



**Las pruebas ECAES en Colombia:
una evaluación a la evaluación**

Las pruebas ECAES en Colombia: una evaluación a la evaluación¹

ECAES tests in Colombia: an evaluation to the evaluation

Recibido: 28 de agosto de 2011 | Evaluado: 27 de marzo de 2012 | Aprobado: 16 de abril de 2012

César Guzmán Tovar (Colombia)

Universidad Nacional de Colombia
cgt003@gmail.com

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, candidato a Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos por la Universidad Central de Bogotá.

César Serna (Colombia)

Universidad Central
cesarserna29@gmail.com

Matemático con énfasis en Estadística de la Universidad del Tolima, Magíster en Ciencias Estadísticas de la Universidad Nacional de Colombia.

David Felipe Hoyos (Colombia)

dafehoga@gmail.com
Estudiante de Ingeniería Industrial y Auxiliar de investigación de la Universidad Central.

Resumen

Este artículo establece una mirada analítica sobre los discursos que fundamentan las pruebas ECAES (hoy Saber-Pro) y las políticas públicas en torno a la evaluación de la educación superior en Colombia. Con este panorama conceptual, se busca precisar las correspondencias existentes entre la evaluación que ejerce el Estado (evaluación externa) y aquella que realiza la Universidad (evaluación interna). El análisis conceptual de las políticas y de la fundamentación de las pruebas ECAES es alimentado con un análisis estadístico en donde se establecen las correlaciones entre la evaluación interna y externa de tres programas de la Universidad Central, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en sus procesos académicos y en las pruebas ECAES. Las preguntas de fondo son: ¿cuáles son los intereses del Estado y de la Universidad en términos de formación académica?, ¿existe una tensión

Abstract

This paper provides an analytical view on the discourses that are the base of the ECAES tests (which are now called Saber-Pro) and on the public policies regarding the evaluation of higher education in Colombia. This conceptual overview seeks to clarify the correlation between the evaluation that the State carries out (external evaluation) and the one that the University does (internal evaluation.) The conceptual analysis of the policies and the base line of the ECAES tests is powered by a statistical analysis which establishes correlations between internal and external evaluation of three programs of the Universidad Central from the results obtained by students in their academic processes and in the ECAES tests. The fundamental questions are: what are the interests of the State and the University in terms of academic training? Is there tension between what the state and the university

¹ Este texto se ha realizado dentro de la primera fase del proyecto de investigación "Evaluación de la evaluación. Análisis de correspondencias entre los componentes de los ECAES y de las evaluaciones de las asignaturas en la Universidad Central de Bogotá". El equipo de investigación está compuesto por César Guzmán Tovar, César Serna, David Felipe Hoyos, Esteban Quesada, Milena Zamora, Luisa Fernanda Vallejo, Lucía Ardila y Henry Hurtado.

This text has been developed within the first phase of the research project «Evaluation of the evaluation. Correspondence analysis between the components of ECAES and the evaluations of the subjects taught at Universidad Central of Bogotá». The team of researchers is formed by: César Guzmán Tovar, César Serna, David Felipe Hoyos, Esteban Quesada, Milena Zamora, Luisa Fernanda Vallejo, Lucía Ardila, and Henry Hurtado.

entre lo que el Estado y la Universidad esperan de los futuros profesionales en términos de formación de competencias?, ¿cuál es el tipo de profesional que se espera para el país desde los ideales de lo estatal y de lo universitario?

expect from future professionals in terms of skill training? What type of professional is expected for the country from the ideals of the state and the university?

Palabras claves

Políticas de evaluación, ECAES, universidad, capitalismo cognitivo

Keywords

Evaluation policies, ECAES, university, cognitive capitalism

Cita recomendada

Guzmán Tovar C., Serna, C. & Hoyos, D. (2012). Las pruebas ECAES en Colombia: una evaluación a la evaluación. *Panorama*, 6 (10), 33-54.

La ciencia se ha politizado hasta tal punto que ya no podemos ver los objetivos de la política ni los de la ciencia.

Bruno Latour

Introducción

La gestión de la calidad de la educación superior en nuestro país es observada por la medición y evaluación de la formación en las Instituciones de Educación Superior mediante el antiguo Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior (ECAES), hoy llamado Pruebas Saber Pro², el cual se enfoca en las competencias adquiridas por los estudiantes de último semestre de los programas académicos. Dado que esta prueba es un instrumento estandarizado de medición con carácter de obligatoriedad, se hace imperativo una revisión constante y un análisis exógeno con el fin de llevar a cabo un ejercicio riguroso de interpelación acerca de sus fundamentos conceptuales e intereses políticos. El ejercicio analítico, a su vez, permite comprender cuál es el impacto real que la prueba está teniendo en la formación de los futuros profesionales de nuestro país en atención a las características de los programas académicos y de las instituciones de educación superior.

El presente artículo es el resultado de una doble mirada analítica acerca de la formulación conceptual de las pruebas ECAES y la definición de los planes de estudio de los programas de Contaduría Pública, Ingeniería Electrónica y Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central³. Este análisis precisa las correlaciones existentes entre la evaluación que ejerce el Estado y la evaluación interna de las instituciones; en este sentido, se apunta a realizar una evaluación de la evaluación. Esta evaluación se enfoca, a partir de un ejercicio complementario que incluye análisis de tipo conceptual y estadístico; así pues, los análisis presentados tienen la doble dimensión cuantitativa-cualitativa.

2 Teniendo en cuenta que se presentan resultados de años anteriores al cambio de nominación, el presente texto se referirá a este tipo de prueba como ECAES.

3 Se han seleccionado estos tres programas debido a que actualmente se encuentran en proceso de acreditación y, además, se han establecido pruebas específicas de ECAES para ellos.

En la primera parte de este texto, se presenta el dominio general del problema, el cual está especificado por las condiciones de la producción y transmisión del conocimiento científico y por la forma en la cual estas dos últimas se posicionan como el epicentro de las dinámicas económicas contemporáneas. Enseguida se analizan algunos de los aspectos generales que rodean la evaluación externa de la educación superior en Colombia a través de los ECAES. En la tercera parte, se centra la atención sobre los encuadres narrativos desde la política pública referida a la evaluación y transformación de la educación superior; aquí se recorren algunos de los enunciados que parecen críticos y que han configurado una evaluación con fines políticos y económicos, más que académicos. En la cuarta parte del artículo se exponen algunos análisis estadísticos en donde se muestran los cruces realizados entre los resultados académicos de los estudiantes en su experiencia formativa en la universidad (evaluación interna), y los puntajes de estos estudiantes en cada uno de los componentes de los ECAES (evaluación externa). Por último, se ha planteado una serie de consideraciones generales en torno a la relación entre los procesos de evaluación y la producción de conocimientos en el ámbito del capitalismo contemporáneo. Estas conclusiones parciales guiarán hacia la definición de nuevas problematizaciones alrededor del importante tema de la educación superior y los procesos formativos.

La tensión político-económica sobre la educación en el capitalismo cognitivo

Para hablar de la producción de conocimientos (y de su evaluación), se tiene que ubicar dicha producción en un espacio-tiempo que dé cuenta, por un lado, de su intervención en los ámbitos académicos, científicos y sociales, y por otro lado, de cómo esta misma producción es intervenida por las redes económicas y políticas. Sólo ubicando estos entrecruzamientos⁴ entre *lo político* y *lo científico* podremos definir el rol que ha asumido la evaluación externa en la configuración de lo que comúnmente –y sin deliberación– se define como calidad de la educación.

Uno de los ejes que posibilitan la transformación y proyección económica de las sociedades

4 Un «entrecruzamiento» es el proceso en el cual distintas entidades (humanas y no humanas) intercambian propiedades para generar una transformación recíproca (Latour, 2001).

contemporáneas es la producción de conocimientos especializados y científicos. Esta centralidad económica adjudicada al conocimiento ha generado una reconfiguración de las relaciones sociales y económicas en donde las desigualdades se definen por las posibilidades de acceso al conocimiento (científico) y las condiciones de su producción. Este conjunto de dinámicas se ha categorizado dentro de lo que algunos analistas han llamado *capitalismo cognitivo* (ver, por ejemplo, Bloudeau et al. 2004; Galcerán, 2005; Costa Lima, 2007; Sánchez, 2007; Edu-Factory y Universidad Nómada, 2010; Fumagalli, 2010). En esta nueva “forma” del capitalismo, el conocimiento es transformado en mercancía para generar ganancias económicas para quienes lo controlan o gestionan, en este sentido, la apropiación y administración del conocimiento especializado se hace imprescindible para –además de obtener poder económico– asegurarse un lugar privilegiado en la nueva división internacional del trabajo (cognitivo) y en las jerarquías nacionales del saber (científico).

