundizar en estos campos en este	1218	#
ejemplo concreto de las finanzas y va	1219	#
a salir y el empleador va a ver un	1220	#
puntaje bajo con respecto a otros,	1221	#
pero él solo sabe de finanzas o no	1222	#
sólo sabe sino pero profundizó en	1223	#
finanzas no va a poder tener un	1224	#
puntaje correcto para medirlo y él sí	1225	#
puede ser un experto en finanzas,	1226	#
quiere ocuparse en finanzas y sabe y	1227	#
se podría desempeñar y tiene las	1228	#
competencias para hacerlo pero en la	1229	#
hoja no va a saber. (Se acaba	1230	#
grabación).	1231	-#

#11 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Nosotros acá en EAFIT tenemos una co	866	-#
tenemos una cosa que iniciamos, yo	867	#
creo que fue una universidad pionera	868	#
en esa tema y era con el semestre de	869	#
industria, ese semestre de industria	870	#
es la práctica, el semestre de	871	#
práctica que tienen los estudiantes,	872	#
pues ya muchas universidades lo	873	#
tienen, pero digamos que EAFIT lo	874	#
tiene como un semestre académico el	875	#
cual evalúa, el cual tiene una	876	#
asesoría desde la universidad, un	877	#
acompañamiento con la universidad y	878	#
donde en realidad desde la industria	879	#
se califica ese profesional que está	880	#

formándose, que todavía está	881	#
formándose pero ya está terminando su	882	#
proceso de formación dentro de si esa	883	#
persona es competente no es	884	#
competente, eso sí ***** yo	885	#
digo que ahí ese es un buen punto	886	#
donde se evalúa, buen un indicador,	887	#
pensando en formar esas personas como	888	#
profesionales para que también ejerzan	889	#
laboralmente esa condición, entonces	890	#
ese período de práctica es	891	#
fundamental.	892	#
		#
Es una de las fortalezas y de los	894	#
puntos ***** en el PEI y la	895	#
articulación teoría práctica.	896	#
		#
Si un poco en la línea de lo que dic	898	#
Gustavo pero apuntando otro componente	899	#
de la misión que es la competencia de	900	#
los estudiantes nuestros a nivel	901	#
nacional e internacional hay también	902	#
la posibilidad dentro de los semestres	903	#
de práctica de que nuestros	904	#
estudiantes accedan a prácticas	905	#
empresariales o a prácticas	906	#
culturales, en este caso digamos muy	907	#
puntualmente el perfeccionamiento de	908	#
idiomas extranjeros y existe un	909	#
requisito para esos estudiantes y es	910	#
que dependiendo de cuál de los dos	911	#
tipos de prácticas sean ambos deben	912	#
hacer un trabajo con unos lineamientos	913	#
académicos bastante precisos que den	914	#
cuenta de todo lo que para ellos	915	#
significò el aporte de su experiencia	916	#
internacionalmente y cuál es la	917	#
relación que encuentran entre esa	918	#
experiencia que tienen afuera y lo que	919	#
han hasta el momento vivido	920	#
académicamente en... pues y digamos	921	#
socialmente también en la universidad	922	#
entonces eso sería también como un	923	#
aspecto que me gustaría complementar a	924	#

lo que dijo Gustavo y también hay otro	925	#
aspecto que me parece que es	926	#
interesante y es en el sentido de que	927	#
son personas comprometidas con la	928	#
comunidad en lo siguiente; en las	929	#
prácticas también existen prácticas	930	#
sociales y prácticas que no son	931	#
remuneradas, poco a poco hemos ido	932	#
ganando espacio con los estudiantes en	933	#
la realización de prácticas por	934	#
ejemplo en Ongs, por ejemplo en	935	#
ministerios, por ejemplo en	936	#
instituciones descentralizadas donde	937	#
no se remunera estas prácticas por un	938	#
lado y por el otro lado es interesante	939	#
ver también en todas las escuelas o	940	#
por lo menos en las más tradicionales	941	#
de la universidad cómo hay un	942	#
componente muy importante del	943	#
profesorado que es egresado de la	944	#
universidad bien sea en pregrado o en	945	#
postgrado y tanto de cátedra como de	946	#
tiempo completo y vuelven a la	947	#
universidad de alguna manera a	948	#
devolver todas esas experiencias que	949	#
tienen o que han ido adquiriendo, que	950	#
hemos ido adquiriendo, con el fin de	951	#
construir universidad y de aportar	952	#
también a la institución y al	953	#
desarrollo de los futuros	954	#
profesionales de la universidad. Me	955	#
parece también que es un aspecto que	956	#
se puede destacar.	957	#
		#
***** es el espacio	959	#
que la universidad va ganando dentro	960	#
del tema que llamamos hoy el	961	#
empresario, donde ya hay figuración a	962	#
nivel internacional, donde hay premios	963	#
a nivel mundial, entonces pienso que	964	#
sería otro indicador importante sobre	965	#
todo en el mundo de hoy donde en	966	#
cierta forma estamos viviendo un	967	#
cambio de paradigmas donde el empleo	968	#

se va reduciendo y donde el	969	#
empresarismo.	970	-#

#12 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Mujer3: yo estudio comunicación	214	-#
social, ya termine de estudiar pero no	215	#
he terminando la tesis, digamos que la	216	#
perspectiva que se tiene en el campo	217	#
laboral que yo ya he estado en el	218	#
campo de casi todas las ramas de la	219	#
comunicación es muy curiosa la	220	#
perspectiva que se tiene de la	221	#
universidad Mariana sobre todo de la	222	#
comunicación social que somos	223	#
conejillos de indias por que en la	224	#
universidad se ha cambiado muchísimo	225	#
el currículo del pensum y ha tenido	226	#
unas variaciones impresionantes, en mi	227	#
época corríamos con la suerte de	228	#
contar con profesores de la	229	#
universidad autónoma de occidente de	230	#
Cali, entonces había un nivel alto en	231	#
algunas materias sin embargo la ciudad	232	#
dice la universidad Mariana	233	#
comunicación social no le creo mucho	234	#
por que no tiene mucha trayectoria, no	235	#
tiene mucho reconocimiento por ejemplo	236	#
hay carreras que en la universidad	237	#
Mariana si tienen reconocimiento a	238	#
nivel laboral como son ingeniería,	239	#
contaduría pública, y creo que	240	#
psicología, pero en si todas las	241	#
carreras no tienen el mismo	242	#
reconocimiento sobre todo laboralmente	243	#
comunicación social no es muy creíble	244	#
ante las empresas e instituciones que	245	#
nos quieran emplear.	246	#
		#
Mujer: ... Nariño es una cuestión de	248	#
empíricos, los periodistas y	249	#

camarógrafos que se buscan para una	250	#
noticia es de Televisa entonces ese es	251	#
el reconocimiento que no tiene la	252	#
comunicación social de aquí por que tu	253	#
miras que en la mayoría de las	254	#
emisoras todos eran administradores de	255	#
empresas inclusive eran bachilleres	256	#
entonces uno llega con la formación	257	#
profesional y no funciona por ejemplo	258	#
lo que nos paso a Cristian y a mi que	259	#
fuiamos a una emisora local y no les	260	#
gusto por nosotros éramos	261	#
profesionales y ellos eran totalmente	262	#
empíricos, entonces nuestra formación	263	#
no es bien vista por que a todo el que	264	#
se le ocurrió trabajar en una emisora	265	#
o en un canal lo hace por que el error	266	#
es que siempre se ha estado trabajando	267	#
con sueldo, con cupo que quiere decir	268	#
con cupo que tu haces una publicidad y	269	#
ya, entonces lo primero que te van a	270	#
colocar a hacer es a vender yo por	271	#
lo menos hago lo que sea pero vender	272	#
no, entonces ese es el error que la	273	#
universidad comete pues con todo lo	274	#
que le enseñan uno sueña pero cuando	275	#
uno llega al campo laboral es	276	#
totalmente diferente a todo lo que a	277	#
uno hizo.	278	-#

#13 of 15

E: #-ACACES

SEARCH CODE: PEIALCANCE

\$.PEIALCANCE

como al margen de la situación pero	380	-\$
también cohiben mucho hay congresos de	381	-# \$
trabajo social a nivel anual en los	382	\$
que no tenemos apoyo ninguno, las	383	\$
condiciones son mínimas para que	384	\$
asistan 5 estudiantes y los mejores,	385	\$
los que podemos ir y nadie mas solo	386	\$
los semestre avanzados, los que están	387	\$

en los primeros terceros no, entonces	388	\$
se opto por traer el congreso este año	389	\$
aquí a pasto y se saco la propuesta	390	\$
pero nos dijeron que no, por que	391	\$
trabajo social era uno de los	392	\$
programas que menos ingresos generaba	393	\$
a la universidad, que no había apoyo	394	\$
económico para nada, nos resultaron	395	\$
diciendo que no estábamos al nivel	396	\$
cognitivo de las otras universidades	397	\$
entonces hubo una cantidad de	398	\$
problemas, si no hay apoyo a los	399	\$
estudiantes a nivel institucional....	400	\$
es más fuimos al congreso el año	401	\$
pasado estuvimos son 8 días pero	402	\$
ustedes tienen que reponer las horas	403	\$
de practica los sábados, los festivos	404	\$
pero tienen que reponer horarios, el	405	\$
permiso se los damos pero tienen que	406	\$
presentar exámenes, tienen que volver	407	\$
a hacer trabajos, entonces el permiso	408	\$
no es como tal de la institución pero	409	\$
si nos dieron para los pasajes pero no	410	\$
hubo apoyo para absolutamente nada y	411	\$
para poder llegar al coordinador para	412	\$
hablar de problema de algún estudiante	413	\$
y con el representante también es	414	\$
miles de vueltas y mucho menos tenemos	415	\$
idea de quien es el representante de	416	\$
los estudiantes en la universidad	417	-\$

#14 of 15

E: \$-PEICONCEPT

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

propuesto, generalmente en las	84	-# -\$
instituciones lo que se observa es que	85	#
no se hace un buen análisis teórico y	86	#
unas buenas argumentaciones para	87	#
tratar de compensar el real de	88	#
aquellas concepciones pedagógicas,	89	#
antropológicas, sociológicas, que	90	#

rigen todo programa académico	91	#
contemporáneo, pero es poco el	92	#
esfuerzo que se hace por tratar de	93	#
concretar aquellos ideales en las	94	#
secciones reales, en el caso	95	#
particular de la universidad Mariana,	96	#
desde el tiempo que llevo trabajando	97	#
aquí, he podido percibir que un gran	98	#
numero de docentes de nuestra facultad	99	#
parecen que se han olvidado de lo que	100	#
esta concretado en el papel, es decir,	101	#
en algun tiempo se hizo las revisiones	102	#
y se apropio de ello, pero parece que	103	#
las practicas como de manera	104	#
subjetiva... (no se entiende sin	105	#
embargo habla acerca de que dentro de	106	#
las practicas académicas se ha	107	#
olvidado lo que esta concretado en el	108	#
papel), esta es mi perspectiva.	109	-#

#15 of 15

SEARCH CODE: PEIALCANCE

#-PEIALCANCE

Bajo esos lineamientos pienso que	407	-#
nosotros en la práctica lo estamos	408	#
llevando, falta es evaluar que tanto	409	#
ha sido ese impacto de esa evaluación	410	#
por competencias, parece que se debe	411	#
insistir mucho cuando nosotros	412	#
hablamos de competencias en lo que es	413	#
en la solución de problemas, nosotros	414	#
decimos que la formación debe ser por	415	#
competencias mas sin embargo no	416	#
estamos formando por competencias	417	#
todavía - nos falta mucho – por que	418	#
estamos haciendo solución de problemas	419	#
que ya sabemos como solucionarlos,	420	#
entonces se habla de competencias	421	#
cuando el estudiante esta ayudando a	422	#
solucionar problemas que todavía no	423	#
tenemos forma de resolverlos, que	424	#
ellos mismos sean capaces de	425	#

resolverlos, sencillamente los estamos	426	#
volviendo maquinas –resuelva este	427	#
problema de matemáticas que se	428	#
resuelve así- les damos la	429	#
herramientas mas sin embargo ya	430	#
sabemos cual es la solución, entonces	431	#
pienso que hay que trabajar mucho mas	432	#
la solución de problemas para que la	433	#
evaluación que se hace desde ECAES y	434	#
que se articule con el proyecto	435	#
educativo sea mas coherente, sea mas	436	#
adaptado.	437	-#

Apéndice 4. Listado de categorías (códigos) y su descripción

ACADEMIA

Ac-Acciones. Currículo -ACACUR

"Área Académica. Acciones o estrategias implementadas sobre currículo.

