

Evaluación y Acreditación universitaria: una construcción social.

Por Susana Copertari

Ramón Fica

Docentes-Investigadores de la Universidad Nacional de Rosario

El trabajo que presentamos tiene como finalidad principal, generar un espacio de información, estudio y discusión que propenda hacia un conocimiento crítico y reflexivo sobre las principales elaboraciones teórico-metodológicas acerca de las problemáticas de la evaluación y la acreditación universitaria. Problemáticas focalizadas desde una construcción social y cultural.

Es en este sentido que nuestro interés radica en una revisión crítica de nuestras prácticas docentes en el Nivel Superior Universitario, donde nos desempeñamos como docentes investigadores, a fin de realizar aportes concretos en el campo profesional y académico adoptando una actitud comprensiva y ético-democrática. Enfoque que realizamos desde una lógica interdisciplinaria posicionados en una postura hermenéutica que logre encontrar una vinculación entre nuestra cultura y la individualidad que somos, estableciendo articulaciones con el espacio social.

Con esto queremos expresar, tomando el concepto de Gadamer (1976) cuando propone el “gesto de finitud”, que aceptamos el carácter condicionado de cualquier comprensión, en el sentido de creer que la interpretación que cualquiera pueda hacer acerca de algo que implique una práctica social, esté por fuera del compromiso ético con el objeto de estudio que se pretende abordar.

Al reflexionar sobre esta experiencia queremos desentrañar o por lo menos desocultar algunas cuestiones que consideramos medulares y fundantes en este abordaje en relación a la importancia de la hermenéutica como un método de interpretación en Ciencias Sociales donde hay sujetos que estudian a otros sujetos y sus relaciones. En nuestro caso docentes y alumnos, como es el de la evaluación y la acreditación.

En este recorrido analizaremos:

- a) Análisis de la realidad de la Educación Superior hoy, a la luz del proceso de globalización:
 - Del alumno y sus aprendizajes o conocimientos en relación a la Institución Educativa, su proyecto institucional y la calidad educativa.
 - Del producto o logro al proceso de elaboración y construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus interacciones en la tríada didáctica.



➤ De la evaluación cuali-cuantitativa.

Entendemos junto a Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo (1997: p. 10) que “la evaluación educativa nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas...”

Esto explica una actividad compleja de comunicación en tanto supone una producción de conocimiento y una forma o formas de transmisión-comunicación de los mismos, poniéndolos en circulación entre los distintos actores involucrados en dicho proceso. Es en este sentido que la evaluación, creemos, está atravesada por una serie de vicisitudes, tal como las del mismo proceso comunicativo, donde se ponen un juego instituciones, políticas educativas, actores sociales involucrados en general en el proceso de gestión y en particular, entre alumnos y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Procesos todos, que nos ponen en una perspectiva de análisis desde diferentes miradas teórico-epistemológicas y metodológicas para poder reflexionar sobre los contextos de producción de conocimiento, las prácticas sociales y pedagógicas que los sustentan, para acercarnos de algún modo a encontrar respuestas alternativas sobre este tema.

Marco Teórico Referencial.

Coincidimos con Susana Vior que “la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias es un tema que viene ocupando un espacio creciente de los debates políticos-educacionales en el mundo; cobra mayor relevancia a partir de la expansión de la matrícula, de los mayores requerimientos presupuestarios y de nuevas exigencias desde los sectores empresariales. Sin embargo, parece ser que el debate se concreta de diferente manera en cada una de las regiones y/o países”.

En los últimos años, en América Latina surgieron propuestas de evaluación, desde organismos centrales de conducción, vinculadas con la definición del gasto público en educación. Estos proyectos han sido implementado en toda la región por organismos de financiamiento, como ser el Banco Mundial, articulados con intereses de sectores que promueven modelos neoliberales y neoconservadores y que en varios de nuestros países detentan el poder.

Los proyectos de evaluación concebidos desde este lugar tienen como meta la clasificación de las instituciones universitarias según su calidad. Las consecuencias de estas propuestas han sido el reforzamiento de segmentos universitarios de diferente calidad y, lo más alarmante, es que la segmentación se ha visto legitimada mediante mecanismos con visos de “objetividad”.

El debate sobre nuestras instituciones estuvo centrado en los últimos años, por un lado, en la relación entre el producto, entiéndase “graduados” y los requerimientos del mercado de empleo, entiéndase “empresa”. Se pone el eje de la cuestión en la relación costo-beneficio, sin tener en cuenta, u ocultando, que los resultados son efectos de múltiples causas institucionales y extrainstitucionales.

Lo que importa en este momento es marcar que las críticas originadas en la concepción neoliberal son ahistóricas y expresión de los intereses de sectores sociales que ven amenazados sus espacios de poder, por ejemplo, por la expansión de la matrícula, cosa que sabemos no es sinónimo de democratización. Son ahistóricas, porque al descontextualizar el análisis de la calidad, desconocen a la universidad como institución resultante y generadora de complejos procesos sociales. No tienen en cuenta las diferentes políticas sociales, económicas, científicas y educativas, sentidas por todas y cada una de nuestras instituciones educativas en los últimos decenios.

Hay una cuestión aún más grave: la concepción neoconservadora no sólo está definiendo las decisiones políticas que se adoptan desde el aparato estatal, sino que está definiendo, también, cuáles son los problemas nacionales cómo, dónde y cuándo deben debatirse. Esta lógica para poder encarar el tema de la calidad de la universidad no está constituida sólo por los profesionales que forma y por su adecuación o no a los requerimientos del mercado de empleo. Creemos entonces que desde la Universidad se deben crear espacios para la discusión en este sentido a fin de generar espacios con propuestas alternativas que desarticulen el modelo impuesto.

“... Estas afirmaciones respecto de qué y el para qué de la universidad adquieren diferentes sentidos según la propuesta global de país en la que se encuadren. Éste es el debate que el neoliberalismo soslaya al criticar a la universidad. Hoy, se habla de “eficacia” y “eficiencia”, de “premios” y “castigos”; ya nada se dice acerca del papel de la universidad en el proceso de democratización de la sociedad Argentina; ya nada se dice acerca del aporte de la universidad al desarrollo nacional y a la solución de los problemas que afectan a las grandes mayorías ...”

