

“PROBLEMAS DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REFORMA ACADÉMICA DE LA UN”

Tabla de contenidos

Introducción

- I. La disminución del nivel de edad de ingreso a la educación superior.
- II. El tipo de educación prevaleciente en el nivel medio.
- III. El Examen de Admisión a la UN

Introducción

Un criterio básico requerido de toda propuesta de reforma, en cualquier ámbito, es que esté basada en una adecuada contextualización; social, económica e institucional. Este criterio limita las posibilidades de voluntarismo, utopismo, subjetividad o arbitrariedad en la reforma propuesta. En el caso de reformas en la educación superior es necesario que estén claramente contextualizadas en relación a las condiciones y características del nivel medio, pues los diversos niveles educativos son mutuamente interdependientes, no son compartimientos estancos.

En este documento se quiere aportar al debate sobre la reforma académica de la actual Rectoría, desde la perspectiva de su grado de contextualización o descontextualización respecto al nivel medio de la educación en el país. Esta reforma ha suscitado numerosos debates, críticas y comentarios sobre sus objetivos y propuestas.¹ Sin embargo, la mayor parte de los análisis se centran en la propuesta de reforma en sí misma (la que hasta ahora sólo es un enunciado de ideas generales) y se limitan a ella, sin cuestionarse por el contexto de interacciones mutuas entre los niveles medio y superior de la educación, contexto que, en el caso colombiano, bien podría impedir el logro de los propósitos de dicha reforma, o aun señalar nuevos y diferentes objetivos de política y reforma en el nivel superior. Toda reforma a la educación superior debe tener como referente básico la situación del nivel previo de educación, en este caso el nivel medio. Las relaciones entre ambos niveles son orgánicas, mutuamente interdependientes, de tal manera que la calidad y características

* **VICTOR MANUEL GOMEZ.** Depto de Sociología / Instituto de Investigación en Educación. Noviembre 2004.

¹ Ver, por ejemplo, el No. 10 de Upinion (www.upinion.org/10)

del nivel medio definen y condicionan, en gran medida, el tipo de reformas necesarias y deseables en el nivel superior.

En la actual propuesta de reforma es evidente la ausencia de contextualización de las relaciones entre el nivel medio y lo propuesto en la UN, como si esta institución estuviera exenta de las determinaciones e influencias sistémicas entre lo que sucede en el nivel medio y lo que se ofrece (o pretende reformar) en el nivel superior. Es más importante entonces lo que no se dice o se ignora en la propuesta de reforma, que el enunciado de propósitos.

Esta grave omisión intelectual en la reforma, corresponde a la fuerte tendencia, en la UN, de 'autoreferenciación', es decir a privilegiar el análisis de las reformas internas como si éstas no estuvieran condicionadas e influídas por diversos factores externos, en este caso, las condiciones del nivel medio de educación. Se supone, equivocadamente, que la reforma académica en la UN es independiente de las condiciones y limitaciones del nivel medio en el país. Como si la UN no formara parte del sistema educativo colombiano y estuviera exenta de las determinaciones impuestas por el nivel medio.

Desde esta perspectiva, este análisis de la reforma académica no se centrará en la propuesta 'autoreferida' (sobre la cual hay abundancia de posiciones) sino en la importancia decisiva de algunas características de la educación media en el país, que pueden obstaculizar y limitar significativamente los propósitos básicos de la reforma. Este análisis también permite sustentar nuevas y distintas prioridades de reforma en el nivel superior en general y de la UN en particular. Seguramente estas mismas nuevas prioridades de política se hubieran postulado si se hubiese partido de una contextualización específica de la situación actual del nivel medio en Colombia y sus interacciones con el nivel superior.

Los siguientes temas guiarán este análisis: la disminución del nivel etéreo de la población estudiantil que egresa del nivel medio y demanda acceso al nivel superior (anomalía derivada de la temprana edad de acceso al primer grado y a la menor duración relativa de la escolaridad secundaria en Colombia, en relación a estándares internacionales); sus implicaciones sobre la elección de carreras o áreas del conocimiento, sobre la madurez y aprestamiento social e intelectual de este nuevo estudiantado para lo que se espera de ellos en la nueva educación superior propuesta; el carácter remedial o compensatorio de los primeros semestres universitarios y sus efectos sobre la formación de nivel superior y la duración requerida de ésta; y la naturaleza del Examen de Admisión a la UN, el tipo de estudiantes que selecciona y sus efectos posibles sobre la calidad de la educación en la UN.

