

MEMORIAS

PRIMER SEMINARIO INTERINSTITUCIONAL SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FACULTAD DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
OCTUBRE 9 Y 10 DE 2008

Los días 9 y 10 de octubre de 2008, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, sede de Bogotá, realizaron el Primer Seminario Interinstitucional sobre Formación del Profesorado para la Educación Superior. El propósito central fue compartir y discutir la experiencia y los resultados investigativos en torno a las políticas de formación de docentes universitarios, la evaluación, el currículo y las didácticas en el ámbito de la educación superior.

El Seminario se sustentó en la producción académica de los siguientes grupos: Grupo de Investigación en Evaluación y Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente, de la Universidad Nacional de Colombia; Grupo CHHES –Cómo Hacemos lo que hacemos en Educación Superior, Grupo DIDES –Didáctica de la Educación Superior y Grupo PEI y Calidad de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Tras las intervenciones de ponentes nacionales e internaciones, se organizaron mesas de trabajo con las siguientes temáticas: Investigación y políticas de formación del profesorado para la educación superior, Investigación y evaluación para la educación superior, Investigación sobre currículo y didáctica para la educación superior. Las ponencias y conclusiones de este evento, se comparten a continuación con los lectores.



La experiencia de cuatro investigaciones en torno a los ECAES: Un balance

Ponente: Fabio Jurado Valencia*

Universidad Nacional de Colombia

1. Los efectos de una apuesta

En el transcurso de los años 2004 y 2005 el ICFES coordinó y respaldó una serie de seminarios regionales en torno a la evaluación, con especial énfasis en la evaluación de la calidad de la educación superior, Programa ECAES, en la perspectiva de promover el análisis de las experiencias de evaluación en el continente e impulsar iniciativas de investigación sobre el mismo proceso en Colombia.

Recogiendo las voces de la tradición crítica que frente a la evaluación externa se venía pronunciando en el país, el ICFES hizo la apuesta de propiciar condiciones para construir relaciones más horizontales en el programa que iniciaba. Aquí cabe señalar de paso que con esta decisión el ICFES afrontaba y trascendía los vacíos detectados en la evaluación de la calidad de la educación básica, Programa SABER, para el que sólo se programaban encuentros con maestros para informarles sobre los resultados pero no para constituir comunidad académica con ellos.

Así, entonces, de acuerdo con una convocatoria, en el año 2004, el ICFES aprobó cuatro proyectos de investigación en torno a los efectos, impactos, resultados y desarrollos del programa ECAES, en un intento por ser consecuente con lo que se ponía de relieve en los seminarios regionales: la importancia de la investigación. Respondía también con ello, si bien de manera parcial, a las demandas que la comunidad académica hacía respecto a la necesidad de que el ICFES se asumiera más como un instituto de investigación en evaluación que como una entidad diseñadora de pruebas.

Los proyectos co-financiados por el ICFES, fueron:

Proyecto 1: “Construcción de modelos estadístico-matemáticos para el análisis y presentación de los resultados de los exámenes de calidad de la educación superior. Resultados de análisis del proceso de caracterización con las IES del oriente colombiano”.

Proyecto 2: “Análisis del impacto y usos de los resultados de los ECAES. Énfasis en las carreras de Ingeniería Agronómica y Agronomía”.

Proyecto 3: “Impacto de los ECAES en el PEI”.

Proyecto 4: “Efectos académicos de los ECAES en ocho universidades del Valle del Cauca”.

Un primer aspecto que resalta en los cuatro informes de investigación sobre ECAES está relacionado precisamente con la intención de constituir comunidad académica en dos ámbitos: comunidad académica para coordinar el diseño de instrumentos (son las asociaciones) y comunidad académica para participar en el diseño de los instrumentos y en los análisis requeridos en la definición de las estructuras de prueba (son los profesores de las universidades). Leyendo entre líneas los informes queda la imagen de cómo aproximadamente el 50% de los docentes universitarios en cada una de las regiones estudiadas participaron, directa o indirectamente, en el programa. En un país que como Colombia se tiende a tener menos profesores de planta y más por contratos parciales, este índice es fundamental. Pero es

* Dr. Lit. Instituto de Investigación en Educación: Universidad Nacional de Colombia.
fabiojuradovalencia@cable.net.co

preocupante además que, como se muestra en uno de los informes, el 40 % de los docentes universitarios no sepa absolutamente nada de los ECAES.