Desde esta dimensión, las universidades se configuran como instituciones de interés político y económico en tanto epicentros de la producción de saberes especializados y de la formación de elites científicas nacionales. Este interés “exógeno”, hacia las universidades y los centros de producción de conocimientos, ha provocado en los países occidentalizados, la definición y el diseño de estrategias y mecanismos de control en la calidad de la formación ofrecida en ellas.⁵ El control sobre la calidad es asumido por parte de los Estados como una obligación a partir de parámetros que han sido establecidos a nivel internacional, de manera que se hace imperativo para los gobiernos constituir sistemas que generen información acerca de los “avances” o “retrocesos” en el tema de la calidad de la educación y la producción de conocimientos.

Así pues, se generan políticas que buscan determinar y administrar la producción de conocimientos bajo parámetros economicistas (Guzmán, 2011) para fortalecer la tendencia mundial del mercado de las ideas. Por otro lado, se establecen sistemas de medición y cuantificación de la producción científica y

tecnológica en donde la ciencimetría y la bibliometría se establecen como las metodologías prioritarias para hacer seguimiento al campo científico (Gómez Y.J., 2005). Además de ello, se generan sistemas de evaluación a la educación superior cuyos instrumentos son exclusivamente test estandarizados de tipo monodisciplinario (Gómez V.M., 2007). Estos instrumentos emergen fundamentalmente del campo político y están abrigados con el manto económico como condicionamientos para el acceso a los *rankings* internacionales por parte de las universidades, y como supuesto aseguramiento del éxito académico y científico por parte de estudiantes y profesionales. Además de ello, todos estos instrumentos se han naturalizado hasta el punto que se aprehenden como los únicos métodos posibles y legítimos para llevar a cabo la necesaria evaluación tanto al sistema de educación como al científico. Así, la universidad tiene que hacer frente a dos tipos de tensiones que redimensionan su propio horizonte: por un lado las determinaciones políticas de los gobiernos, y, por otro lado, los condicionamientos económicos del mercado.

En Colombia, los dispositivos establecidos para ejercer la “inspección y vigilancia” del Estado a la educación superior se fundamentaron en una doble dimensión: jurídica y tecnocrática. La primera dimensión tiene como fundamento la propia Constitución Política de 1991, en donde se establece, en el artículo 67, la educación como un derecho y un servicio público y, en el artículo 71, la libertad en la búsqueda del conocimiento. A partir de allí se crearon toda una serie de dispositivos jurídicos que emergieron de un lugar de enunciación política, reproduciendo los discursos tecnocráticos como condición de posibilidad o, cuando menos, como un orden del discurso para la administración y control de la educación y su evaluación.⁶ Por otro lado, la dimensión tecnocrática se enfocó en crear dispositivos para regular y controlar aspectos propios de la producción de conocimientos, entre estos dispositivos se pueden mencionar los siguientes: a) Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SACES), encargado, básicamente, de administrar los registros calificados y los procesos de acreditación; b) Sistema Nacional de Información de la educación Superior (SNIES) en el cual se concentran datos, estadísticas e indicadores de gestión de la educación superior;

⁵ Como menciona Foucault (2003), desde el siglo XVIII la escolarización, como mecanismo disciplinario y de control, fue institucionalizada como parte de lo que él denomina una red de poder encargada de corregir las virtualidades de los individuos que se internan en ella (Foucault, 2003, p. 93 y ss.)

⁶ Para un análisis sobre las políticas de evaluación de la educación superior en Colombia ver Guzmán et al. (2012).

c) Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), el cual concentra las políticas, estrategias y programas para la administración y control de las actividades de investigación científica y de producción tecnológica.

Sin embargo, estos sistemas fueron creados desde un lugar político de enunciación, no desde una reflexión en el campo científico; esto significó la institucionalización de una racionalidad economicista para la gestión de la ciencia a partir de la implementación y sofisticación de tecnologías para la administración del conocimiento (ver Guzmán Tovar, 2011), y la consolidación de una producción de conocimientos de tipo capitalista, es decir, la configuración del capitalismo cognitivo en Colombia. En este sentido, la crítica se fundamenta en lo siguiente: las políticas públicas sobre educación responden a conceptualizaciones foráneas, a argumentaciones de tipo desarrollista, a estrategias (en el sentido foucaultiano del término) economicistas y a signaturas de regulación productiva.

Como resultado de la reproducción de estas políticas, se generó un sistema de evaluación a la calidad de la educación superior que se enfoca en medir la memorización o apropiación de conocimientos mediante la técnica de pruebas estandarizadas, más que hacer valoraciones rigurosas a los procesos de formación de los programas académicos.

La evaluación externa como tendencia mundial de jerarquización

La importancia que han cobrado en las últimas décadas los procesos de evaluación está superada por la conexión establecida entre el saber y el capital. Debido a que se quiso establecer el conocimiento como generador de grandes dividendos financieros, las empresas –gracias a la iniciativa y recomendación de organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE)– empezaron a centrar su atención en los sistemas de educación para influir en los parámetros de formación de los futuros profesionales. Es así como se introduce en la racionalidad académica nociones tales como *competencias*, *capital humano* y la más reciente: *innovación*. Este encuadre narrativo –emergente de la lógica empresarial– no

sólo genera profundas fisuras en el terreno, filosófico, pedagógico y epistemológico (el qué, el cómo y el para qué, respectivamente) de las universidades, sino que también reconfigura lo que podríamos llamar, junto con Guattari (1996), los “Terrenos existenciales” de estudiantes, profesores y científicos.

La evaluación representa una manera de comprender la educación en general; es decir, el propósito y los objetivos con los cuales son diseñados los instrumentos para evaluar la calidad de la educación, reflejan los ámbitos de interés que han sido asignados a la educación. En concordancia con lo anterior, se asume que la evaluación de la educación superior es un proceso que debe motivar hacia la reflexión de su quehacer y no simplemente calificar y jerarquizar de acuerdo con estándares de productividad. En este sentido, Gabriel Misas dice lo siguiente:

La educación superior debe autoevaluarse y coevaluarse para examinar hasta qué punto está cumpliendo sus tareas con la máxima calidad posible; pero es indispensable que los instrumentos que se utilicen para esta evaluación correspondan a su naturaleza y a su complejidad esencial, y no establezcan identidades equivocadas y peligrosas entre los procesos de trabajo académico que se adelantan en la universidad y el proceso industrial de producción de mercancías. La caracterización cuidadosa de las tareas de la educación superior debería permitir señalar la legitimidad de los instrumentos de evaluación y hacer explícita su especificidad (Misas, 2004, p. 17).

Dentro del sistema de educación, la evaluación es un componente de importancia especial ya que a partir de los instrumentos diseñados para tal fin, se pueden realizar valoraciones acerca de los impactos que se han logrado a nivel institucional e individual. La evaluación, en este contexto, se vincula con el desarrollo humano y desde esta noción se entiende como “una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos y para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico” (León, 1997, pp. 83-84). Esta perspectiva se asocia con las condiciones sociales y formativas de los estudiantes evaluados y observa de manera crítica los

instrumentos mediante los cuales se realizan los procesos evaluativos en el nivel pedagógico.

De allí surgen algunas posturas que cuestionan la supuesta objetividad de la evaluación y su necesidad pedagógica (León, 1997, p. 78). En efecto, algunos investigadores argumentan que instrumentos como los exámenes y las calificaciones por notas no son objetivos, porque dejan muchos aspectos sin valorar que son difíciles de cuantificar como: la motivación, los métodos para aprender, las actitudes, las aptitudes personales y hasta los aspectos socioeconómicos porque éstos pueden afectar el aprendizaje, o una enfermedad que en determinado momento dificulta el rendimiento académico de un estudiante (Rojas, 1999, p. 191).

La tendencia mundial (adoptada en nuestro país) es la evaluación enfocada en las competencias que se deben adquirir durante el proceso formativo (ICFES, 2005). Esta tendencia ha sido implementada como corolario de las presiones o influencias del ámbito empresarial en las lógicas formativas de las universidades. Así, por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) define la adquisición de competencias como el principal objetivo en una formación para el trabajo (Gómez Buendía, 1998, pp. 268 y ss.).

