LOS EXÁMENES DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA – ECAES - LOGROS, ASPECTOS CRÍTICOS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Sofía Jácome Liévano
sofiajacomel@gmail.com

Resumen

El tema de la calidad se ha convertido en una categoría central en el contexto de la Educación en Colombia, teniendo como uno de sus indicadores el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior – ECAES-, hoy denominado Saber-Pro. Con el propósito de aportar a la construcción de una línea base que permita soportar su evaluación permanente y alimentar el debate sobre el cumplimiento de su propósito, se revisaron tres investigaciones sobre la experiencia de los exámenes aplicados en el 2003 y 2004, en las que se identificaron algunos logros, múltiples aspectos críticos y pertinentes propuestas de acción. Se destacan vacíos, imprecisiones e incoherencias en aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales sobre los que se soporta la prueba, en su implementación y en la presentación de sus resultados, así como efectos no deseables, lo que lleva a problematizar la función del examen como indicador de la calidad de la Educación Superior y a abrir el escenario hacia líneas de investigación que aporten a su mejoramiento o replanteamiento como mecanismo evaluativo de la calidad.

Palabras clave: Evaluaciones Estandarizadas, Pruebas a gran Escala, Políticas de Calidad, Educación Superior, Competencias.

Planteamiento del problema

En Colombia, la Educación Superior es un tema actual de importante debate a partir de la propuesta de reforma a la ley de Educación Superior, en la que sobresale el tema de su calidad y su pertinencia. La comunidad académica de manera insistente enarbola la bandera de la autonomía, pero de otro, acata juiciosamente las políticas globalizantes impuestas a la educación a través de los mecanismos propuestos en procura de calidad, entre los que se encuentran los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior - ECAES, hoy denominados SABER PRO, direccionados por el Instituto Colombiano para la

Evaluación de la Educación – ICFES-. Ha primado en la política educativa la medición y el control, sobre el fomento de la calidad, convirtiendo a la evaluación en un elemento al que hay que atender con el propósito de mantenerse en el mercado educativo.

Desde su implementación en el año 2003, el examen ha sufrido transformaciones, por la vía de la reglamentación (Decreto 3963, 2009), que han contemplado la evaluación de competencias genéricas sumadas a las competencias específicas evaluadas inicialmente y para las profesiones de la salud, la inclusión de la evaluación de competencias comunes, todas ellas realizadas en módulos independientes, bajo un enfoque que en principio evidencia una desintegración de los saberes. Se plantea una permanencia de las especificaciones por 12 años desde su primera aplicación. No hay evidencia explícita de que estos cambios hayan sido producto de una evaluación rigurosa del proceso en conjunto con la comunidad académica, conduciendo a perpetuar los aspectos críticos que diferentes actores involucrados han expresado. En este contexto, es inminente retomar el estudio y análisis de los alcances y limitaciones de este dispositivo evaluativo desde su inicio en el país, para evidenciarlos y encontrar horizontes de sentido que permitan proponer alternativas evaluativas pertinentes al contexto Nacional y mundial, coherentes con los propósitos planteados para la Educación Superior en Colombia.

Justificación

El hacer explícitos en conjunto, los resultados arrojados por los estudios rigurosos realizados sobre los dos primeros años de implementación de los ECAES, se sustenta en la necesidad de retomar los alcances y limitaciones evidenciados, que sirvan de base, tanto al Estado como a la comunidad académica y la sociedad en general, para el seguimiento continuo que demanda este proceso y para que aporten como sustento a las transformaciones implementadas como resultado de un proceso de autoevaluación permanente.