Estaríamos de acuerdo con la evaluación en las universidades, si ésta formara parte de una discusión acerca, también, del gasto público y de la fijación de prioridades, donde participara la sociedad en su conjunto. Estaríamos de acuerdo con la evaluación de las Universidades si la cuestión de la eficiencia en el empleo de los recursos y la eficacia en el cumplimiento de las funciones se planteara como una exigencia, no sólo para la Universidad, sino para el resto de las instituciones sociales.

La evaluación de la calidad de la universidad debe ser una herramienta para la definición de políticas para la planificación institucional. Debe resultar del esfuerzo por encarar acciones que permitan detectar déficit en materia académica, recursos físicos, docentes y técnicos, a fin de mejorar la gestión institucional.

Esta postura, por la evaluación, implica la necesidad de generar un proceso de evaluación permanente del conjunto de las actividades en cada una de las instituciones. Implica una efectiva democratización de la gestión, que requiere la participación de todos los integrantes de la comunidad universitaria. Esta participación no puede ser una estrategia o un artificio, sino expresión de un principio fundante de la institución.

El sistema educativo en general como las universidades en particular, han sufrido diferentes modas pedagógicas y propuestas político-educativas en estas últimas décadas. En América Latina, por efecto de la dictadura, algunas propuestas como la evaluación, la descentralización y la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento entraron más tarde en la agenda política que en otros países.

El mejoramiento de la calidad de nuestras universidades no se constituye en una meta incumplida, la evaluación de la calidad no debe ser una moda o una imposición más. Se debe actuar sin pero premura, fundamentando cada instancia, cada medida que se adopte, explicitando supuestos, dialogando, etc.

Es tarea fundamental recuperar nuestra capacidad creadora y realizadora para definir cuáles son nuestros problemas, diseñar estrategias para su solución, tanto en el nivel institucional como en el nivel nacional.

Diferentes países organizaron sus sistemas de educación superior, en torno a la cuestión del uso del conocimiento científico, para formar y preparar profesionales y élites destinadas a conducir un estilo estamental de vida. Pero a mediados de los años sesenta, el Sistema Educativo Superior crece y se desarrolla en forma descomunal. Este complejo Sistema es abordado por los investigadores en forma muy superficial sin tener en cuenta las variables o indicadores como ser el componente político, económico, social y cultural.

Ante esta problemática de análisis de los complejos Sistemas de Educación Superior, se puede apreciar que uno de los autores que ha contribuido, desde una óptica diferente a dicho abordaje es Burton Clark (1983), quién realiza un análisis descriptivo y sistemático de las interacciones que se producen en el sistema de Educación Superior. En dicho análisis, se le da prioridad a los modos en que éste se organiza y se gobierna, para lo cual utilizará un enfoque netamente internalista centrado en el marco institucional.



Para comenzar su análisis Clark, utiliza el término de “Sistema de Educación Superior”, para referirse a un “agregado de entidades formales”, de esta manera, dicho término le permitirá ser flexible en el abordaje del análisis institucional.

Dicho autor, tendrá en cuenta en su análisis, tres elementos básicos, uno de ellos referido a las especialidades del conocimientos, sugiriendo tener en cuenta los departamentos y las cátedras, los niveles de pregrado y de posgrado. El segundo elemento está dado por las creencias tomando como ejes principales, las normas y los valores de los diferentes protagonistas que interactúan en dicho sistema y por último, en tercer elemento definido por la autoridad, que da lugar al análisis de la distribución del poder legítimo de todo el sistema. Clark, trabaja la categoría de cambio, el cual plantea: “Observar el cambio en su contexto comprendido de manera realista, implica estudiar las restricciones de trabajo, creencias y autoridad”, por lo citado creo que esta categoría es una de las más relevantes en el desarrollo de su trabajo”.

También consideramos necesario mencionar algunos aportes de Brunner (1997), en cuanto a los cambios que se producen en los Sistemas de Educación Superior en América Latina. Dice Brunner (1997) que *“la universidad se encuentra atrapada en la dialéctica entre la economía y la política. Dialéctica que actúa desde dentro y desde fuera de ella generando continuamente muchos problemas, se encuentra hoy sometida a múltiples presiones y demandas, en acelerado proceso de transformaciones”*.

De acuerdo con Brunner (1997), el grado de complejidad y de diversificación de las relaciones políticas y económicas alcanzados por los Sistemas de Educación Superior, actualmente no permiten acceder a un entendimiento y control de los mismos.

El rasgo dominante que tuvo la Universidad como institución que expresaba la hegemonía de una clase, cuyo propósito fue el de formar una élite que organizara un estilo compartimentalizado de vida desaparece ante la masificación de la misma, tomando características que responden a un mercado interno, para la posición de intelectuales, la politización y la burocratización, como forma de gobernarse. Frente a dicha problemática, la Universidad Latinoamericana evoluciona abordando los modelos de Universidad/desarrollo, como constelaciones culturales específicas, en las cuales se combinaron la tradición de la Universidad de élite. En este desarrollo, dos fueron en América Latina las principales vías de dicho modelo de Universidad/desarrollo dando lugar a diversos proyectos de cada país. La primera denominada como modernización en tanto que la segunda corresponde a los enfoques críticos inspirados en la idea de superar los obstáculos que el desarrollo imponía a la dependencia.

Acordamos con Carlos Lindo (1998: 12), este informe pretende sintetizar los mecanismos de evaluación y acreditación para la Educación Superior, como los pilares que sustentan la calidad

de las instituciones universitarias en todos los aspectos. Una de las razones para realizar la evaluación de las universidades y la acreditación de carreras es el creciente proceso de globalización que se está registrando en todos los órdenes, con el objetivo que las universidades puedan competir frente a otras alternativas internas y externas.

Hoy se impone una característica de cambio permanente donde la capacitación es la base para poder afrontarlos. La incorporación de los individuos al trabajo productivo requiere, como condición ineludible, una educación de calidad y permanente.