Hace referencia a las actividades declaradas en ejecución o ya ejecutadas."

Ac-Acciones.Docentes -ACACDOC

"Área Académica. Acciones o estrategias implementadas y dirigidas a los docentes. Hace referencia a las actividades declaradas en ejecución o ya ejecutadas."

Ac.Acciones.Estudiantes -ACACES

"Área Académica. Acciones o estrategias implementadas sobre grupal.
diantil.

Hace referencia a las actividades declaradas en ejecución o ya ejecutadas."

Ac-Investigación

"Área Académica. Investigación. -ACAINV

Hace referencia a investigaciones declaradas en ejecución, o ya ejecutadas, así como a planes a desarrollar en relación con investigación o integración de grupos de investigación."

Ac-Propósitos.Curriculo -ACACPROCUR

"Área Académica. Propósitos a realizar sobre currículo.

Hace referencia a propuestas que serán desarrolladas en el área de currículo correspondiente."

Ac-Propósitos. Docentes -ACACPRODOC

"Área Académica. Propósitos a realizar sobre docentes.

Hace referencia a propuestas que serán desarrolladas con este grupo de profesionales."

ADMINISTRACIÓN

Ad-Acc.Perspectiva Curricular -ADPERSCUR

"Área administrativa. Acciones o estrategias implementadas alrededor del Currículo. Hace referencia a las actividades declaradas en ejecución, o ya ejecutadas en relación con aspectos tocantes al currículo.."

Ad.Acc.Perspectiva docente -ADPERSDOC

"Área Administrativa. Acciones o estrategias implementadas en la perspectiva de los docentes. Hace referencia a las actividades declaradas en ejecución, o ya ejecutadas en relación con los docentes."

Ad-Acc. Perspectiva Estudiantil -ADPEREST

"Área Administrativa. Acciones o estrategias implementadas sobre grupo estudiantil. Hace referencia a las actividades declaradas en ejecución, o ya ejecutadas."

Ad-Acc. Perspectiva Profesional -ADPERSPRO

"Área Administrativa. Acciones realizadas o estrategias implementadas en la perspectiva profesional. Hace referencia a las actividades declaradas en ejecución, o ya ejecutadas en relación con la Profesión en general y/o organizaciones profesionales."

Ad-propósitos. Perspect. Curricular -ADPROCUR

"Área administrativa. Propuestas a realizar en la perspectiva curricular. Hace referencia a planes que serán desarrollados para el mejoramiento y actualización del currículo."

Ad-propósitos. Perspect. Docente -ADPRODOC

"Área Administrativa. Propuesta a realizar sobre cuerpo de Docentes. Hace referencia a planes que serán desarrolladas en el área."

Ad-Propósitos.Perspect.Estudiantil -ADPROEST

"Área administrativa. Propósitos a desarrollar sobre grupo de estudiantes. Hace

referencia a propuestas que serán desarrolladas en el área."

Ad-Propósitos.Perspect.Profesional -ADPROPRO

"Área Administrativa. Propósitos a desarrollar en la perspectiva profesional. Hace referencia a propuestas que serán implementadas en el área."

ECAES

ECAES-Exámenes de Prueba -ECAESEXPUR

ECAES. Recoge referencias generales a los exámenes desarrollados y aplicados en el programa ECAES.

ECAES-Banco de Preguntas -ECAESBANPR

Algunas instituciones se proponen, o han avanzado en la tarea de elaborar un banco de preguntas al estilo de las utilizadas por ECAES, para ser utilizadas en entretenimiento a estudiantes y profesores."

ECAES-Problemas en Aplicación -ECAESPROBAP

"ECAES. Recoge alusiones a dificultades en la aplicación de las pruebas de ECAES, por diversas razones."

ECAES-Software manejo de pruebas -ECAESSOFT

"ECAES. Propuestas y acciones para elaborar y perfeccionar software que facilite el análisis de resultados en las pruebas ECAES."

ECAES- Sugerencias Prueba y Aplicación -ECAESPRUAP

"ECAES. Enunciados algunos problemas en la aplicación de las pruebas ECAES, algunas instituciones hacen sugerencias para solucionarlos o para hacerlas mas eficientes.

EXTENSIÓN

Ext.-Acciones -EXTACCIONES

"Área de Extensión. Acciones realizadas. Se refiere a las actividades declaradas en ejecución, o ya ejecutadas y referidas a programas de extensión de cada Universidad."

Ext.-Propósitos -EXTPROPOSI

"Área de Extensión. Propósitos a realizar. Hace referencia a propuestas que serán desarrolladas en el área de Extensión."

TEORÍA

Tr-Competencias (Argm-Prop-Interp...) -TEOCOMPET

"Teoría. Competencias. Hace referencia a las Competencias argumentativas, propositivas e interpretativas."

Tr-Competencias.Definiciones -TEOCOMPPET

"Teoría.Competencias. Definiciones sugeridas o recordadas por los autores."

Tr-Flexibilidad Académica -TEOFLEXACA

"Teoría. Flexibilidad Académica. Entendida como la organización de las unidades académicas y de los profesores."

Tr-Flexibilidad Administrativa -TEOFLEXADM

Teoría. Flexibilidad Administrativa. Entendida como el incremento de la Descentralización, del manejo de los recursos, del personal académico, etc."

Tr-Flexibilidad Curricular -TEOFLXCUR

"Teoría. Flexibilidad Curricular. Entendida como selección y organización de contenidos."

Tr-Flexibilidad Definiciones -TEOFLEXDEF

"Teoría. Flexibilidad Pedagógica. Entendida como variaciones en la relación pedagógica, con respecto al incremento de la autonomía del estudiante."

Tr-Formación Académica -TEOFORMACA

"Teoría. Formación Académica. Entendida como la formación en aspectos fundamentales del conocimiento."

Tr-Formación Integral -TEOFORMINT

"Teoría. Formación Integral. Entendida como el desarrollo de potencialidades del ser, la recuperación de lo humano, recuperación del sujeto."

Tr-formación Profesional -TEOFORMPRO

"Teoría. Formación profesional. Entendida como la formación práctica para el desempeño en diferentes escenarios profesionales."

Tr- integralidad Curricular -TEOINTEGCU

"Teoría. Integralidad Curricular. Hace referencia a la integración balanceada de componentes y áreas de formación."

Apéndice 5. Reporte final por categorías

UNIVERSIDADES DEL PROYECTO - CITAS CODIFICADAS CON "COMPETENCIAS"

1) Área Teoría. "Competencias (Arg., Prop., Interp.)":

"Hace referencia a las Competencias argumentativas, propositivas e interpretativas."

UNIVERSIDADES 2003

P59: 059-Univ. de Cartagena. Cartagena

se recomendó redefinir las estrategias metodológicas y didácticas en función de los escenarios formativos existentes y disponibles, que hagan posible en los estudiantes el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, procedimentales y actitudinales, para continuar obteniendo buenos niveles de puntaje en las Pruebas de Estado. (Pág. 168)

P81: 081-Univ. EAFIT. Medellín..

Pero, lo más grave, las pruebas elaboradas hasta el momento, pueden dar cuenta de los conocimientos que en materia de legislación tiene un estudiante, no de las competencias argumentativas, propositivas e interpretativas que aquel despliega en contextos determinados. (Pág. 235)

P89: 089-Univ. Mariana. Pasto

Los momentos que se han retomado para este proyecto, han sido, la apropiación del documento para Pruebas ECAES, la socialización de experiencias aprendidas en la construcción del Banco de Preguntas desarrollado por la Asociación de profesionales, la elaboración de preguntas en las pruebas escritas que se han institucionalizado, para el desarrollo de las competencias comunicativas. (Pág. 270)

UNIVERSIDADES 2004

P80: 189-Univ. del Valle-04.

El fortalecimiento de los aspectos didácticos y pedagógicos de los docentes que permitan una mayor conciencia de la responsabilidad social del ser docente. Se está realizando el taller evaluación por competencias en convenio con el

ICFES, el cual en su desarrollo ha permitido una reflexión del quehacer docente de los profesores. Está generando proyectos de investigación alrededor del tema.

P81: 191-Univ. EAFIT-04.

(*Admón. De Negocios*) Para efectos de la comprensión de lectura estamos en conversaciones con Humanidades para encontrar la forma de articular el trabajo que ellos hacen en el curso "Hombre y el Lenguaje" con las asignaturas de orden comprensivo que se trabajan en los primeros semestres, es decir, "Pensamiento Administrativo", "Organizaciones" e "Historia Empresarial". La intención es estimular el desarrollo de la competencia lectura, en consecuencia, las competencias asociadas a la lectura y a la escritura. (Pág. 295)

2) Área Teoría. "Competencias. Definiciones":

"Definiciones sugeridas o recordadas por los autores.
Alusiones a "Competencias" en términos generales."

UNIVERSIDADES 2003

P59: 059-Univ. de Cartagena. Cartagena

Además, se está dando formación sobre competencias y la forma como deben evaluarse éstas. (Pág. 168)

P78: 078-Univ. del Valle. Cali

(*Fonoaudiología*) (...) si bien el trabajo de pensar por competencias debe potenciar la Educación Superior, todavía se considera inmaduro. ECAES ha dado la coyuntura para ser más consistentes en esta reflexión. (Pág. 207)

(*Fisioterapia*) Reflexionar cómo están llevando a cabo los docentes la evaluación por competencias, en las que, coherentes con la razón de ser de la Universidad y de la Profesión específica, se empeñan en formar al estudiante. (Pág. 209)

P81: 081-Univ. EAFIT. Medellín..

(*Derecho*) Es útil que el Estado establezca mecanismos de evaluación de los profesionales en el manejo adecuado de las competencias que exige el ejercicio de una profesión u oficio.

Qué es lo que el gobierno entiende por autonomía universitaria a sabiendas de que los ECAES sólo podrían evaluar competencias básicas comunes a una misma área del conocimiento y dado que, en atención a lo dicho, sería muy difícil que los ECAES se ocuparan de las líneas curriculares derivadas de la flexibilización? (Pág. 235)

P89: 089-Univ. Mariana. Pasto

(*Ing. de Sistemas*) Los educadores han incluido en las evaluaciones por competencias, tipos de pruebas ECAES, esto hace que los estudiantes se familiaricen con su desarrollo. (Pág. 267)

(*Ing. Ambiental*) También los ECAES han facilitado la ampliación de los criterios de evaluación por cuanto se consideran más completos, basados en competencias; por lo tanto los docentes no se limitan solamente a hacer preguntas abiertas, ni de resolución de ejercicios, sino que deben estructurarlas para lograr un aprendizaje significativo y que prepare al estudiante para solucionar los problemas actuales propios de su campo de estudio. (Pág. 268)

UNIVERSIDADES 2004

P79: 184-Univ. de Manizales-04.

(...) el debate académico más importante que ha generado la prueba al interior del cuerpo profesoral gira en torno a la polisemia con que se entiende el constructo de competencia y a la medición misma de este concepto en esta prueba de estado, sin duda alguna vale la pena una amplia reflexión sobre este asunto en las dimensiones institucional, regional y nacional. (Pág. 279)

Los Docentes han incluido en sus procesos de evaluación algunas metodologías relacionadas con la evaluación por competencias, para que los estudiantes que deben presentar las pruebas en el futuro estén familiarizados con las preguntas de este tipo. (Pág. 280)

P80: 189-Univ. del Valle-04.

Se está preparando un seminario taller realizado por docentes de la Universidad del Valle con los propósitos de plantear una reflexión sobre el conjunto de concepciones que subyacen en la teoría de las competencias como propuesta de formación del talento humano, de identificar los elementos de base que componen una propuesta de formación profesional con base en competencias y de construir referentes metodológicos para orientar los procesos desde una propuesta de formación por ciclos. (Pág. 290)

P81: 191-Univ. EAFIT-04.