Fundamentación

Los ECAES, se instalaron en Colombia a partir del Decreto 1781 de 2003, el cual definió como objetivos fundamentales “Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior y

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

El ICFES abre convocatorias en el 2003 para que las universidades y asociaciones de facultades, elaboren propuestas para diseñar y construir los nuevos ECAES en 27 programas de pregrado. Para la construcción de estas pruebas, las universidades y asociaciones encargadas del proceso, desarrollaron talleres regionales en los que hubo participación de la comunidad educativa universitaria del país. Los ECAES en estos programas se aplicaron en noviembre de 2003, y los resultados, tanto institucionales como individuales, se dieron a conocer el primero de diciembre del mismo año. En el año 2004, pasó a 42 el número de programas evaluados.

Se diseñaron guías de orientación con la descripción de la fundamentación y metodología del proceso llevado a cabo para cada programa, con información sobre las especificaciones del examen a implementar bajo un enfoque de "competencias" de los estudiantes, el cual iniciaba su inclusión en la educación superior a partir del decreto en mención. Se implementó una evaluación por competencias, definidas como "saber hacer en contexto" (ICFES, 2004), asumiendo un modelo de formación que aún no se había implementado en la educación superior y el cual obligaba a considerar sus implicaciones de orden curricular, didáctico y evaluativo (Gómez, 2002).

Objetivo

Identificar los logros, aspectos críticos y acciones posibles sobre la experiencia del Examen de Calidad de la Educación Superior –ECAES- en Colombia aplicado en el 2003 y 2004, a la luz de tres investigaciones sobre el tema.

Metodología

Se revisaron tres investigaciones sobre la experiencia de los ECAES, aplicados en el 2003 y 2004 en Colombia. La revisión se organizó en las categorías de logros, aspectos críticos, y propuestas de acción,

explicitando para cada una de ellas los aspectos comunes o específicos encontrados en los tres estudios**.** Se asumió la revisión de estas tres investigaciones en razón a que son las más representativas frente a la experiencia de los Exámenes de Calidad de la Educación superior que se aplicaron inicialmente en Colombia, a su rigor metodológico, y a que si bien, fueron estudios que contaron con el apoyo del ICFES, mantuvieron una objetividad, una visión crítica y propositiva de la experiencia.

Las Investigaciones objeto de estudio fueron: 1. La Educación superior: horizontes y valoraciones relación PEI-ECAES (Díaz, 2006). ; 2.La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos el caso de ocho universidades del Valle del Cauca (González y Ramírez, M. 2006) y 3.El impacto y uso de los ECAES, en los programas de Ingeniería Agronómica y Agronomía (Corredor, 2007), (Delgado y Gálvez, 2006). Para efectos de la descripción de los resultados de las tres investigaciones, se referenciaron como I-1, I-2 e I-3 respectivamente.

Resultados

Un aspecto que merece ser destacado en relación con las investigaciones revisadas, es la apuesta que el ICFES realizó al apoyar su desarrollo, trascendiendo la acción técnico instrumental de la evaluación, promoviendo el análisis con la comunidad académica, de una experiencia de evaluación externa de la Educación Superior que iniciaba en Colombia.

- ***Logros obtenidos de la Experiencia de los ECAES aplicados en el 2003 y 2004***

Los estudios coinciden en destacar como logros de la experiencia, en relación con la evaluación institucional, que las universidades se plantearan la necesidad de promover la investigación y de mejorar los procesos institucionales para el mejoramiento de la evaluación. Los ECAES han avanzado en el desarrollo de la cultura de evaluación de la educación superior en tanto han logrado llamar la atención de la sociedad y de la comunidad académica en general.

