

UN EXAMEN DE LOS EXAMENES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ECAES)

VICTOR MANUEL GÓMEZ C.

Depto de Sociología / Instituto de Investigaciones en Educación
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia
Noviembre 2002

No es asunto de discusión la evidente necesidad que tienen la sociedad, el sector productivo y el Estado, de medir y evaluar la calidad de la educación superior ofrecida en el país. A esta necesidad responde la política de evaluación de la calidad mediante los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), Decreto 1716, 2001. En desarrollo de dicha política, en el 2003 se efectuarán los ECAES en Ciencias de la Salud (9 programas), Ingeniería, Arquitectura y afines (15 programas) y Ciencias Sociales y Humanas (2 programas). Para el 2006 se espera haber logrado la universalización de los ECAES a todos los programas de formación de nivel superior en el país.

Dada la importancia de esta política, y de sus posibles consecuencias académicas e institucionales, es entonces necesario iniciar el estudio y análisis de un conjunto de dimensiones, tanto de índole técnica como contextual, que inciden decisivamente sobre el éxito o fracaso de dicha política. El propósito de esta propuesta de Examen de los ECAES es entonces lograr mayor racionalidad, funcionalidad y congruencia entre fines y medios. ¿Son los medios utilizados los más adecuados para el logro de los fines propuestos? ¿Qué efectos o consecuencias indeseables pueden derivarse de los medios o instrumentos utilizados? ¿Qué alternativas de medición/evaluación podrían proponerse?

Dimensiones de análisis:

a) En primer lugar es necesario el análisis de los propósitos buscados: cómo se define y especifica la 'calidad' de la educación ofrecida, y en cada área de formación?

La importancia de este interrogante se deriva del alto grado de heterogeneidad y divergencias; de índole teórica, metodológica y epistemológica; existente entre las diversas áreas de formación, lo que torna muy compleja la tarea de medición y muy arbitraria y anti-técnica la utilización de una sola metodología de evaluación. Esta alta heterogeneidad existe además entre diversas instituciones y programas curriculares en una misma área del conocimiento, en razón de las diversas opciones de formación, que son naturales e intrínsecas a la autonomía académica y que no pueden ser homogeneizadas ni estandarizadas, y que por tanto su 'calidad' no puede ser medida o evaluada con el mismo tipo de instrumentos.¹

¹ Estas diferencias son comunes entre instituciones y programas, en función de diversas tradiciones intelectuales e institucionales, liderazgos académicos, identidades, paradigmas dominantes, etc.. Estas diferencias constituyen la esencia de la autonomía universitaria.

En efecto, en cada una de las diversas áreas de formación hasta ahora sujetas a los ECAES (Derecho, Medicina, Ingeniería Mecánica), y también en las de próxima aplicación, existen diversas opciones -o posiciones- respecto a cómo se define y concreta -curricular y pedagógicamente- la 'calidad' y pertinencia externa de la educación ofrecida. Estas opciones difieren desde aquellas que definen la calidad de la educación como la formación de capacidades o competencias generales creativas y divergentes; expresadas en términos de capacidad de aprendizaje autónomo, de conceptualización, argumentación, solución de problemas, desarrollo de prototipos y aplicaciones, capacidad de investigación creativa..; hasta aquellas que valoran la adquisición -y repetición- de informaciones o conocimientos específicos.

Asumiendo que ambas, u otras opciones, son igualmente legítimas, en cuanto expresión de la natural autonomía académica, no es posible, por tanto, homogeneizar ni unificar estas diversas opciones en un único criterio, norma o definición de calidad, y mucho menos someterlas a una única forma o instrumento de medición o evaluación, aunque esta opción haya sido legitimada por las asociaciones profesionales o académicas (como ASCOFAME, ACOFI, ACIEM, ACFA, entre otros). La validez, confiabilidad, deseabilidad, y otras dimensiones técnicas y contextuales de las pruebas, conforman un asunto complejo y multidimensional (multidisciplinario), el que no puede ser reducido ni a la participación de ese tipo de asociaciones (las que sólo confieren legitimidad mas nó validez ni confiabilidad) ni a opciones de técnica psicométrica.

A pesar de los argumentos anteriores, los ECAES están basados en la pretensión de medir la calidad a través de un único tipo de instrumento que arroje datos empíricos comparativos entre diversos programas de formación. Esta necesidad de comparar y jerarquizar es central en la actual política de evaluación de la calidad de la educación superior. Los resultados deben ser cuantitativos; deben expresarse en datos, indicadores, estadísticas; que permitan la evaluación comparativa y legitimen la toma de decisiones respecto a asignación de recursos. Aquí radica la enorme importancia, el poder político y simbólico, de este tipo particular de evaluaciones de calidad. Es enorme el peligro de sus usos indebidos, arbitrarios, inequitativos, amparados bajo la supuesta objetividad y tecnicidad de los instrumentos. Estos usos, 'políticamente orientados' de los ECAES, puede ser fuente de importantes conflictos entre el Estado y las instituciones de educación superior.

