

Repensar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior: Una revisión de la política educativa



Richar Alberto Rangel Ramírez¹
Universidad de La Salle de Bogotá
Colombia
rrangel71@unisalle.edu.co

Rethinking the assessment of student learning in higher education: A review of education policy

Recibido: 14 de abril de 2023 | Aprobado: 13 de mayo de 2023

Resumen

En el ámbito de la educación superior actual, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes ha evolucionado y adquirido una importancia cada vez mayor, ya que se utiliza para fines diversos, como la subsecuente evaluación de la calidad de los programas e instituciones, la rendición de cuentas y la toma de decisiones curriculares. En este sentido, mediante un análisis documental, el presente artículo tiene el objetivo de analizar la forma en que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se ha abordado desde las políticas públicas en los países de Latinoamérica pertenecientes a la Alianza del Pacífico, en relación con el uso de sus resultados para el mejoramiento de la calidad de los programas educativos. Se concluye que la mayoría de los sistemas educativos estudiados realizan evaluaciones como requisito de ingreso a la universidad y para determinar el perfil de egreso. De igual manera, miden el desempeño estudiantil como criterio para las acreditaciones de calidad. Desde esa vía, se subraya que algunos de los usos de las evaluaciones, normados en las políticas, se consideran de alto riesgo, de acuerdo a la revisión de la evidencia científica.

Palabras clave: Resultados de aprendizaje, evaluación educativa, calidad educativa, políticas públicas, educación superior

¹ Ingeniero electrónico y magister en informática educativa; actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle de Bogotá Colombia. Además, ocupa el cargo de Vicerrector Académico en la Fundación Universitaria San Mateo, de la misma ciudad. Para contactar al autor: rrangel71@unisalle.edu.co

Abstract

In the current context of higher education, the assessment of student learning has evolved and gained increasing importance, as it is used for various purposes such as evaluating the quality of programs and institutions, accountability, and curriculum decision-making. In this sense, through a documentary analysis, this article aims to analyze the way in which the assessment of student learning has been approached from the perspective of public policies in the Latin American countries belonging to the Pacific Alliance, in relation to the use of its results for improving the quality. The conclusion is that most of the educational systems studied carry out evaluations as a requirement for university entrance and to determine the graduate profile. Similarly, they measure student performance as a criterion for quality accreditation. In this sense, it is emphasized that some of the uses of evaluations, regulated in the policies, are considered high risk, according to the review of scientific evidence.

Keywords: *Learning outcomes, educational assessment, educational quality, public policies, higher education*

Introducción

Actualmente, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se ha convertido en una característica cada vez más importante del panorama educativo en países de todo el mundo, dado que sus resultados se están tornando determinantes para definir si un programa, institución o sistema educativo va alcanzando un buen desempeño y para brindar retroalimentación en cuanto a la mejora continua de los mismos.

Como consecuencia, la evaluación educativa se ha expandido en los sistemas de educación, acompañada de una diversificación de actividades evaluativas junto con usos más amplios y variados de los resultados de la misma, lo anterior, apoyado en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que facilitan la recolección, el almacenamiento, el tratamiento y la publicación de sus resultados, lo cual permite un análisis de evaluaciones de estudiantes a gran escala, así como enfoques de evaluación individualizados (OECD, 2013).

De esta manera, aunque los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes tienen un papel importante en la evaluación de la calidad de la educación, es igual de importante tener en cuenta los efectos no deseados que pueden surgir de dichas actividades. Por lo tanto, es necesario prestar una atención especial a la identificación y mitigación de estos posibles efectos negativos para garantizar que la evaluación de

los estudiantes sea utilizada de manera efectiva y beneficiosa para todos los involucrados en el proceso formativo.

En el presente artículo, se exponen los resultados de una revisión teórica a partir de un análisis documental de la forma en que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se ha abordado desde las políticas públicas de algunos países de Latinoamérica, en relación con el uso de sus resultados para el mejoramiento de la calidad de los programas educativos. Asimismo, se presentan algunos riesgos y precauciones para tener en cuenta, cuando el resultado de la evaluación de los estudiantes se utiliza para fines externos al aula de clase, por efecto de una revisión de literatura científica al respecto.

La pregunta de investigación que orientará esta revisión de la literatura es la siguiente: ¿Cuál es el papel que desempeñan los resultados de la evaluación de los estudiantes en las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en los países de la Alianza del Pacífico (Colombia, Perú, México y Chile)?

A partir de esta pregunta, nos proponemos analizar el papel de los resultados de la evaluación en las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en los países de la Alianza del Pacífico (Colombia, Perú, México y Chile). De este objetivo general se deriva el siguiente específico: Identificar las políticas educativas en relación con la evaluación

de la calidad de la educación superior establecidas por los países de la Alianza del Pacífico, así como la función asignada a los resultados de la evaluación de los estudiantes.