En relación con la cualificación, la prueba y la política ECAES, éstas han permitido: mejorar aspectos propios de las Instituciones de Educación Superior - IES y de los programas, a partir de la revisión de sus

planes y prospectivas; exigir de los docentes una mayor capacitación y de los estudiantes una mayor preocupación por su formación profesional. Se percibe como una oportunidad para monitorear el desempeño de cada institución y para revisar reflexivamente la correspondencia entre el qué y el cómo de la formación; los resultados obtenidos han permeado aspectos como lo pedagógico, lo curricular y lo evaluativo de los programas, aunque señalan con mayor énfasis la influencia en el desarrollo de actividades de respuesta rápida y adaptación para responder a los ECAES (I-2). Se ha dado un mejoramiento en las capacidades de evaluación de los docentes y se percibe como un poderoso promotor de cambios (I-3). Se plantea que el ECAES ha dado posibilidades de reflexión sobre temas trascendentales en educación y que demandan una transformación de la misma, favoreciendo discusiones y análisis de temas que habían pasado a un segundo plano y que conducen a pensar la gestión del conocimiento como un todo (I-2). De manera particular se destaca de manera positiva el que se haya despertado el interés por la competencia lectora y escritora así como la capacidad de resolver problemas por parte de los estudiantes (I-1).

- ***Aspectos críticos de la Experiencia de los ECAES aplicados en el 2003 y 2004***

Desde el punto de vista de los aspectos conceptuales que soportan los ECAES, se expone como aspecto relevante, la imprecisión teórica y metodológica conduciendo a múltiples interpretaciones sobre los conceptos rectores que guían la elaboración de la prueba como los conceptos de competencias, evaluación, calidad, conocimiento, desempeño, habilidad, capacidad. (I-1).

Las tres investigaciones coinciden en la debilidad conceptual existente frente a la noción de *competencia:* se contemplan acepciones que se yuxtaponen a la definición oficial del ICFES: “Saber hacer en contexto”, la cual ha afectado la noción de formación (I-1). A este aspecto se suma un cuestionamiento frente a la concepción de contexto de esta definición, ya que se plantea de manera neutra, desconociendo la diversidad contextual de Colombia y asumiendo una posición no consecuente con la realidad. Disparidad en la definición de competencias en cada uno de los marcos de fundamentación y guías de orientación de la prueba. No hay claridad frente a cuáles competencias son las que se deben evaluar independientemente de cada disciplina y cuáles son aquellas competencias esenciales para cada carrera o profesión. (I-2). La discusión se ha quedado en la libre opinión, prejuicio de la resistencia, en la incorporación de modelos y en juicios o miradas con poco poder propositivo (I-2).

En relación con las guías de orientación, los tres estudios plantean aspectos críticos: se evidencian diferencias de unos programas a otros con respecto al nivel de detalle con el cual se describen las etapas; se omiten datos esenciales para comprender la lógica del proceso de diseño, construcción y obtención de resultados (I-1); se reconoce que las actuales características de la prueba, los marcos de fundamentación y las guías de orientación presentan problemas de contenido que exigen por parte de la comunidad académica una posición más crítica y más propositiva.(I-2). Éstas deben ser modificadas para su mejor utilización y comprensión (I-3).

Frente al diseño y construcción de las pruebas ECAES, se cuestiona su confiabilidad y validez en razón a: la heterogeneidad y escasa cualificación en el tema de la evaluación y en sicometría, de los equipos encargados de la construcción del instrumento; la división del trabajo entre conceptualización, diseño y ejecución, lo que configuró sesgos en las visiones o enfoques, y en la aplicación y calificación de las pruebas. Las pruebas aún no se respaldan en procesos de investigación y desarrollo teórico y metodológico sobre la evaluación desde el modelo de competencias el cual apenas se está abordando no solo en Colombia sino también en Latinoamérica (I-1). Se cuestiona la consistencia de la prueba por no responder a los cánones requeridos de ser probada mínimo tres años, una elaboración inconsistente en términos del número de preguntas sobre los temas a evaluar, y diferencias entre las pruebas del 2003 y 2004 sin una explicación o sustentación de los cambios realizados (I-1).