I. El problema de la disminución del nivel etéreo de los egresados del nivel medio en Colombia.²

Este es un problema estructural de la educación colombiana, que tiene una edad temprana de ingreso a la primaria y sólo 11 grados siguientes (lo que es 'anormal' en comparación con la duración promedio de la educación básica y secundaria en el resto del mundo)³.

Una importante consecuencia es la menor duración de la escolaridad en Colombia (11 años) respecto a estándares internacionales de 12 años de escolaridad. Esta menor duración, aunada al ingreso temprano a la escolaridad, ha producido una significativa disminución del nivel etéreo del cuerpo estudiantil que egresa del nivel medio, con 15 y 16 años de edad. Según un reciente estudio del CID más del 20% de la matrícula en el nivel medio es de jóvenes menores de 17 años.⁴

En 1998, el 45.4% de los inscritos en el Examen de Estado (calendario A) tenían 16 años o menos, y el 37.2% tenía 17 años, para un total de 82.6% con 17 años o menos (ICFES-SNP. 1998). En la sede Bogotá, de la Universidad Nacional, el porcentaje de estudiantes con 17 años o menos aumentó de 21.5% en 1999 al 57.2% en el 2002. "Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. 2001". Cuadro 5, p. 330.

Esta situación le genera a la educación superior importantes problemas de inmadurez personal e intelectual, y de confusión e inestabilidad en las opciones de carreras; en un porcentaje creciente de los nuevos estudiantes que ingresan al nivel superior; lo que tiene implicaciones posteriores en deserción, repitencia

² En este país por nivel 'medio' se entiende los grados 10 y 11 de escolaridad. En el contexto internacional estos últimos años de educación secundaria son también denominados como 'Secundaria Superior', y corresponden a los diferentes tipos de Bachilleratos en Francia; Gymnasien y Fachgymnasien en Alemania; Gymnasieskolan en Suecia; Koto-gakko en Japón; Bachillerato Unificado Polivalente en España; GCE A level en Inglaterra; Junior y Senior High Schools en los EE. UU.; Licei Scientifici e Instituti Tecnici en Italia; la Educación Polimodal en Argentina; y Educación Secundaria General o Técnica en muchos países. La secundaria superior abarca generalmente el rango de edad entre 15 y 18-19 años.

³ Ver Anexos I y II. Cuadro comparativo de sistemas educativos Latinoamericanos, de América del Norte y Europa por niveles y edad.

⁴ "La matrícula temprana en la educación media bogotana, entendida como la de todos aquellos muchachos que estudian 10° grado antes de los 16 años o egresan de bachillerato antes de los 17 años, es del 20.8%, es decir, que una quinta parte de nuestros bachilleres obtiene su título a edad temprana, muchos de ellos con sólo 15 años". "La Educación y el Trabajo para los Jóvenes Bogotanos: Situación Actual y Políticas Distritales". CID-UN. Secretaría de Gobierno. Alcaldía Mayor de Bogotá. 2003. Parte V, página 4. Cifras Admisiones UN.

e insatisfacción con la opción temprana de área de estudio; problemas éstos evidenciados en las autoevaluaciones de los programas de pregrado.⁵

Otra importante implicación es el aumento, en la educación superior, de la función remedial y compensatoria de carencias cognitivas y socioafectivas del nuevo cuerpo estudiantil, lo que limita las posibilidades de una educación de nivel 'superior' y obliga a una extensión de la duración del pregrado.⁶

Esta situación se evidencia en el caso de la UN donde el porcentaje de adolescentes menores de 15 años ha aumentado rápidamente, del 0.2% en 1999 al 3.5% en el 2002. Actualmente, el 40.1% de los nuevos estudiantes tiene 17 años o menos, en comparación con el estándar internacional de exigencia de por lo menos 17 años cumplidos para poder acceder a la educación superior.⁷