En los siguientes apartados, se presentará una revisión de la evidencia respecto a la función de la evaluación, luego se describen los resultados más relevantes derivados del análisis documental. Al final del artículo, se presentan recomendaciones y conclusiones, dirigidas específicamente a académicos e investigadores. Estas recomendaciones buscan enriquecer la discusión en torno al tema y proporcionar herramientas que orienten a las instituciones en la manera de abordar reformas educativas orientadas a utilizar los resultados de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes para el aseguramiento de la calidad.

Fundamentación teórica

El uso de los resultados de evaluación

A partir de lo obtenido en la revisión de literatura científica sobre la evaluación del aprendizaje y su relación con la evaluación de la calidad de la educación, se encuentra que el uso de los resultados de la evaluación de los estudiantes está contemplado para propósitos tan diversos como evaluar a los profesores, los líderes educativos, el programa académico, la institución educativa y en general, el sistema educativo.

Desde hace varios años, los gobiernos han recurrido a agencias evaluadoras nacionales para aplicar pruebas estandarizadas, con el objetivo de captar información comparativa sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, a la cual se le da uso en diferentes ámbitos, incluyendo la evaluación de la calidad educativa. En la actualidad, las políticas educativas promueven también la utilización de los resultados de la evaluación de los estudiantes que se generan dentro de las instituciones en procesos de autoevaluación de programas e instituciones. Para lograr esto, resulta esencial que los distintos componentes de la evaluación estén debidamente articulados, en particular en lo que concierne a la alineación con las metas educativas específicas de cada programa académico.

Cuando los resultados de la evaluación de los estudiantes tienen efectos más allá del aula, es

decir, a nivel institucional y del sistema educativo, adquiere una mayor relevancia que las prácticas de evaluación en el aula cumplan con requisitos técnicos de validez y confiabilidad, así como que los procesos de evaluación sean equitativos, justos e inclusivos. Para ello, resulta necesario adoptar un enfoque integrado de la evaluación que aproveche las ventajas y oportunidades ofrecidas por los diferentes enfoques de la misma, adaptándose a la naturaleza de los distintos aprendizajes y contextos donde esta se sitúa (Siarova et al., 2017).

En educación, los resultados deseados son muchos y difíciles de medir, razón por la cual existen diversas formas posibles de juzgar el éxito escolar. Sin embargo, los puntajes de las pruebas estandarizadas son ampliamente usados aún por ser una forma rentable y eficiente de lograr múltiples objetivos evaluativos. De acuerdo con Nichols y Harris (2016), el uso de resultados de pruebas individuales de los estudiantes para inferir la calidad de la enseñanza, del programa o de la institución educativa es altamente problemático, pues no considera otros factores externos que influyen en el desempeño de los estudiantes, como el efecto de profesores e instituciones anteriores, el entorno familiar o laboral, el esfuerzo y la motivación para la prueba, entre otros.

Cuando los resultados positivos o negativos de los estudiantes en una prueba pueden tener consecuencias significativas tanto para los estudiantes individuales como para sus profesores e instituciones educativas, se les considera como pruebas de alto riesgo o de alto impacto. Cuando un solo indicador se utiliza para la toma de decisiones sociales de alto riesgo, más sujeto estará a presiones de corrupción con el potencial de distorsionar y sesgar los procesos sociales que pretende medir (Campbell, 1976). De esta manera, consolidar los resultados de evaluación de los estudiantes como un indicador para medir la complejidad de los resultados educativos tiene gran probabilidad de adulterar el proceso, como el incentivar una mayor enseñanza para la prueba y el desarrollo de prácticas de instrucción perjudiciales, mientras se excluyen actividades más auténticas y espontáneas, centradas en las necesidades e intereses de los estudiantes (Nichols y Harris, 2016).

Hay investigaciones donde se sugiere que las pruebas de alto impacto no han tenido los efectos deseados en lo concerniente a aumentar el rendimiento de los estudiantes. Pueden tener resultados positivos cuando las pruebas son de alta calidad y se utilizan para evaluar con fines diagnósticos y/o formativos, pero, al momento de adjuntar consecuencias riesgosas a este tipo de indicadores, se aumenta la probabilidad de corrupción y distorsión. En definitiva, el problema es cómo se utilicen los resultados de este tipo de evaluaciones y no el proceso de evaluación o los instrumentos por sí mismos (Nichols y Harris, 2016). Igualmente, investigaciones muestran que instituciones educativas responden a los resultados de la evaluación tanto de formas productivas como improductivas, al adoptar un comportamiento aparentemente estratégico, enfocándose en objetivos más fáciles de lograr, como la mejora en los puntajes de las pruebas y dejando en un segundo plano desafíos más profundos que demandan de mayor tiempo y esfuerzo. Por lo tanto, parece claro que la medición del desempeño influye en el comportamiento de quienes son medidos (Elmore, 2004; Figlio y Kenny, 2009)

Siguiendo el hilo del argumento, se enfatiza la importancia de prestar atención a los efectos que puedan tener las prácticas evaluativas y el uso de los resultados de la evaluación de los estudiantes para propósitos diferentes a los formativos, al momento de adoptar en las instituciones educativas este tipo de reformas, que buscan expandir el uso de los resultados de la evaluación para fines de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas.