En relación con los instrumentos se plantean problemas de orden formal relacionados con redacción de preguntas, y elaboración de distractores, entre otros; preguntas de tipo memorístico (I-1). Éstos limitan la capacidad de respuesta de los estudiantes, por el carácter restrictivo del test tradicional y se cuestiona si el formato evaluativo funciona en la realidad laboral y ante los problemas, fenómenos y objetos propios de cada profesión (I-2). Los tres estudios problematizan el hecho de que si el propósito de la prueba era verificar el grado de competencias de los alumnos, esto no es coherente a través de ítems con énfasis memorístico. Una competencia difícilmente puede ser evaluada de manera completa por una prueba escrita con preguntas cerradas; se podrá evaluar el qué interpreta un individuo pero no el cómo lo hace.

Por otra parte sobre un saber hacer, conviene diferenciar el saber qué del saber cómo (I-3). Argumentan la complejidad de diseñar un instrumento desde el modelo de competencia, sin una trayectoria de enseñanza bajo este modelo (I-1). Los actuales instrumentos se centran en la valoración de la retención de información ya que evalúan memoria definicional y saberes fragmentados (I-2). Frente a la aplicación de la prueba se expone que las condiciones de su aplicación no fueron las mismas para todos los evaluados (I-1), y el corto tiempo para responderlas, aspecto referenciado por los estudiantes (I-2).

Otros aspectos críticos se evidencian en las dinámicas generadas a partir de los ECAES, que afectan de diferente manera el rol de directivos, docentes y estudiantes, así como aspectos relacionados con los proyectos educativos, curriculares y propuestas pedagógicas de las IES. Al interior de las IES, se realizan simulacros, refuerzos, cursos y repasos, para preparar a los estudiantes para la prueba, inclusión de asignaturas y contenidos, adaptando cada vez más el currículo (I-2), la implementación de la evaluación tipo ECAES en la carrera, creación de un nuevo rol en las universidades con una persona encargada de los ECAES (I-2), trabajo adicional para los docentes en la preparación de cursos adicionales, talleres y simulacros, y desplazamiento de asignaturas para darle cabida a las actividades pre-ECAES, aspecto referenciado por los estudiantes (I-2), dejando lo pedagógico y formativo en un segundo plano y lo cual pone en cuestión realmente qué es lo que se está evaluando. Contrario a lo expuesto, algunas IES no consideran estas dinámicas como aspectos críticos, sino por el contrario plantean recomendaciones y acciones a emprender, con el fin de fortalecer el proceso adaptativo a la prueba. Recomendaciones como que los resultados deberían tener algún tipo de reconocimiento, unificar las pruebas de las universidades con las pruebas ECAES, lo que significaría trabajar en términos de competencia y modificación de currículos y desarrollar bancos de preguntas, aspectos que tienden a que los planes estratégicos sustituyan los procesos formativos (I-1)

En este punto resulta pertinente destacar el efecto o riesgo homogeneizador de los ECAES, sobre el cual llaman la atención los tres estudios. Particularmente en el estudio sobre la relación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) - ECAES (I-1), se plantea que existe una tensión entre la autonomía reflejada en los PEI, y las dependencias que producen las regulaciones del Estado, reflejada en los

ECAES, lo cual pone en cuestión la autonomía universitaria, presuponiendo unificación de planes de estudio, jerarquización y privilegio de temas, desconociendo el énfasis de cada programa y la orientación de cada institución, en contravía de la flexibilización.

Frente a los resultados de la prueba y su publicación por parte del ICFES, se destaca como aspecto crítico el "*efecto ranking",* producto del ordenamiento de los puntajes. Esta forma de presentación se convierte en un sistema de categorización elitista de las IES que actúa de manera selectiva sobre la marginación ya existente del acceso a la educación superior de estudiantes con desventajas académicas y socioeconómicas (I-1), propiciando una estigmatización de las IES y de los estudiantes de puntajes bajos, produciendo un temor en ellos (I-2), desconociendo sus desigualdades y particularidades. Es un efecto social no deseable de la prueba (I-2).