El otro asunto está en saber caracterizar a la comunidad académica que se fue constituyendo a través de los ECAES. Éste es un aspecto sobre el cual muy poco podemos decir ahora, si bien los informes nos dan algunas señales. Hallamos, de un lado, una comunidad académica acrítica y con una gran voluntad para cumplir con un deber y, de otro lado, una comunidad académica con tendencia hacia la crítica, con la disposición para participar desde una permanente autocrítica; hallamos también una comunidad propiamente crítica, que fundamenta, coteja posiciones y proporciona indicios para hacer replanteamientos. No hablaremos de la comunidad crítica (si acaso es comunidad) de carácter radical y carente de propuesta, pero necesaria, sin duda, para mantener el rigor en estos procesos.

Es un caso de comunidad académica acrítica destacar “los aspectos positivos que tiene el ranqueo como promotor de una eventual competencia sana”, sin profundizar en ello, sin detenerse a identificar los efectos sociales y académicos; lo es también al considerar que la mayor ganancia de los ECAES se encuentra en el proceso de acoplamiento del currículo de las carreras a aquello por lo que se pregunta en los ECAES. Allí hay una cierta sumisión y una actitud de minoría de edad.

Es un caso de comunidad académica con tendencia hacia la crítica reconocer que

“Es preciso disponer de herramientas que ofrezcan una medición de la cual se pueda derivar una interpretación acerca de la calidad de la educación, sin olvidar que las decisiones que se tomen a partir de allí tengan como fin el mejoramiento y no la clasificación; al fin y al cabo, los exámenes ECAES son sólo un instrumento más dentro del universo de los posibles instrumentos para evaluar la calidad, centrado en los resultados del producto de las universidades, que son los estudiantes, y no en el proceso”.

(Investigación 1)

La investigación en educación sólo es posible por una criticidad que apunta hacia la transformación progresiva de sus objetos. Por eso, la investigación es peligrosa y es un riesgo para el establecimiento. No hay una tal asepsia en la investigación: al describir y mostrar los hallazgos de la investigación se escenifican otros problemas colaterales a los inicialmente enunciados. Pero no hay otra salida: la investigación transforma. Si no fuese así no tendría sentido hacerla.

Porque se sabe que se está haciendo una investigación, que se hará pública, en todos los informes se observa la intención por destacar los aspectos más críticos del programa de evaluación, y esto constituye uno de los aportes fundamentales: poner en la superficie, con la ayuda de las herramientas de recolección de datos, aquellas constantes que por sí mismas demandan una mayor atención y se constituyen en referentes para futuras investigaciones.

¿A quién le corresponde retomar estas constantes críticas y desde allí apostarle a otras acciones? ¿Le corresponde a la comunidad académica? ¿Le corresponde a la agencia del estado que vela por la “calidad”? ¿Le corresponde a ambas? Creo que primordialmente le corresponde a la comunidad académica, por la condición de autonomía que le caracteriza, y que a la agencia del estado le corresponde acogerlas, si bien tiene la opción de no hacerlo. Pero la comunidad académica debe cumplir con proponer, con solvencia y consistencia, apoyada en los resultados de sus investigaciones. Por eso, a continuación vamos a señalar algunas de esas constantes.