Evaluación y Acreditación.

El desarrollo de la sociedad y su economía depende en gran medida del avance del conocimiento científico y capacitación adecuadas. Debido a esto, se hace sumamente necesario implementar métodos de evaluación para las universidades como forma de encuadrarlas dentro de un esquema de parámetros comunes que permitan la comparación entre las distintas instituciones.

Sin un proceso de evaluación resultaría difícil discernir si las instituciones tienen capacidad académica, organizativa y económica para cumplir con su oferta educativa.

En cuanto a la acreditación de carreras, básicamente permite garantizar un mecanismo por el cual las universidades pueden evaluar sus programas de estudios basadas en criterios determinados y comunes a nivel nacional e internacional, para lograr una adecuada preparación de los graduados para la práctica de las distintas especialidades.

Con la acreditación, los estudiantes podrán conocer, desde el comienzo de sus estudios, cuáles serán los conocimientos a adquirir y cómo éstos los habilitan para acceder a los requerimientos del medio laboral. Desde el punto de vista de los empleadores, conocerán las aptitudes y conocimientos del profesional a emplear. También con la acreditación la comunidad podrá conocer sobre el destino de los fondos invertidos y en qué medida la carrera garantiza el resguardo de la seguridad, la salud, los bienes de la sociedad y la preservación del medio ambiente y la forma en que contribuye con el progreso socioeconómico y cultural del país y la región.

Uno de los principales conceptos que las instituciones deben cambiar para una exitosa evaluación y acreditación, es el que Ayarza llama “cultural institucional” y la define como “el conjunto complejo de supuestos básicos y creencias, profundamente arraigadas y compartidas por todos los miembros de la institución, influyendo y condicionando de manera importante los comportamientos individuales”. Este concepto es muy importante a la hora de aceptar los

cambios que se originan con la aplicación de la evaluación institucional, debido a que normalmente las personas se resisten a cambiar sus hábitos, formas de enseñanza y procedimientos.

Evaluación y Calidad.

La “evaluación” de la Educación Superior universitaria tiene relación directa con la “calidad” de la educación, por lo tanto es importante comprender el término calidad antes de proponer y analizar el concepto de evaluación.

La calidad la construimos con las decisiones que cada uno tomamos en las instituciones para lograr la excelencia como grado mínimo de calidad del proceso educativo. Tradicionalmente mejoramos la calidad de la educación para satisfacer la demanda del mercado, sin embargo la tendencia actual está cambiando esta forma de ver la calidad y se prefiere mejorar la calidad de educación para crear una nueva oferta de mercado en innovación, ciencia y tecnología.

La calidad es un concepto que importa tanto a los participantes del proceso educativo (comunidad universitaria) como a los gobiernos y también a los empresarios y empleadores que necesitan mantener un ritmo de desarrollo económico y para ello requieren la participación de profesionales capacitados en las instituciones universitarias.

La calidad es un concepto filosófico que admite una variedad de definiciones según los individuos y el ámbito social. La calidad como término en latín significa “cualidad, manera de ser”, la significación castellana del término calidad es “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

Pero muchos autores prefieren establecer un conjunto de criterios y cualidades que reflejen aspectos de la calidad antes de lograr una definición concreta.

Con esto podemos decir que la calidad en la educación implica:

- ✗ Eficiencia en los recursos invertidos por el estado en la educación.
- ✗ Que los padres y estudiantes pretendan excelencia.
- ✗ Que los programas de estudio contemplen relaciones entre ellos.
- ✗ Que los empleadores esperen un producto con aptitud en relación a sus necesidades específicas.
- ✗ Que la comunidad pretenda calidad total en todos los procesos educativos, etc.

La “calidad universitaria” implica que el conjunto de factores involucrados se relacionan entre sí para lograr un individuo capacitado en una especialidad y también como parte de la sociedad en la cual se encuentra inmerso para que aporte sus conocimientos y sea un ciudadano competente.

Una vez definido el nivel de calidad que se busca, la “evaluación” de la institución bajo todos sus aspectos nos mostrará la situación real y a partir de esto podremos tomar conciencia de cuanto nos acercamos al nivel de calidad buscando. Luego podremos tomar decisiones para efectuar los cambios necesarios. La “evaluación” aislada sin un proceso de realimentación no eleva los niveles de calidad, es necesario efectuar modificaciones a partir de las conclusiones y volver a evaluar para ver el resultado de los cambios. (Liendo, C.: 1998)

Análisis de la realidad de la Educación Superior, hoy a la luz del proceso de globalización.

A principios de este siglo, los criterios de competitividad (organización de la producción Taylorista y Fordista) giraban alrededor del costo (bajo); los productos no eran necesariamente innovadores ni de calidad. Ello fue transformándose con el correr del siglo, y la venta de productos se apoyó crecientemente en la publicidad. Ocurrió una explosión importante en la utilización de los medios de comunicación social, sobre todo la radio, la prensa y la televisión.

En las últimas décadas se ha elevado el nivel de competitividad de la producción manufacturera con un énfasis en los procesos de innovación (productos y procesos). La diferenciación de productos ya no ocurre exclusivamente por la marca, sino que se establece por características incorporadas en los productos mismos (calidad, innovación tecnológica). El conocimiento tecnológico ha devenido particularmente importante, lo cual ha llevado al primer plano los procesos de investigación y desarrollo, principal criterio de compra de los consumidores.

En los últimos años recientes los mercados nacionales han crecido apreciablemente, y se ha producido una gradual apertura hacia los mercados internacionales. En las economías de los países industrializados se afianza la producción flexible, en la cual, con la automatización y el uso de sistemas informatizados, es posible fabricar productos individualizados, a medida, en una infinidad de gamas (máquinas con procesadores incorporados en sus mandos, máquinas de control numérico, etc.); sin reducir los volúmenes de producción, se fabrica una gran diversidad de productos (gama de producción flexible).

Un elemento de fundamental importancia en los procesos contemporáneos de producción es la introducción del control y garantía de calidad, del principio de calidad total como el eje central de la organización de la producción.