(Admón. De Negocios) Además de lo anterior, es necesario llevar a cabo un proceso de capacitación y entrenamiento de los docentes en la formación por competencias, lo que implica desarrollar estrategias pedagógicas y de evaluación; esfuerzo iniciado en el año 2004 por parte de las universidades en las facultades de administración. (Pág. 293)

(Ing. De Sistemas) Para el 2005 la situación es más crítica aún porque se da un cambio radical en el enfoque del examen al proponer una evaluación basada en competencias. Es de anotar que la noción de competencias, muy influenciada por la noción de competencia definida por el SENA, está centrada en el cómo se hacen las cosas y es más apta para la evaluación de técnicos y tecnólogos pero no consideramos que deba guiar los propósitos de un sistema de formación en ingeniería. (Pág. 296)

(Economía) 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... (Pág. 298)

(Economía) Estimular a los profesores para que mediante la implementación de nuevas estrategias pedagógicas en su ejercicio profesional, concienticen a los estudiantes de su protagonismo en el proceso de aprendizaje y focalicen la formación hacia el desarrollo de competencias, más que a la transmisión de conocimientos. (Pág. 299)

Apéndice 6. Citas bajo el Código: "ECAES. Problemas en aplicación"

HU: Impacto de los ECAES 2003-2004
File: Univ. San Buenaventura\ECAES\E...\Impacto
de los ECAES 2003-2004.hpr5]
Date/Time: 01/12/05 05:13:07 p.m.

Descripción de la Categoría "ECAES. Problemas en aplicación":

"Recoge alusiones a dificultades en la aplicación de las pruebas de ECAES, por diversas razones."

UNIVERSIDADES 2003

P 1: 001-Col. Mayor Ntra. Sra. del Rosario - Bogotá.

Es claro el objetivo de las actuales pruebas (ECAES) orientado a comprobar el grado de desarrollo de competencias. Sin embargo, esta orientación presenta algunos problemas pues, por las limitaciones mismas de la prueba, sólo puede llegar a la evaluación de la dimensión cognitiva y no las dimensiones práctica y actitudinal. (Pág. 18)

P 4: 004-Corp. Univ. Piloto de Colombia. Bogotá.

(...) aunque se participó con el énfasis en telecomunicaciones, en el caso de Teleinformática se tuvo la sorpresa de ser examinados en conjunto con los programas de Electrónica, lo cual no parece lógico. (Pág. 27)

Fue evidente que hubo dificultades con los contenidos de Humanidades y lenguas, cuyos enfoques difirieron bastante respecto a los que se siguen en la Universidad. (Pág. 27)

Se advirtió la falta de pertinencia de los exámenes frente a la formación de los alumnos en cuanto a su perfil (Pág. 27). Así mismo se evidenció el efecto de la dificultad en la interpretación de las preguntas por ser de naturaleza desconocida para los estudiantes (Pág. 27). Sin embargo, la exigencia académica de los semestres 9 y 10 es bastante intensa y tal vez se requiera un poco más de tiempo. (Pág. 28)

La participación (*de los estudiantes*) en los cursillos ofrecidos fue muy escasa y ante el primer simulacro se observó una actitud de negligencia y premura. Conocidos los resultados, se generó un poco de reacción y un sector de la población solicitó orientación para prepararse mejor.

A pesar de la imagen negativa que representó la divulgación de los resultados, se ha tomado muy en serio el resultado y se ha exigido que no se hagan preparaciones artificiales de los estudiantes. (Pág. 29)

P18: 018-Esc. de Ing. de Antioquia-EIA. Envigado.

Desde su fundamentación teórica, el diseño de la prueba no cumple con el objetivo de evaluar competencias y por consiguiente, el contenido del examen está apoyado significativamente en preguntas que evalúan recuerdo.

En el diseño de la prueba no se identificaron indicadores de evaluación, de acuerdo con el objetivo, alcance y contenido de la prueba para permitir el análisis de resultados. (Pág. 61)

Las actividades que se adelantan actualmente en la mayoría de las instituciones educativas obedecen al propósito de entrenar a los estudiantes para responder preguntas tipo ECAES, en lugar de fundamentar el proceso de formación en un verdadero aprendizaje que le permita al estudiante responder a la pruebas con suficiencia, independiente del tipo de pregunta.

Se identifica en muchas instituciones el temor por el análisis y la interpretación inadecuada de los resultados ECAES por parte de la comunidad académica nacional, la cual se asocia con la pérdida de imagen de la institución. (Pág. 62)

P20: 020-Escuela Nacional del Deporte. Cali.

Se determinó que se evaluaron más los conocimientos que las competencias, algunas preguntas se salen del contexto de pregrado y los estudiantes indicaron no tener dominio en este tipo de exámenes. (Pág. 63)

P21: 021-Esc. Naval de Cadetes Almirante Padilla. Cartagena

Es necesario que el ICFES realice la evaluación del programa de Ingeniería Naval con cada una de sus especialidades: Mecánica, Electrónica, ya que difiere con los contenidos de las mismas carreras de otras Universidades. (Pág. 64)

P22: 022-Fund. Esc. Col. de Rehabilitación - Bogotá.

es preocupante ver que la prueba evalúa por competencias, cuando ninguna

universidad en los programas está formando por competencias y cuando aún dentro de la comunidad académica no se han establecido los aspectos fundamentales de formación, que todos los programas de una misma profesión deben compartir. (Pág. 65)

Surge una pregunta constante en los análisis, y es el hecho de que nuestras carreras que trabajan con Rehabilitación, requieren y exigen actitudes en la relación interpersonal, que se convierten en eslabón fundamental en los procesos de intervención y hacen parte del proceso de humanización que se quieren afianzar desde la academia, sin embargo, esto que es fundamental no es evaluado por la prueba, desconociendo habilidades y actitudes que son inherentes a nuestras profesiones.

Se evalúan competencias disciplinares, dejando de lado competencias profesionales, dado que Fisioterapia, Fonoaudiología y Terapia Ocupacional son profesiones aplicadas. (Pág. 65-66)

Los resultados de las pruebas ECAES, tal como está planteado, tienen ante todo un carácter formativo y de retroalimentación para las Instituciones, por tanto la divulgación de esta información, es especial con los medios de comunicación, debe ser prudente, responsable y ética, para no hacer daño en especial a las profesiones. (Pág. 66)

P23: 023-Fundac. Escuela de Medicina Juan N. Corpas - Bogotá.

Es evidente que nuestros alumnos desarrollan a lo largo de la carrera un proceso mental diferente desde el punto de vista de la evaluación al que proponen los ECAES.

P25: 025-Fundación Universidad Central. Bogotá

El Depto. de Matemáticas de la Univ. Central, que se encuentra adscrito a la Facultad de Ingeniería y presta servicios a todas las facultades, además de realizar el análisis de su propia área, elaboró un estudio comparativo de los resultados de la facultad basado en las preguntas no contestadas y en las que obtuvieron múltiples respuestas, como elementos indicadores de puntos débiles que deben ser reforzados en el proceso. (Pág. 73)

P27: 027-Fundación Univ. del Norte. Barranquilla

Los ECAES se han ido convirtiendo en un importante instrumento para evaluar y determinar la calidad de la formación de los estudiantes. Sin embargo, debe trabajarse paralelamente en el desarrollo de otras herramientas que per-

mitan evaluar más ampliamente un proceso tan complejo como es el de la formación profesional.

El examen en la mayoría de las áreas, evalúa en general conocimientos y hay algunos pocos intentos de evaluar competencias; sólo en algunos programas se profundiza en aspectos relevantes al área básica y profesional, especialmente en lo relacionado con la evaluación de la dimensión cognitiva pero muy poco se evalúan las dimensiones práctica y actitudinal. (Pág. 78)

El examen si se reconoce como instrumento de evaluación de competencias profesionales, debería en lo posible, evaluar además de los contenidos básicos de una disciplina, la creatividad, el análisis crítico, la reflexión, elementos todos importantes en un modelo educativo basado en competencias. Esto podría resultar complejo, por lo que quizás los programas deberán delimitar claramente su ámbito de aplicación. (Pág. 78)

P30: 030-Funda. Universitaria de Boyacá. Tunja

(*Ing. Industrial*) Considerando que los contenidos programáticos incluyen prácticamente todos los temas evaluados en el examen, se realizó un estudio sobre la incidencia del tipo de pregunta, llegándose a que este factor causó algún tipo de problema. Se estableció por lo tanto, introducir preguntas tipo ECAES en las evaluaciones continuas de las asignaturas y también incluirlas en el examen de grado. (...) incluir este tipo de preguntas en las evaluaciones no se debe confundir con una preparación específica para el examen. (Pág. 84)

P31: 031-Funda. Universit. de Ciencias de la Salud. Bogotá

Posteriormente se realizó un documento donde se consignaban las críticas positivas y negativas a la evaluación, documento que fue enviado oportunamente al ICFES. (Pág. 87)

P32: 032-Fundac. Universit. de San Gil - UNISANGIL. San Gil

La comunidad universitaria carece de conocimiento preciso acerca de los objetivos, modalidad de las pruebas y demás componentes del sistema de evaluación ECAES. (Pág. 90)

No se tiene habilidad suficiente para el manejo de pruebas tipo ECAES, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes. (Pág. 90)

P36: 036-Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá

Es claro que este sistema evaluativo exige un cambio estructural paralelo con

la nueva normatividad, orientada a la formación por competencias, pero es igualmente cierto que los exámenes actuales se han previsto para evaluar por competencias a una población estudiantil que se ha venido formando por conocimientos. (Pág. 103-104)

Este desfase (*se refiere a la evaluación por competencias, de una formación que prioriza los conocimientos*) preocupa a las instituciones de educación superior, al igual que la tendencia a la estandarización, que dispersa la claridad y especificidad propia de los perfiles de formación y desempeño de los programas académicos evaluados... (Pág. 104)

P38: 038-Instituc. Universit. de Envigado – Envigado

(*Derecho y Cs. Políticas*) El Decano, la Asistente Académica, los Coordinadores de área, una vez obtenido el resultado de los ECAES, procedieron a diseñar acciones tendientes a obtener resultados más objetivos por parte de los alumnos, ya que no era dominio de los estudiantes la forma como se encontraban elaboradas las preguntas. (Pág. 111)

P43: 043-Pontificia Univ. Javeriana – Cali

Un quinto impacto opera en la satisfacción y beneficios percibidos por efecto de la aplicación de la prueba. (...) es necesario un tiempo prudente y de ajuste que permita ponderar el impacto en cuanto a cambio de actitudes o percepción de mejoramiento individual e institucional. Desafortunadamente, no se trazó una línea de base para darse cuenta con indicadores claros cómo la introducción de una estrategia como ésta, cambia y genera nuevas dinámicas universitarias... (Pág. 125)

P44: 044-Unidad Central del Valle del Cauca – Tulúa

(*Ingeniería*) Se identificaron algunas debilidades de la prueba, especialmente en lo relacionado con la falta de pertinencia de algunas preguntas con el entorno en el cual se desenvuelve el estudiante y posiblemente el profesional. (Pág. 128)

(*Ingeniería*) Se evaluaron los resultados de los estudiantes con el fin de identificar fortalezas y debilidades en los programas. (Pág. 128)

P45: 045-Univ. Antonio Nariño – Bogotá

A excepción de Arquitectura, los demás programas fueron evaluados exclusivamente en el saber, haciendo caso omiso de las competencias en el saber hacer, en el saber ser y en el saber convivir, fundamentales dentro del mercado

laboral. (Pág. 129)

Indudablemente, las pruebas produjeron gran impacto en el ámbito externo a las instituciones; por la vía de hecho se constituyeron en parámetro adicional de evaluación para aquellas que no habían sido visitadas... (Pág. 129)

Es probable que a mediano plazo los resultados de las pruebas creen el paradigma del posicionamiento comparativo entre programas e instituciones; ello traerá como consecuencia la homogenización de los diseños curriculares desde la perspectiva de los contenidos programáticos que, finalmente, terminarán incorporando todos los temas requeridos en los exámenes. Ante esta posible circunstancia los tan exigidos aspectos diferenciadores de los programas irán desapareciendo progresivamente, de no incluirse el componente flexible como posibles áreas electivas de valuación. (Pág. 132)

P47: 047- Univ. Autónoma de Bucaramanga. UNAB – Bucaramanga

En la Facultad de Medicina se realizaron tres tipos de análisis de las preguntas: respecto a la pertinencia como instrumento de evaluación de las competencias de un médico general, el 10% de las preguntas fue calificado como muy fácil, el 7% como muy difícil y el 83% restante como adecuado. Respecto a la calidad de su formulación (enunciado y distractores) el 92% estaba bien construido y el 8% presentaba fallas de forma y finalmente, en cuanto a la exactitud científica de sus contenidos el 10% tenía o más de un distractor válido o el enunciado estaba mal formulado. (Pág. 136)

El equipo de Salud Mental señala que la prueba carece de temas como el trastorno depresivo mayor (...) o el estrés postraumático (...) También otros equipos consideran que los contenidos de la prueba deben ser revisados: en Ciencias Médicas Básicas faltan preguntas referentes a disciplinas como Histología, Anatomía... (...) hay un exceso de preguntas de Pediatría y Ginecología en desmedro de otras áreas. (Pág. 136)