La función multidimensional de la evaluación

En la sociedad contemporánea, los profesionales requieren de una gama más amplia de habilidades y competencias, las cuales tienen un carácter tanto transversal como multidimensional y no están asociadas a las disciplinas académicas. Estas competencias y habilidades se referencian en la literatura como transversales, claves, genéricas o no tradicionales. En consecuencia, se requiere que las políticas de evaluación educativa contemplen la gama completa de resultados y habilidades de los estudiantes, así como la importancia de definir

competencias claves en términos de resultados de aprendizaje detallados y concretos para posibilitar prácticas de evaluación consistentes (Siarova et al., 2017).

En su investigación, Muskin (2015) mostró que las prácticas de evaluación tradicional no cubren competencias y habilidades transversales, lo cual hace que los resultados de la evaluación se focalicen en competencias específicas, limitando el seguimiento y realimentación sobre el proceso de aprendizaje en su integralidad. Es decir, la mayoría de las pruebas que se aplican con el propósito de evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes se centran solo en algunas competencias y generan como resultado una reducción del currículo y otros aspectos del proceso educativo, descuidando un rango más amplio de competencias transversales, razón por la cual recomienda evaluar de forma integrada y transversal.

La evaluación de habilidades y competencias transversales y multidimensionales no relacionadas con disciplinas académicas presenta complejidad al momento de especificarlas en términos de resultados de aprendizaje, lo que dificulta su enseñanza y evaluación. A esto se suma la dificultad de asociarlas con áreas específicas de conocimiento, lo que puede llevar a una evaluación limitada de solo algunas competencias o aspectos de estas, con el riesgo de descuidar competencias fundamentales y conducir a un desarrollo incidental y no sistemático de habilidades y actitudes, lo cual es más difícil de evaluar (Pepper, 2013).

Pese al amplio desarrollo de literatura en relación con competencias transversales, existe aún falta de claridad en los resultados de aprendizaje previstos para la enseñanza de competencias claves en los currículos escolares, de modo que se dificulta su evaluación efectiva. Esto resalta la importancia de operacionalizar las competencias claves en términos de resultados de aprendizaje concretos, para dar soporte a prácticas de evaluación consistentes, que logren un equilibrio entre el nivel de detalle requerido en los resultados de aprendizaje y las oportunidades para la interpretación y adecuación al contexto por parte de profesores y alumnos en las prácticas educativas (Siarova et al., 2017).

Con todo lo dicho, se resalta la importancia de abordar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como una parte integral del currículo y asegurarse de que, independientemente de las funciones que se le asignen, su función principal sea apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Además, resulta esencial que la evaluación sea auténtica, relevante y significativa para los estudiantes y que se utilicen diversas formas de evaluación del aprendizaje en diferentes contextos y situaciones de la vida real. En este sentido, es importante tener en cuenta que las competencias claves no deben ser evaluadas de forma aislada, sino en relación con el contexto en el que se desarrollan.

Metodología

Para esta investigación se hace referencia a las políticas públicas como documentos que contienen enunciados de política pública, los cuales son textos legales y documentos oficiales relacionados con la evaluación de la calidad de la educación superior en cada país. Es importante destacar que las políticas son continuas, dinámicas, complejas e interactivas y se extienden desde antes hasta después de su producción en los documentos. Las políticas son tanto un producto como un proceso, lo que implica que el texto de una política, a menudo en forma de documentos escritos, no es el final del diseño de la política en sí (Bray et al., 2010).

Para el desarrollo de este estudio se tomó como referente el campo de estudio de políticas educativas

comparadas, un campo de gran relevancia y actualidad, dado que dichas políticas desde su formulación e implementación están altamente influenciadas por el contexto y pueden tener efectos en lugares alejados de su origen. La transferencia de políticas educativas entre naciones ha sido analizada en diversas investigaciones, debido a que el modelo de conocimiento sobre políticas en un contexto puede ser utilizado en otros (Bray et al., 2010).

Para la realización del estudio acerca las políticas educativas relacionadas con evaluación de la calidad en educación superior en los países de la Alianza del Pacífico, se identificó y recolectó información relevante sobre las políticas educativas de los países de la Alianza del Pacífico relacionadas con la evaluación de la calidad de la educación superior, utilizando fuentes de información en línea y documentos oficiales de los Ministerios de Educación de los países mencionados.

Después de identificar las políticas educativas en textos legales y documentos técnicos de las agencias nacionales de evaluación externa con fines de acreditación en calidad de cada país, se llevó a cabo un análisis comparativo de políticas educativas mediante el análisis de contenido. Igualmente, se buscaron y se analizaron estudios realizados en cada uno de los países, que dieran cuenta acerca de los resultados de la aplicación de estas políticas.