La organización de las empresas ha evolucionado desde la racionalización de la producción (taylorismo y fordismo), a una gestión financiera (que permita mayores tasas de rentabilidad), a formas de organización y planificación por objetivos (técnicas analíticas de planificación, programación, presupuestación y técnicas de programación lineal e investigación de operaciones para controlar la producción y los procesos de distribución); hasta la lógica de la planificación corporativa y, más recientemente, la planificación estratégica y el control de calidad (calidad total).

La racionalidad de las empresas se ha desplazado de la función de producción a una función de productividad y, sobre todo, de competitividad. Resulta particularmente importante el dominio, por las empresas, de los canales de mercadeo y distribución y, sobre todo, la capacidad de innovación tecnológica. Pero, además, el cambio tecnológico no se expresa exclusivamente en un aumento de la variable tecnológica, y en general el conocimiento, se ha convertido en una componente estructural de la estrategia de las empresas. En efecto, en forma creciente el valor de los productos y servicios constituye una función de los conocimientos incorporados en ellos antes que de las materias primas o el valor e la mano e obra que contienen.

Estas características de los sistemas de producción imperantes o dominantes en el mercado mundial están determinando el tipo de formación y calificación que deben tener los profesionales en general, y los ingenieros en particular, para insertarse en esos mercados de trabajo. Por lo anterior, el diseño, funcionamiento y evaluación de las carreras universitarias debe corresponder estrechamente al comportamiento de las unidades productivas de bienes y servicios. Y al entorno económico y social específico.

Por otra parte, la deuda externa y la crisis de los años '80 anticiparon tanto el agotamiento del modelo de expansión, financiamiento, y de gestión, como la masificación, ineficiencia, irrelevancia y deterioro académico de la educación superior en América Latina.

La educación superior en América Latina enfrenta cambios importantes en: (a) la transformación y reorganización e los sistemas de educación superior, especialmente el surgimiento de nuevas universidades, primordialmente privadas; (b) las formas y modalidades de relacionamiento entre los gobiernos y las instituciones; y (c) la valoración de la educación universitaria por la sociedad, grupos empresariales y gobiernos.

La Universidad debe hacer un esfuerzo por entender las señales de la sociedad cambia continuamente, la universidad tiene que seguirla. Tiene que formar profesionales, ingenieros y científicos que correspondan al entorno productivo. La Universidad no debe sacrificar la formación integral, humanista, de ingenieros y científicos, con conciencia social y respeto al medio ambiente y la comunidad. No obstante, evitando comercializar la formación profesional, se

debe responder tanto a criterios sociales y ambientales como a las demandas del mercado, y más específicamente del mercado ocupacional.

Históricamente las universidades nunca fueron evaluadas, excepto, interna y externamente, para cuestionar su politización (o pasiva enajenación), y sus modalidades de gobierno autónomo y de democratización. Hasta hace pocos años no existían sistemas de información y procesos de evaluación de la calidad de los servicios educativos (o de la investigación). Y aún hoy día la cultura y los procesos de evaluación con bastante incipientes.

En América Latina hasta ahora, en la mayoría de las instituciones de educación superior, y sus programas académicos, no se ha desarrollado una 'cultura de evaluación'; prevalece una racionalidad interna de auto-reproducción, con decisiones burocráticas y corporativas, sin una función de evaluación, y sin un juicio externo respecto a los fines, eficacia y eficiencia, capacidad, pertinencia, y calidad de los servicios y actividades. Por otra parte, los mecanismos estatales de asignación de recursos continúan operando frecuentemente en forma inercial y automática, manteniendo los subsidios a la oferta tradicional de servicios, sin una vinculación con la '*responsabilidad formal*' ('*responsabilización*' – *accountability*), la calidad, el desempeño, la productividad y los resultados.

No obstante, parece emerger un patrón de evaluación en las instituciones de educación superior, en el cual se desplaza el objeto de atención (finalidad u objetivo, variables de control, y localización del agente y el proceso evaluador):

- ✘ *De la programación (burocrática) a la productividad (desempeño):* se trasciende el control administrativo *a priori* de insumos, recursos y procesos, referidos a vagos fines institucionales, y se busca evaluar los resultados o productos, fortaleciendo las funciones orientadoras o normativas.
- ✘ *De los insumos y procesos a los productos y resultados:* se busca vincular la asignación de recursos o metas alcanzadas antes que asociarla a condiciones o planes previos (insumos).
- ✘ *De la evaluación administrativo-burocrática a la evaluación de actores múltiples:* la localización del agente y el proceso evaluador se desplaza del interior de los organismos gubernativos a instancias más autónomas, con otros actores institucionales (académicos, empresariales, etc.).

Los programas académicos (carreras) universitarios deberían adoptar tres procesos básicos:

Proceso continuo de "prospectiva planificación estratégica": se debe establecer un mecanismo para analizar y gestionar cada programa académico, cada carrera como una unidad

autocontenida, como un producto. ¿Cuál es la evolución posible del entorno, de las variables sociales, ambientales, económicas, y tecnológicas directa y específicamente relevantes? ¿Cuál es: su misión, naturaleza, capacidad establecida (fortalezas y deficiencias), desafíos y oportunidades, potencialidades, la evolución de los campos (propios y afines) del conocimiento?

Proceso de garantía de calidad académica: se debe establecer un sistema de garantía ('aseguramiento') y control de calidad de los servicios académicos centrado en el estudiante; naturalmente, hay que tomar en cuenta a otros actores: las empresas, la sociedad, el Estado, los padres. Tal enfoque implica un acuerdo que abarque a toda la unidad académica (institución) acerca de los propósitos y métodos, e incluye una retro-alimentación para informar y mejorar la prestación de los servicios académicos. Naturalmente, ello requiere de una amplia participación, canales efectivos de comunicación, la determinación y aceptación de responsabilidad formal (*responsabilización*), la sistematización de información (medición e indicadores de desempeño), y un compromiso institucional para la capacitación y el desarrollo del personal.