P49: 049- Univ. Católica de Colombia. Bogotá

Los estudiantes en general han expresado que los temas incluidos en el examen no les eran desconocidos pero que algunas preguntas les resultaron difíciles y otras las percibieron como confusas. La comprensión de lectura la identifican como debilidad. (Pág. 145)

Contextualizar académicamente las fortalezas y debilidades que se ponen de presente en relación con los ECAES, se ha limitado en principio, por un

cuestionamiento: las pruebas se orientan más a medir conocimientos que competencias profesionales y los resultados reflejan el dominio de los contenidos que más se midieron. (...) Se observa que por ahora el énfasis está más en lo remedial, pero ya hay significativos indicios de que en el fondo los análisis se orientan al **qué y cómo** de la formación disciplinar y profesional, lo cual se observa como muy positivo. (Pág. 145)

Si bien no se han realizado estudios sistemáticos sobre el nivel de asociación de los resultados de la evaluación de los estudiantes en la institución, en relación con los resultados en los ECAES, las observaciones muestran situaciones muy dispersas. Algunos profesores las califican como contradictorias. (Pág. 146)

La contrastación de los contenidos de las pruebas con los componentes curriculares del programa académico. (...) puede primar la mirada de preguntas y conducir a buscar ajustes y correspondencias limitantes y éste podría convertirse en un efecto no conveniente que ahoga la riqueza de la flexibilidad curricular. (Pág. 146)

P62: 062-Univ. de La Sabana. Chía

(Ingeniería) La metodología en los ECAES, utilizada para evaluar el conocimiento teórico, no era familiar para los estudiantes. (Pág. 176)

P64: 064-Univ. de Los Andes. Bogotá

(Ingeniería) (...) la Fac. de Ingeniería ha mantenido una posición crítica frente al proceso seguido, a las expectativas generadas, a las bases conceptuales sobre las que fue diseñado y a las interpretaciones que se le han dado a los ECAES. (...) El proyecto debe, por ahora, considerarse tan sólo como un piloto. La primera versión de los ECAES no permite considerar que se tiene un producto maduro para su aplicación e interpretación. (Pág. 179)

(Ingeniería) Reconocer que se trata de una prueba piloto, sin duda interesante, pero con mucho trabajo por delante, unido a un real debate académico sobre el tema de las competencias en ingeniería y del papel que este examen debería tener, llevaría a los ECAES a una situación más madura... (Pág. 180)

(Ingeniería) El proyecto no parece ser claro en el propósito de la prueba. En este sentido cabe destacar que entre más propósitos se tengan, más se comprometen sus resultados... (Pág. 180)

(Ingeniería) La reglamentación habla de un examen de medición de competencias profesionales. No obstante se debe reconocer que los documentos y el

diseño de la prueba responden más a aquello que se denominaría una evaluación de contenidos. Adicionalmente, entre los profesores de ingeniería, quienes realizaron las preguntas, no se ha trabajado con rigor el tema de las competencias. (Pág. 180)

P65: 065-Univ. de Los Llanos. Villavicencio

Particularmente el estudiante de la universidad de los Llanos, como muchos otros en el país, no está familiarizado con este tipo de evaluación, dado que el proceso de formación apenas empieza a orientarse hacia las competencias. (Pág. 181)

Es evidente que se presentaron fallas estructurales en la construcción de la prueba, que llevaron a medir en una mayor dimensión la capacidad cognitiva y memorística del estudiante que su nivel de competencia frente a una determinada situación. De igual forma se identificaron imprecisiones frente a lo que realmente se quería preguntar. Se considera que estos aspectos afectan negativamente los propósitos de la prueba y en concordancia los resultados obtenidos. (Pág. 181)

Al generalizar los contenidos de las preguntas, para evaluar masivamente a los estudiantes de un determinado programa de formación, pone en desventaja a todos los estudiantes que han recibido un proceso de formación con un determinado énfasis... (Pág. 181)

El poco tiempo de elaboración, la inexperiencia de los profesores en la formulación de este tipo de preguntas y la carencia de una prueba piloto, son factores que inciden negativamente y desmotivan a las comunidades académicas en el momento de valorar los resultados. (Pág. 181)

P68: 068-Univ. de Nariño. Pasto

Las debilidades detectadas en el proceso hacen referencia en la actualidad a evaluar en competencias teniendo en cuenta que los currículos apenas se están adaptando a este sistema, también la tendencia en los programas a preparar a los estudiantes específicamente para resolver las pruebas. Existe la percepción que la evaluación se está haciendo sobre elementos que no están claramente definidos, ni soportadas por un modelo conceptual sólidamente estructurado. (Pág. 186)

P70: 070-Univ. de San Buenaventura. Bogotá

Para la Fac. de Ingeniería (...) los resultados que obtuvieron los estudiantes en

el ECAES no representan un indicador confiable de su situación académica, toda vez que, en un porcentaje muy elevado, el examen no evaluó los aspectos disciplinares en los que están formados, pues las preguntas estuvieron fundamentalmente dirigidas a estudiantes de Ing. Mecánica, es decir, de otra de las disciplinas ingenieriles. (Pág. 190)

P78: 078-Univ. del Valle. Cali

(*Ing. Mecánica*) La mayoría de estudiantes evaluados en la Prueba del 2003 habían logrado estímulos académicos en más de una ocasión a lo largo de la carrera y se llegó a generar un clima de excesiva confianza, lo que en combinación con las actividades de pasantía y de los proyectos de Grado, llevaron a que los estudiantes no asistieran juiciosamente a los talleres de repaso programados. (Pág. 206)

(*Ing. Mecánica*) A partir de entrevistas con los estudiantes evaluados en el año 2003, se ha sabido que en realidad el resultado podría haber sido mucho mejor si el examen de ECAES representara a futuro una herramienta de discriminación o de elección entre los estudiantes de último año para estudios de Postgrado, vacantes, etc., de manera que los estudiantes de último año le dieran mayor importancia a las actividades relacionadas con la preparación y desarrollo del examen. (Pág. 206)

(*Fonoaudiología*) Es pertinente trabajar formas de evaluación no de resultados, sino de procesos que nos permiten dar cuenta cabal de los logros de los estudiantes, que nos permiten identificar dónde están los problemas para buscar los correctivos necesarios y asegurar así el éxito de la labor de la enseñanza. (Pág. 207)

(*Odontología*) En ética, se le debe dar un enfoque más práctico y más de acuerdo con las necesidades de un odontólogo para el ejercicio de su profesión y ante todo basada en la reglamentación colombiana. (Pág. 208)

P80: 080-Univ. El Bosque. Bogotá

(*Odontología*) La evolución por competencias no está en coherencia como sistema de evaluación, al interior de los programas. (...) Los docentes consideraron que el número de preguntas propuestas para este examen difícilmente puede evaluar el amplio tópico de temáticas que se consideran en la formación de los profesionales de la Odontología. Este tipo de examen, dista mucho de la autonomía propuesta por cada una de las Facultades en relación con el perfil profesional y ocupacional que cada programa propone... (Pág. 227)

(*Odontología*) La evaluación es una problemática que se ha estado trabajando al interior de la Universidad y como respuesta a esta necesidad se diseñó el Diplomado en Evaluación, al cual está asistiendo un grupo de docentes de esta facultad. Como inquietud a este respecto la facultad consideró importante crear un comité de evaluación que trabaje con los docentes en procesos de evaluación. Otro aspecto que se cuestionó ampliamente fue la experticia de los que se consideraron expertos para la selección de las preguntas, a través de ACFO. (Pág. 228)

(*Psicología*) El análisis nacional de los datos muestra que las variables que pesaron más en este examen, han sido las demográficas, en particular el estrato social, el nivel de educación de los padres y el tipo de colegio. (Pág. 229)

P81: 081-Univ. EAFIT. Medellín

En la elaboración de los ECAES 2003, se trató de crear consenso en dos reuniones con todos los directores de Programas de Ingeniería de Sistemas y afines, pero obviamente esto no es suficiente. Sería aconsejable que complementara la actividad de los exámenes con la creación de espacios de discusión, abiertos a la industria y los gremios, donde se trabaje con estándares curriculares mínimos, que debe cumplir toda institución. (Pág. 233)

De acuerdo con los Dres. Agustín Tristán y Floralba Cano (*profesores especialistas en Psicometría de la Univ. De Ingeniería Avanzada de México, quienes opinaban que las pruebas de este nivel toman al menos tres años de trabajo continuo*) cuando se diseña un examen de estas características, se debe garantizar que las preguntas son inclusivas y que tengan al menos doce preguntas sobre el tema a evaluar. En el caso de los exámenes de Sistemas, esto no se pudo garantizar. Incluso en el tema de Humanidades, todas las preguntas de Política, giraron alrededor del mismo texto: *El Príncipe de Maquiavelo*. Se recomienda que para la elaboración de los exámenes se emplee el tiempo adecuado para poder evitar este tipo de inconvenientes que claramente afectan el rendimiento de los estudiantes. (Pág. 233)

(*Ing. de Sistemas*) Los exámenes se diseñan para medir condiciones mínimas y por lo tanto no pueden mostrar los factores diferenciadores que ofrecen las diferentes instituciones. No es adecuado utilizar estas condiciones mínimas para determinar la calidad del proceso que lleva una institución educativa por el simple motivo que los exámenes no son diseñados para medir esto. Cuando se diseña una evaluación, el primer elemento que hay que tener en cuenta es el propósito de la evaluación pues la finalidad de ésta es medir, con el fin de

diferenciar. Las características científico-técnicas de un instrumento de medida son: objetividad, validez y confiabilidad, y la validez está directamente relacionada con el propósito con el que fue construida la prueba. Por lo tanto, salvo que se modifique radicalmente el propósito de los exámenes, una prueba diseñada para medir condiciones mínimas de estudiantes no puede ser utilizada para medir la calidad de la institución. Al hacer esto se corre el riesgo de nivelar por lo bajo con todo lo que esto implica en la educación. Por los mismos motivos, los exámenes no deben ser utilizados para procesos de vinculación laboral o como criterio de selección para ingreso a Post-grado pues, nuevamente, el propósito con el que se han diseñado no es éste y por lo tanto no tienen validez como instrumento de medida. (Pág. 233-234)

(Derecho) Es útil que el Estado establezca mecanismos de evaluación de los profesionales en el manejo adecuado de las competencias que exige el ejercicio de una profesión u oficio. Sin embargo, creemos que esto no se logra realizando unos ECAES, como los propuestos hasta el momento habida cuenta de una serie de problemas que queremos exponer referidos a los aspectos académicos y pedagógicos así como al estado actual de la educación en Colombia. Los ECAES, como están concebidos, antes que fortalecer las instituciones y sus egresados, los van a debilitar. Para resaltar la importancia del tema vale la pena traer a colación algunas inquietudes que este examen suscita: No hay duda de que este tipo de pruebas pone en entredicho la autonomía universitaria, en lo que a adopción de Planes de estudio se refiere. No podemos pregonar autonomía universitaria, cuando el Estado se reserva el derecho de evaluar a todos los estudiantes con un mismo examen, sin considerar la forma como se estructura cada Plan de Estudios de acuerdo con su justificación y objetivos. Pero aún creyendo que el Estado tolera que las instituciones construyan los Planes de Estudio de los distintos Programas conforme a las necesidades del entorno -pertinencia- y a requerimientos disciplinares de las distintas profesiones, esto es, que flexibilizan las estructuras macro-curriculares -una de las estrategias de la denominada revolución educativa del actual gobierno-, ¿Qué es lo que el gobierno entiende por autonomía universitaria a sabiendas de que los ECAES sólo podrían evaluar competencias básicas comunes a una misma área del conocimiento y dado que, en atención a lo dicho, sería muy difícil que los ECAES se ocuparan de las líneas curriculares derivadas de la flexibilización? (Pág. 235)

(Derecho) (...) no se correría el riesgo de que los ECAES, más temprano que tarde, obligaran a las instituciones a igualar los Planes de Estudio... (Pág. 235)

(Derecho) En la elaboración de los ECAES se parte de una distribución del Derecho en áreas, cuando esa división no es aceptada universalmente como

buena ni existe acuerdo sobre las áreas en que debe ser dividido el estudio del Derecho... (...) Pero, lo más grave, las pruebas elaboradas hasta el momento, pueden dar cuenta de los conocimientos que en materia de legislación tiene un estudiante, no de las competencias argumentativas, propositivas e interpretativas que aquel despliega en contextos determinados. (Pág. 235)