Tabla 1. Corpus seleccionado por cada país de la Alianza del Pacífico

País	Textos	Evaladoras	Aplicación
Colombia	Ley 1188 de 2018 Decreto 1330 de 2019 Decreto 1075 de 2015	Acuerdo 02 de 2020 del CESU Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad institucional y de programas académicos	Se identificaron dos estudios relacionados con los resultados de aplicación de estas políticas
Perú	Ley Universitaria (Ley 30220)	Modelo de renovación de licencia institucional Matriz de indicadores condiciones básicas de calidad CBC Modelo de acreditación para programas Modelo de acreditación de estudios de educación superior universitaria Guía técnica para la evaluación externa en procesos de mejora de la calidad con fines de acreditación de instituciones educativas o programas de estudios	No se identificaron estudios relacionados con los resultados de aplicación de estas políticas

Tabla 1. Corpus seleccionado por cada país de la Alianza del Pacífico

País	Textos	Evaladoras	Aplicación
México	Ley General de Educación (LGE) de 2019 Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES) de 2021 Acuerdo Secretarial 279 del 10 de julio de 2000	Marco de referencia para la acreditación de programas de técnico superior universitario Marcos de referencia para la acreditación de programas del área de las ingenierías	Se identificaron dos estudios relacionados con los resultados de aplicación de estas políticas
Chile	Ley General de Educación Ley No. 21.091 de 2018 Ley No 21.186 del año 2019	Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional y de programas Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario	Se identificaron cuatro estudios relacionados con los resultados de aplicación de estas políticas

Para el análisis de contenido se establecieron las siguientes tres dimensiones de análisis: (1) Regulación de las condiciones básicas de calidad en educación superior según la política educativa, (2) Uso de los resultados de pruebas estandarizadas como criterio de ingreso y egreso de la educación superior, y (3) usos de los resultados de la evaluación de los estudiantes para procesos de acreditación en calidad en educación superior.

Resultados del análisis de políticas educativas

A continuación, se presentan los resultados del análisis de documentos de la política educativa respecto a la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en cada país de la Alianza del Pacífico, según las dimensiones de análisis propuestas. De igual manera, se citan estudios que dan cuenta de cómo se implementan dichas políticas.

Regulación de las condiciones básicas de calidad en educación superior según la política educativa

Para el caso de Colombia, con la Ley 1188 de 2008, se establecen las condiciones de calidad que deben demostrar los programas académicos y las instituciones de educación superior para ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior. Asimismo, el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia detalla el procedimiento y las condiciones de

calidad establecidas por la Ley 1188 de 2008, con el cual las instituciones obtienen el registro calificado para la oferta de programas académicos, el cual es obligatorio y habilitante (MEN, 2019). El ente encargado de otorgarlo es la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES).

En Perú, en el año 2014 se promulgó la Ley Universitaria (Ley 30220), la cual establece los criterios de calidad para la creación, funcionamiento y cierre de universidades, con el propósito de garantizar una educación superior de calidad en el país. Esta ley reorganizó el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), encargada de otorgar licencias para el servicio educativo universitario, así como supervisar la calidad de las universidades y otras funciones. De acuerdo con la revisión de la política, el proceso de licenciamiento es obligatorio para las instituciones de educación superior en Perú y debe renovarse cada cinco años.

Para el caso de México, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES) de 2021 en el artículo 28, formula que el Sistema Nacional de Educación Superior se integra por los subsistemas universitario, tecnológico y de escuelas normales y formación docente. En su Artículo 60, establece que las instituciones de educación superior deberán desarrollar procesos sistemáticos e integrales de planeación y evaluación tanto de carácter interno

como externo de los procesos y resultados de sus funciones sustantivas y de gestión, para la mejora continua de la educación y el máximo logro de aprendizaje del estudiantado.

En este país, para poder ofrecer programas de estudio en educación superior, es necesario contar con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), el cual mide el cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos por la Ley General de Educación y el Acuerdo Secretarial 279 del 10 de julio de 2000 para poder funcionar. Aunque la ley permite a los particulares ofrecer programas sin RVOE, deben informar a los estudiantes interesados en cursar dichos programas sobre esta condición.

Para el caso de Chile, la Ley N.º 21.091 de 2018, también conocida como la Ley General de Educación, regula y define la educación superior, en su artículo 21, como un nivel avanzado de preparación y formación en ciencias, artes, humanidades y tecnologías en el campo profesional y técnico. En cuanto a la regulación de su calidad, el Sistema de Educación Superior chileno es de provisión mixta y se compone por dos subsistemas: el universitario y el técnico profesional. El subsistema universitario está integrado por las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores, las universidades privadas reconocidas por el Estado, así como las instituciones de educación de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad. Este sistema está encargado de velar por el cumplimiento de la Ley N.º 21.186 del año 2019, la cual establece los procesos de acreditación institucional como un requisito obligatorio para instituciones de educación superior autónomas, como mecanismo de garantía de calidad de las mismas en sus programas de pregrado y posgrado.