Proceso de evaluación de programas académicos: se debe evaluar si los profesionales egresados son competentes, si pueden insertarse productivamente en el mercado laboral, si están equipados para responder a las condicionantes sociales y del medio ambiente, si los contenidos teóricos y prácticos son relevantes, si las técnicas de aprendizaje son las más apropiadas, si las unidades académicas son eficientes, si los sistemas de información y los textos utilizados son actualizados y adecuados, si existe una vinculación con las empresas productoras de bienes y servicios, si el nivel y participación estudiantil son idóneos, etc. Dicha evaluación debe realizarse imperativamente con la participación de toda la comunidad académica. En la educación superior, la evaluación puede constituir un: instrumento de toma de decisiones, o instrumento de gestión.

Asimismo, la evaluación puede cumplir una doble función:

- ✓ Sumativa (aditiva), enfocada al desempeño y la calidad existentes (pasado); tiene una naturaleza 'apreciativa', retrospectiva, formal
- ✓ Formativa, enfocada al mejoramiento o fomento de un desempeño y calidad futuros; tiene una naturaleza 'normativa-estratégica', prospectiva, informal.

La evaluación, la acreditación, y la auditoría académicas.

Evaluación significa estimar la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o producto. En consecuencia, la evaluación implica el análisis de contexto, la determinación de criterios, parámetros de referencia, variables, mediciones e indicadores, y la selección del agente

evaluador. Por definición, la evaluación es relativa, está asociada a un marco conceptual/lógico de referencia, no es posible plantearla en términos absolutos. Una definición más operativa podría ser:

Evaluación: proceso orientado a la toma de decisiones y a la acción, que busca determinar la pertinencia, eficiencia, efectividad, impacto y sustentabilidad del uso de recursos, actividades y resultados en función de objetivos preestablecidos o criterios definidos.

Adicionalmente, quizás sería útil distinguir, por su pertinencia, los siguientes conceptos:

Eficiencia: optimización de los recursos utilizados para la obtención de los resultados previstos (logro de los objetivos predefinidos). Esta noción resulta particularmente práctica ya que frecuentemente se utilizan recursos óptimamente en el logro de objetivos irrelevantes.

Eficacia: contribución de los resultados obtenidos al cumplimiento de objetivos globales (de la sociedad); relevancia, pertinencia, validez o utilidad socio-económica de los resultados (objetivos predefinidos).

Efectividad: generación sistemática de resultados consistentes integrando la eficacia y la eficiencia.

La evaluación, que puede ser 'ex-ante' o 'ex post', constituye un proceso dinámico, técnico, sistemático, riguroso, transparente, abierto y participativo, apoyado en datos, informaciones, fuentes y agentes diversos y explícitamente incorporado en el proceso de toma de decisiones. La unidad de evaluación (evaluador) debe ser independiente de las instancias políticas y de los ejecutores e involucrados, y tener credibilidad y autonomía.

Ambos tipos de evaluación están basados en un horizonte temporal cíclico, generalmente de 4 a 6 años.

La búsqueda de la eficiencia, la productividad y la competitividad; la gestión por la calidad (total); la internacionalización de la educación superior (especialmente a nivel de postgrado); y la globalización y los procesos de integración regional, están contribuyendo a la expansión de la acreditación académica en América Latina.

La Acreditación es un mecanismo para determinar el nivel global de una institución de educación superior, una 'certificación' de la calidad académica de un programa o unidad, o un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica. El proceso de Acreditación suele comprender la autoevaluación, la evaluación externa, y el informe final. La Acreditación puede ser:

Acreditación Institucional: examina las características y servicios globales de la institución. La acreditación de una institución significa que se ha evaluado y verificado que ésta tiene objetivos

bien definidos, recursos apropiados, una capacidad instalada y estable para ofrecer servicios educativos de cierta calidad, y que satisface criterios (estándares) mínimos de funcionamiento. La acreditación institucional no implica que todos los programas o unidades académicas sean de la misma calidad, ni que se acredite algún programa en particular.

Acreditación de Programas (especializada): examina un programa académico en forma puntual, generalmente en determinados campos profesionales o disciplinas, y normalmente está relacionada a áreas de 'responsabilidad civil' como jurídicas, de la salud, obras públicas, etc., o algún tipo de licencia profesional o vocacional.

Naturalmente, los sistemas de evaluación y de acreditación no son neutros. Las actuales transformaciones en la educación superior ofrecen una oportunidad para la implantación de instrumentos de evaluación, de garantía de calidad, de financiamiento asociado al desempeño, y, en última instancia, de nuevas formas de regulación y control político y administrativo. Ha surgido el Estado Evaluador, que sustituye formas de control político y burocrático por instrumentos de control estratégico, a través del reconocimiento institucional y la asignación de recursos atados a la definición de misiones, metas, desempeños, criterios de calidad, etc. En todo caso, parece dejarse de lado la noción de una evaluación de rutina o burocrática, y se favorece la evaluación estratégica, para el cambio.

La evaluación y acreditación intrínsecamente contienen una dimensión referida al ejercicio del poder (interno-externo), al control y al aprendizaje. Puede estar diseñada para informar a un tercero o para informar a los agentes involucrados, un medio de tecnificación y control o un medio de auto-aprendizaje (de esclarecimiento y emancipación).

Finalmente, resulta necesario evaluar la pertinencia y efectividad de los sistemas y procesos de evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior, es decir, la Auditoría Académica. Esta no se refiere a la evaluación académica en sí misma, sino al diseño y funcionamiento de los procedimientos de evaluación de la calidad.

La Auditoría Académica puede ser:

Auditoría Académica Externa: para verificar los sistemas o mecanismos de evaluación institucional o de programas existentes

Auditoría Académica Interna: conducida por las propias instituciones para verificar los procesos de evaluación utilizados por las unidades académicas (facultades o departamentos)." (Martínez, E: 2001, pp. 1 a 4)

La auto-evaluación y la evaluación externa.



Comúnmente, el proceso de evaluación (y de acreditación) comprende tres etapas: la Autoevaluación (auto-estudio), la Evaluación Externa y el Informe Final (preparación, discusión, y difusión).