(Derecho) Con los ECAES se pretende establecer la calidad de un Programa, y de una Institución, a partir de los resultados de los estudiantes en las pruebas, desconociendo los resultados obtenidos en la revisión realizada con pares externos (proceso de acreditación de Programas y proceso de acreditación institucional). La lectura que se hará de los resultados de estas pruebas, llevarán a realizar un *ranking* de universidades, a partir de un solo aspecto, cuyo control no estará en su totalidad en manos de la institución, habida cuenta que no se generaría consecuencia alguna para los estudiantes por el resultado que arrojan las pruebas. Adicional a lo anterior, se amenazaría con sancionar a las instituciones, no a los individuos, como si pudiera hacerse responsable a alguien por los hechos de un tercero. (Pág. 235-236)

(Derecho) (...) los ECAES llevarán a todas las instituciones de Educación Superior a modificar sus planes de estudio, desatender las urgencias en materia de formación de docentes, abortar buena parte de la investigación que no ofrece certezas evaluables, e iniciar un trabajo de formación de profesionales para la presentación de exámenes, como lo hacen hoy buena parte de los estudiantes de secundaria, sin que pueda decirse que este ciclo de la educación haya mejorado con la implementación de las Pruebas de Estado. Se implementa un sistema de evaluación de la calidad con base en los resultados y no en los procesos (flexibilización curricular), sin que se acompañe de otros instrumentos. (Pág. 236)

(Derecho Constitucional) Los ECAES no constituyen una forma adecuada para evaluar la calidad del servicio público educativo. (Pág. 236)

(Derecho Constitucional) Se trata de abordar la pregunta: ¿A qué tipo de fines u objetivos son instrumentales los ECAES? La respuesta desde luego puede ser muy amplia en cuanto remite a disposiciones normativas de la más diversa jerarquía y atañe a alternativas gubernamentales no siempre conocidas. Al parecer, y obviamente esto no es más que una sospecha, los ECAES no están dirigidos a medir un conocimiento de los estudiantes de Derecho -incluido el convencional-, sino más bien, a modelar el campo posible de lo que se debe y se ha de saber en el Derecho. No se trata de que indague por aquello que se debe saber, sino más bien afirma aquello que gubernamentalmente se tiene que conocer. Así entonces, los ECAES definen los lineamientos que ayudan a construirlos desde las instancias gubernamentales y ello, es bien problemático.

Es por lo menos sospechoso que el objeto de estudio -Estado- determine qué se ha de saber desde la metodología jurídica sobre él mismo. Es muy posible que desde esta perspectiva el control de calidad mute en control de posibilidad y desde ahí, en controlabilidad institucional del saber posible; luego del saber útil, del saber aceptable, etc. (Pág. 236-237)

(Derecho Constitucional) Inexorablemente estos procesos de control deben funcionar sobre la base de mecanismos de estandarización de naturaleza estatal, los cuales se caracterizan por poseer rasgos típicamente antiacadémicos, especialmente en la formación del conocimiento en el nivel universitario: predecibilidad, eficacia, etc.; produciendo la eliminación o por lo menos la infrajerarquización de otros tales como la creatividad, la investigación, la consideración de alternativas, el pensamiento crítico, por mencionar algunos. (Pág. 237)

(Derecho Constitucional) Todas las preguntas colocan al estudiante en la condición de sujeto "solucionador de problemas" cuya respuesta es perfectamente conocida; esto, como es apenas obvio, en el modelo evaluativo propuesto se elimina cualquier consideración del estudiante para con el evaluador. (Pág. 238)

(Derecho Constitucional) Así, toda la riqueza del proceso interpretativo, argumentativo y hermenéutico, se reduce o incluso se pierde...(Pág. 238)

(Derecho Constitucional) Desde luego que en la evaluación se hace un énfasis significativo en la función memorística, que no es despreciable, pero que está lejos de evaluar el saber. (Pág. 239)

(Derecho Constitucional) Hay preguntas mal formuladas que dan lugar a varias opciones correctas. (Pág. 239)

(Derecho Constitucional) Se quedan por fuera temas decisivos para la formación de un abogado en Colombia, tales como aquellos que apuntan a dar cuenta de una cierta y todavía no bien asumida realidad nuestra: las sociedades militarizadas, la soberanía en crisis (...) que no admiten respuestas correctas. (Pág. 239)

(Derecho Penal) Desde el punto de vista global, que se trata de un examen que no mide el nivel de formación del estudiante en materia de Derecho Penal; aún más, ni siquiera alcanza a medir la información disponible por parte del estudiante, más bien se trata de un examen que parece confundir la memorización de textos legislativos con el conocimiento del Derecho (...) al tiempo que contradice abiertamente los lineamientos propuestos por el Gobierno nacional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, plasmados en el Dto. 2566 de

2003. (Pág. 240)

(Derecho Internal.) (...) el ECAES 2003, es un examen desarticulado, sin un objetivo claro, y que en lo que corresponde al área de Derecho Internacional, no evalúa o mide algo. Es simplemente un listado de preguntas mal formuladas, que ni siquiera apela a medir los conceptos generales del área. (Pág. 241)

(Derecho Civil) Son preguntas, como ya se dijo, mayoritariamente memorísticas. (Pág. 242)

(Derecho Civil) En examen se omitieron temas de actualidad y de vital importancia, como lo son por ejemplo, las relaciones del Derecho Privado con la Constitución, toda la problemática en torno de la genética; lo relacionado con la propiedad virtual (...) (Pág. 242)

(Derecho Comercial) Nos parece que el examen evidencia una ausencia de interés para que el estudiante articule, relacione e integre los distintos saberes jurídicos que dentro de su proceso de formación ha recibido; por lo tanto el examen se resiente de una falta de coherencia resultando una "colcha de retazos" no sólo en lo que tiene que ver con contenidos sobre los que indaga de manera mecánica, sino además por la variedad (mas no calidad) de los tipos de preguntas que formula. (Pág. 242)

P83: 083-Universidad ICESI. Medellín

(Ing. De Sistemas) Los resultados del examen muestran que no se puede construir una especificación de ECAES para ingeniería de Sistemas basados únicamente en los lineamientos de ciencias de la computación; esto es algo que con el tiempo se debe corregir. (Pág. 246)

(Ing. De Sistemas) El examen no mide competencias profesionales; por tanto, no permite determinar si el estudiante responderá al perfil de ingeniero para competir en un mundo globalizado. (Pág. 247)

(Ing. De Sistemas) Los estudiantes lo consideran como un instrumento para medir conocimiento de lo aprendido en los cursos. (Pág. 247)

(Ing. De Sistemas) No se pueden evaluar áreas electivas, pues son muy diversas en el caso de la ingeniería de Sistemas. (Pág. 247)

(Ing. De Sistemas) No son adecuados los procedimientos previos de capacitación y preparación de los estudiantes para los ECAES. La universidad debe brindar talleres de preparación a los estudiantes, previos a la presentación de los exámenes. (Pág. 247)

(*Ing. Telemática*) (...) el examen ECAES de Ingeniería de Sistemas no es una herramienta adecuada para evaluar la calidad de un Ing. Telemático. (...) El examen evalúa áreas que no son de la competencia de un Ing. Telemático.. Evalúa con mucho énfasis las áreas de Matemáticas Discretas y de Informática Teórica, las cuales no son áreas de estudio y profundización de los profesionales en Ing. Telemática. No evalúa competencias profesionales claves para el profesional de Telemática.... (...) Evalúa competencias básicas del Ing. Telemático con muy poco énfasis. Tal es el caso de redes y Comunicaciones. (Pág. 247-248)

(*Ing. Industrial*) La Universidad desde su fundación definió su compromiso con la calidad y la excelencia de los procesos de formación de sus estudiantes. Creemos que la información sobre los resultados en los exámenes ECAES podrá ser utilizada dentro del sistema de mejoramiento continuo de los programas académicos con que cuenta la Universidad, cuando la prueba esté madura y estandarizada. ECAES versión 2003 debe ser asumido como una prueba piloto, y por lo tanto, el análisis de los resultados se realizó con propósitos informativos. (Pág. 248)

(*Ing. Industrial*) Los ECAES 2003, por ser la primera vez que se aplica la prueba para los programas de Ing. De Sistemas e Ing. Telemática, no pueden ser asumidos como una evaluación de unos estándares que, en lo cognitivo y en el campo de las competencias, deben mostrar los egresados de estos programas. (Pág. 249)

(*Ing. Industrial*) Creemos que el ICFES debe establecer con claridad que estos exámenes corresponden a una evaluación de los estándares mínimos que los egresados deben alcanzar en cada profesión, y en esa dirección debería orientarse la construcción de las pruebas. Sin esta claridad se corre el riesgo de la homogenización de los programas de pregrado, que llevaría a la pérdida de identidad y diferenciación de los programas, y sería contraria a la dinámica con la que se produce y actualiza el conocimiento en el campo de las ingenierías, y atenta contra la autonomía universitaria. Igualmente la homogenización sería contraria a las propuestas del Ministerio de Educación sobre flexibilización curricular. (Pág. 249)

(*Ing. Industrial*) En relación con la forma de evaluación y medición realizada por los exámenes ECAES versión 2003, creemos que la prueba no cumplió con la propuesta inicial de medir competencias, y se limitó a una medición de contenidos. Para las pruebas futuras el ICFES debe aclarar cuáles con las competencias específicas que la prueba está midiendo y cómo deben ser entendidos

los resultados obtenidos en relación con esas competencias. (Pág. 249)

P85: 085-Univ. Industrial de Santander. Bucaramanga

En torno a su estructura, se planea la necesidad de lograr consensos a nivel nacional entre las universidades para clarificar los ejes o énfasis de los programas, los conocimientos a evaluar y la forma como se clasificarán por áreas dichos conocimientos. En cuanto al contenido del examen anterior, se propone una distribución más equitativa de las preguntas de tal forma que no se perciba que algunas áreas fueron evaluadas más completamente que otras. Así mismo se destaca el hecho de que en algunos casos las preguntas obedecen a aspectos memorísticos y no se logra evaluar las competencias del estudiante frente al tema. Se destaca también la presencia de errores tipográficos del examen y en algunos casos enunciados extensos y confusos. (Pág. 259)

P88: 088-Univ. Libre. Barranquilla, Bogotá, Cali, Cúcuta, Pereira y Socorro

Dada la naturaleza del programa de derecho y su objeto de conocimiento, no se puede limitar la prueba de Estado que pretende evaluar competencias a simples preguntas teóricas, asertivas, con respuestas correctas, desconociendo la heterogeneidad existente del programa a nivel nacional y el mismo objeto de la prueba, la cual se debe enriquecer con preguntas que permitan medir las competencias argumentativas y propositivas. (Pág. 265)

Se presentan algunas dificultades para los estudiantes de derecho calendario B, puesto que las asignaturas del último año apenas se han iniciado en el mes de noviembre, fecha de las pruebas. (Pág. 265)

Valorar la extensión del examen de Ingeniería de modo que un área temática tenga por lo menos 10 preguntas. Esto porque con 3 o 5 preguntas es prácticamente imposible tener una retroalimentación sobre las competencias en dicha área. (Pág. 265)

P91: 091-Univ. Militar Nueva Granada

(Derecho) Al analizar los resultados con los estudiantes que presentaron el ECAES, ellos mostraron su desconcierto por el tiempo de preguntas aplicadas, circunstancia que nos ha inducido a sugerir a los docentes se capaciten e implementen en sus evaluaciones este tipo de preguntas (...) para implementar con mayor rigor mecanismos evaluativos de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. (Pág. 274)

(Derecho) Dado lo contextualizado del instrumento de ECAES, se realizará una actualización en todas las áreas del derecho... (Pág. 274)

P95: 095-Univ. Pontificia Bolivariana. Bucaramanga..