Uso de los resultados de pruebas estandarizadas como criterio de ingreso y egreso de la educación superior

En Colombia, todos los estudiantes que finalizan la educación media deben presentar las pruebas Saber 11. Los resultados de estas pruebas son uno de los aspectos que las instituciones de educación superior tienen en cuenta para la admisión de los solicitantes a sus programas académicos. Además, las pruebas Saber 11 son una herramienta

importante para evaluar la calidad educativa a nivel nacional, regional y local. Con los resultados de estas pruebas se pueden identificar fortalezas y debilidades en la educación media y tomar medidas para mejorar la calidad de la educación de esta en el país. Estudios realizados muestran cómo los resultados de las referidas pruebas han permitido evidenciar diferentes problemáticas del Sistema Educativo Nacional, como son las desigualdades a nivel regional al igual que por tipo de instituciones públicas y privadas (Cortés et al., 2012; López et al., 2017).

Por otro lado, en Colombia, los estudiantes de programas universitarios, técnicos y tecnológicos próximos a graduarse de la educación superior deben presentar las pruebas Saber PRO y Saber TyT, también conocidas como Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, las cuales tienen como propósito evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés. El objetivo de la prueba es proporcionar información a los programas e instituciones para la mejora de la calidad de la educación.

En el caso de Perú, a diferencia de otros países de la región, no existe un examen nacional de ingreso a la educación superior. Sin embargo, algunas universidades privadas y públicas recurren al examen de admisión como mecanismo para la selección de sus estudiantes. Además, existen rankings de colegios que se basan en los resultados de todos los estudiantes postulantes a ingresar a la educación superior. Un ejemplo de ello es el ranking publicado por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En México, el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI) es la herramienta implementada para evaluar el conocimiento de los estudiantes que desean ingresar a la universidad y es uno de los criterios utilizados por las Instituciones de Educación Superior para seleccionar a sus estudiantes. En una investigación reciente se encontró que existen diferencias significativas en las puntuaciones del EXANI-II entre los estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos. Se plantea que el promedio de la escuela secundaria, el nivel socioeconómico de la familia y la educación del padre

influyen en los resultados del examen de ingreso a la educación superior. Es decir, los estudiantes que provienen de entornos socioeconómicos más desfavorecidos tienen menos probabilidades de obtener buenos resultados en el examen y por lo tanto menores oportunidades de ingreso a la educación superior (Araiza, 2021). Igualmente, existen rankings que utilizan los resultados del EXANI para clasificar a las instituciones según el desempeño de sus estudiantes en la prueba.

México, por su parte, para evaluar si los egresados de una licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades esperados, se basa en el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Este examen es aplicado por universidades y otras instituciones educativas para evaluar el desempeño de sus programas de licenciatura y realizar mejoras en sus planes de estudio.

En Chile, las Pruebas de Acceso a la Educación Superior (PAES) son un mecanismo tomado para determinar el acceso de los estudiantes a la educación superior en el país. Estudios han demostrado que persisten brechas significativas por género y tipo de establecimiento educativo en los resultados de estas pruebas (Alessandri y Peñafiel, 2022). Igualmente, un estudio muestra una brecha entre instituciones de educación media modalidad técnico profesional (EMPT) e instituciones de educación media con modalidad científico humanista (EMCH), donde las segundas obtienen ventaja en los resultados de las pruebas y por lo tanto mayores oportunidades de ingreso a la educación superior (Orellana Ahumada, 2018). Aunque el objetivo de estas pruebas no es evaluar la calidad de las instituciones educativas, los resultados sirven para elaborar rankings de colegios en Chile, lo cual genera efectos en la percepción de la calidad de las instituciones educativas por parte de la sociedad en general.

Adicionalmente, en Chile, el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) fue utilizado hasta el año 2019 para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en distintas áreas de conocimiento y medir la calidad de la educación a través de una prueba estandarizada en los niveles educativos básico y medio. Los resultados del SIMCE fueron adoptados tanto por el gobierno como por las instituciones educativas para evaluar la calidad

educativa y tomar decisiones (Manzi et al, 2014). Sin embargo, en una investigación sobre sus efectos en la enseñanza de las matemáticas, se plantea que esta práctica ha tenido consecuencias negativas, como la contracción del plan de estudios y la reducción de la diversidad de tareas ofrecidas a los estudiantes, además de la presión ejercida sobre las escuelas y los profesores para mejorar los resultados (Vergara, 2017).

Usos de los resultados de la evaluación de los estudiantes para procesos de acreditación en calidad en educación superior

La acreditación en alta calidad en Colombia para programas e instituciones de educación superior es un proceso voluntario. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es el órgano encargado de la coordinación, planificación, recomendación y asesoría en tal acreditación. Mediante Acuerdo No 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad para programas académicos e instituciones, y se establecen los factores, características y aspectos a evaluar en los procesos de autoevaluación y evaluación externa para programas e instituciones (CESU, 2020).

Tanto en el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como en el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, se incorporan los resultados de aprendizaje de los estudiantes como uno de los indicadores de logro de la gestión de las instituciones de educación superior y los integra dentro de la cultura de autoevaluación para el seguimiento sistemático del cumplimiento de sus objetivos misionales, el análisis de las condiciones que afectan su desarrollo y las medidas para el mejoramiento continuo.