La adquisición de estas competencias supondrían mayores probabilidades de éxito profesional y académico, de allí la importancia que adquieren dentro de los sistemas de evaluación, los cuales, a su vez, se estructuran a partir de pruebas que buscan la adecuación a los estándares internacionales de calidad (Mejía, 2007, p. 163).

Este es uno de los objetivos de la internacionalización de la educación que se ha proyectado desde la década del 90 del siglo pasado. Con la internacionalización se quiere generar un proceso de homogeneización de los criterios de calidad y de definición de prioridades formulados a partir de entidades supranacionales como el Banco Mundial (Mejía, 2007, p. 131). La adaptación de las instituciones a los condicionamientos globales generados desde el mercado, ejercen una presión sobre las maneras de organizar y administrar los conocimientos, pues produce desequilibrios entre los objetivos propios de la ciencia y las acciones concretas en la producción de conocimientos. Esta tendencia fue señalada por Bourdieu como nociva al mencionar que “la

ciencia social sólo puede constituirse rechazando la demanda social de instrumentos de legitimación o de manipulación” (Bourdieu, 2002, p. 30). Así pues, como puede deducirse, los instrumentos y mecanismos de evaluación generados tanto interna o externamente requieren de una constante revisión, análisis y problematización para poder adecuar los sistemas de evaluación a criterios de pertinencia y autonomía.

Los sistemas de gestión de la calidad de la educación en Colombia se basan, fundamentalmente, en mediciones apoyadas en evaluaciones estandarizadas que determinan la proximidad o convergencia de las instituciones de educación superior a los ideales de la formación establecidos por los Estados; para nuestro caso, el Estado colombiano desarrolla esta función a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS).

Dentro de las mediciones y evaluaciones que realiza el Estado a través de los organismos mencionados, se encuentran el Examen de Calidad de Educación Media (Saber 11) y el Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES, hoy llamado Saber Pro). Este último se encarga de medir específicamente “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” (tomado de la página web Colombia Aprende, del Ministerio de Educación Nacional).

La prueba ECAES es la herramienta que el Estado ha diseñado para evaluar el desempeño de los futuros profesionales a partir de una serie de competencias establecidas como criterios generales (competencias genéricas) o específicos (competencias específicas) dentro de los campos de conocimiento⁷. Es así como la medición de la calidad se promueve, en atención a los criterios estatales, bajo una fundamentación conceptual que se puede identificar a partir de los documentos que sustentan cada una de las pruebas.

⁷ Se tendría que hacer un análisis riguroso, en un estudio aparte, de la conceptualización sobre las competencias hechas por el Estado a través del ICFES.

La metodología adoptada por el Estado para realizar la evaluación de la calidad es la fundamentada en pruebas estandarizadas de lápiz y papel, lo cual provoca serios cuestionamientos:

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 (Gómez, V.M., 2002, p. 2).

Así pues, la limitación en términos evaluativos de la propia prueba para evaluar la calidad de la educación superior en Colombia es bastante sugerente, además que su poca predictibilidad sobre el futuro desempeño laboral de los estudiantes es cuestionable debido a su artificialidad, individualización y aislamiento (Gómez V.M., 2002, p. 4).

Lejos de entender los lineamientos para la realización de las pruebas como ámbito de verdad que se debe asumir y reproducir homogéneamente, es pertinente abordar los documentos normativos con el fin de reconstruirlos, es decir, ubicar las ideas-fuerza contenidas en ellos, contextualizar sus enunciados históricamente, explicar su lugar de enunciación y visibilizar lo que no ha sido visibilizado en ellos. Es importante aquí recorrer históricamente los enunciados formulados para poder vislumbrar cómo se ha llegado a lo que se tiene hoy, y cuáles serían los próximos caminos posibles a recorrer teniendo en cuenta los intereses de la comunidad universitaria.

Los enunciados discursivos en torno a la evaluación

En primer lugar se debe decir que todos los enunciados correspondientes a los documentos analizados⁸ parten o se remiten a la

⁸ En este apartado se recogen algunos de las reflexiones realizadas a partir de la lectura analítica de 15 documentos normativos que se relacionan con la configuración de los ECAES y la educación superior en Colombia.

Constitución Nacional de 1991 para fundamentar el discurso. Es la argumentación jurídica la que se encuentra en la base de los enunciados allí contenidos, de manera que se puede identificar una clara institucionalización desde un 'lugar de enunciación' específico y delimitado que corresponde a la investidura política. Este 'lugar de enunciación', entendido como un sujeto político-gubernamental, expone sus argumentaciones a través de diversos dispositivos jurídicos tales como Decretos, Leyes, Sentencias de la Corte Constitucional y la propia Constitución Nacional. Todas las argumentaciones y conceptualizaciones que se esbozan en los documentos, se fundamentan en la legislación.

Respecto a la institucionalización de los enunciados, se destaca una mención en donde se aborda una complementación entre la postura política (emanada del Estado) y la postura científica (caracterizada por la universidad), teniendo como conectores a la autonomía universitaria y el papel de control por parte del Estado, es decir, el Estado garantizará la autonomía universitaria como elemento fundamental de su función en el control y vigilancia de la educación superior. En los debates presentados, se supone que esta articulación favorecerá la calidad de la educación superior. La autonomía universitaria, en realidad, está relegada al aparato discursivo estatal (y así fue institucionalizada) pues está condicionada a la "suprema inspección y vigilancia" por parte del Estado:

El Estado respeta, de conformidad con la Constitución Política y con la presente Ley (Ley 30), la autonomía que le es propia a cada institución de Educación Superior, y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior (Exposición de motivos para la reestructuración de la educación superior).

Como puede verse, la enunciación de la autonomía no emerge del ejercicio reflexivo de la academia, sino que es "otorgada" por el Estado, sólo éste puede dar reconocimiento de autonomía a las instituciones de educación, lo cual limita en los propios términos la posibilidad de una total autonomía. En otras palabras, la autonomía universitaria, estrictamente hablando, no es tal, pues siempre estará supeditada a la intervención/legitimación/institucionalización por parte del Estado.

Pero el frecuentemente nombrado rol del Estado de ejercer la “suprema inspección y vigilancia”, adquiere un sentido contradictorio o por lo menos ambiguo, cuando se dice que las instituciones de educación Superior brindarán un servicio con calidad. Esta última hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio y a las condiciones en que se desarrolla cada institución (Exposición de motivos para la reestructuración de la educación superior).

Con la anterior cita puede verse que la conceptualización de la calidad se refiere a aspectos internos de las instituciones; no hay ninguna referencia al papel del Estado como ente de “suprema vigilancia” para favorecer la calidad a partir de, por ejemplo, políticas diferenciadas y subsidios en regiones con déficits en el sector educativo. El rol de la suprema inspección y vigilancia es establecido como medio de sanción, pero no como medio para la promoción de la calidad. En otras palabras, la autonomía universitaria está condicionada por el dispositivo jurídico, deviene de la institucionalización de la producción del conocimiento; así se expresa explícitamente en uno de los debates para la aprobación de la Ley 30: “Al institucionalizarse la producción del conocimiento y organizarse como organización social para cumplir objetivos definidos emergen las Universidades como personas jurídicas y sujetos de la Autonomía”. Por último, la autonomía debe responder a dos manifestaciones: por un lado, a la naturaleza de la producción intelectual, y, por otro, a las implicaciones de “servicio público” que se explicita en el artículo 67 de la Constitución.

Continuando con el rol de la suprema vigilancia y control por parte del Estado, los ECAES son definidos como un instrumento que permite ejercer dicha labor en el contexto gubernamental: “El Gobierno requiere dichos exámenes para ejercer su facultad de inspección y vigilancia”. (Exposición de motivos Ley 1324). También en el artículo 1° del Decreto 3963 de 2009, se mantiene dicha postura:

El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio

público educativo y ejercer su inspección y vigilancia (Decreto 3963 de 2009, artículo 1°).

Según lo anterior, se definen los ECAES como uno de los instrumentos que permite al Estado llevar a cabo su labor de a) evaluador de la calidad del servicio público educativo, y b) de inspector y vigilante. Esto quiere decir que el ECAES, además de ser un instrumento de la evaluación externa es, además, un mecanismo mediante el cual se vigila a las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto significa que los ECAES corren el peligro de constituirse en un arma política para validar y naturalizar los intereses gubernamentales, así pues los ECAES más que ser construidos como un instrumento de seguimiento, son diseñados, como una disposición del gobierno de turno, para direccionar de manera particularista aspectos de la educación.