Grupos de edad	1999 Admitidos	1999 %	2000 Admitidos	2000 %	2001 Admitidos	2001 %	2002 Admitidos	2002 %
<=15	18	0,2	118	1,2	156	1,8	334	3,5
16 - 17	1.753	21,3	3.703	38,5	2.880	33,5	3.450	36,6
18 -20	4.410	53,6	3.827	39,7	3.231	37,6	3.498	37,1
21- 25	1.434	17,4	1.514	15,7	1.534	17,9	1.629	17,3
>=26	611	7,4	468	4,9	788	9,2	508	5,4
TOTAL	8.226	100	9.630	100	8.589	100	9.419	100

Fuente: UNAL – Dirección Nacional de Admisiones. Cálculos Oficina Nacional de Planeación. 2003.

Esta situación afecta negativamente no sólo a la actual oferta de carreras monodisciplinarias o profesionales en la UN sino también a la propuesta de ingreso por áreas, pues el problema no reside en la estructura de la oferta de carreras o áreas de formación sino en la inmadurez de los adolescentes tempranos que ahora egresan del nivel medio y buscan ingreso al nivel superior. En la mayoría de países este grupo de edad permanece escolarizado

⁵ Ver: GOMEZ, V. M. et al. "Problemas Curriculares y Pedagógicos del Pregrado en la UN". Dirección Nacional de Programas Curriculares. UN. Sept. 2003.

⁶ Todos estos son, además, factores que afectan negativamente un importante conjunto de indicadores de la educación superior oficial, que son de alta sensibilidad política; baja eficiencia interna, larga duración de las carreras, alta deserción, bajas tasas de graduación, alto costo relativo de estudiante graduado..; sobre todo en el contexto actual de asignación de recursos según indicadores de desempeño.

⁷ "La edad promedio de los aspirantes a ingresar a la UN está presentando un cambio evidente. En 1999, el 53.6% tenían ente 18 y 20 años de edad y el 21.3% tenían entre 16 y 17 años. En el 2004 los porcentajes se han invertido: 52.4% tienen entre 16 y 17 años y 27.2% entre 18 y 20, lo que indica una tendencia clara hacia la llegada de una población estudiantil cada vez más joven". Villa, L. "La Reforma Académica que requiere la Universidad Nacional". 2004, p. 35 (versión formato pdf).

en la secundaria superior y sólo ingresa al nivel superior a partir de la edad mínima de 17 años.

II. El tipo de educación prevaleciente en el nivel medio en Colombia.

No solo es importante la disminución del nivel de edad de ingreso al nivel superior. Igualmente importante es el tipo de educación media que prevalece en el país. Es bien conocido el carácter claramente intelectualista y academicista de este nivel, cuya principal función ha sido reducida a preparar para el logro de determinados puntajes en el Examen de Estado, en tanto medio para aumentar la ventaja comparativa para el acceso, de unos pocos, a la educación superior.⁸ Los aprendizajes, áreas curriculares o experiencias educativas, que no pueden ser medidas en el Examen de Estado, pierden valor y relevancia a los ojos de estudiantes y padres de familia.

Efectos negativos del actual Examen de Estado

El Examen de Estado ejerce, *de facto*, como el único currículum real, oficial, que se impone a todos los estudiantes, y homogeneiza y valora aquello que debe ser aprendido, al mismo tiempo que subvalora todas aquellas dimensiones del aprendizaje que no pueden ser medidas en pruebas estandarizadas.

Es mucho más importante lo que estas pruebas no miden que lo que miden. No miden la calidad de la educación para la ciudadanía, ni la calidad de la educación científica, ni tecnológica, ni estética, ni moral, ni física, ni la capacidad expresiva y creativa de los estudiantes, ni su conciencia ambiental... Es decir, los grandes aprendizajes esperados –en toda sociedad– de la experiencia educativa, no son relevantes aquí pues no son medidos, no son objeto de mediciones estandarizadas, no otorgan puntajes comparativos entre instituciones. Además tampoco podrían ser medidos por este tipo de pruebas o tests, lo que señala la gran debilidad y limitación técnica de este tipo de pruebas y el uso abusivo y arbitrario que de ellas se hace.⁹

También es importante señalar que el carácter intelectualista y academicista de la educación media colombiana se aplica de manera homogénea y estandarizada a todos los estudiantes (más del 90% de la matrícula del nivel medio se concentra en la modalidad académica prevaleciente), impidiendo la necesaria exploración de intereses y aptitudes de los estudiantes en relación a la gran diversidad existente de áreas o tipologías del conocimiento moderno;

⁸ GOMEZ, V. M. "Caracterización de la Educación Media en Colombia. Propuestas de Política". Depto de Sociología / Instituto de Investigación en Educación. UN. 2003.