La utilización de un solo tipo de instrumento de medición en determinada área de formación, implica privilegiar una opción metodológica y epistemológica sobre otras posibles, lo que constituye una opción arbitraria pues favorece o privilegia a los programas de formación más afines o congruentes con esa opción, y discrimina negativamente en contra de aquellos programas más diferentes o divergentes respecto a la norma o modelo deseable de formación, la que *de facto* se establece y formaliza mediante la utilización (e imposición) de una particular opción metodológica de evaluación.

Es claro que existen otras modalidades y metodologías de evaluación de la calidad de la educación, tales como la calidad de las tesis o trabajos de grado, los prototipos o

innovaciones tecnológicas producidas (lo que en el caso de la Ingeniería debería ser la principal medición de la calidad y pertinencia de la educación..), la participación creativa en eventos de ciencia y tecnología, entre otras. ¿Por qué razón se opta por el método artificial, reduccionista, escuelero, y de escasa capacidad predictiva, de exámenes de papel y lápiz?

b) También es importante el análisis tanto de los resultados empíricos de dichos ECAES, como de sus significados o interpretaciones, y sus implicaciones de política académica. ¿Qué tipo de resultados generan estas pruebas? ¿Puntajes comparativos entre programas e instituciones? ¿O diagnósticos cualitativos de estos programas? ¿Se supone que los puntajes son indicadores válidos de calidad diferencial de la educación ofrecida? ¿En qué se sustenta ese supuesto? ¿Cómo se interpretan los resultados? ¿Qué sucede en casos de puntajes relativamente altos en programas, objetivamente conocidos como de mala o mediocre calidad? ¿Se revisan y evalúan críticamente las pruebas o se legitiman los resultados?

Más aún, si el objetivo es la mejora de la calidad de la educación en Ingenierías, por qué razón se opta por la evaluación de estudiantes individuales? El estudiante no es sino el último eslabón en la cadena de relaciones y factores que inciden en la calidad de la educación ofrecida. Aquí es evidente una profunda contradicción entre los fines y los medios. Estando de acuerdo con los fines, los medios utilizados son totalmente inadecuados y arbitrarios. ¿Por qué no empezar con la evaluación de la calidad y pertinencia del 'modelo' o tradición colombiana de educación en Ingenierías? ¿Como se lo compara en relación a otras opciones vigentes en otros países? ¿Cuales serían las condiciones académicas e institucionales mínimas o básicas para asegurar la calidad de este tipo de educación, independientemente de las diversas opciones curriculares y pedagógicas posibles?

c) Otra dimensión de análisis se refiere a los efectos o consecuencias - sociales e institucionales- de la aplicación de los ECAES y de divulgación de sus resultados.

Algunos de estos efectos posibles tienen que ver con estrategias de instituciones y programas de preparar o 'entrenar' a sus estudiantes para aumentar sus puntajes en los ECAES (práctica además muy común en colegios de secundaria en el Examen de Estado) sin que el aumento en los puntajes corresponda con una mejor calidad de la educación recibida sino con la estrategia de aumentar el estatus social de la institución, lo que favorece su ventaja competitiva en el mercado de matrículas. En este caso, el propósito formal de los ECAES no se cumple, aunque los instrumentos se apliquen. Prima entonces el formalismo y el instrumentalismo sobre lo sustantivo.

Otra situación posible es el caso de programas cuya opción intelectual y pedagógica sea muy distinta o divergente de aquella que comporta (implícita o explícitamente) el instrumento de medición, lo que puede conducir a la paradoja de bajos puntajes en programas de alta calidad reconocida, y buenos puntajes en programas de menor calidad relativa, en virtud de las limitaciones, o arbitrariedades, inherentes al instrumento utilizado. El instrumento es incompetente para identificar y valorar las diversas innovaciones curriculares y pedagógicas, distintas a la formación tradicional, y que conforman lo sustantivo de la 'calidad' de la educación. En este caso, es evidente la

deslegitimación, no sólo del instrumento en particular sino de la política general de medición de la calidad de la educación superior. La mala calidad, o inadecuación, de los instrumentos actúa en contra de los objetivos deseados. Los medios se oponen a los fines.