2. Las constantes críticas

Lo interesante de leer cuatro informes de investigación simultáneamente, tarea dispendiosa, está en la identificación, con matices distintos, de las coincidencias en torno a un mismo problema, más aun cuando las indagaciones se han hecho en regiones diferentes. Lo que podríamos considerar como constantes críticas surgidas de las investigaciones son:

EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN,

Sobre el cual uno de los informes retoma un modo de asumir dicho concepto:

En la educación el proveedor (profesor-institución) no hace algo *para el* cliente, sino que hace algo *al cliente* -lo transforma. Por tanto, la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación. En el primer caso, el "valor añadido" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes (una medida de calidad es la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida de los estudiantes). En segundo caso, supone implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación que, a su vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan (incremento de la lucidez, la confianza en sí mismo, el pensamiento crítico, etc.).

(Investigación 1)

De lo cual se infiere que la calidad en educación implica una transformación de sus destinatarios principales, los estudiantes, en una analogía un tanto arbitraria y unilateral con los códigos del mercado: son los estudiantes que, como clientes, se transforman, no los profesores o proveedores. Es un concepto de calidad que se asemeja a lo que se indagó en otro de los proyectos cuando se buscó la correlación entre el puntaje de ingreso a la universidad y el puntaje de egreso (ECAES), así como el puntaje de las calificaciones en los cuatro últimos semestres y el puntaje alcanzado en ECAES. Se destaca en el informe que hay correlación. Pero los análisis deberían ser más minuciosos: ¿qué pasa con los estudiantes de más bajos puntajes al ingreso, su correlación con la condición social y con los puntajes de los ECAES? Se da por hecho y es natural que haya transformaciones, pero cuáles son y cuándo y respecto a qué puede decirse que hubo transformación.

En general, el concepto de "calidad" aparece como una interrogación en los informes de investigación, si bien con niveles distintos:

Definir este concepto no es tarea fácil: ésta puede oscilar entre la consideración de la calidad como sinónimo de excepción, lo que implica una cualidad de una clase superior, elitista; la calidad como actitud que busca alcanzar un propósito definido la mayoría de las veces por instancias gubernamentales; o la calidad, como posibilidad de transformación, es decir, desde la idea de cambio cualitativo en el rendimiento de los estudiantes.

(Investigación 2)

Aquí se intenta identificar desde el sentido común (una persona excepcional) hasta el sentido de calidad educativa asociada con el "rendimiento" del estudiante, que entroniza con la definición que introduce la investigación 1: cómo entra el estudiante y cómo sale. Es necesario distinguir entre quienes mantienen la analogía educación/mercado y entre quienes propenden por reubicar el término en el ámbito específico del análisis:

La complejidad y las múltiples aristas del concepto **calidad** en un campo aparentemente ajeno: la educación, comprendiendo que éste es un concepto que

proviene del mundo de las empresas y que hace no menos de tres décadas empieza a jugar un papel importante en educación. En el caso de Colombia en la Educación Superior lleva no más de una década y se ha centrado en la formulación de condiciones y pertinencia de las ofertas curriculares por la vía de la reglamentación y la estandarización. A lo anterior se suma la multidimensionalidad interpretativa del concepto y de los factores condicionantes para definirla, alcanzarla, medirla y transformarla. Factores externos como el contexto sociocultural, las condiciones económicas, las oportunidades materiales desde lo estatal o lo privado, hasta factores internos como las condiciones físicas, el número y nivel de los docentes, la cobertura, la equidad, entre otros, son variables que empiezan a jugar un papel central en el campo educativo a la hora de reflexionar la calidad.
(Investigación 4)

En dos de los informes el esfuerzo por definir la calidad, respecto a la educación superior, se diluye o se reduce a los lugares comunes. Uno de los informes realiza una explicación exhaustiva y llama la atención sobre la adecuación lineal que se ha hecho del término en el contexto educativo:

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.¹ Además, se espera que los usuarios de las instituciones de educación superior 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.
(Investigación 3)

Luego de un recorrido en el que se rastrea la diversidad de usos del término calidad el informe propone:

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 intersubjetivas 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.
(Investigación 3).