La Autoevaluación conlleva una actitud ética fundamental: "Que nunca nuestras palabras sean mejores que nuestros hechos". Los sistemas de evaluación, institucionales o de programas, y los sistemas de garantía de calidad, tienen como piedra angular la Autoevaluación. Normalmente, la Autoevaluación es realizada por comités de especialistas nombrados por la propia unidad académica, que realizan su tarea mediante guías o protocolos previamente definidos por equipos de especialistas. Dichos comités coordinan la recopilación de la información, la elaboración de indicadores de desempeño, el análisis de los mismo y la elaboración de un Informe de Autoevaluación (o evaluación interna).

En la Evaluación Externa, un equipo de especialistas externos, ajenos a la unidad académica evaluada, revisa el Informe de Autoevaluación. Normalmente, realiza una visita a la unidad académica, y prepara un Informe Final.

Plantea Clark (1983): "El modo en que un sistema académico distribuye y legitima el poder es quizás el aspecto más importante".

Lord Eric Ashby, lo expresa claramente cuando dice: "La salud de una Universidad depende de quiénes la controlan desde dentro".

Brunner (1985), sostiene que la "Libertad crítica como valor", la cual aparece explícitamente en el párrafo mencionado anteriormente. Este valor exige y refuerza las demandas de autonomía y permite denunciar la estructura clasista de la sociedad que presiona en favor de la adopción de principios más rigurosamente selectivos".

En los puntos anteriormente analizados, referidos a las concepciones que subyacen en las finalidades y objetivos del plan de la carrera, se puede mencionar la categoría de las creencias que Clark plantea claramente cuando dice:

"Las principales entidades sociales tienen siempre un aspecto simbólico una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos y creencias compartidos que coadyudan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen y si ellos les Implica un Infortunio o una bendición". (Clark: 1983)

Categoría de cambio.



Para analizar dicha categoría creemos necesario reflexionar acerca de lo que Clark (1983) plantea con respecto a la misma:

"Se debe tener presente la diferencia entre el surgimiento de un sistema educativo como una forma básica de cambio y la alteración de un sistema una vez instalado.

Un sistema educativo aparece como producto de su ambiente. En la medida que se desarrolla, un sistema construye sus propias fuentes de continuidad y cambio. Crece y se vuelve más complejo, adquiere estructuras de trabajo, creencias y autoridad. Se estabiliza en categorías laborales y las costosas instalaciones físicas se convierten en partidas financieras fijas. Se institucionalizan los presupuestos y se arraigan las instituciones y los subsidios, transformándose en poderosos intereses con sus propias tradiciones y racionalidades. Cuando se dice que el sistema se institucionaliza profundamente, queremos decir que, en efecto, las condicionantes y los motores del cambio se localizan crecientemente en el interior del sistema. Se desarrolla la hegemonía sectorial: en el fuero interno, los burócratas y los profesionales ejercen una fuerte influencia; desde afuera, los controles se manifiestan con dificultad.

Los sistemas desarrollados imponen numerosos frenos al cambio.

Margaret Archer determina: "que una vez que se establece una determinada forma de educación ejerce influencia sobre el cambio educativo posterior".

"El análisis del cambio puede partir de las formas que existen en un momento dado para entonces buscar la manera en que éstas determinan el desarrollo".

Las Carreras Universitarias se pueden enmarcar de acuerdo a lo planteado por Clark, en una institución, que " En la medida que se ha desarrollado, construye sus propias estructuras de trabajo, creencias y autoridad".

Por otro lado "Una vez arraigadas sus creencias, trabajo y autoridad y fijada su instalación, se institucionaliza y los factores del cambio se localizan cada vez más en su interior".

En este sentido se dirá " que hay una influencia modeladora central de la vida organizacional sobre el cambio. La resistencia al cambio no es psicológica sino contextual, depende del modo de operación del sistema. Muchos cambios fracasan ante los frenos estructurales".

Según Clark, a través de la dimensión simbólica de las instituciones se autoriza el cambio:

- ✘ Legitimando nuevos conocimientos.
- ✘ Legitimando nuevas posiciones o reposicionamientos.

Los requisitos para el cambio están definidos por:

- a) Las culturas disciplinares.

b) Las doctrinas del establecimiento.

Así, los grupos académicos establecidos filtran cambios y demandas a través de sus respuestas, las cuales administran la legitimidad académica, la identidad y la adscripción a la tradición.

Ahora bien, según Clark, El conservadurismo de la educación superior es contextual. "Las primeras resistencias al cambio son sociales, no psicológicas: dependen en mayor grado del modo de operación del sistema que de la posición particular que pudieren adoptar sus miembros por separado".

A modo de Reflexión.

Somos concientes después del recorrido realizado en este trabajo, en el que presentamos la experiencia de un proyecto de evaluación y acreditación en el Nivel Superior Universitario (U.N.R.), que esta problemática ingresó en la agenda universitaria a la luz de una crisis aguda del sistema educativo en general en el marco de Reformas Neoliberales, impactando fuertemente en las universidades argentinas.

Desde una mirada más macro del problema creemos: Hoy, la idea de un Estado Evaluador se ha encarnado tan fuertemente en el Sistema Educativo, en relación a la necesidad de evaluar la calidad de la educación” que ha dejado como consecuencia una tensión constante entre todos los actores sociales involucrados en este proceso.

“Crisis y transformación” son dos caras de una misma moneda que nos sitúa en un nuevo contexto y abre un debate, a veces acalorado y otras veces silenciado que obedece a dos factores fundamentales para tener en cuenta en nuestro análisis situado en las Universidades, hoy.

Adherimos a Carlos Marquis (1994: 120-121) cuando en este sentido afirma que los dos factores de tensión son: por un lado la creciente y diversificada demanda social a raíz de las nuevas tecnologías y transformaciones científicas, asignándole un papel preponderante al conocimiento en el campo de los procesos productivos y en el de las organizaciones sociales (tecnologías de gestión). Por el otro lado asistimos a una escasez de recursos financieros exigiendo modos distintos de utilización de los mismos, con altos índices de “exigencia”.