⁹ Ver: "Los Límites de las Evaluaciones Estandarizadas para el Diagnóstico y Asistencia en el Aprendizaje". Centro Nacional para la Evaluación Justa y Abierta (USA). Portal en la Red: www.FairTest.org (Traducido por Prof. M. Claudia Nieto). Instituto de Investigación en Educación. U. N. 2003; & WINTER, G. "More Schools Rely on Tests, but Study Raises Doubts". The New York Times. December 28. 2002.

tanto de índole científica como tecnológica, artística, humanística, social y técnica u ocupacional; como es común en la experiencia internacional.

En efecto, una de las principales funciones educativas esperadas del nivel medio (o secundaria superior); en tanto última etapa u oportunidad de educación formal para un alto porcentaje de egresados de este nivel; es abrir oportunidades, diversificar y fomentar intereses, orientar hacia la complejidad y diversidad de futuras opciones de educación y de trabajo, en lugar de cerrar y delimitar prematuramente estas opciones, como sucede cuando sólo se ofrece un tipo o modalidad dominante de educación media (como la modalidad académica predominante en el país).¹⁰

Esta función de exploración e identificación de intereses es común en muchos países (Francia, Italia, Argentina, etc.), donde el estudiante puede optar, según sus intereses, por un área mayor (*major*) de profundización o especialización temática, correspondiente con alguna de las grandes tipologías existentes del conocimiento (ciencias económicas y administrativas, ciencias técnicas o ingenierías, ciencias biológicas y salud, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, artes y expresión, técnicas, etc.).¹¹

El graduado del nivel medio tiene entonces un perfil básico de Bachiller general complementado con un mayor nivel de profundización en aquella área del conocimiento de su mayor interés. Esta opción curricular tiene implicaciones potenciales positivas en el mayor interés y motivación del estudiante en su experiencia de aprendizaje y en su orientación hacia opciones futuras de desempeño educativo y ocupacional. Todo lo cual redundaría en mayor calidad y pertinencia de la educación media.

Una importante consecuencia del modelo homogéneo y estandarizado de educación media prevaleciente en el país es que no permite ni fomenta la necesaria exploración de intereses y aptitudes frente a la creciente división y especialización del conocimiento. Lo cual dificulta, además, el proceso de elección de carrera o área del conocimiento en el nivel superior. Es muy común que la elección se base en imaginarios tradicionales de familiares y pares, y no en los intereses y aptitudes intelectuales del estudiante. Todo esto incide negativamente sobre la motivación y compromiso del estudiante en el aprendizaje, y en las tasas de repitencia, deserción y cambio de carrera después de 2 o 3 semestres.

La función remedial y compensatoria en la educación superior

Ya ha sido mencionada la creciente presión en la educación superior para cumplir funciones 'remediales' y compensatorias, tanto cognitivas como socio-

¹⁰ Ver: BERGER, R. L. "Enseñanza Media: los desafíos de la Inclusión". En: BRASLAVSKY, C. (Org.), "La Educación Secundaria. ¿Cambio o Inmutabilidad?". IIFE-UNESCO. Ed. Santillana, Buenos Aires, 2001. p. 341.

¹¹ Ver: INTERMEDIA. Encuentro Internacional de Educación Media. SED. Bogotá, 1999. Memorias.

afectivas, no realizadas en el nivel medio. Esto conlleva, en los primeros semestres, un menor nivel de exigencia y actualización en conocimientos básicos (como matemáticas, ciencias, lectoescritura...) y presiones para aumentar el número de asignaturas debido a las carencias y deficiencias en la formación del nivel anterior. Todo lo cual tiene efectos negativos sobre la calidad y actualización de la educación ofrecida.