No se tienen criterios claros y referenciados para recontextualizar las interpretaciones derivadas del análisis y de la manera como se presentan los resultados (I-1). Éstos se presentan como producto y no dan cuenta del proceso formativo. Su uso va en una vía distinta a la contemplada en el espíritu de la política, demostrado en las acciones que se han adelantado en las universidades a partir de ellos (I-2). Los resultados son ajenos a lo que puede ser importante para cada IES y para cada sujeto (I-2). Los medios de comunicación masiva han contribuido a esta mirada reduccionista de los resultados, en términos de clasificaciones, por lo que se requiere una capacitación sobre la interpretación de los mismos (I-39). No es coherente el tipo de resultado que se presenta por parte del ICFES en relación con el objetivo planteado de medir el nivel de competencias de los estudiantes.

- ***Propuestas de acción***

Si bien las investigaciones realizadas presentan más aspectos críticos que logros, en ellas se plantean propuestas de acción a realizar con el fin de eliminar o mitigar los efectos no deseables de la prueba. A continuación se presentan algunas de ellas percibidas como posibles de realizar a corto y mediano plazo y otras que invitan a un replanteamiento de esta política evaluativa.

A manera de recomendaciones, los autores de la I-1, plantean: - Generar una discusión del Ranking implícito en los exámenes de calidad. - Promover un sistema de evaluación que propicie el mejoramiento no competitivo de las IES y asegure el logro de la equidad educativa. - Articular los procesos de evaluación de la calidad a las políticas de fomento. -Investigaciones sobre la situación generada en las IES como consecuencia de la aplicación de los ECAES. - Formación del profesorado para comprender la dinámica de los procesos evaluativos y reconceptualizar métodos, procedimientos e instrumentos para cualificar la calidad de la evaluación.

Los investigadores de la I-2 plantean a su vez, propuestas conducentes a ganar coherencia entre la filosofía de la política y las interpretaciones que se hacen de la misma: - Realizar seminarios de formación permanente en evaluación, promovidos por el ICFES, con la participación de directivos, docentes y estudiantes. - Llevar a cabo un trabajo con los diferentes actores de la comunidad educativa para evaluar las evaluaciones. – Realizar un encuentro de experiencias evaluativas en Educación Superior. – Que se modifique el informe de presentación de resultados. – Investigar el efecto de las estrategias preparatorias para el examen. - Con el fin de neutralizar el efecto Ranking, plantear una evaluación que permita dar cuenta del nivel de desarrollo de la competencia o al menos que permita determinar el nivel de comprensión que ha alcanzado el estudiante del saber que se está evaluando.

Las principales recomendaciones aportadas por los autores de la I-3 se concretan en: -Formular preguntas sobre contextos complejos relacionados con la profesión y explorar áreas que evidencien las fortalezas de los estudiantes. – Desarrollar una didáctica particular sobre el concepto de competencia y avanzar hacia la evaluación de los componentes de competencia. – Revisar los perfiles profesionales de los programas de agronomía e ingeniería agronómica, -Trabajar en la coherencia de los instrumentos de Política de Aseguramiento de la calidad. Reconocer el papel de los medios de comunicación en apoyo a la política de calidad, aspecto que igualmente fue planteado en la I-2.

Conclusiones

Si bien las tres investigaciones plantean logros, aspectos críticos y propuestas de acción frente a la experiencia de los ECAES 2003 y 2004, son los aspectos críticos los que predominan. Destacan como

logros importantes que estos exámenes han contribuido a la generación de una cultura de la evaluación en la Educación Superior, y han llevado a las IES a reflexionar sobre su gestión, sobre los docentes y sobre sus propuestas pedagógicas y curriculares, entre otros.