Así, el informe destaca la necesaria resemantización del término cada vez que las situaciones lo requieran, lo cual nos indica que no hay un sentido estable sino una construcción de significado que depende de los contextos y de los sujetos que participan en ellos. Siendo consecuentes con esta posición, en la calidad de la educación superior hay que preguntar por la calidad de las

¹ 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 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.

pruebas, la calidad de los instrumentos que intervienen en la autoevaluación y la calidad de los procesos de acreditación.

el concepto de competencia

Se reconoce en todos los casos que “competencia” es un concepto que emergió inesperadamente y casi de manera abrupta, en relación con la evaluación externa de la educación. Se señala que sólo con los ECAES se han podido repensar los planes de estudio para que sean coherentes con el enfoque de competencias. Se dice que no se ha discutido lo suficiente sobre su pertinencia y su utilidad y que es necesario capacitar a los profesores para que sepan enseñar y evaluar las competencias. Pero también se interroga (en dos de los informes) estos juicios. En uno de ellos se invita a la cautela en el uso del término:

La diversidad de definiciones alusivas al concepto **competencias**, definidas en función del desempeño, como saber hacer en contexto, saber-hacer con idoneidad, potencial de un individuo que debe hacerse manifiesto a través de la acción, habilidad, capacidad, destreza y hábitos, entre otras, muestran que una de las tareas prioritarias en la educación superior con respecto a la formación y evaluación por competencias es consensuar a la mayor brevedad posible una definición de acuerdo con las necesidades sociales del país, para desde esta definición construir lo que se va a evaluar, cómo se va a evaluar y para qué se va a evaluar, por supuesto de la mano con aquello que se va a enseñar y para qué se va a enseñar. La diversidad de definiciones exige una mirada cauta a la hora de “inscribirse en el mundo de las competencias”, pues este término al trasladarse de manera idealizada y acrítica a la educación desde el mundo de la productividad, podría derivar en una rápida mercantilización de la educación nada conveniente para lo que en términos de la filosofía de la política se proyecta desde los Ecaes. Además la literatura consultada alertaba sobre la necesidad de reconocer que todo concepto, en este caso el de competencia en el caso de la educación, no se puede abstraer ni del campo del contexto, ni de las intencionalidades discursivas y mucho menos de las prácticas pedagógicas.
(Investigación 3)

En uno de los informes se recoge una carta enviada al ICFES:

Vemos poco conveniente la taxonomía propuesta de competencias –interpretativa, argumentativa y propositiva- ya que al parecer se trata de competencias esenciales que son muy apropiadas para la educación básica y media, y constituyen una parte inicial del repertorio cognoscitivo que deben tener los profesionales, es decir, son necesarias pero no suficientes ya que se requiere contar con competencias específicas para cada campo profesional y no únicamente evaluar teniendo en cuenta este tipo de competencias comunicativas.
(Investigación 2)

Este mismo fragmento se repite en dos informes y está sustentado en el principio de autoridad de una asociación académica que envió la carta al ICFES y al vice-ministerio de educación. Sin embargo, hay una cierta timidez para afrontar el análisis de dichas categorías, lo que hace sentir finalmente que éstas son necesarias si bien reclaman la identificación de otras competencias más específicas. En los dos informes no se retoma el texto como dato para ahondar en las dificultades de la aplicabilidad de dichas categorías que ya hoy se asumen como competencias generales en las áreas que son evaluadas en la prueba de estado, con la excepción de ciencias sociales que las asume como específicas.

En otro apartado de la investigación 2 se dice:

De manera muy amplia, la competencia se ha definido como un saber hacer en contexto. Este concepto genera ciertas resistencias: el saber hacer es entendido por muchos como una habilidad empírica y motriz, solamente útil para el desempeño laboral y por tanto de atención particular para empresarios interesados en la mayor eficiencia posible del recurso humano, y por entes multilaterales promotores del desarrollo económico. Es una acepción limitada que no reconoce las posibilidades del saber hacer intelectual en el desempeño diario y en todas las facetas de la vida.

(Investigación 2)

También aquí el informe no avanza hacia la reubicación del término a partir de la experiencia misma de los instrumentos, la aplicación y los resultados de ECAES. Prevalece lo que se ha oído y no la confrontación de fuentes primarias y sus transposiciones en el marco de la especificidad de los proyectos, lo cual podría constituir el horizonte de una reflexión que respecto a ciertas carreras profesionales nadie ha hecho.