Comúnmente, este tipo de efectos o consecuencias no son previsibles ni deseados -por lo cual son llamados efectos `perversos' o indeseables- y pueden ser causa eficiente del fracaso, ineficacia o distorsión de los objetivos de políticas o programas, como los ECAES.

d) Otro tema importante se refiere a si la medición o evaluación de la calidad de la educación superior recibida, puede efectuarse con mayor validez ya sea durante o al final del proceso de formación o, más bien, en el desempeño laboral.

Es necesario señalar al respecto que las evaluaciones, puntajes o notas, logradas durante el periodo de formación, no determinan ni predicen el futuro desempeño laboral del egresado. Es escasa y débil la predictibilidad de éstos en función de los puntajes de pruebas escolares, por las siguientes razones:

- ❖ **Artificialidad de tests y pruebas escolares:** este tipo de pruebas se efectúan en un contexto escolar muy diferente de la complejidad intelectual y contextual del ejercicio profesional.

- ❖ **Individualización y aislamiento.** Los tests o pruebas escolares comúnmente se centran en la respuesta individual diferencial a determinadas preguntas o items, lo que además de ser un contexto artificial y de escasa predictibilidad laboral, es claramente ajeno al contexto interactivo, comunicativo, colaborativo, propio del desempeño ocupacional en todas las actividades productivas.

- ❖ **El desempeño laboral del individuo depende de un numeroso y complejo conjunto de factores** (como capital social y cultural, rasgos de personalidad, acceso a oportunidades, capacidades comunicativas e interactivas, etc.), las que evidentemente no pueden ser reducidas a puntajes en pruebas escolares, ya señaladas además como artificiales, de escaso valor predictivo, y ajenas al contexto del desempeño profesional. Por lo cual éstas son de poca utilidad y pertinencia para la medición de la 'calidad' de la educación recibida, objetivo éste de los ECAES.

En este documento se han presentando brevemente cuatro temas (o dimensiones técnicas y contextuales de los ECAES), que afectan significativamente el éxito o fracaso de la política de medición de la calidad de la educación superior:

- 1.** El primero se refiere a la existencia de diversos criterios y posiciones respecto a la definición de qué se entiende por 'calidad' de la educación ofrecida en determinada área del conocimiento (Medicina, Derecho, Ingeniería, Ciencias Sociales, etc.). Estas diversas opciones de formación se expresan en términos de objetivos y prácticas curriculares y pedagógicas muy diferentes y aun antagónicas entre sí, como

resultado natural del ejercicio de la autonomía académica en las universidades. Sin embargo, esta heterogeneidad natural es sometida a una sola metodología de evaluación o medición de la calidad de la educación ofrecida (ECAES). Surgen entonces diversos interrogantes sobre la índole arbitraria, anti-técnica e inequitativa de esta única opción de evaluación. ¿Implica ésta una fuerza homogeneizadora de la natural heterogeneidad en las opciones de formación? ¿Es ésta una tendencia deseable o, por el contrario, violatoria de la autonomía universitaria? ¿Cuáles serían las implicaciones negativas sobre la calidad de la educación superior, derivadas de la mayor homogeneidad en las opciones de formación? ¿Implica ésto mayor conservadurismo y tradicionalismo? ¿Cómo pueden los actuales instrumentos de los ECAES reconocer, ponderar y evaluar diversas innovaciones curriculares y pedagógicas, diferentes o divergentes del modelo de formación institucionalizado en los instrumentos? ¿Qué opciones o modelos de formación, entre varios posibles, son privilegiados por esta opción metodológica? ¿Qué otras opciones o modelos son negativamente tratados?

2. El segundo conjunto de interrogantes ya ha sido formulado en el literal **b**. Se refiere al tipo de datos, resultados o información, producida por los actuales ECAES, y al tipo de análisis, significados e interpretaciones, que de ellos se puede derivar.

3. Otros interrogantes se refieren a diversos efectos imprevistos o no deseados, usualmente negativos, derivados del contexto social e institucional de aplicación de los ECAES. Algunos de éstos son: la homogeneización de objetivos de aprendizaje y de prácticas curriculares; la invisibilidad de innovaciones curriculares y pedagógicas distintas o divergentes de la opción 'oficial'; la competencia interinstitucional por el 'puntaje', independientemente de la calidad; la deslegitimación potencial de los instrumentos y, por tanto, de la política.

4. Finalmente, cuándo y cómo puede medirse la calidad de la educación recibida, dadas las limitaciones y la artificialidad de los instrumentos de medición *vis-à-vis* la complejidad y multidimensionalidad del desempeño profesional de los egresados.