En algunos casos, como en la Escuela de Psicología, se tomó la decisión de modificar el contenido de algunas asignaturas e implementar un nuevo laboratorio para la carrera; en otros casos, como en las escuelas de Ingeniería, se consideró que este primer examen constituía apenas una prueba piloto en fase experimental, a partir de la cual no era posible apresurarse a sacar conclusiones y en consecuencia proponer ajustes curriculares. Adicionalmente, en las ingenierías, se llegó a la conclusión que hubo áreas examinadas donde el número de preguntas fue tan pequeño, que definitivamente no se podría afirmar que se midieron adecuadamente las competencias o conocimientos de estas áreas. (Pág. 285)

P96: 096-Univ. Pontificia Bolivariana. Montería

No se cuenta con la suficiente preparación de los docentes universitarios para la acertada formulación de preguntas, especialmente sobre evaluación objetiva. (Pág. 286)

La falta de una prueba piloto para demostrar la validez y confiabilidad de la Prueba. (Pág. 286)

No son claros los criterios para identificar a los estudiantes que corresponden al último año de carrera, lo que ha generado confusión por parte de algunas instituciones. (Pág. 286)

P97: 097-Univ. Popular del Cesar. Valledupar

Los ECAES deben tomarse apenas como uno de los tantos indicadores de calidad para evaluar los programas, no como la base determinante para clasificar a estos; puesto que los ECAES (...) son informes estadísticos que a partir de las calificaciones individuales sólo permiten ubicar al estudiante con base en promedios. (Pág. 288)

En general, la comunidad de la Universidad Popular del Cesar, está preocupada porque los ECAES se están convirtiendo, a pesar de que es un ejercicio en ciernes, como el instrumento de categorizar a los programas y aún más a las instituciones, lo cual es una posición y un criterio no sano, no racional, ni

objetivo, puesto que ni siquiera las acreditaciones legalmente constituidas procuran ese objetivo. (Pág. 288)

De no tomar medidas académicas en las altas esferas gubernamentales y en las instituciones con relación a la "mala" interpretación racional de los ECAES, nos veremos plagados de programas que supuestamente procuran la preparación instructiva para presentar los exámenes, sin que se cumplan los objetivos que se plantean en el marco del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. (Pág. 288)

P98: 098-Santiago de Cali. Cali.

Los cuestionarios fueron seleccionados sin que previamente se hubiese invitado a un proceso de concertación con las IES, este hecho se corrigió sustancialmente permitiendo la participación en los constructos interrogativos con presencia de docentes de las diferentes facultades. (Pág. 289)

Dificultades al momento de responder la evaluación, por cuanto las preguntas fueron elaboradas en formato diferente a la forma como se planteaban tradicionalmente en la Universidad; existió ruptura por falta de correlación en la forma de enseñanza de nuestra Institución y la forma en que fueron evaluados los estudiantes en las pruebas de Estado. (Pág. 289)

Considera la Universidad un tanto apresurada la aplicación de la Prueba, a raíz de que se evalúa por competencias cuando este tipo de formación no es el aplicado a los estudiantes; debió legislarse advirtiendo el inicio de la evaluación en tales términos, en un lapso prudencial, permitiendo que los futuros profesionales recibieran formación por competencias y correlativamente fueran evaluados por competencias en un futuro. (Pág. 290)

P99: 099-Univ. Santo Tomás. Bogotá

(Derecho) La pregunta más frecuente está dirigida hacia los efectos personales que tiene el resultado del examen y a la obligatoriedad que éste tiene. Se evidencia que si no existe un efecto inmediato en su futuro profesional, el estudiante no le da mayor trascendencia y su preocupación para preparar los ECAES disminuye considerablemente. (Pág. 294)

(Ingenierías) Se nombró un docente adscrito a la Facultad de Ing. Mecánica como coordinador de los ECAES para el manejo interno de los aspectos relacionados con dicho examen. Después de presentados los exámenes, se hizo

una primera evaluación (...) analizando área por área y comparando los resultados en las áreas comunes para concluir que las bases provenientes de las áreas básicas no están bien cimentadas, por lo que se recomendó adelantar un repaso (...) los estudiantes de Ingeniería de la UST adelantan su preparación de las asignaturas pensando en su prueba próxima a presentar, pero no pensando en su aplicación para el desarrollo de su disciplina profesional (...) Adicionalmente se encontró que los estudiantes no están lo suficientemente familiarizados con el tipo de preguntas que maneja el examen, que en buena forma con desconocidas por ellos. (Pág. 297)

(*Ingenierías*) También se evaluó el resultado del área de Humanidades, encontrando que las preguntas corresponden más a Cultura general que a la formación humanística propiamente, por lo que se ha sugerido que para la próxima invitación a revisar preguntas se le extienda también la invitación a un experto en el tema que pueda hacer claridad conceptual sobre lo que deben ser o no temas de dicha área. (Pág. 297)

PI00: 100-Univ. Santo Tomás. Bucaramanga

(*Ing. De Telecomunicaciones*) En la Facultad, los exámenes han generado una auto-evaluación y hetero-evaluación de los contenidos analíticos de las asignaturas. De estos análisis se concluyó que sería muy importante que el ICFES tuviera en cuenta a las universidades que ofrecen el programa de Ing. De Telecomunicaciones en Colombia, para la preparación del examen, ya que la entidad educativa actualmente encargada de la elaboración de éstos, no lo tienen específicamente en su oferta educativa, pues se detectó que el examen tiene un gran componente en el área de electrónica. (Pág. 302)

(*Ing. De Telecomunicaciones*) Se descuidaron áreas fundamentales del proceso de las telecomunicaciones como son el estudio del audio y del video... (Pág. 302)

(*Ing. De Telecomunicaciones*) El concepto de redes, tipos de redes de telecomunicaciones y planificación es demasiado extenso para quedar como temas de una sub-área en particular, pues el estudio completo de una red en particular y su diseño puede cubrir una materia o varias del plan de estudio llámese de televisión, telefonía... (Pág. 302)

(*Ing. De Telecomunicaciones*) Cuando se habla de telecomunicaciones siempre se necesita investigar o desarrollar sistemas que transmitan más información en menos tiempo a mayor distancia y con la mayor seguridad posible. Es este

último aspecto, el que parece pobremente reflejado en el examen pues no se estudian las técnicas de seguridad de los datos como tales mediante criptografía, las cuales son de una gran importancia al manejar redes inseguras con datos seguros. (Pág. 303)

PI02: 102-Univ. Sergio Arboleda. Santa Marta

La universidad concibe el presente proyecto de mejoramiento continuo como un enfoque de educación para los ECAES. La universidad no puede dedicarse a formar para los ECAES. En ningún momento se puede perder el sentido de la formación universitaria enfocada hacia una educación para el mundo de la vida, que le permita al individuo construir y reconstruir su realidad. (Pág. 307)

PI03: 103-Univ. Tecnológica de Bolívar. Cartagena

De acuerdo con su propósito, los ECAES buscan medir el grado de desarrollo de las competencias fundamentales que debe poseer un estudiante en su respectiva disciplina. Esto significa que el examen no debe comprender áreas específicas que sean propias de algunos programas especiales, por lo que el contenido a evaluar debe ser concertado con los Decanos de las respectivas disciplinas. (Pág. 312)

UNIVERSIDADES 2004

P 1: 106-Colegio Mayor de Antioquia-04.

Evaluar la aplicación de las pruebas a programas con denominaciones básicas teniendo en cuenta la existencia de programas con denominaciones académicas por actividad económica ó por tipo de gestión. Debe considerarse que el diseño de la prueba no contiene temas específicos de estos programas afectando en alguna medida el resultado final, generando insatisfacción en los estudiantes frente a su formación profesional. (Pág. 11)

P 3: 108-Colegio Mayor Ntra. Sra. del Rosario-04.

Las limitaciones de la prueba, en cuanto sólo llega a la dimensión cognitiva y no a las dimensiones práctica y actitudinal, hacen que la información arrojada por la misma no permita una evaluación integral de la formación en los distintos programas académicos. (Pág. 13)

En la medida en que los ECAES cumplan con su objetivo de "servir como fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación",

permitirían comparación entre instituciones y arrojarían información importante sobre la calidad de los procesos formativos en los programas de pregrado. Sin embargo, en sus primeras versiones han presentado problemas en su concepción, en su diseño y en la socialización de resultados que dificultan el logro de su finalidad. (Pág. 18)

Dado que el tema de la evaluación por competencias presenta aun grandes confusiones de índole conceptual y metodológico que dificultan el consenso de la comunidad académica y educativa nacional e internacional, se hace necesario que el diseño de las pruebas sea sometido a procesos de revisión que permitan amplia participación de la comunidad académica nacional y de los sectores público y privado, a fin de generar acuerdos entre el sector productivo y las instituciones de educación superior sobre las necesidades de formación actual para el mundo del trabajo, en el concierto internacional. (Pág. 18)

En el tema de la formación en competencias aun no ha permeado los currículos y los quehaceres pedagógicos de los programas académicos. Esto hace que, tanto en el diseño de las pruebas como en su aplicación y valoración se presenten problemas tanto teóricos (qué evaluar, cómo evaluar, cuáles indicadores utilizar en el análisis, cuáles son los alcances y la utilidad de la información obtenida) como prácticos (qué tipo de instrumentos utilizar, quién debe diseñar las pruebas, como realizar el análisis, qué información generar y cómo socializarla). (Pág. 18). Respecto de la socialización de resultados, es necesario prever mecanismos que ayuden a la transparencia y claridad en la interpretación de los mismos. En ocasiones se da información parcial sobre los criterios de interpretación de resultados que genera confusión en la opinión pública y dificulta los procesos de comparación entre instituciones, obstaculizando el logro de uno de los objetivos de las pruebas, relacionado con el aseguramiento y la certificación pública de la calidad. (Pág. 18)

Se debe tener cuidado en la forma de realizar el análisis de los mismos y en la manera de presentar la información. (...). Así mismo, el énfasis en la información que se presenta no debe quedarse en los promedios obtenidos por la institución. Más importante que el promedio es la varianza en los resultados; además, los resultados deberían analizarse no sólo a nivel general sino también por áreas de conocimiento, dado que este tipo de mediciones ayudan más a la toma de decisiones y al mejoramiento curricular de los programas. (Pág. 18)

P 7: 112-Corp. Univ. Piloto de Col.-04

Una reflexión de fondo, que no se puede pasar por alto, es el flaco servicio que

se ha prestado a la educación cuando, una prueba diseñada para la auto-evaluación se ha convertido en un instrumento de escalafón que ha conducido a la ostentación de quienes aparentemente son superiores y a la pérdida severa de imagen de quienes obtienen resultados medios (Pág. 24). Existe la clara conciencia entre los programas de segunda generación, que ya han pasado dos veces por el examen, sobre la necesaria evolución que debe tener el sistema, el cual debe incitar a procesos graduales de cambio en las estructuras, las culturas y los procedimientos. (Pág. 25)

La comparación de los resultados de las sesiones de 2003 y 2004 ha sido prácticamente imposible, puesto que las bases de puntaje se cambiaron de 50 a 100 y el sistema de evaluación, según la explicación del ICFES, resulta de una complejidad estadística alejada del simple concepto del promedio. Los resultados solamente se pueden comparar dentro de áreas de conocimiento. No es posible generar, de manera significativa, los indicadores únicos que erróneamente se han publicado. (Pág. 25)

La reacción de los mismos estudiantes ante los cuestionarios ha marcado muy severamente el impacto del TIPO de cuestionamiento, el cual hasta la fecha no ha sido representativo de los estilos de evaluación en boga, Esto ha motivado que la comunidad académica confunda la tipología de las preguntas con el método de evaluación. Por esto es frecuente oír el término "preguntas tipo ECAES". (Pág. 26)

En una u otra medida, los diferentes programas han caído en cuenta que las especificaciones de los exámenes contienen una cierta cantidad de temáticas que no están contenidas en los programas propios. Así mismo, que la tipología del cuestionamiento configura un idioma extraño para los estudiantes, y aún para muchos profesores. Por esta razón de varias maneras cada programa ha tratado de ambientar a sus estudiantes. Aunque se hayan introducido reformas al plan de estudios, su efecto solo será visible hasta dentro de dos o tres años. (Pág. 26)

La caracterización del estudiante muestra una considerable cantidad de estudiantes que trabajan y estudian a quienes la premura de obtener su título, les lleva a colocar como primera prioridad el cumplimiento de requisitos académicos internos como es el trabajo de grado por ejemplo, llevando el cumplimiento de presentación del ECAES a un nivel de baja prioridad otorgándole entonces poca importancia a los resultados a obtener. (Pág. 27)

Estímulos o sanciones. Precisamente por la naturaleza de auto evaluación, el resultado material del ECAES no es objeto de estímulo ni sanción en la Uni-

versidad. Aunque se ha considerado el estimular a los estudiantes que demuestren el mejor desempeño, se ha dudado en establecer esta política, ya que no hay claridad aún sobre la relevancia de una posición destacada y si una evaluación puntual es representativa. Se ha considerado el estímulo no tanto como un premio a los buenos sino como un incentivo para lograr un mejor esfuerzo. Sin embargo, esta motivación puede convertirse en un esfuerzo de preparación superficial para obtener un resultado inmediato, pero que no refleje la realidad de la formación. (Pág. 31-32)

P 9: I14-Corp. Universitaria Autónoma del Cauca-04.