En relación con casos documentados en la literatura sobre la evaluación de resultados de aprendizaje para su uso en procesos de mejoramiento de la calidad en Colombia, resulta usual que, en el transcurso de un programa académico, en diferentes momentos se recoja información del resultado de la evaluación de los estudiantes para dar cuenta de los logros del programa. Es común que se tomen los resultados de evaluación de los estudiantes al momento de presentar o sustentar proyectos de fin de semestre y proyectos de fin de carrera, al momento de realizar

prácticas empresariales y cuando son egresados y llevan un tiempo desempeñándose en el sector productivo, como insumos para evaluar la calidad de un programa (Bohórquez, 2022; Trefftz y Valencia, 2022)

En Perú, la acreditación en calidad es un proceso voluntario y se puede realizar tanto por programas como por instituciones de educación superior. El SINEACE establece un modelo de acreditación en calidad compuesto por cuatro categorías o dimensiones. La cuarta es la de resultados, donde se verifica el cumplimiento de los objetivos educacionales y el perfil de egreso de los estudiantes.

En la matriz de estándares establecida en el modelo de acreditación, se especifica que en la Dimensión 1, Estratégica y el Factor 2, denominado Gestión del perfil de egreso, se utilizará la evaluación del perfil de egreso para actualizar el mismo. En la Dimensión 4, Resultados y el Factor 12, Verificación del perfil de egreso, se establece que el programa de estudios debe implementar mecanismos para asegurar que los egresados alcancen el perfil de egreso establecido en los documentos curriculares, así como mecanismos para evaluar su desempeño profesional y los objetivos educacionales (SINEACE, 2017).

En México, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) es el organismo responsable de acreditar a los organismos evaluadores de la educación superior, así como de acreditar programas de licenciatura y posgrado. El COPAES dispone que, para medir adecuadamente la calidad de la educación superior, es necesario evaluar de manera integral varios aspectos, incluyendo la docencia, el aprendizaje, la gestión y los resultados obtenidos.

El Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), organismo acreditado por el COPAES, dentro de su Marco de Referencia 2021 para la acreditación de programas de Técnico Superior Universitario en Ingenierías establece en el Criterio 4 de Resultados y mejora continua, dos indicadores relativos al uso de resultados de la evaluación de los estudiantes. El primer indicador, denominado “Logro de los atributos de los egresados”, implica contar con un proceso sistemático y colegiado que asegure el desarrollo

continuo y la medición del avance de los atributos de egreso (AE) a lo largo del plan de estudios. El segundo indicador, por su parte, solicita el uso de los resultados obtenidos para hacer recomendaciones con el fin de mejorar el proceso de evaluación, los atributos de egreso (AE) y el cumplimiento de las metas establecidas (CACEI y COPAES, 2021).

En una investigación realizada en México, se muestra la dificultad que conlleva evaluar los resultados de aprendizaje de manera global en un programa académico basado en competencias. El estudio muestra que las evaluaciones para programas de esta índole están centradas en la medición de conocimientos, en lugar de habilidades y destrezas aplicadas en situaciones reales, y que las prácticas evaluativas dependen en gran medida del criterio del docente evaluador, lo que significa que una misma área o asignatura con resultados de aprendizaje similares puede tener prácticas evaluativas muy diferentes a criterio del docente asignado. Por lo anterior, es muy difícil obtener resultados de evaluación de actividades evaluativas individuales para dar cuenta de los resultados globales de un programa (Salazar-Vázquez et al., 2011).

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es responsable del procedimiento de acreditación institucional y la acreditación de los programas de estudio de educación superior.

La dimensión de evaluación de la docencia y los resultados del proceso formativo se enfoca en la calidad de la docencia impartida en los programas de estudio y en los resultados del proceso de formación de los estudiantes. Un indicador importante de esta evaluación es el logro de los resultados de aprendizaje en relación con los objetivos del programa y las necesidades del entorno laboral o social.

En los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional, en el criterio 2, Modelo Educativo y Perfiles de Ingreso y Egreso, se establece para un nivel 3 de logro de este criterio que “Los resultados obtenidos por las y los estudiantes permiten verificar el cumplimiento del perfil de egreso, y se emplean para retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (CNA - Chile, 2021a, p. 6). Igualmente, en el criterio 1, Modelo Educativo

y Diseño Curricular, se establece como uno de los indicadores de logro de nivel 3 que “el diseño curricular contempla el ajuste y actualización de los programas, en base al modelo educativo y los resultados obtenidos en el logro del perfil de egreso, considerando el medio laboral pertinente y la retroalimentación de las y los titulados y graduados” (CNA - Chile, 2021b, p. 5). En el criterio 2, Procesos y Resultados de Enseñanza y aprendizaje, se señala como un indicador de logro de nivel 3 (máximo nivel) que “Las estrategias institucionales de monitoreo de la progresión estudiantil y del nivel de logro del perfil de egreso, contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los programas” (CNA - Chile, 2021b, p. 6)

En estos hallazgos se observa que en los enfoques de todos los países analizados se integran los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a los procesos internos de autoevaluación de los programas académicos, para valorar los logros e identificar las oportunidades de mejora en pro del avance en la calidad de la educación.