En los cuatro informes se retoma la crítica que Eduardo Serrano (2003) hiciera al carácter restrictivo de la evaluación de competencias, cuando ésta se planea sólo a partir de pruebas cerradas, de lápiz y papel, destacando cómo este tipo de pruebas indagaban en torno al “saber qué” pero no en torno al “saber cómo”. Pero es sobre todo la investigación 3 la que más recalca en la importancia de no pasar tan rápido el cuestionamiento al término sino de reconstruirlo:

... hoy asistimos 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.² 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. Tenemos, 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.³

(Investigación 3)

Lo anterior da cuenta del enfoque más recurrente hoy cuando se invoca el enfoque de competencias; en efecto, se cree que ser competente es simplemente “saber hacer” cosas bien hechas, ser diestro en algo, tener experticia, subordinando los potenciales intuitivos tan necesarios en toda acción humana. La investigación 3 señala lo que en los seminarios regionales

² 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 instituciones de educación superior.

³ 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 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.

reiteramos más de una vez: “no se puede enseñar una competencia a nadie”, pues “las competencias se desarrollan de la misma manera que se desarrolla el código lingüístico o el código gramatical”: en la interacción, en la necesidad de estar con el otro, en la acción genuina, natural, con los errores que son inevitables en todo aprendizaje. De allí que se concluya “que las competencias no se observan, se infieren de los desempeños. En este sentido no existen paquetes de competencias clasificables, describibles, observables, enseñables, etc.” Desde esta perspectiva la investigación 3 hace un análisis detenido de las tres competencias identificadas como centrales en los ECAES (interpretativa, argumentativa y propositiva), resaltando sus problemas en la elaboración de las pruebas.

-Sobre los resultados y los modelos estadísticos

En los cuatro informes de investigación se ponen de relieve registros tomados de los informantes (encuestados, entrevistados, talleristas) en los que se cuestiona el modo como se organizan los resultados a la vez que se interroga por los modelos estadísticos. En la investigación 1, leemos:

Los directores de programa que consideran insuficiente la información proporcionada por el ICFES para realizar los análisis aducen que la información no muestra resultados por competencias ni por subcomponentes, no hay retroalimentación del ICFES, se debe profundizar en la metodología y el modelo estadístico no es claro.
(Investigación 1)

La investigación 2 señala en sus conclusiones que “para construir cultura de evaluación se requiere ampliar los esfuerzos en capacitación para la interpretación y uso de los resultados...” La demanda de capacitación aparece de manera reiterada en los registros tomados en los talleres y en la parte abierta de algunas de las encuestas. Es éste un punto neurálgico que señala una tendencia entre el profesorado: propone ser capacitado para saber interpretar los resultados, no propone investigar sobre el modo de dar los resultados, que es otra tendencia, si bien minoritaria.

En los cuatro informes está ausente el análisis en profundidad de los resultados en relación con el perfil de los ítems, asunto que también constituye otra fase en la investigación y que es necesario realizar, si se quiere continuar aprendiendo del error. Si como lo señala la investigación 3, un alto índice de ítems de los ECAES es inconsistente, el análisis de los resultados en los que se observa el porcentaje de marcación por opción permite sustentarlo con más convicción. Pero es rescatable que la investigación 3 se detenga a analizar la relación entre el universo semántico de los ítems y el universo teórico que pretende contraer, para mostrar cómo en lugar de evaluar competencias se evalúan contenidos aislados entre sí:

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

En ítems como éste es en donde el porcentaje de cada opción por marcar nos sirve para develar la distancia entre las opciones verosímiles (“clínico-experimental”) y las opciones absurdas (“observación no participativa”, “aplicación de pruebas” e “historia de vida”), pero también, además de que el ítem desvirtúa el enfoque, nos permite reconocer el grado de ingenuidad que se tiene sobre el sujeto evaluado y también, uno diría, la ingenuidad del autor del ítem.