La importancia creciente de esta función remedial y compensatoria en muchos pregrados en la UN ha sido expuesta y documentada en muchos de los documentos de autoevaluación, en los cuales se reflejan los problemas y carencias reales del pregrado en esta institución.¹² Cualquier reforma académica que se proponga debe estar basada en el análisis de los documentos de autoevaluación de los programas de formación. Estos deben constituir el referente contextual básico que fundamente y valide la propuesta. Sin estos referentes la propuesta es descontextualizada y obedece, más bien, a ideas preconcebidas, a modelos educativos apropiados a otros contextos, o a voluntarismos personalistas.

La actual propuesta de reforma ha desconocido e ignorado los documentos de autoevaluación, proceso además interrumpido en la actual Rectoría. Esta ha sido una crítica reiterada a la propuesta de reforma; su desconocimiento del esfuerzo de autoevaluación de programas de pregrado y postgrado.¹³ Por tanto su descontextualización respecto a las realidades del pregrado en la UN. A lo cual se añade su descontextualización respecto a los problemas, carencias y características del nivel medio en Colombia.

En relación a la propuesta de reducción de duración del pregrado; independientemente de los méritos o fundamentos intrínsecos que pudiera tener en otro contexto educativo; en el contexto ya señalado de la educación media colombiana, cómo se pueden cumplir al mismo tiempo las crecientes funciones remediales y compensatorias, y ofrecer la formación básica y la especializada (o profesional), disminuyendo la duración del período de formación? Cómo es posible lograr todas estas funciones educativas en ese período de tiempo?

Cabe señalar aquí que el pregrado de 4 años en EE. UU. es esencialmente una formación general sin pretensiones de especialización o profesionalización, y que el pregrado universitario europeo es precedido de una sólida educación en el nivel secundario. Lo que genera diferencias sustantivas entre ambos modelos de educación de pregrado. El primero requiere el acceso al postgrado para la profesionalización del egresado. Un título de pregrado (*Bachelor*) en EE. UU no tiene ningún valor ocupacional. Por su parte, el pregrado europeo permite la

¹² Ver: GOMEZ, V. M., et al. "Problemas.. ". op. cit

¹³ Ver, al respecto: OROZCO, M; GARCES, E. & GARZON, P. "Reflexiones en torno a las reformas académicas en la UN (1965-2004). www.upinion.org/10

profesionalización del egresado, sin perjuicio de mayor nivel de especialización a través de los postgrados.¹⁴

Frente a los problemas aquí señalados de la educación media en el país, le corresponde a la UN, en tanto principal universidad pública del país, liderar propuestas de política educativa orientadas a lograr la extensión de la escolaridad básica y secundaria a 12 años de duración, de limitación del ingreso al nivel superior a mayores de 17 años de edad, y a reformar el modelo homogéneo de educación media prevaleciente. Esta propuesta de política educativa requiere del decidido liderazgo de la UN para su movilización y concreción.

Sin estas reformas en los niveles previos de educación, las propuestas 'autoreferidas' de cambio académico en la UN tendrán escasas condiciones de viabilidad. Serán propuestas descontextualizadas, carentes del conocimiento analítico del nivel previo, el que es necesario para fundamentar y asegurar la viabilidad y eficacia de la reforma en el nivel superior.

III. Examen de Admisión a la UN y características del cuerpo estudiantil.

Toda reforma a la docencia en la UN debe tener como referente básico el análisis de los criterios y procedimientos de selección del cuerpo estudiantil, en tanto actor primario en el proceso educativo. Este análisis debe incluir los efectos o consecuencias de dicho proceso de selección sobre el perfil cognitivo del cuerpo estudiantil admitido, ya sea su nivel de conocimientos previos en determinadas áreas, o las capacidades o competencias intelectuales generales. En el caso de las universidades públicas es, además, necesario el conocimiento del perfil socioeconómico de quienes ingresan. Este perfil o composición socioeconómica del estudiantado depende, en gran medida, de los criterios y procedimientos de selección. La selección regida por criterios puramente meritocráticos -que favorecen a 'los mejores y más capaces'- puede generar mayor desigualdad social de acceso a la educación superior pública y la consiguiente elevación del nivel de capital cultural, social y económico del cuerpo estudiantil. Lo que pondría en entredicho la razón social de la universidad pública.