La anterior apreciación se refuerza con la potestad que adquiere el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para indicar, a través del ICFES, qué es lo que debe ser evaluado. Aunque esta indicación por parte del MEN tiene que ser consultada previamente al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la decisión reposa en los intereses y deseos del gobierno de momento representado en el MEN; así dice el Artículo 8° de la Ley 1324:

El Ministerio de Educación Nacional indicará al ICFES qué es lo que desea evaluar en los “Exámenes de Estado”. La indicación de lo que se pretende evaluar se hará previa consulta con el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en cuanto a los “Exámenes de Estado” necesarios para ingresar a ese nivel de educación o al terminar estudios de pregrado (Ley 1324 de 2009).

Según la mencionada Ley, es el MEN quien indica qué es lo que se debe evaluar, de manera que en cierta medida es una decisión centralizada que luego se ejecuta a partir de conceptos e instrumentos formulados por el sector educativo. De nuevo, lo que en el fondo sucede es que la tal nombrada autonomía universitaria se ve restringida no sólo por la potestad del Estado, sino también por los intereses de los gobiernos.

Pero además, los efectos directos e indirectos de los resultados ECAES son la producción de mediciones a las instituciones, a los programas

y, lo que es más grave, a las metodologías de cada institución. De esta manera, el Estado no sólo controla y vigila, sino que también jerarquiza la calidad, porque al cuantificar los resultados de las pruebas estandarizadas, en las cuales algunos temas previamente se han seleccionado e institucionalizado, a partir de los lineamientos del Ministerio, el MEN evalúa indirectamente el nivel educativo de la institución. El literal b del Artículo 1° del Decreto 3963, el cual se refiere a los objetivos de los ECAES, dice así:

Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo (Artículo 3963 de 2009, artículo 1°).

Dicha jerarquización está acompañada por las dinámicas de competitividad entre estudiantes a raíz de los incentivos que genera la medición de las pruebas:

El Gobierno Nacional hará público reconocimiento a los estudiantes e instituciones que obtengan anualmente los mejores resultados en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, mediante un certificado que acredite tal condición, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

La excelencia académica en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior de los estudiantes de los programas de pregrado, será uno de los criterios para otorgar las becas de cooperación internacional, becas de intercambio y demás becas nacionales o internacionales que se ofrezcan en las distintas entidades públicas. De igual manera dichos estudiantes tendrán prelación en el otorgamiento de créditos para estudios de posgrado en el país y en el exterior (Decreto 3963 de 2009, Artículo 6°).

La formalización de incentivos es una forma de institucionalizar y naturalizar la jerarquización que acompaña dichos incentivos, en este sentido el reconocimiento público profundiza el carácter competitivo detrás del andamiaje de las competencias (Guzmán, 2008). Por otra parte, la excelencia académica ahora es decretada por el Estado a través de estas pruebas

como resultado de un ejercicio de un día en la marcación de respuestas y no por la valoración del proceso formativo de los estudiantes por parte de sus mentores académicos y profesionales.

Un ingrediente adicional que se refiere a la institucionalización como dispositivo de control, más que de legitimación, se refiere a las pruebas ECAES como insumo para la realización de evaluaciones a todo el sistema de educación. Los ECAES evalúan no sólo a los estudiantes, a los programas y a las instituciones sino que también se pretende extender su “perímetro de acción” a todo el sistema de educación:

Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e Instituciones de Educación Superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo (Decreto 3963, Artículo 1°, Literal c).

El MEN establece las pruebas y sus contenidos como “criterio de verdad” para la evaluación; *la verdad* se sanciona con los dispositivos jurídicos y a partir de allí se categoriza a los jóvenes estudiantes entre el bien y el mal (“responden bien a lo que queremos que sepan”, o “están mal frente a lo que deberían haber aprendido”). Pero además de esto, como toda verdad hegemónica y al mejor estilo de los dogmas católicos medievales, los ECAES ahora se establecen como eje totalizador y dominante bajo la condición de obligatoriedad (Decreto 3963, Artículo 8°). El círculo está cerrado, cerrando así también las posibilidades de proponer modelos de evaluación menos rígidos y homogeneizadores: primero se institucionaliza –por la vía política– un sistema de evaluación basado en pruebas estandarizadas; luego, sus contenidos son indicados por el gobierno que reproduce los discursos y atiende las recomendaciones de tecnocracias foráneas; a continuación se lleva a cabo el proceso de jerarquización teniendo como fundamento los resultados de dichas pruebas; por último, como –estocada final a la autonomía (esta vez de los estudiantes)– se declara de obligatorio cumplimiento la presentación de los ECAES como requisito para obtener el título de pregrado. Todo este andamiaje es creado bajo el argumento de la suprema inspección y vigilancia del Estado para

estipular los alcances del mismo y evaluar así la educación superior, pero, cosa curiosa, dentro de estos dispositivos jurídicos es nula la referencia hacia la posibilidad de someter a evaluación el mismo sistema de evaluación y sus instrumentos: se niega, de *jure*, la posibilidad de realizar una evaluación a la evaluación que hace el Estado.

Análisis de correlaciones entre la evaluación externa y la evaluación interna

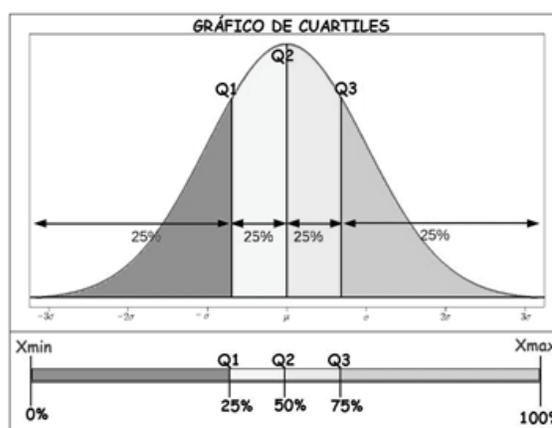
A continuación se presentan los resultados estadísticos donde se hace una comparación entre los resultados obtenidos por los estudiantes de cada programa en las pruebas ECAES y su historial académico en la universidad (es decir los resultados de la evaluación externa con la evaluación interna). Para ello se realizó un “Mapa de Componentes ECAES-Materias” por cada programa en cual se cruzan los componentes formulados en la prueba ECAES (que, según el documento, obedecen a la pertinencia e incidencia en el campo o disciplina evaluada, y brindan los aspectos específicos para diseñar las preguntas de la misma) con las asignaturas planteadas en los programas académicos.

La presentación de estos resultados se hace por programas académicos (Comunicación Social y Periodismo, Contaduría Pública e Ingeniería Electrónica), en cada caso se muestran los Gráficos de Dispersión, los Análisis por Cuartiles y un Mapa de Resultados, los cuales nos permiten obtener panorama comparativo entre los resultados de la evaluación externa y la evaluación interna de los estudiantes de la Universidad Central.

Primero se debe decir que los Gráficos de Dispersión representan la correlación entre el promedio de las notas obtenidas por los estudiantes en el programa (eje x), y el puntaje adquirido en cada componente de la prueba ECAES (eje y). Cada Gráfico de Dispersión se dividió en nueve cuadrantes, en donde el cuadrante inferior izquierdo representa el promedio entre notas bajas de las materias y resultados ECAES bajos, mientras que el cuadrante superior derecho representa la relación entre el promedio de notas altas y puntajes ECAES altos. El resultado ideal para definir una alta correspondencia conceptual entre lo que propone la universidad y lo que evalúa el Estado, debería estar representado en un gráfico lineal con tendencia ascendente.