Estos países también forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organización que es fuente de amplia literatura con lineamientos sobre evaluación de los aprendizajes y su uso para diferentes fines orientados a la rendición de cuentas y mejora de la calidad. En la literatura generada por este tipo de organizaciones, se focaliza la evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes a nivel de programa académico. Estos resultados identifican lo que los estudiantes deben saber, valorar o ser capaces de lograr después de completar su programa académico. Los resultados de aprendizaje a nivel de programa son los de mayor interés para evaluación de la calidad y mejora continua de los programas educativos según la literatura consultada y referenciada en este artículo.

Conclusiones

En todos los países consultados se utiliza ampliamente la aplicación de pruebas estandarizadas con el propósito de evaluar el desempeño de los estudiantes como requisito de ingreso y egreso, para generar indicadores que permitan realizar comparaciones. Esta información ha resultado

invaluable al identificar problemas, inequidades y desigualdades existentes en el sistema educativo, así como brechas de género, regionales y entre diferentes tipos de instituciones. Tales datos son utilizados para la formulación de políticas públicas orientadas a mejorar los sistemas educativos en su conjunto.

Sin embargo, también se han mantenido prácticas consideradas de alto impacto o riesgo, tales como la generación de rankings de instituciones y la utilización de los resultados de las pruebas para seleccionar estudiantes en el ingreso a la educación superior, otorgar becas y créditos. Semejante situación puede generar distorsiones en el enfoque educativo, al priorizar la enseñanza orientada a superar las pruebas en lugar de fomentar un aprendizaje integral y significativo (Elmore, 2004; Figlio y Kenny, 2009; Vergara, 2017). Es necesario reflexionar sobre estos usos y buscar un equilibrio adecuado que permita aprovechar los beneficios de las pruebas estandarizadas sin comprometer la calidad y la equidad en la educación.

En los países de la Alianza del Pacífico, se evidencia un sólido impulso desde la política educativa hacia la utilización de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como herramienta para evaluar la calidad educativa. Este enfoque se refleja a través de los estándares establecidos para la acreditación de calidad, los cuales deben ser desarrollados dentro de los procesos internos de aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas. Además, estos estándares son verificados y evidenciados en los procesos de acreditación tanto a nivel institucional como de programas específicos.

En este contexto, el uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes tiene diversas miradas. En primer lugar, se utiliza para verificar el cumplimiento del perfil de egreso establecido, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias y conocimientos esperados al final de su formación. Además, se emplea para retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite identificar fortalezas y áreas de mejora en los programas educativos.

Es importante resaltar que este tipo de políticas educativas suelen ser impulsadas por acuerdos

políticos más que por evidencia científica que respalde su viabilidad y efectividad en la práctica educativa. Además, se implementan de manera descendente, siguiendo directrices establecidas por organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Si bien estas políticas orientan los aspectos a nivel macro, a menudo presentan vacíos en cuanto a los detalles y las implicaciones de su implementación a nivel de las instituciones educativas. Es crucial observar cómo funcionan estas políticas en el terreno, para identificar buenas prácticas y proponer lineamientos que conduzcan a minimizar efectos negativos que podrían resultar de su implementación en las instituciones educativas. De esta manera, se podrán generar políticas de evaluación más efectivas, que respeten las particulares de cada contexto educativo y que permitan igualmente aportar en la mejora de la calidad de los programas y las instituciones educativas.

Para lograr una implementación exitosa de estas políticas, es crucial tener en cuenta de manera adecuada las necesidades y contextos locales, así como fomentar la participación de los actores educativos. Además, resulta fundamental considerar tanto las buenas prácticas documentadas como los fracasos registrados en otros contextos, así como basar las decisiones en la evidencia científica y la experiencia práctica (Manzi et al, 2014; Salazar-Vázquez et al., 2011; Vergara, 2017).

Asimismo, se destaca la relevancia de llevar a cabo más investigaciones que permitan comprender cómo funcionan estas políticas en la práctica en las instituciones de educación superior. Dichas investigaciones pueden generar teorías, modelos y prácticas que enriquezcan la discusión académica en el área y contribuyan a mejorar las prácticas evaluativas según las particularidades de cada contexto educativo.

Es importante tener en cuenta que la utilización de los resultados de la evaluación de los estudiantes para identificar áreas que requieren mejoras no proporciona automáticamente la información necesaria para identificar las causas subyacentes y, por lo tanto, llevar a cabo las actividades de mejora necesarias. Los resultados de la evaluación de los aprendizajes son solo una de las muchas fuentes de información que se deben analizar para identificar

las causas de los problemas existentes y, a partir de ahí, formular planes de mejora apropiados.

Sobre las decisiones que se tomen en relación con los resultados de evaluación de los estudiantes, es fundamental tener en cuenta que ninguna decisión con impacto importante en un programa educativo, institución o estudiante debe tomarse sobre la base de una sola medida, ni los estudiantes deben ser juzgados según una sola oportunidad para demostrar su desempeño.