Por tanto, es de gran importancia la definición de los criterios y métodos de selección:

- ¿Qué tipo de conocimientos o competencias o destrezas se miden o evalúan?

¹⁴ Ver: HOCHSTETTLER, T. J. "Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities". The Chronicle of Higher Education. July 30, 2004.

- ¿Se privilegia la medición de conocimientos específicos o de competencias intelectuales generales? Se privilegia la memoria o la capacidad de comprensión, abstracción y conceptualización?
- ¿Cuáles son los supuestos respecto a su respectiva predictibilidad del desempeño académico futuro del estudiante? ¿Cómo se define y mide dicho desempeño? En relación a qué logros o parámetros?

Cómo definir y evaluar el desempeño académico del estudiante es uno de los temas más controvertidos y divergentes en la educación superior. Para algunos, el desempeño está referido al grado de asimilación de contenidos curriculares específicos y es evaluado en función de éstos. Para otros, el desempeño se expresa –y se mide– en términos de creatividad, capacidad propositiva y de indagación y autonomía en el aprendizaje. Entre estas dos posiciones polares se despliega un amplio espectro de posiciones intermedias.

Cualquiera de estas opciones tiene implicaciones importantes sobre el tipo de pruebas o de metodología de selección y sobre el perfil intelectual y socio-cultural del cuerpo estudiantil seleccionado. Por ejemplo, pruebas de conocimientos específicos, que requieren alto grado de memorización de información, datos, procedimientos, formulas o ecuaciones, favorecen a estudiantes que recibieron ese tipo de educación, la que no necesariamente fomenta el desarrollo de las competencias intelectuales generales requeridas en el aprendizaje de nivel superior. El énfasis en la capacidad memorística del estudiante no garantiza el buen desempeño académico del estudiante en áreas del conocimiento con exigencias de creatividad y trabajo intelectual independiente, pero sí en modelos pedagógicos basados en la repetición y pasividad del estudiante, y en la docencia centrada en el profesor.¹⁵ También garantiza puntajes altos en evaluaciones como los ECAES, diseñados para medir conocimientos específicos y no competencias intelectuales creativas. Se genera así la paradoja, ampliamente reconocida en la experiencia internacional, de estudiantes con altos puntajes en ese tipo de pruebas de conocimientos específicos y con escaso desarrollo de sus capacidades analíticas, de conceptualización y abstracción.¹⁶

¹⁵ Estas características de la relación pedagógica son comunes en muchos programas de formación en la UN. Ver: "Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la UN". DNPC. Op. Cit.

¹⁶ Es conveniente señalar aquí el escaso valor predictivo del puntaje o notas de pruebas estandarizadas de conocimientos, por las siguientes razones: a) Artificialidad de tests y pruebas escolares: este tipo de pruebas se efectúan en un contexto escolar muy diferente de la complejidad intelectual y contextual del ejercicio académico y profesional. B) Individualización y aislamiento. Los tests o pruebas escolares comúnmente se centran en la respuesta individual diferencial a determinadas preguntas o ítems, lo que además de ser un contexto artificial y de escasa predictibilidad académica y laboral, es claramente ajeno al contexto interactivo, comunicativo, colaborativo, propio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra importante expresión de esta paradoja es el menor desempeño relativo en puntajes de pruebas estandarizadas, de colegios, programas y universidades, ampliamente reconocidos por la calidad y excelencia demostradas de su educación.¹⁷ Lo cual conduce al cuestionamiento de la validez y confiabilidad de dichas pruebas de evaluación y selección, como el Examen de Admisiones de la UN y los ECAES.¹⁸

En el caso de los ECAES es muy clara y fuerte la correspondencia entre el modelo de educación memorístico, repetitivo, pasivo, dependiente, 'escuelero', característico de muchos programas en la UN; repetidamente denunciado en las autoevaluaciones de pregrado; y los altos puntajes obtenidos en los ECAES por estudiantes de la UN. En lugar de ser indicador de buena calidad de la educación esos puntajes reflejan fielmente la mala calidad de la educación que tipifica muchos programas de pregrado en la institución. En lugar de aceptar acríticamente los resultados de los ECAES, la institución debería liderar el análisis crítico de los supuestos de calidad de la educación que orientan esta evaluación, de la manera como ha sido diseñada y de sus efectos sociales y educativos perversos.¹⁹