Otro caso que recoge la investigación 3 es el que sigue:

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

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

Se pregunta por una denominación, no por el análisis de una situación que atañe al campo disciplinar o al ejercicio profesional, que podríamos ubicar en un tipo de competencia, como saber leer una situación problemática para saber lanzar hipótesis posibles de solución.

La investigación 4 también recoge entre las voces de los sujetos que participaron en la investigación estos llamados de atención relacionados con la distancia entre el enfoque que se declara y el enfoque que finalmente subyace en los ítems y que sólo en el análisis de los resultados se pone al descubierto:

Con relación al instrumento como aspecto polémico es importante detenerse en ciertos aspectos, varios de los cuales ya se han señalado antes: los instrumentos de la prueba ECAES ameritan una seria y detenida revisión desde sus propios presupuestos epistemológicos y conceptuales, de modo que la materialización del instrumento sea completamente coherente y congruente con el marco referencial de la prueba; otro aspecto que es necesario señalar es la claridad necesaria en cuál o cuáles son las definiciones de competencia que se van a usar para cada disciplina y que deben servir de referente para el diseño y construcción de la prueba; que el tipo de preguntas se adecue a la referencia epistemológica y conceptual y a la propia definición de competencias que se han diseñado para la disciplina, esto garantizaría una mayor relación entre los aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos necesarios en el adecuado diseño de una prueba, llámese psicológica, de conocimientos o de competencias.

(Investigación 4).

Por otro lado, la investigación 3 analiza “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.” Es

decir, si realmente el impacto está en el proceso de autoevaluación y de autocrítica académica o, al contrario, está en la decisión de preparar a los estudiantes para los ECAES, en el marco de una educación compensatoria que asume que a los estudiantes hay que enseñarles en el último año lo que aun les falta, según los resultados de los ECAES. Ésta es otra constante en los informes: se expone como una preocupación el hecho de que muchas universidades destaquen entre sus grandes acciones la preparación de los estudiantes y la “transformación” de las formas de la evaluación en las aulas, según las guías de las pruebas ECAES,

Sobre los procedimientos de la investigación

Dos de los informes de investigación se apuntalan básicamente en los datos arrojados por las encuestas aplicadas a los actores participantes en los ECAES, sin introducir la duda sobre la consistencia de las respuestas. Remanentes de la investigación positiva permanecen implícitamente en estos informes. La interpretación de estos datos no puede ser absoluta, porque cada factor considerado en la pregunta amerita análisis por aparte. Por ejemplo, en la investigación 1:

Para qué les ha servido a los directores de programa, los resultados obtenidos de los análisis de las pruebas ECAES.

El 54% de los programas de las IES del oriente colombiano ha utilizado los resultados del análisis de los ECAES para desarrollar estrategias pedagógicas y metodológicas al interior del programa, el 82% los usa para evaluar sus programas y solamente el 22% ha construido indicadores.

¿Para qué les ha servido a los directores de programa, los resultados obtenidos de los análisis de las pruebas ECAES?			
Usos del análisis de los resultados	Norte de Sder.	Santander	Global
Pedagógico-metodológicas	57%	53%	54%
Evaluación de programas	57%	90%	82%
Construcción de indicadores	0%	29%	22%

Quisiéramos saber en qué consisten las “estrategias pedagógicas y metodológicas” que se han incorporado a partir de los ECAES; ello implicaría dar el paso de una investigación soportada por la encuesta hacia una investigación con aproximaciones etnográficas; es la investigación que está ausente en la educación superior, aquella que privilegia la observación en aula y que describe la semiótica propia de lo que ocurre en el escenario del espacio universitario.