En este campo el rol del Estado pasa de un Estado Benefactor a un Estado Evaluador que exige al sistema educativo en general y las Universidades en especial una acelerada “transformación”, aplicando políticas educativas tendientes a garantizar un “mejoramiento de la



calidad”, “eficacia”, en términos de poner la vida académica y de gestión de las organizaciones educativas, bajo el binomio Universidad-Empresa.

Obviamente esta realidad dispara fuertes tensiones que tienen que ver con:

- una nueva relación entre los gobiernos y las Universidades;
- el mejoramiento de la calidad en el marco de Reformas educativas neoliberales excluyentes;
- nuevas formas de relaciones societales entre sociedad y mercado productivo;
- la búsqueda de instancias alternativas acompañadas de complementos para el financiamiento;
- Abrir la educación a un espacio llamado de “integración regional”.

Ante esto nos preguntamos:

- ¿podemos hablar de reforma, transformación, calidad, eficiencia, eficacia y evaluación cualicuantitativa del sistema en un espacio plagado de contradicciones, tensiones y conflicto?
- ¿hasta qué punto en este nuevo esquema se garantiza la autonomía universitaria y el ingreso irrestricto de los estudiantes al sistema superior?
- Con abruptos recortes del financiamiento a la Educación Superior, ¿desde dónde podemos garantizar excelencia académica docencia e investigación?
- ¿con qué criterios e instrumentos de evaluación se puede hablar de evaluar la calidad, eficiencia y eficacia del sector, en un sistema cada vez más antidemocrático y excluyente?
- Cuando se demanda evaluar la calidad universitaria a través del Estado, las empresas, los usuarios, la propia comunidad académica, ¿cuáles serán los mecanismos teórico-metodológicos que garanticen una transparencia en el proceso de evaluación ya sea interna o externa de igualdad de oportunidades para todos?
- ¿de qué manera se propone en algunos casos instituir la práctica de autoevaluación y evaluación externa teniendo en cuenta en cada región la cultura y práctica institucional?
- ¿quiénes designa a los actores sociales encargados de tal “misión” y bajo que marco normativo?

Creemos que para los cambios y transformaciones en un Sistema Educativo Superior, se debe tener presente para su éxito la "participación de todos los integrantes del sistema.



De este juego de poder y de la rigidez de los sistemas depende la "Taza de innovación". Esto se puede apreciar en las comisiones de trabajo donde hay sectores muy entusiastas que apuestan al cambio y mientras tanto, que otros no, pero en definitiva de la correlación de fuerzas de los actores va a depender la modalidad que asume la innovación. De las cuatro categorías que utiliza Clark: difusión, en clave, resocialización y liquidación, interpreto que por ahora estaríamos en la primera que corresponde a la difusión puesto que, la innovación se extiende a los integrantes de la carrera.

También podemos decir que en cuanto a las seis generalizaciones que vinculan la diferenciación y el interés lo que más puedo apreciar, es como se ponen en juego la lucha de los intereses creados y los nuevos intereses, siendo clave en el proceso de cambio, ya que el grado de poder de cada fuerza va a determinar el grado de cambio.

Este análisis, nos ha demostrado que, nuestra Universidad se encuentra ante la disyuntiva de tener en cuenta los valores en la educación universitaria en un mundo globalizado, que posee y exige un conocimiento científico, donde el uso de ese conocimiento, que se produce en las Universidades, debe tener presente categorías como: eficacia, eficiencia, competitividad, pero que aplicadas a nuestra realidad, se debe tener en cuenta la eticidad y no aceptar de esta manera, las políticas de evaluación de la O.C.D. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y del Banco Mundial.

También es valioso considerar el informe de la Unesco del año 1996, donde plantea que la Educación Superior hacia el siglo XXI, tiene la necesidad de tomar un nuevo rumbo. El desarrollo económico mundial, las problemáticas socio-políticas y la puesta en relieve de la multiculturalidad aún en círculos reducidos, cómo es la vida áulica-escolar, requiere de escenarios donde el conocimiento, base de la competitividad, entendida esta como la de ser los mejores, no solo en el mundo del trabajo económicamente productivo, tiene que circular, recrearse y crearse en ámbitos donde los valores pedagógicos adquieren alto contenido formativo. Este informe es dado por Jacques Delors, quien fuera presidente de la Comisión Europea para la Unión Europea hasta 1994.

La conclusión es que "el cambio impulsado contra los sistemas organizados en base de paquetes de conocimiento, fracasará a pesar de la imposición de control de los gobiernos". (Clark: 1983)

Los objetivos previstos adquieren pleno sentido al ubicarlos, fundamentalmente, en dos planos: el de nuestra realidad socio-político-cultural y en el de las políticas universitarias.

Partimos de una postura crítica reflexiva frente a la crisis de la educación, entendida como una de las manifestaciones de la crisis del sistema social, y planteamos la necesidad de

comprenderla para transformarla, proporcionando los medios, al futuro profesional, para producir la transformación. Esto implica una ubicación en nuestra realidad nacional dentro del contexto latinoamericano, con un sentido histórico del devenir de sus pueblos.

En función del carácter integral que debe tener la formación de un Docente Investigador de la Universidad, planteamos la necesidad de integrar en la formación, desde temprano, la teoría y la realidad socioeducativa, lo que impone la exigencia de incluir en las Carreras Universitarias, un área de trabajo de campo para tomar contacto con la realidad en la cual están inmersos.

De formarse en la investigación educativa para poder abordar esa realidad con criterios científicos, para confrontar la teoría y la práctica y poder elaborar modelos teóricos.

La necesidad de determinar formas de trabajo fundamentales para el desarrollo de una propuesta curricular que tome en cuenta la conveniencia del trabajo grupal, con carácter interdisciplinario.

En un contexto más Micro y en relación a los procesos de evaluación áulicos decimos que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, desde nuestra perspectiva, responde a dos objetivos fundamentales que deseamos rescatar:

- a) desde el campo de la didáctica, que consideramos el más relevante, ya que nos proporciona datos que nos brindan la posibilidad de diseñar estrategias de enseñanza. Este proceso tiene que ver con el reconocimiento y la comprensión de las formas de aprender en relación a la estructuración y producción de conocimientos socialmente significativos en los futuros científicos de la educación para poder replantear y resignificar la enseñanza.
- b) Desde la certificación de conocimientos curriculares donde la acreditación nos permite la contrastación de que se han logrado determinados productos.