Otro tema se refiere a la aplicación de una sola prueba homogénea a estudiantes altamente heterogéneos y orientados a áreas del conocimiento muy diferentes entre sí. Mientras más basada en conocimientos específicos sea la prueba; como en el caso del Examen de Admisión de la UN; mayor es la arbitrariedad de su aplicación homogénea para la selección de estudiantes a áreas tan diferentes del conocimiento como: literatura, ingenierías, cine y televisión, economía, trabajo social, veterinaria, etc... Esta homogeneidad arbitraria suscita interrogantes sobre la validez y confiabilidad de este tipo de Examen y sobre la conveniencia de continuar con esta práctica para las necesidades y características particulares de cada área de formación. Más bien, la experiencia internacional señala que, en reconocimiento de estas características, son más apropiadas las pruebas de competencias intelectuales generales, en lugar de las basadas en conocimientos específicos, por su mayor predictibilidad del desempeño académico exitoso.²⁰

El sistema universitario del Estado de California, uno de los mayores y más complejos del mundo, ha decidido recientemente modificar los tradicionales

¹⁷ GOOTMAN, E. "Define Paradox? A Leading School, Below Standard". New York Times, Sept. 12, 2003.

¹⁸ "The Limits of Standardized Tests for Diagnosing and Assisting Student Learning". FairTest: The National Center for Fair & Open Testing. www.FairTest.org & WINTER, G. "More Schools Rely on Tests but Study Raises Doubts". New York Times, Dec 28, 2002.

¹⁹ Ver, por ejemplo; GOMEZ, V. M. "Examen a los ECAES". Depto de Sociología. UN. 2003.

²⁰ ROONEY, Ch. "Test Scores do not Equal Merit. Enhancing Equity and Excellence in College Admissions by Deemphasizing SAT and ACT Results". FairTest. The National Center for Fair & Open Testing. Cambridge, MA.,1998.

exámenes de admisión (SAT, ACT) a favor de pruebas más generales de capacidades de conceptualización, síntesis y organización de contenidos simbólicos (no informacionales), para lo cual introdujo la elaboración de ensayos escritos (*essays*) en las pruebas de admisión.²¹ De los resultados de este nuevo tipo de pruebas se espera una mayor predictibilidad del desempeño académico del estudiante.²²

Finalmente, es importante señalar que en muchas universidades la selección del estudiante no depende de un solo puntaje o prueba sino de la combinación de varios criterios y métodos, como la evaluación del desempeño académico en el nivel secundario, la capacidad de liderazgo, intereses y actividades desempeñados por el estudiante. También son importantes criterios adscriptivos como género, raza, etnia, origen geográfico y socio-económico. Estos criterios son centrales en políticas de equidad social en educación y de mayor diversidad cultural en el cuerpo estudiantil.²³

Nos encontramos entonces con una propuesta de reforma académica que no toma en cuenta el problema básico del Examen de Admisión a la UN, como si la composición y perfil intelectual y social del cuerpo estudiantil no fuera un poderoso factor, positivo o negativo, en la calidad de la educación que se pretende ofrecer y en la viabilidad de la reforma propuesta. Una razón más para cuestionar el carácter improvisado y descontextualizado de la reforma académica propuesta en esta Rectoría.



²¹ FAIRTEST EXAMINER: "UC Moves Toward "Achievement" Tests". Spring 2002; "Overemphasis on SAT Sparks UC Proposal to Drop Test Requirement. 386 Colleges Now SAT/ACT Optional". Spring 2001; CNN. July 6, 2002. "Leading exam-maker put to the test. The ACT prepares to introduce optional essay component".

²² EVERSON, H. T. "Innovation and Change in the SAT. A Design Framework for Future College Admissions Test". The College Board – Teachers College. 2003.

²³ Ver. GOMEZ, V. M. "Política de Equidad Social y Transformación de la Educación Superior ", En: "Cuatro Temas Críticos de la Educación Superior en Colombia: Estado, Instituciones, Pertinencia, Equidad Social". ASCUN – UN. Alfaomega, 2000.