Otro ejemplo es el siguiente:

Acciones que ha tomado el programa con base en los resultados de los ECAES.

a. Planes de Mejoramiento Curricular

Acciones que ha tomado el programa con base en los resultados de los ECAES			
Planes de mejoramiento curricular	Norte de Sder.	Santander	Global
Ajuste curricular de los programas académicos	70%	61%	63%
Estrategias pedagógicas	30%	40%	34%

Diseñar y realizar pruebas tipo ECAES	70%	81%	78%
---------------------------------------	-----	-----	-----

El diseño de pruebas en las asignaturas que correspondan a los modelos utilizados en los ECAES es el plan de mejoramiento curricular que realiza el 78% de los programas académicos. El 63% manifiesta haber realizado ajustes curriculares a los programas académicos y menos de la mitad de los programas del oriente colombiano han adoptado estrategias pedagógicas como plan de mejoramiento curricular”.

(Investigación 1)

Algo fundamental de estos datos es que nos pueden servir de referencia para realizar un contraste en aula: si el 70 % dice que ha hecho un ajuste curricular a los programas académicos, entonces cómo identificar dichos ajustes, cuáles son, qué dimensión epistemológica le sirven de base...

Es loable que la agencia del Estado (el ICFES) haya respaldado estas investigaciones, en aras de seguir indagando, desde la metaevaluación, por las estrategias más adecuadas y genuinas en la evaluación externa de la educación superior. Pero es algo que debe replicarse con la Prueba SABER y con la Prueba de Estado: apoyar investigaciones lideradas por los propios maestros en torno a las estructuras de prueba y los instrumentos, como un horizonte para su transformación y su vínculo con la formación docente.

Bibliografía

- ARREGUI, F. “El aula: materiales para el estudio de la comunicación”. En: GARCIA DE LEON, *Sociología de la educación*. Anaya. Barcelona. 1993.
- BOGOYA, Daniel, et. al. (editor). *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia. 2003.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. F. C. E.
- BUSTAMANTE, Guillermo y Díaz, Luis G. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- DE FREITAS, Luis Carlos (2003) (comp.). *Questoes de avaliacao educacional*. Brasil. Comedí.
- DÍAZ, Mario, et. al. (2006). *Educación superior: horizontes y valoraciones. Relación PEI-ECAES*. Cali. USABU-ICFES.
- FERRER, Guillermo (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América latina. Balance y desafíos*. Montevideo. PREAL.
- _____ (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?.* GRADE. Lima.
- GONZÁLEZ, Dulfay, et. al. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación superior. Representaciones y efectos académicos*. Cali. USABU-ICFES.
- IAIES, Gustavo, et. al. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. B. Aires. UNESCO.
- ICFES (2004). *Informe de las instituciones de educación superior. Impacto de los resultados 2003*. Bogotá. ICFES.

- _____ (2005). *Informe de las instituciones de educación superior. Impacto de los resultados 2004*. Bogotá. ICFES.
- JURADO, Fabio *et al.* (coordinador). *Memorias del seminario: evaluación, conceptualización, experiencias, prospecciones*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia. 2003.
- JURADO, Fabio, *et. al.* *Entre números entre letras: la evaluación*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia. 2005.
- LOMAS, Carlos (compilador). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Redes. Noviembre 2001.
- LOMAS, Carlos (compilador). *Cambiar la escuela, cambiar la vida*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Redes. 2004.
- LOMAS, Carlos (compilador). *Enseñar lengua para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativa. Vol. I y II*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Redes. 2006.
- MORDUCHOWICZ, A. “La equidad del gasto educativo. Viejas desigualdades, diferentes perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 23. 2000. www.oei.es/revista.
- PAQUAY, Léopold, *et. al.* (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. F. C. E.
- PERRENEUD, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Barcelona. Morata.
- RAVELA, P. y otros. “Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?” *GRADE/PREAL*, Doc. No. 20. marzo, 2001.
- _____ (2001) *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa de América Latina?*. PREAL.
- RUEDA, Mario, *et. al.* (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México. UAM-UNAM.
- SERRANO, Eduardo (2003). *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*. Colección Cuadernos del Seminario en Educación. No. 2. Bogotá. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional.
- SIMONE Rychen, Dominique y Laura Hersh (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México. F. C. E.
- THELOT, Claude (1995). *L'évaluation du système éducatif*. Nathan Université. France.