Por otro lado, los cuartiles son valores que toman la variable medida desde el registro más pequeño hasta el más grande, estas medidas dividen el rango entre el mínimo y el máximo en cuatro partes iguales. Para llevar a cabo una división de un rango en cuatro partes equidistantes, es necesario hacer tres cortes, cada corte se llama cuartil. El primero es el cuartil inferior Q_1 , el cual contiene máximo el 25% del rango de la variable. El segundo cuartil es el cuartil medio Q_2 , que está delimitado entre el 25% y el 50% del rango de la variable; el valor de este segundo cuartil es el mismo que de la mediana. El tercer cuartil Q_3 , o cuartil superior está delimitado entre el 50% y el 75% del rango de la variable. Para dar una idea gráfica de los cuartiles, se presenta el siguiente diagrama:

DIAGRAMA 1. EXPLICACIÓN GRÁFICA DE LOS CUARTILES



Para dar una mirada global del estado real de los puntajes ECAES de la Universidad Central, se construyó una gráfica de puntajes de todas las universidades que ofrecen los programas profesionales; así, se otorgaron rangos de la escala de las puntuaciones; estos rangos están divididos en cuartiles tal como se presentó en el diagrama 1.

Análisis estadístico de Comunicación Social

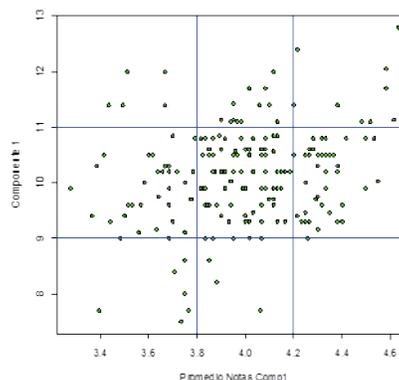
A continuación presentamos algunos de los resultados estadísticos obtenidos por los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central en la realización de esta prueba, teniendo en cuenta el periodo 2004-2009.⁹

En primera medida el componente “Expresión”, el cual tiene el mayor número de preguntas (60) en la prueba de Comunicación e Información, tiene sólo cuatro asignaturas asociadas. De otra parte, el componente con más asignaturas asociadas es el “Tecnológico”, que con sólo 20 preguntas en la prueba coincide con diez asignaturas del programa.

Es importante resaltar que en los componentes “Socio-Humanístico” (40 preguntas) e “Investigación” (20 preguntas), tienen cada cuatro asignaturas asociadas, (Proyecto Integrado de Línea I y II, y Seminarios de Socialización de Problemas en el Campo I y II); de ellas, la mitad pertenecen a los dos últimos niveles de formación y en este sentido son asignaturas que el estudiante no ha visto o no ha concluido a la hora de presentar la prueba.

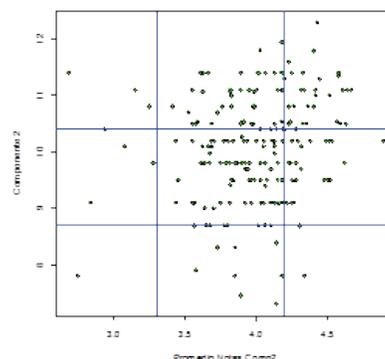
Por último cabe aclarar que las dos asignaturas que no se agruparon son “Prácticas I y II”, que buscan orientar y vincular al estudiante con el mundo laboral, espacio no contemplado en los ejes temáticos establecidos por la prueba ECAES.

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 1: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE CONCEPTUAL Y DISCIPLINAR EN LA PRUEBA ECAES



La nota promedio de las materias (correspondientes a “Sujeto/comunicación”, “Proyecto experimental sobre razón sensible”, “Clase magistral semio-lingüística”, “Taller campo de la comunicación”, “Taller de Comunicación organizacional”, “Taller de la Epistemología de la comunicación”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 1 (correspondiente a “Conceptual y Disciplinar”), proporcionó un gráfico disperso, es decir, los datos no se relacionan (ver gráfico 1).

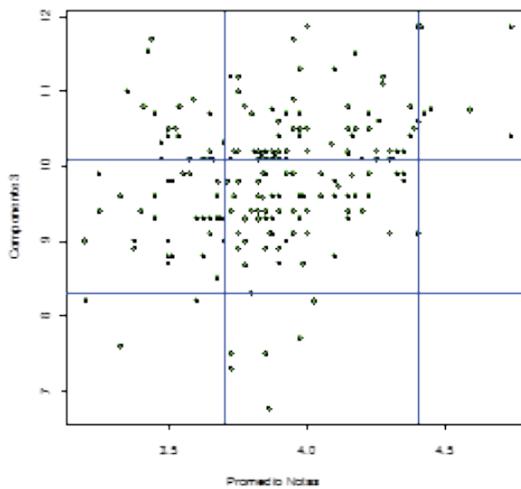
GRÁFICO DE DISPERSIÓN 2: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE SOCIO-HUMANÍSTICO EN LA PRUEBA ECAES



⁹ Debido a que la investigación aún se encuentra en curso, los análisis de estos resultados se encuentran en proceso de elaboración. Los resultados en las pruebas ECAES de cada programa deben cruzarse con dinámicas singulares y muy precisas relativas al nivel de cada programa (por ejemplo el cambio del Plan de Estudios, el cambio de profesores, etc.); este tipo de información se está recogiendo para complementar los datos obtenidos en el análisis estadístico.

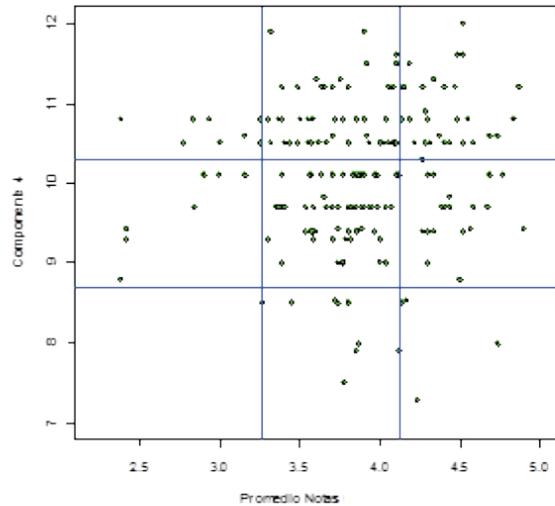
La nota promedio de las materias (correspondientes a “Taller de cibercultura y comunicación contemporánea”, “Taller de acción social”, “Seminario de socialización de problemas en el campo I” y “Seminario de socialización de problemas en el campo II”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 2 (correspondiente a “Socio Humanístico”), proporcionó una tendencia ascendente; así mismo se observa gran correlación directa de los registros, aunque existe un dato atípico (ver gráfico 2).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 3: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE EXPRESIÓN EN LA PRUEBA ECAES



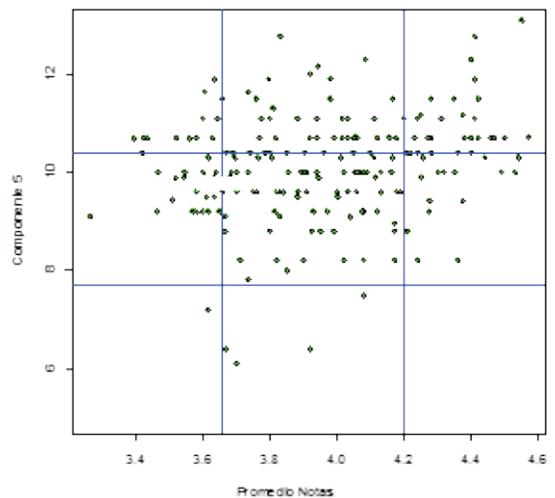
La nota promedio de las materias (“Taller de expresión”, “Construcción de textos”, “Taller de argumentación”, “Taller de poder y tecnología”, “Laboratorio la enunciación”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 3 (correspondiente a “Expresión”), proporcionó una tendencia ascendente; así mismo existe correlación directa de los registros, aunque se observa varios datos atípicos (ver gráfico 3).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE INVESTIGACIÓN EN LA PRUEBA ECAES



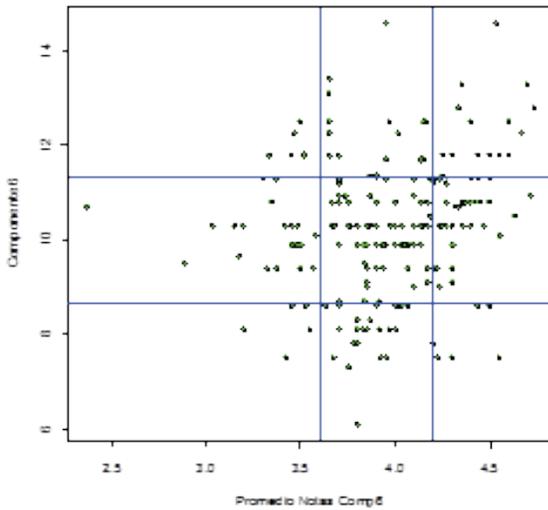
La nota promedio de las materias (“Taller de diseño y formulación de proyectos”, “Proyecto integrado de línea I”, “Proyecto integrado de línea II”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 4 (correspondiente a “Investigación”), proporcionó alta correlación de los registros, y existen varios datos atípicos (ver gráfico 4).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 5: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE TECNOLÓGICO EN LA PRUEBA ECAES