Las pruebas ECAES, aunque en sus primeras versiones no han dejado de ser unas pruebas orientadas a la evaluación de contenidos, no hay duda que lo que se pretende y muy seguramente, a lo que se va a llegar es a obtener unas pruebas orientadas a la evaluación por competencias (Pág. 36)

PII: I16-Corp. Universitaria de Colombia-IDEAS-04.

Como todos los modelos de evaluación este también tiene sus limitaciones, las pruebas se orientan más a la medición de conocimientos que competencias profesionales, reflejada en sus resultados que muestra el dominio que se midieron. (...) El examen de "ECAES" no deja de ser un instrumento que tan solo arroja resultados genéricos por eso es prioritario la revisión del instrumento. (Pág. 43)

(...) el ECAES tan solo da cuenta de lo básico exigido, pero no contempla el perfil del profesional institucional ni los énfasis. Por eso la institución ha entendido la importancia de ubicar en el contexto de la flexibilización curricular, una estrategia para alcanzar calidad, abriendo espacios desde los créditos electivos para la profundización, en las áreas transversales y multidisciplinarias de acuerdo a nuestro Proyecto Educativo Institucional y los planes de mejoramiento continuo. (Pág. 43)

PI2: I17-Corp. Universitaria de Ibagué-CORUNIVERSITARIA-04.

(Cs. Jurídicas) Efectivamente y tal como se advirtió en las reuniones preliminares para la implementación de los ECAES, los temas escogidos para la elaboración de los cuestionarios privilegian algunas instituciones en desmedro de otras, dada la variedad de diseño curricular y de contenidos, lo cual se ha advertido en la evaluación de los resultados. Por ejemplo, nuestro plan de estudio incluye derecho agrario dada la vocación de la región de influencia de la Universidad, tema que no aparece en los exámenes de Estado. (Pág. 47-48)

(Cs. *Jurídicas*) La imposibilidad de desplazar nuestros docentes a Bogotá durante el tiempo previsto para la confección de los cuestionarios, impide que las universidades de provincia puedan tener incidencia en su elaboración. (Pág. 48)

PI4: I19-Corp. Universitaria Santa Rosa de Cabal-UNISARC-04.

En el caso específico de programas de pregrado como es el caso de Agronomía, se encontró que las preguntas están muy dirigidas al enfoque de la Agricultura de Revolución verde muy enfocadas a la Ingeniería Agronómica más que a la Agronomía propiamente dicha, aspecto este que no es coherente con el enfoque que UNISARC le da a este programa ya que su énfasis está orientado hacia los sistemas de producción limpia y no a la agronomía convencional. (Pág. 59)

Igualmente, la institución tiene un énfasis mayor hacia el trabajo de sistemas productivos muy articulados a las necesidades del territorio, lo que hace que los contenidos de las asignaturas de los programas se ajusten de acuerdo a las necesidades y oportunidades de la región y por tanto se alejen del esquema utilizado por otros programas (Pág. 59-60).

Otra acción que se ha venido ejecutando, es la de concientizar a los estudiantes sobre la importancia que tiene presentar las pruebas ECAES para que la aborden de una manera responsable y seria ya que no le dan el peso que debe tener. (Pág. 60)

PI6: I21-Corp. Universitaria. del Caribe-04.

Falta sensibilidad y concientización de los estudiantes en la valoración de la prueba. Aún los estudiantes no son conscientes de la importancia de la prueba y su incidencia en el futuro mercado laboral. (Pág. 66)

Desarticulación entre los sistemas de evaluación que se aplican en las instituciones con el tipo de preguntas que maneja prueba. En el caso concreto de la Corporación se está trabajando por implementar evaluaciones basados en competencia, superando la prueba tradicional. (Pág. 66)

Falta de un programa de motivación y preparación para manejo de exámenes de ECAES por parte de la institución. (Pág. 66)

Falta de unos lineamientos curriculares básicos en las instituciones de Educación Superior que estén relacionadas con el mundo de las competencias, lo que hace que en las universidades existan currículos diversos. (Pág. 66)

P21: 126-Corporación Universitaria Iberoamericana-04.

(...) es necesario ser críticos frente a la forma como están diseñados los ECAES, lo cual implica que como cualquier prueba, debe cumplir con los requisitos necesarios para que los instrumentos tengan validez, confiabilidad y puedan normalizarse. Adicionalmente sugieren los investigadores (Rodríguez y Montoya, 2004), que se realicen varios estudios similares, a fin de disponer de mayor información sobre los ECAES y su validez convergente. (Pág. 76)

Las competencias que evalúa el ICFES en los ECAES, para algunas disciplinas y profesiones resultan limitadas, pues solo contemplan aspectos comunicativos, desconociendo aspectos instrumentales o de habilidades que no necesariamente corresponden con los niveles comunicativos. Sin embargo, la evaluación irrumpió en un contexto en el que la formación no se basaba en esas competencias y donde la mayoría de los docentes no estaban capacitados para desarrollar los contenidos curriculares en competencias comunicativas. (Pág. 76)

P23: 128-Corp. Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO-04

El "ranking" o listado del mejor al peor que muchas entidades han tratado de hacer, es una reacción desafortunada, ya que el diseño de los exámenes no fue concebido con esa intencionalidad. (Pág. 83)

El diseño de los exámenes no permite observar ningún elemento diferenciador entre instituciones o entre programas de distintas instituciones de educación superior. De hecho, cada institución propende porque sus egresados se destaquen con el sello de formación propio de la institución y, en el mundo laboral, así se percibe. (Pág. 83)

Los procesos operativos para el registro de los estudiantes, pago en bancos, atención de consultas en el ICFES, entre otros, deben mejorarse y fortalecerse ya que se han presentado problemas que nos han generado dificultades en la presentación de los exámenes, en la obtención de los resultados y en el análisis de los mismos. (Pág. 83)

P26: 131-Corp. Universitaria Remington-04.

Dado que en algunas de las carreras se presentaron por primera vez, no se pueden establecer análisis comparativos de ellas como una forma de establecer debilidades, debiendo crear el sistema en un futuro inmediato para lo cual estamos diseñando la metodología, configuración de la muestra y la evaluación de las pruebas piloto fundamentales en el establecimiento de estrategias para el mejoramiento continuo y la calidad de nuestros programas académicos. (Pág. 92)

P28: 133-Escuela de Administración de Negocios-EAN-04.

(...) una vez realizado el examen por parte de los estudiantes, analizados y discutidos los cuestionarios por cada una de las unidades académicas, se pudo colegir que lamentablemente las expectativas inicialmente planteadas no fueron cumplidas a cabalidad, entre otras cosas por el contenido del examen, el cual a nuestro juicio examinó mas allá de las competencias otros tópicos, donde abundaron las preguntas de tipo memorístico, los análisis con alto contenido normativo y otras pruebas que bajo nuestro criterio no tuvieron en cuenta la evaluación por competencias para la que se prepararon los estudiantes. (Pág. 94)

Los resultados sean más abiertos y de información general para toda la comunidad nacional, evitando así las distorsiones que se presentaron y las diversas fuentes de tipo periodístico que se convirtieron en calificadores de resultados, contribuyendo a deteriorar el significado y los alcances de la prueba y dando lugar a una desinformación en perjuicio de las instituciones anfitrionas de los programas académicos. (Pág. 96)

P29: 134-Escuela de Ingeniería de Antioquia-04.

En el año 2004 la EIA recibió los resultados de la prueba que el ICFES publicó en su página e hizo los análisis para encontrar que los resultados eran muy satisfactorios y similares a los obtenidos en la prueba piloto interna que habían presentado los mismos estudiantes. Sin embargo, a diferencia de 2003, la Institución cuestionó la difusión que los medios de información realizaron de los resultados e invitó a que la sociedad sea informada con la suficiente claridad, para evitar interpretaciones subjetivas y sin el debido fundamento. (Pág. 99)

P32: 137-Escuela Superior de Admon. Pública-ESAP-04.

Los estudiantes del programa de ciencias políticas y administrativas de la sede central, jornada diurna y nocturna, *modalidad presencial*, decidieron consensualmente no presentarse al examen diseñado para las ciencias de la administración, porque las áreas del conocimiento y competencias a ser evaluadas no correspondían efectivamente con el plan de estudios ni marco epistemológicos que componen el programa de ciencias políticas y administración pública que ofrece la ESAP. (Pág. 106)

En conclusión, aunque la ESAP quedó registrada en los resultados oficiales del ECAES, los resultados no reflejan la realidad de los programas ofrecidos y dictados por la ESAP en pregrado, porque se presentó solo un 20% de la totalidad de la población estudiantil habilitada para hacerlo en ese preciso momento.

(Pág. 107). Ahora, los estudiantes que se presentaron al examen de calidad, pertenecen al programa curricular de Administración Pública Territorial, cuya malla curricular está claramente diseñada y orientada hacia la formación en competencias profesionales para el ejercicio de asuntos propios de lo público territorial y no para el desempeño empresarial y de administración de empresas, en el que se les evaluó. (Pág. 107)

La ESAP presentó la malla curricular de sus programas de pregrado y los asistentes llegaron a la conclusión de que, en lo específico, nuestros programas efectivamente no comparten los componentes de las estructuras curriculares de los programas de Administración agrupados en ASCOLFA; y en lo básico, excepción hecha de las matemáticas, las semejanzas son apenas nominales. (Pág. 108)

En consecuencia, en primer lugar, la expresión "competencia general" encierra una contradicción en los términos y, en segundo lugar, conocimiento y competencia no guardan entre sí una relación de contradicción sino de consecuencialidad, pues la segunda debe ser el resultado de la aplicación del primero. (Pág. 110)

P33: I38-Fundac. Escuela Colombiana de Rehabilitación-04.

Estando dirigido el ECAES a evaluar competencias profesionales y pese a los esfuerzos realizados en el mejoramiento de preguntas, aún se evidencian preguntas que responden más a evaluación de contenidos que a competencias; así mismo al evaluar únicamente la dimensión cognitiva, se sesga a que el desempeño en esta dimensión es el equivalente a la competencia profesional, lo cual puede ser un grave error para nuestras profesiones. (Pág. 111)

P35: I40-Fundac. Universidad Central-04.

A pesar de que, en general, hay objeciones importantes a la validez de la prueba de comprensión de lectura, es ésta la que mayor cantidad y variedad de acciones de mejoramiento ha suscitado. (Pág. 117)

Diversos programas encuentran que los resultados de los ECAES, tal y como son presentados no son útiles para un buen proceso de evaluación, debido a que los mismos no permiten hacer comparaciones entre distintas áreas del programa, ni entre distintas cohortes, en una misma área. Estas dos comparaciones suministrarían información indispensable para establecer el efecto de las acciones de mejoramiento que, continuamente, se vienen realizando. En este sentido, el instrumento es muy limitado. (Pág. 118). En general, hay acuerdo

sobre el hecho de que el estilo de preguntas sirve para evaluar contenidos y no competencias. Al ser así, las pruebas se alejan de los esfuerzos que se vienen haciendo para orientar la formación por competencias y en esta medida, su contribución al mejoramiento institucional es pobre. (Pág. 118)

P39: 144-Fundac. Universitaria Católica del Norte-04.

(...) ECAES - se constituye en una prueba que mide la calidad de la educación superior y como tal puede ser una herramienta para la reflexión sobre la pertinencia e impacto de los procesos curriculares. Aunque también se admite el inconveniente de evaluar estos programas con instrumentos ajenos al manejo de los estudiantes, las prácticas formativas docentes y el enfoque pedagógico. (Pág. 131)

Después de dos participaciones en pruebas ECAES, a pesar de tener unos resultados globales satisfactorios, a nivel general se detecta que los docentes y estudiantes todavía no tienen claro los objetivos e importancia de las tales pruebas. Los estudiantes no tienen la habilidad suficiente para el manejo de las preguntas del examen. No conocen los instrumentos de evaluación aplicados. (Pág. 131)

Ha sido muy difícil a nivel de los programas encontrar docentes comprometidos con el proceso de evaluación al interior de los programas en orden a ir preparando a los estudiantes en el dominio de unas estrategias de evaluación similares a las utilizadas en los ECAES. Su metodología y evaluación siguen senderos alejados de lo que pretenden estos exámenes. (Pág. 132)

Es notable encontrar estudiantes y docentes muy remisos frente al tema de los ECAES. Se detecta cierto negativismo frente al ejercicio, algunos se niegan a presentarlos. Los que asumen con entereza y como un reto el ejercicio generalmente son exitosos. El resultado depende de su actitud, esto es evidente. (Pág. 132)

La información sobre resultados de los ECAES no es clara. Los resultados son dificultosos de interpretar y analizar. Se hace muy complejo hacer comparativos con otros programas académicos. (Pág. 132)

P41: 146-Fundac. Universitaria CEIPA-04.