En consecuencia, se espera que las instituciones y sistemas educativos desarrollen formas más individualizadas para discernir por qué los estudiantes tienen éxito o fracasan en el trabajo académico. Asimismo, se espera una comprensión más detallada de las contribuciones individuales de los maestros al aprendizaje de los estudiantes. Por último, conviene tener presente que enfatizar el uso de los resultados de aprendizaje de los estudiantes para propósitos de rendición de cuentas puede, por el contrario, limitar la disposición de los actores del sistema educativo a revelar abiertamente sus debilidades y recibir retroalimentación para mejorar sus prácticas.

Referencias bibliográficas

- Alessandri, F., y Peñafiel, A. M. (2022). *Análisis de brechas de puntajes en la PSU y prueba de transición*. Acción Educar. <https://shorturl.at/CNQY0>
- Araiza, M. (2021). *Examen de ingreso a educación superior, promotor de desigualdades sociales* [Tesina de grado, Centro de Investigación en matemáticas(CIMAT)]. Repositorio CIMAT. <https://shorturl.at/kuXY6>
- Bohórquez, G. B. (2022). Experiencias en la implementación de un modelo de evaluación de resultados de aprendizaje en espacios académicos en un programa de pregrado por ciclos propedéuticos[congreso]. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. Cartagena de Indias, Colombia. <https://doi.org/10.26507/paper.2610>
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). *Educación comparada: Enfoques y métodos*. Granica.

- Campbell, D. T. (1976). *Assessing the Impact of Planned Social Change [Evaluación del impacto del cambio social planificado]*. Dartmouth College.
- CNA - Chile. (2021a). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional*. https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx
- CNA - Chile. (2021b). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*. https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) y Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (2021). *Marco de referencia 2021 para la acreditación de programas de Técnico Superior Universitario en Ingenierías*. <https://shorturl.at/owLOP>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional*. <https://shorturl.at/psEJX>
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2020). *Acuerdo 02 de 2020, Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. <https://shorturl.at/sBCX1>
- Cortés, D., Vargas, J. F., Cortés, D. y Vargas, J. F. (2012). *Inequidad Regional en Colombia*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.22004/AG.ECON.146470>
- Elmore, R. F. (2004). The Problem of Stakes in Performance-Based Accountability Systems. En S. Fuhrman y R. F. Elmore. (Eds.). *Conclusion: Redesigning Accountability Systems for Education [Conclusión: rediseñando los sistemas de rendición de cuentas para la educación]* (p. 274-295). Teachers College Press.
- Figlio, D., y Kenny, L. (2009). Public sector performance measurement and stakeholder support. *Journal of Public Economics*, 93(9), 1069-1077. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.07.003>
- López, Á., Virgüez, A., Silva, A., y Sarmiento, J. (2017). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. *Lecturas de Economía*, (87), 165-190. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n87a06>
- Manzi, J., Bogolasky, F. Gutierrez, G., Grau, V., Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://shorturl.at/esxZ5>
- MEN. (2019). *Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el capítulo 7 del Título 3 de la parte 5 del libro 2 del Decreto 1075 de 2015*. Único Reglamentario del Sector Educación.
- Muskin, J. A. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura[UNESCO]. <https://shorturl.at/qlKMS>
- Nichols, S. L., y Harris, L. R. (2016). Accountability assessment's effects on teachers and schools. En G. Brown y L. Harris. (Eds.). *Handbook of human and social conditions in assessment [manual de las condiciones humanas y sociales en la valoración]* (pp. 40-56). Routledge.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment [Sinergias para un mejor aprendizaje: una perspectiva internacional sobre evaluación y valoración]*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Orellana Ahumada, R. (2018). *El efecto de la Educación Media Técnico – Profesional en la Prueba de Selección Universitaria: ¿logran los Liceos TP con destacado SIMCE replicar su éxito en la PSU?* [Tesis de posgrado, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile. <https://shorturl.at/ginp9>
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences [Revisión de la literatura de KeyCoNet 2013: evaluación de competencias clave]*. Key Competence Network on School Education (KeyCoNet).
- Salazar, F. A., Ruiz, J. C., Contreras, S., Hernández, L., Ávila, J., y Ruiz, H. (2011). Guía técnica para evaluación de unidades de aprendizaje en un enfoque de educación basado en competencias. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 26(1), 31-39.

Siarova, H., Sternadel, D., y Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: Review of evidence : analytical report [Prácticas de evaluación para el aprendizaje del siglo XXI: revisión de la evidencia: informe analítico]*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/71491>

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE]. (2017). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. <https://shorturl.at/cgzB3>

Trefftz, H., y Valencia, L. (2022). ¿Qué resulta de los resultados de aprendizaje?[Congreso]. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*, Cartagena de Indias, Colombia. <https://doi.org/10.26507/paper.2611>

Vergara, C. R. (2017). Los efectos adversos de una evaluación nacional sobre las prácticas de enseñanza de las matemáticas: El caso de SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.004>