La nota promedio de las materias (diseño audiovisual, narrativas visuales, proyecto experimental sobre montaje y diseños comunicativos, laboratorio medios para la organización, laboratorio de sonido, laboratorio de imagen, taller de fotografía, taller de impresos, taller narrativa digitales, taller información periodística) comparada con la nota obtenida en ECAES del componente 5 (correspondiente a Tecnológico), proporcionó un gráfico disperso, es decir, los datos no se relacionan (ver gráfico 5).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 6: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE GESTIÓN EN LA PRUEBA ECAES



La nota promedio de las materias (mediaciones para la acción social, taller de modelos de gestión, proyecto experimental para organizaciones sociales) comparada con la nota obtenida en ECAES del componente 6 (correspondiente a Gestión), proporcionó un gráfico disperso, es decir, los datos no se relacionan (ver gráfico 6).

DIAGRAMA 2. ANÁLISIS DE CUARTILES-COMUNICACIÓN SOCIAL

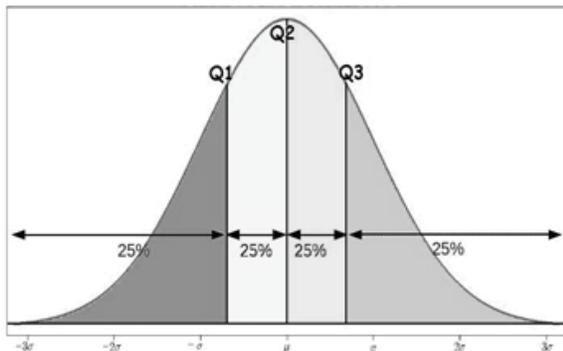
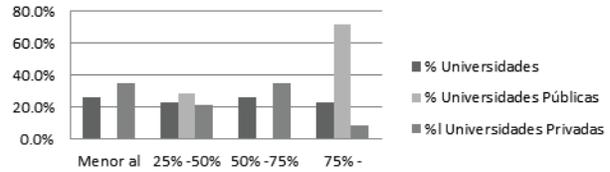


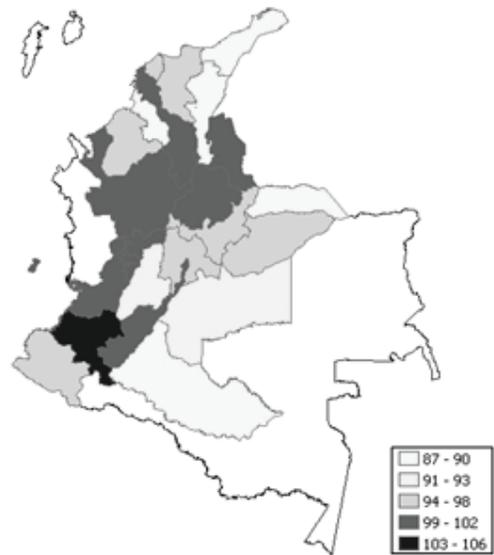
Tabla de Cuartiles				
CARACTERÍSTICAS	Menor al 25%	25%-50%	50%-75%	75%-100%
% Universidades	26.7%	23.3%	26.7%	23.3%
% Universidades Públicas	0.0%	28.6%	0.0%	71.4%
% Universidades Privadas	34.8%	21.7%	34.8%	8.7%

DIAGRAMA 3. COMPARATIVO DE CUARTILES DE COMUNICACIÓN SOCIAL PARA TIPO DE UNIVERSIDADES



Para el programa de Comunicación Social, el puntaje mínimo fue 98,22 y el máximo fue 113,95. La Universidad Central obtuvo un puntaje promedio de 99,02, lo que la posiciona por debajo del 25% de los mejores puntajes (ver diagrama 3).

DIAGRAMA 4. MAPA TEMÁTICO DE PUNTAJE FINAL DE ECAES POR DEPARTAMENTO



Con el objetivo de visualizar los departamentos del país con mejores resultados de ECAES, se presenta el mapa temático en donde se puede visualizar con oscuro las zonas con mejores

resultados como Cauca y las zonas claras con los resultados más deficientes (diagrama 4).

Análisis estadístico de Contaduría Pública

Es importante aclarar que para hacer el análisis con este programa, el equipo decidió omitir las asignaturas de primeros niveles “Proyecto Integrado de Lógica Textual I y II”, dado que estas materias están planteadas para que en cada espacio académico se vean de forma paralela dos asignaturas (“Teoría Contable” y “Derecho”) correspondientes a ámbitos y docentes distintos, en este sentido no es viable acceder a la nota individual de las mismos.

También es importante señalar que el programa presenta un valor agregado en la formación del profesional no contemplado en los componentes de las pruebas ECAES, y que se evidencia en las asignaturas no asociadas, dado que son ocho asignaturas las que están concebidas para la planeación, diseño y desarrollo de la investigación.

asociación se encuentran en los componentes: Fundamentación Conceptual de Contabilidad, Jurídico, Regulación y Comunicación y Humanidades (ver gráfico 7).

DIAGRAMA 5. ANÁLISIS DE CUARTILES-CONTADURÍA PÚBLICA

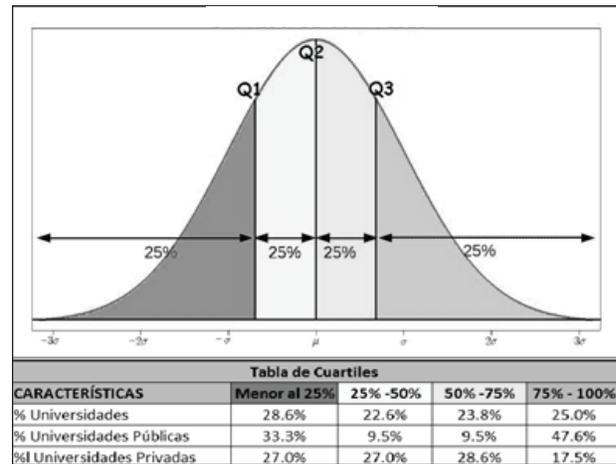
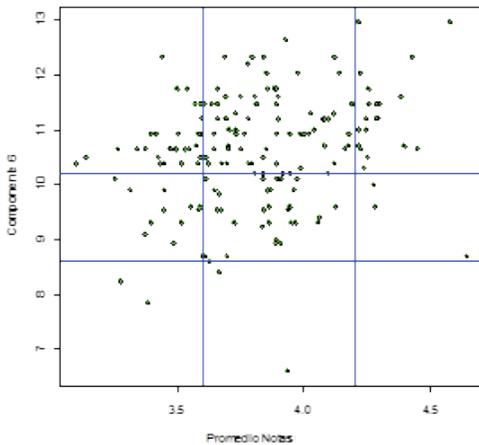
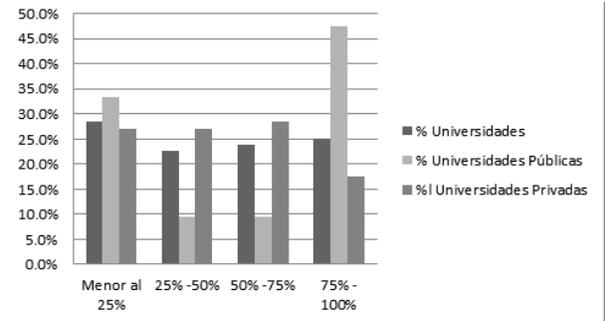


GRÁFICO DE DISPERSIÓN 7: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE CONTABILIDAD Y FINANZAS EN LA PRUEBA ECAES



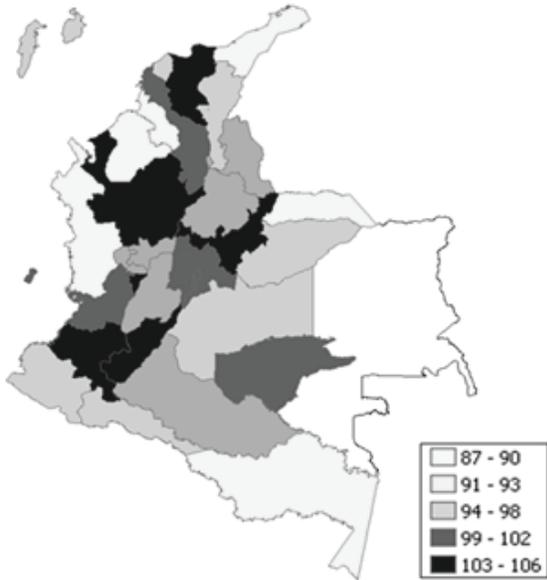
Aunque se presenta una gran concordancia entre lo propuesto en el plan académico y el componente “Contabilidad y Finanzas”, es importante señalar que los niveles más bajos de

DIAGRAMA 6. COMPARATIVO DE CUARTILES DE CONTADURÍA PÚBLICA PARA TIPO DE UNIVERSIDADES



Para el programa de Contaduría Pública, el puntaje mínimo fue 84,7 y el máximo fue 106,4. La Universidad Central obtuvo un puntaje promedio de 96,3, lo que la posiciona entre el 50% y 75% de los mejores puntajes (ver diagrama 6).