Creemos que nuestra postura responde a una necesidad social e institucional que facilita una movilidad del alumnado al interior de la institución y al exterior para proyectarse en el Campo laboral. La evaluación –enmarcada en la comprensión y focalizada en la enseñanza– aparece como una forma de trabajo que revaloriza la misma, en función de considerada como un instrumento orientador de los aprendizajes donde el error es considerado como una instancia más de aprendizaje. Desde este lugar los docentes entendemos que la lógica de apropiación de los conocimientos de nuestros elementos, alcanza, distintos niveles y modos de significación en referencia a los nuevos saberes.

Esta visión de la evaluación nos posibilita un vínculo con ellos, desde una mirada que revaloriza lo cualitativo, como un actitud permanente de revisión crítica de los conocimientos adquiridos.

Es desde este lugar que entendemos el rol docente, como mediador y facilitador de los aprendizajes, tomando dialécticamente la relación docente-alumno-conocimiento en la tríada didáctica, como un ida y vuelta en constante retroalimentación (Metaevaluación) reubicando a la evaluación en el campo de la enseñanza.

El valor de la evaluación centrada en la comprensión de los procesos de aprendizaje articulados con la propuesta de enseñanza la entendemos –sin obviar la acreditación– como una práctica social para la legitimación de los saberes.

La comprensión como articuladora de la enseñanza desde nuestro campo disciplinar se apoya teóricamente en los aportes teóricos de Perkins (1999), cuando afirma que “comprender es cuestión de ser capaz y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión”.

Esta postura nos permite como docentes, orientar nuestras prácticas, tanto para la acreditación como para la revisión de la enseñanza, contextualizando saberes relevantes socialmente, atendiendo en una actitud crítica, ética y democrática.

El aprendizaje desde este lugar debe apuntar a una negociación de significados, donde el docente, como sujeto social debe comprender que hay distintas formas y modos en que los alumnos se apropian significativamente de los conocimientos; para que puedan rever las distintas situaciones problemáticas que se presentan.

La revisión se realiza en este contexto, valorizando al sujeto que aprende, posibilitando en él, procesos de reconstrucción de sus propios saberes. Por otro lado y, desde este mismo lugar intentamos propiciar el intercambio con nuestros pares y con nuestros alumnos consensuando algunas cuestiones básicas que tomamos en consideración a modo de suscripción de acuerdos, en términos de contrato pedagógico. Esta actitud refleja nuestra intención como profesionales de la educación de constituirnos desde nuestras prácticas cotidianas, como profesionales comprometidos con nuestro quehacer ubicando este accionar en el marco de entender también a la educación como una práctica social, donde se articulen los desarrollos teóricos con el pensamiento práctico.

Sabemos que la problemática de la evaluación, tal como lo presentamos en la introducción de este trabajo, resulta de alta complejidad ya que tomamos en cuenta en este proceso la perspectiva política, sociológica, antropológica, psicológica, su construcción histórica y epistemológica con la organización técnico-instrumental de la puesta en marcha del proceso de evaluación y acreditación que deben transitar nuestros alumnos, con nuestro permanente acompañamiento.

Bibliografía.

- ☐☐ BERTONI, A. – POGGI, M. – TEOBALDO, M. “Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”. Kapelusz. Buenos Aires. 1997.
- ☐☐ BRUNNER, J. “Mente, cultura y educación” y “Narraciones de la ciencia” en *La educación: puerta de la cultura*. Visor. Madrid. 1997.
- ☐☐ “Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, CRESALC-UNESCO. Caracas. 1985.
- ☐☐ CAMILLONI, A. – CELMAN, S. – LITWIN, E. – PALOU, M. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós. Buenos Aires. 1998.
- ☐☐ CLARK, B. “El sistema de Educación Superior: una visión comprensiva de la Organización académica. Nueva Imagen. México D. F. 1983.
- ☐☐ DÍAZ BARRIGA, A. “Problemas relacionados con la noción de evaluación curricular” en *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas. México. 1984.
- ☐☐ “Una polémica en relación al examen”. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 5. Calidad de Educación (Mayo-Agosto de 1994).
- ☐☐ EGGEN, P. et. al. “Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidad de pensamiento. F. C. E. 1ª Edición. Buenos Aires. 1999.
- ☐☐ GADAMER, H. G. “Hermenéuticas Filosóficas”. Berkeley: University of California Press. 1976.
- ☐☐ KENNETH, D. S. G. “Evaluación y calidad de la Educación. Nuevos aportes, procesos y resultados. Ed. Magisterio. Colombia. 1976.
- ☐☐ KROTSH, P. et. al. “Desafíos de la Universidad en una época de Cambios” en *Revista Sociedad* n° 3. Fac. de Ciencias Sociales (U.B.A.). Buenos Aires. 1993.
- ☐☐ LAFOURCADE, P. “Evaluación de los aprendizajes”. Cincel. Madrid. 1972.
- ☐☐ LIENDO, C. “Evaluación y Acreditación de las Instituciones Universitarias en Argentina. Trabajo Final. Módulo I . 1998. pp. 1-5.
- ☐☐ MARTÍNEZ, E. “La evaluación de la educación superior”. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*. (s/d)
- ☐☐ MENIN, O. “La evaluación” en *Pedagogía Universitaria*. Homo Sapiens. Rosario. 1992.
- ☐☐ PÉREZ LINDO, A. “Teoría y evaluación de la educación superior” en *Cuadernos del Instituto de Estudios y Acción Social*. Aique grupo editor. Buenos Aires. 1993.
- ☐☐ PRUZZO, V. “Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje”. Espacio Editorial. Buenos Aires. 1999.
- ☐☐ UNESCO “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción”. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. 5-9 de octubre 12/9/98.
- ☐☐ VIOR, S. “Evaluación institucional y política educativa (s/d). pp. 57 a 61.