Los aspectos críticos o que se perciben como efectos no deseados, se inscriben en todas las fases del proceso evaluativo, desde su concepción como mecanismo para dar cuenta de la calidad de la formación de los futuros profesionales, pasando por su débil fundamentación y poca claridad conceptual frente a aspectos esenciales como calidad, competencias, contexto, etc. El cuestionamiento de su validez y confiabilidad en razón al proceso poco riguroso de diseño y construcción del instrumento y de graves errores técnicos en las preguntas construidas, que por sus características evalúan en gran medida aspectos de tipo memorístico, alejándose de la pretensión de evaluar niveles de competencia, las cuales, de acuerdo con Díaz (2006), no se observan, sino que se infieren de los desempeños por lo cual no existen paquetes de competencias clasificables, describibles, observables, o enseñables. En este sentido no se ha dado una reubicación del término competencia, a partir de la experiencia misma de los instrumentos, la aplicación y los resultados del examen (Jurado, 2008).

Los efectos sobre las IES y su proceso formativo, que dan cuenta de una dinámica adaptativa a la evaluación, que como plantea De la Orden (1997), influye decisivamente en el proceso y en el producto de la educación, afectando su calidad; y el efecto *ranking,* producto de la forma como se presentan y socializan los resultados, con una pretensión de comparabilidad entre instituciones a partir de unas pruebas, iguales para todos en todas partes que poco indagan la determinación histórica, social y contextual de los aprendizajes (Otálvaro, *et al.,* 2003), lo que conduce a efectos de exclusión e inequidad frente a las IES y los sujetos evaluados.

Las propuestas de acción se plantean en términos de renovar la discusión sobre la política evaluativa, la clarificación conceptual, la capacitación docente, el redimensionamiento de los conceptos de competencia y contexto y la recontextualización de métodos, procedimientos e instrumentos de la evaluación para mitigar los aspectos críticos encontrados.

Se espera que estos elementos evidenciados en conjunto, aporten al mejoramiento o replanteamiento del Examen de Estado como mecanismo evaluativo de la calidad de la Educación Superior, que permita transformar este ejercicio de rendición de cuentas en una valoración de la Educación Superior que propicie el fomento de la calidad de la formación de los futuros profesionales.

Referencias bibliográficas

- Corredor, G. (2007). *El impacto y uso de los ECAES, en los programas de Ingeniería Agronómica y Agronomía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 4, 52 – 134.
- De La Orden, A. (1997 a): Hacia una conceptualización del producto educativo, *Revista Investigación Educativa*, 3, 271-273
- Delgado, M. C., y Gálvez, D. C. (2006). *Evaluar la Evaluación, Los ECAES para Ingeniería Agronómica y Agronomía en Colombia.* Memorias de la Séptima reunión del Foro Regional Andino Para el Dialogo y La Integración de la Educación Agropecuaria y Rural. Bogotá.
- Díaz, M; Valencia, G; Muñoz, J; Fernando, D y Urrea, C. (2006). *Educación superior: horizontes y valoraciones relación PEI-ECAES*. Cali: Editorial Bonaventuriana, USB Cali. .
- Gómez, E., Jairo. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Capítulo del libro: *El concepto de competencia II*. *Una mirada interdisciplinar.* Santa fe de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- González, D. y Ramírez, M. (2006*). La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos el caso de ocho universidades del Valle del Cauca*. Cali: Editorial Bonaventuriana, USB Cali.
- ICFES (2004): Informe de las instituciones de educación superior Impacto de los resultados 2003. Bogotá.
- ICFES, Grupo de Evaluación de la Educación Superior. *Antecedentes y Marco Legal*. En: http://leodoncel.com/ecaes/antecedentes.pdf

- Jurado, F. (2008). La experiencia de cuatro investigaciones en torno a los ECAES: un balance. Primer Seminario Interinstitucional Sobre Formación del Profesorado para La Educación Superior. Bogotá, Colombia.
- Otálvaro, G., Jácome, S., Bustamante, G. (2003). El tránsito de los propósitos a los efectos en la evaluación masiva de la educación superior. *Revista Pedagogía y Saberes*., v.19, p.95 – 104.