DIAGRAMA 7. MAPA TEMÁTICO DE PUNTAJE FINAL DE ECAES POR DEPARTAMENTO



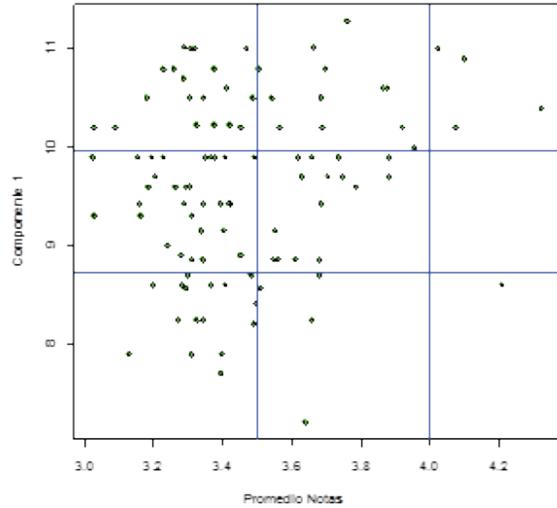
En el anterior Mapa se puede visualizar con oscuro, las zonas con mejores resultados, entre los que se encuentran, Cauca, Antioquia, Boyacá, entre otras y las zonas claras con los resultados más deficientes (diagrama 7).

Análisis estadístico de Ingeniería Electrónica

En el caso de este programa y en disidencia con la estructura distributiva de los componentes de los programas anteriores, el documento de fundamentación conceptual no hace una división en áreas de formación; por el contrario, plantea un único grupo de componentes que atraviesan todo el proceso formativo de los estudiantes.

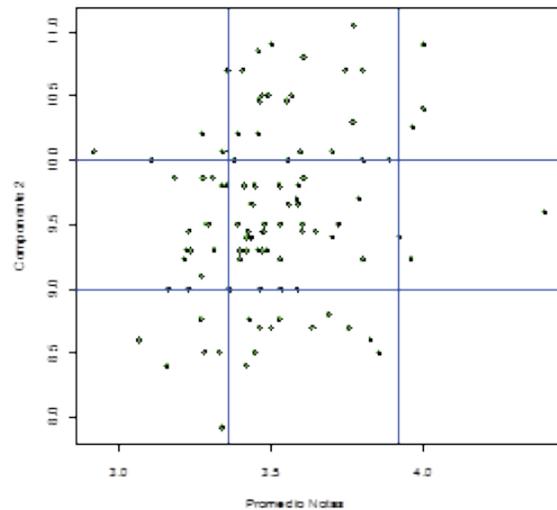
Por otra parte, es elemental resaltar que en la lectura y el análisis de las *Guías de Orientación* de esta prueba, se encontró que éstas presentan una irregularidad en la relación de los componentes y la cantidad de preguntas, en los cuadros presentados, dado que estos varían año a año sin ninguna explicación.

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 8: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE MODELAMIENTO DE FENÓMENOS Y PROCESOS EN LA PRUEBA ECAES



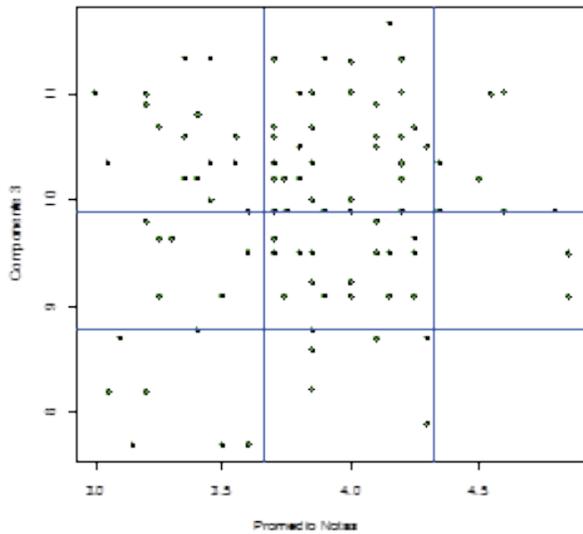
La nota promedio de las materias (“Comunicaciones análogas y digitales”, “Líneas de transmisión” y “Antenas”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 1 que corresponde al Modelamiento de fenómenos y procesos, proporcionó una tendencia descendente y con una baja correlación (ver gráfico 8).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN Nº 9: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS UTILIZANDO UN LENGUAJE LÓGICO Y SIMBÓLICO EN LA PRUEBA ECAES



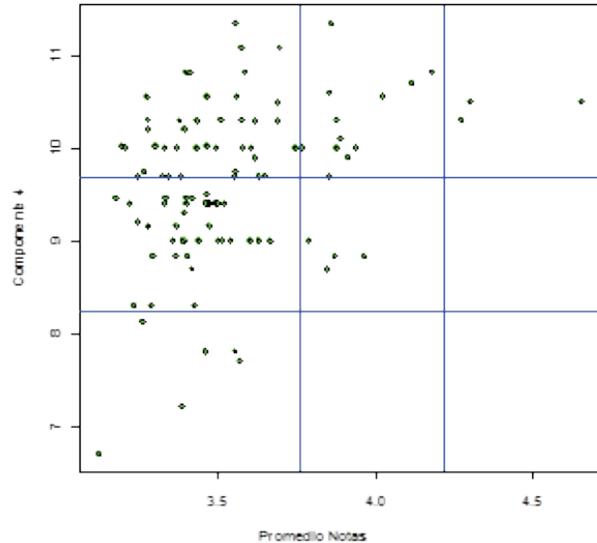
La nota promedio de las materias (“Métodos numéricos”, “Matemáticas especiales”, “Lógica electrónica”, “Matemáticas básicas”, “Cálculo diferencial”, “Cálculo integral”, “Ecuaciones diferenciales”, “Probabilidad y estadística”, “Álgebra lineal”, “Cálculo vectorial”, “Química I”, “Química II”, “Física I”, “Física II”, “Física III”, “Biología”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 2 (correspondiente a la “Resolución de problemas”, mediante la aplicación de las ciencias naturales y las matemáticas utilizando un lenguaje lógico y simbólico”, proporcionó alta correlación de los registros. Y así mismo presentan datos atípicos (ver gráfico 9).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 10: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE COMUNICACIÓN EFECTIVA Y EFICAZMENTE EN FORMA ESCRITA, GRÁFICA Y SIMBÓLICA EN LA PRUEBA ECAES



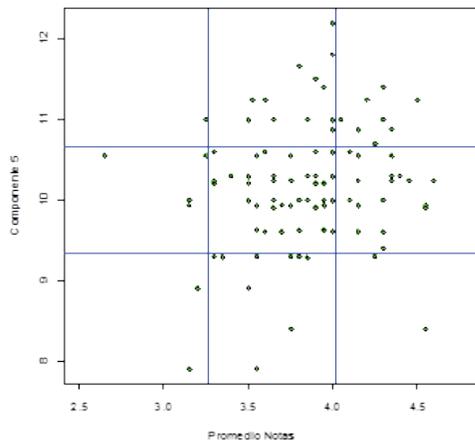
La nota promedio de las materias (“Expresión gráfica”, “Taller de expresión I”) comparada con la nota obtenida en ECAES del componente 3 (correspondiente a Comprensión lectora común), proporcionó un gráfico disperso, es decir, los datos no se relacionan (ver gráfico 10).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 11: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE DISEÑO DE SISTEMAS, COMPONENTES O PROCESOS EN LA PRUEBA ECAES