Creemos que se deben realizar por parte de ustedes acciones correctivas como la inscripción de los estudiantes, las cuales deben ser más claras y oportunas

para todas las instituciones, ya que el manejo de las tarjetas enviadas por ustedes nos presento mucho inconveniente ya que cuando llegaron a las instituciones, nosotros ya teníamos inscritos a los estudiantes. Lo que no permitió que los hiciéramos una inscripción más clara por los respectivos programas. (Pág. 135)

Se deben generar políticas claras a todas las Instituciones y a los medios de comunicación respecto a la información y objetivo de la prueba, con el fin de evitar comparaciones de una universidad con otra y que en verdad responda a un mejoramiento interno de cada una de ellas. (Pág. 135)

Nos preocupa que a la fecha de hoy no se tenga una programación para la presentación de ECAES-2005, ni que se tenga acceso en la página www.icfesinteractivo.gov.co a exámenes del 2004, lo cual creemos fundamental para que sea un proceso de autoevaluación a los estudiantes de todas las Instituciones de Educación Superior. (Pág. 135)

P43: 148-Fundac. Universitaria de Popayán-04.

Igualmente para el caso del programa administración de empresas agropecuarias, el componente de énfasis no se tuvo en cuenta en la elaboración de las pruebas, el cual tiene una participación del 31% en el diseño curricular del mismo. (Pág. 140)

P47: 152-Fundac. Universitaria Juan N. Corpas-04.

Hemos encontrado que a pesar de las reuniones que se realizan entre el Ministerio y las Facultades para la formulación del examen por un mecanismo de concertación, éste no se da en su totalidad, apareciendo tópicos o aspectos que no se habían discutido con anterioridad. (Pág. 150-151)

P49: 154-Fundac. Universitaria Los Libertadores-04.

Las pruebas ECAES de por sí, desde su preparación y su aplicación, han generado numerosas preguntas que han transcurrido desde observar de qué manera la Autonomía Universitaria y la misma Autorregulación, se ven afectadas en el sentido de que evaluar, si la formación propuesta por una institución, con características muy particulares en cuanto a perfil de su nicho poblacional, procesos de selección, características regionales, estrategias metodológicas, énfasis, particularidades referentes con el direccionamiento estratégico (misión, visión y principios), entre otras, marcan una particularidad, compleja de

homogenizar al momento de evaluar a una población con formación tan heterogénea. (Pág. 156)

Sin dejar de lado la importancia que tiene este ejercicio referenciador, también es importante observar muy de cerca uno de los sesgos que afecta directamente a los profesionales en formación, a las Instituciones Universitarias y a los mismos estudiantes; el manejo dado a los resultados, en donde con una mirada eminentemente comercial y de impacto publicitario, se utiliza la evaluación, con propósitos distintos a su verdadero sentido transformador y como herramienta para la búsqueda permanente de la calidad; afectando la imagen de las instituciones y sobre los cuales es urgente una amplia divulgación y socialización del sentido de las pruebas, que se alejan de esa mirada clasificatoria de mejores y peores programas, de las primeras y las últimas. (Pág. 156)

El mencionado estudio (*se refiere a un estudio sobre los resultados de las pruebas 2004*) advirtió sobre las mismas características y limitantes de los resultados presentados, del fraccionamiento del proceso evaluativo ECAES, en donde por ejemplo el ICFES no procesó directamente la información, algunas preguntas fueron anuladas, el peso diferenciado dado sobre la marcha misma de la calificación a las respuestas, entre muchos interrogantes, condujeron a generar inquietudes frente a cómo en aplicaciones nacionales no se fijan y se dan a conocer unas normas de medida en donde las instituciones puedan prepararse también para una lectura y análisis de resultados con prontitud y claridad. (Pág. 160)

Es importante informar a la sociedad sobre el sentido de las pruebas para evitar que la publicación de resultado solo se quede en la negativa clasificación de instituciones y de sesgos de buenos y malos programas. Considero que las pruebas ECAES, no son suficientemente pertinentes en la actualidad para llegar a esta conclusión o siquiera permitirle que se difunda. Las pruebas aún requieren un mayor grado de solidificación para que permitan su verdadero propósito de ser referente de evaluación de calidad de los programas. (Pág. 162)

Es importante estructurar un consolidado de información de los resultados de las pruebas, para que en cada institución sea posible contar con herramientas informativas completas para su análisis respectivo. La información no fue amigable para bajarla de la red, se limitó en algunos campos su impresión y hubo dificultad en la captura de información para adelantar estudios de los resultados institucionales. (Pág. 162). El fraccionar el procesamiento de la información y asignarlo a la Universidad de Pamplona, generó dificultad en la satisfacción de dudas e inconsistencias encontradas en los resultados de nuestros

programas. Situación que amerita una revisión de sus beneficios y limitantes. (Pág. 162)

P50: 155-Fundac. Universitaria Luis Amigó-FUNLAM-04

La observación general que nos permitimos hacer es que los ECAES pueden medir, en cierta forma, competencias en el campo de los conocimientos, pero no dicen nada del campo de desempeño o de la actuación y mucho menos del ser persona. Pueden simular aspectos de la realidad pero no atienden la realidad de la disciplina y de la profesión en un contexto. (Pág. 163)

También creemos que suponen un grave peligro: Fomentar la competitividad entre universidades, dedicando muchos esfuerzos a la presentación y respuesta adaptada de las pruebas, y tal vez con el abandono de los procesos formativos que conduzcan a la formación de seres humanos y ciudadanos. (Pág. 163)

P51: 156-Fundac. Universitaria Monserrate-04.

(A partir de la reflexión sobre los ECAES, se establecieron como "factores incidentes":) Los procesos de formación y evaluación en competencias: La prueba de ECAES evalúa competencias y la formación de los estudiantes que se presentaron no fue así. De otra parte, dentro de la formación se privilegian el desarrollo de los procesos (de carácter cualitativo) y los ECAES miden resultados (productos cuantitativos). (Pág. 165)

De manera especial, los ECAES han generado en los estudiantes cuestionamientos en torno a la forma de cuantificar los resultados y su correlación con el número de preguntas; Ansiedad por tener un marco de referencia que les permita compararse con un estándar y rechazo frente a las implicaciones académicas, sociales y laborales que trae consigo los resultados para un momento presente y futuro. (Pág. 165)

P54: 159-Instituc. Universitaria de Envigado-04.

La interpretación de los resultados de las pruebas ECAES, es un tema que ha abierto polémicas de fondo en el país. Parecen insinuarse dos perspectivas en el panorama nacional a la hora de intentar comprender el sentido de las pruebas. Por un lado, se observa la marcada tendencia a resaltar el lugar que ocupan los estudiantes y los programas en los ámbitos regional y nacional.

Esta vía, no solamente practicada por IES, está alimentada por el tratamiento que la prensa colombiana da al tema con especial énfasis. Se elaboran clasifica-

ciones tipo "ranking" que contribuyen a nutrir un sentido de competencia entre la sociedad antes que la reflexión interna y, por eso, se cae en la trampa de "premiar a los mejores y castigar a quienes no lo logran". (Pág. 170)

P57: I62-Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid-04.

(...) nuestros estudiantes de Ingeniería Agropecuaria, Ingeniería en Instrumentación y Control, Ingeniería de Productividad y Calidad e Ingeniería en Higiene y Seguridad Ocupacional, aún deben presentar pruebas "asimiladas" a los programas de Ingeniería Agrícola, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial e Ingeniería Ambiental, respectivamente. (Pág. 178)

En segundo lugar, es importante conservar las áreas que se vienen convocando (ingenierías, derecho, medicina, contaduría, etc.), pero también es necesario trabajar en las especificidades de algunos programas, pues algunos de los nuestros (como los que se mencionaron mas arriba), acaban siendo evaluados con pruebas que no corresponden exactamente con el perfil de los estudiantes de esta Institución. (Pág. 179-180)

P58: I63-Politécnico Grancolombiano-04.

Además, se han detectado debilidades de las pruebas, sin desconocimiento de las propias de los programas académicos. Las debilidades de las pruebas se establecen a partir de: Deficiencias en la formulación de las preguntas y poca familiaridad de los estudiantes con este tipo de pruebas. Presentación confusa de los resultados. Esto dificulta su lectura precisa para la toma de decisiones internas.

Falta de precisión sobre las competencias a explorar con el uso de las pruebas. Falta de sistematización y divulgación de las experiencias acumuladas en todos los componentes del proceso evaluativo: diseño, presentación y análisis. (Pág. 182)

P59: I84-Univ. de Manizales-04.

La no explicación de la ponderación dada a los resultados no hace posible realizar un análisis concluyente de las falencias de cada programa. (Pág. 279)

Para el desarrollo de planes de mejoramiento se hace necesario que la información suministrada por el ICFES sea asimilable, lo cual no es posible en virtud a que los resultados del año inmediatamente anterior no han sido socializados y menos explicado su ponderación. (Pág. 279)

P60: 189-Univ. del Valle-04.

(...) la Universidad del Valle comparativamente con las otras instituciones del país ocupa los primeros lugares, sin desconocer que tiene deficiencias que se reflejan en una alta mortalidad en algunos cursos de matemáticas, lo que está íntimamente relacionado al problema de deserción; problema que no se evidencia en los ECAES puesto que quienes presentan los ECAES son los estudiantes que logran llegar a los últimos semestres.

P61: 191-Univ. EAFIT-04.

(*Admón. De Negocios*) De alguna manera, se percibe en el ambiente universitario que los cambios incorporados a partir de la identificación de problemas o debilidades que se mostraron en los resultados de los ECAES no son proporcionales a las expectativas creadas por este nuevo y único sistema de evaluación; esto podría derivarse de las motivaciones que llevaron al ICFES (MEN) a adelantar un proceso de evaluación de los próximos egresados; del sentido que tienen las evaluaciones por la razón de considerarse incómodas, del tiempo y energía que consumen; además de que la normativa "obliga" a que las universidades deben candidatizar a todos los estudiantes que se encuentre en el último año de su carrera, a presentar las pruebas ECAES. (Pág. 294)

(*Admón. De Negocios*) Existe un mercado de la educación superior, en el que las universidades e instituciones públicas y/o privadas deben competir por lograr tener los mejores estudiantes, convirtiendo los resultados de los ECAES en una "etiqueta de buena calidad del producto" (Pág. 294)

(*Ing. De Sistemas*) Los exámenes ECAES se están realizando en Ingeniería de Sistemas desde el año 2003. Este año será la tercera vez que se presentan los exámenes. Sin embargo, los resultados obtenidos en los años anteriores no son comparables entre sí pues los criterios de diseño del examen no han sido consistentes. Si bien ACOFI desarrolló en el 2003 las preguntas para los dos primeros exámenes, en la elaboración de las pruebas del 2004 se cambió la participación de las distintas áreas adicionando preguntas de comprensión lectora en una proporción superior a cualquiera de los contenidos profesionales. (Pág. 296)

(*Ing. De Sistemas*) Para el 2005 la situación es más crítica aún porque se da un cambio radical en el enfoque del examen al proponer una evaluación basada en competencias. Es de anotar que la noción de competencias, muy influenciada por la noción de competencia definida por el SENA, está centrada en el cómo se hacen las cosas y es más apta para la evaluación de técnicos y tecnólogos

pero no consideramos que deba guiar los propósitos de un sistema de formación en ingeniería. (Pág. 296)

(*Ing. De Sistemas*) Adicionalmente, los ECAES, de acuerdo con su naturaleza, son exámenes de condiciones mínimas. Al ser de realización anual es obligatorio excluir temas avanzados y al ser el mismo para todas las instituciones no puede ser utilizado para valorar los factores diferenciadores de cada institución. Esto sin tener en cuenta que, a diferencia de lo que ocurre en otros países, en el caso colombiano no hay ningún tipo de organización académica o gremial que defina el deber ser de la formación en ingeniería de sistemas. (Pág. 296)

(*Ing. De Sistemas*) (...) consideramos no sólo difícil sino irresponsable trazar planes de mejoramiento a partir de los resultados en unos exámenes que no son comparables entre sí. Sin embargo, eso no significa que el programa de Sistemas no tenga planteado un plan de mejoramiento, fruto del proceso de autoevaluación, y que está inspirado en principios fundamentales que van más allá del simple resultado en un examen. (Pág. 297)