La nota promedio de las materias (“Internet working”, “Procesamiento digital de señales”, “Circuitos electrónicos I”, “Circuitos electrónicos II”, “Electrónica I”, “Electrónica II”, “Electrónica III”, “Electrónica industrial”, “Instrumentación electrónica”, “Sistemas digitales”, “Sistemas microprocesador”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 4 (correspondiente a “Diseño de sistemas, componentes o procesos que cumplan con especificaciones deseadas”), proporcionó una baja correlación con un tendencia descendente (ver gráfico 11).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 12: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE PLANEACIÓN, DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN LA PRUEBA ECAES



La nota promedio de las materias (“Práctica de ingeniería 1 – electrónica”, “Práctica de ingeniería 2 – electrónica”, “Práctica de ingeniería 3 – electrónica”, “Práctica de ingeniería 4 – electrónica”, “Práctica de ingeniería 5 – electrónica”, “Seminario apoyo al proyecto I”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 5 (correspondiente a “Planeación, diseño, evaluación del impacto social, económico, tecnológico y ambiental, y gestión en proyectos de Ingeniería Electrónica”), proporcionó una baja correlación con una tendencia ascendente (ver gráfico 12).

DIAGRAMA 8. ANÁLISIS DE CUARTILES-INGENIERÍA ELECTRÓNICA

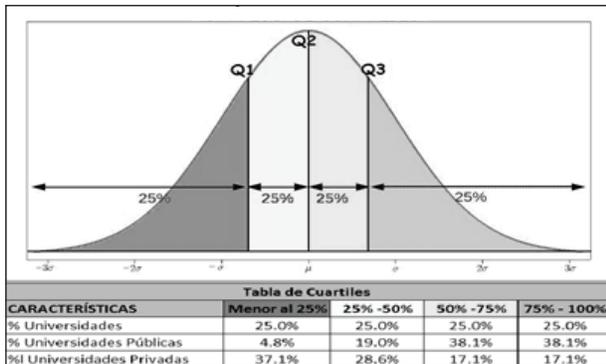
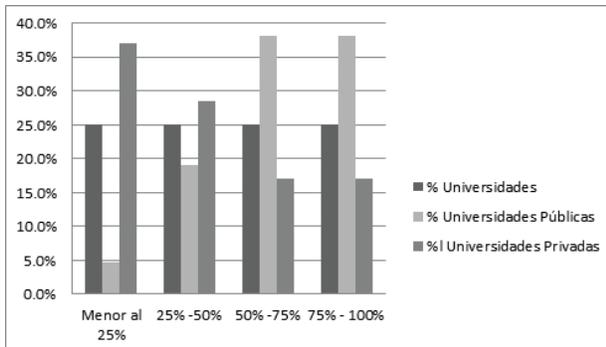


DIAGRAMA 9. COMPARATIVO DE CUARTILES DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA PARA TIPO DE UNIVERSIDADES



Para el programa de Ingeniería Electrónica, el puntaje mínimo fue 87,74 y el máximo fue 113,03. La Universidad Central obtuvo un puntaje promedio de 95,73, lo que la posiciona entre el 50% y 75% de los mejores puntajes (ver diagrama 9).

DIAGRAMA 10. MAPA TEMÁTICO DE PUNTAJE FINAL DE ECAES POR DEPARTAMENTO



En este mapa de Colombia se puede observar que los mejores puntajes a nivel nacional se presentaron en Tolima y Santander con puntajes entre 101,67 y 105,11, seguido de Valle del Cauca, Huila y Nariño con puntajes entre 99,37 y 102,01, luego están Bogotá, Antioquia, Bolívar, Risaralda y Quindío con puntajes entre 96,30 y 99,36 (ver diagrama 10).

¿Cuál es la evaluación que necesitamos?

Se ha hecho un breve recorrido por los enunciados discursivos que se han enfocado en la evaluación externa en Colombia. En ellos se establece como prioridad implícita la conexión de la producción de conocimientos con el ámbito empresarial para entrar al mercado mundial del saber. Las implicaciones de esta racionalidad para los estudiantes y las instituciones se hacen evidentes en las transfiguraciones que cada uno de ellos realiza en su recorrido académico. Así, por ejemplo, algunas universidades han centrado los currículos en los temas que el Estado define como prioritarios para evaluar con el fin de posicionarse en los *ranking* de resultados. Por otro lado, los

estudiantes asumen su formación académica como una carrera competitiva en donde se deben obtener excelentes resultados en estos test para “demostrar” que se tienen las competencias que requieren los empleadores.

La propuesta que aquí se expone, y que se deja abierta para reflexiones más detalladas, gira en torno a la evaluación que nuestras universidades e Instituciones de Educación Superior necesitan, porque la evaluación no debe ser de tipo interpretativo-estandarizado, es decir, no a partir de test estándar cuyos resultados se deben interpretar a la luz de respuestas prototipo, que borran de entrada las diferencias entre instituciones y estudiantes. Contrario a este tipo de evaluación se propone una evaluación analítica basada en una genealogía de los procesos formativos, es decir, una evaluación que analice críticamente las trayectorias de estudiantes según los intereses y planteamientos epistemológicos de los proyectos educativos. Una evaluación de este tipo demanda de una movilización importante de recursos económicos, de logística y de personas, pero una evaluación externa así puede dar indicios mucho más fiables y ricos de los procesos y de las transformaciones de la educación superior, guiados en la propia historia y la experiencia de estudiantes y universidades.

Referencias

1. Bloudeau, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
2. Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
3. Costa Lima, M. (2002). As mutações da mundialização ou quando o capitalismo financiero direciona o capitalismo cognitivo: desafios para América Latina. En *Revista Colombia Internacional*, 66, 70-94. Bogotá: Universidad de Los Andes.
4. Edu-Factory y Universidad Nómada, (comps.). (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, pp. 113-143. Madrid: Traficantes de sueños.
5. Feyerabend, P. (2009). *¿Por qué no Platón?* Madrid: Tecnos.
6. Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa.
7. Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de sueños.
8. Galcerán, M. (2005). "Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo." En *Revista Nómadas*, 27, 86-97. Bogotá: IESCO-Universidad Central.
9. Gómez, V.M. (2002). *Un examen de los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES)*. Recuperado de <http://www.aspuacol.org/15-viicongreso/15-eje3/ECAES%20por%20VMG%F3mezSep23-03.pdf>, abril de 2012.
10. _____ (2007). Examen crítico al término 'competencias' en educación y evaluación. En *Educación y Cultura*, 76. Bogotá: Ceid-FECODE.
11. Gómez Buendía, H. (director). (1999). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: PNUD/Tercer Mundo Editores.
12. Gómez, Y.J. (2005). Política científica colombiana y bibliométrica: usos. En *Revista Nómadas*, 32, 241-254. Bogotá: IESCO-Universidad Central.
13. Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
14. Guzmán Tovar, C. (2008). "El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo." En: *Revista Colombiana de Sociología*, 31, 43-60. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
15. _____ (2011). Las tecnologías de la administración en Colombia. En *Memorias del VI congreso Internacional de la Red de Investigación y Docencia en Innovación Tecnológica*. Manizales, 13 al 15 de abril de 2011, Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales y Universidad de Manizales.
16. Guzmán Tovar, C. et al. (2012). Algunas reflexiones sobre las políticas de la evaluación de la educación superior en Colombia. Ponencia presentada en el Primer Foro sobre la Reforma de la Educación Superior, Bogotá, Marzo 3 de 2012, Universidad del Rosario.
17. Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
18. León, T. (1997). *Indicadores: un mirador para la educación*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
19. Mejía, ¿?. (2007). Falta referenciar todos los datos. Está en la página 7.

20. Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

21. Rojas, É.H. (1999). Evaluación del alumno, patología y perfeccionamiento. En Pinilla, A.E. (ed.). *Reflexiones en educación universitaria*, pp. 187-196. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

22. Sánchez, W. (2007). La Universidad sin órganos. Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la Universidad colombiana. En *Revista Nómadas*, 27, 34-46. Bogotá: IESCO-Universidad Central.