
**EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS,
PRÁCTICAS Y PENDIENTES EN TORNO A LA CALIDAD EDUCATIVA**

**ASSESSMENT AND ACCREDITATION OF HIGHER EDUCATION: TRENDS,
PRACTICES AND STILL AROUND EDUCATION QUALITY**

Cirila Cervera Delgado¹

cirycervera@yahoo.com.mx

Mireya Martí Reyes²

mireyadeug@gmail.com

Daniel Ríos Muñoz³

daniel.rios@usach.c

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados del análisis sobre el tema emergente de la evaluación y acreditación de la educación en México y Chile, específicamente en los estudios de pregrado o licenciatura. Centramos la discusión en los conceptos de evaluación-mejora-calidad educativa, argumentando que la mejora y la calidad no se derivan directamente del proceso de evaluar, aunque aceptamos esta prerrogativa. Concluimos con algunas evidencias de cómo se ha pervertido el noble fin de la evaluación a partir de que

ABSTRACT

In this paper we present the results of analysis on the emerging issue of evaluation and accreditation of education in Mexico and Chile, specifically in undergraduate or bachelor's degree. We focus the discussion on the concepts of quality assessment-improvement education, arguing that improving the quality and not derived directly from the process of evaluating, but we accept this prerogative. We conclude with some evidence of how it has perverted the noble purpose of the evaluation, from which education is conceived as a good

¹ Doctora en Historia y profesora de Tiempo Completo Titular A del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México.

² Doctora en Ciencias sobre Arte y profesora de Tiempo Completo Titular A del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México.

³ Doctor en Ciencias de la Educación. Director del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile.

la educación se ha concebido como un bien o servicio, alejada, en esta cultura neoliberal, de su carácter de derecho humano.

or service, away, in this neoliberal culture, its nature of human right.

Palabras claves: Evaluación, certificación, acreditación, educación superior, calidad educativa.

Keywords: Evaluation, certification, accreditation, higher education, educational quality..

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la educación es concebida como un componente inherente al mismo proceso de educar. La psicopedagogía clásica establece claramente esta valoración sin mayores cuestionamientos, como una práctica que ejercían los profesores a los alumnos, y más particularmente, a los aprendizajes que adquirirían estos. De tal manera, que aún hasta los años 90 del siglo anterior, la evaluación era aplicada para dar cuenta de los aprendizajes logrados y, sobre todo, como medio para verificar la promoción o no de tal o cual estudiante. La evaluación servía para aprobar o reprobar a los educandos. Si bien es cierta la estrechez del concepto de evaluar centrado solo en valorar el aprovechamiento alcanzado, también es verdad que el término no daba pie para la complejidad que hoy le define. Esta reducción conceptual y sus efectos, no es más solo para los aprendizajes, pues la evaluación se extendió también a los profesores, a los programas y materiales educativos, a los centros escolares de todos los niveles y, prácticamente, a todos los países del hemisferio occidental (según su denominación ideológica más que conceptual: esto es, las grandes potencias económicas y sus países dependientes) y con economía basada en el libre mercado.⁴ La condición de la educación como un *servicio* que se ofrece al *cliente*, es uno de los ejes a revisar en este trabajo, aunado al concepto de calidad en la educación superior, asemejándola a un producto que debe pasar por el control de calidad verificada por controles externos.

⁴ La perversión de la educación que es vista como “servicio” se dio a partir de la degradación y pérdida de la educación como un derecho humano. Sujeta al “control de calidad” que priva en la producción de bienes y servicios, la educación también es sometida a estos controles, denominados eufemísticamente como medios para el aseguramiento de la calidad. Sobre todo Chile –pero también México- es de los países latinoamericanos que más acusan este carácter de la educación que se ofrece en un libre mercado y que, por tanto, necesita de regulación, de allí que se justifiquen los procesos de evaluación y certificación a que son sometidos programas e instituciones, como dos de los ámbitos educacionales que revisamos en este trabajo.

En este contexto, el propósito del artículo es presentar la relación evaluación-calidad-mejora de la educación superior, a partir de los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos en México y Chile, señalando las tendencias teóricas y de política educativa al respecto, las prácticas que se dan en torno a esos procesos de evaluación y acreditación de los programas y los puntos pendientes controversiales y complejos en la agenda de los países y las Instituciones de Educación Superior (IES). Para ello, hemos estructurado el trabajo en los siguientes apartados: una pronta revisión a los conceptos de evaluación y calidad educativa, una presentación de las tendencias que hay en torno al tema a nivel internacional y, en particular, en México y Chile; por último, abrimos más los renglones pendientes que detectamos en cuanto a los alcances y limitaciones teóricas y metodológicas con un alto sello del aspecto económico y el lacerante nivel educativo del que siguen dando cuenta los instrumentos de evaluación, muy a pesar de seguir pie juntillas lo que marcan los procedimientos, es decir, el tema pendiente de una educación de calidad, pese a las consecutivas y variadas formas de evaluación a las que se somete.

DESARROLLO

EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

Original y tradicionalmente, el concepto de evaluación en la educación se circunscribía de manera incuestionable a dar cuenta de los aprendizajes que habrían adquirido los alumnos de acuerdo con lo indicado en los programas educativos; más aún, la evaluación se reducía a la aplicación de exámenes al final de determinados plazos (temporales o de contenido), de manera que evaluación era igual a examen y los resultados de este se traducían en la promoción o no de los alumnos al siguiente grado (ciclo, materia) o certificaba la conclusión de determinado ciclo educativo.

De Alba, Díaz-Barriga y Viesca (1984, pp. 94-98), describen la génesis del concepto de evaluación desde un punto de vista histórico. Comentan que los primeros intentos por evaluar se encuentran en el examen que aparece en la escuela medieval con la finalidad de determinar, por el rendimiento de los estudiantes, su capacidad para hacer alguna cosa o representar un papel social. Ubican las primeras experiencias educativas con los exámenes en las universidades jesuitas o en las de Cambridge y Oxford del

siglo XVIII. La controversia de tal manera de proceder estaba centrada en los instrumentos con los que se evaluaba (baterías) y la dimensión en la que se centraba (casi exclusivamente en el área cognoscitiva); fuera de ello, la evaluación se mantenía a salvo de las críticas de la opinión pública, de políticos, tomadores de decisiones, expertos y entidades trasnacionales de disímbola naturaleza, cuya participación la vemos hoy día como un hecho natural y legitimado en temas educativos, sobre todo en el emergente ámbito de la evaluación, certificación y acreditación.

Por su parte, *calidad* también es un concepto introducido a la educación desde el campo de la producción económica y se trasplantó en el medio educativo con el afán de controlar sus atributos (eficiencia y eficacia en la traducción más usual del término), como sucede con los productos así manufacturados. Con este antecedente, se aprecia que el vocabulario de la educación y la pedagogía se incrementó con términos como: servicio, cliente, certificación. Sobre el concepto de calidad de la educación superior, tomamos el siguiente:

Es asociable a dos enfoques: el primero se inspira en el concepto de aseguramiento de la calidad, entendido como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones en el mundo laboral. El segundo se sustenta en el concepto de mejoramiento de calidad, en el cual las instituciones o los programas en forma voluntaria se plantean metas de superación continua y están dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso. (Espinoza y González, 2012, p. 89)

Antes, el diseño curricular ya hablaba de *input* y *output* (Arnaz, 1999) términos muy cuestionados por un sector crítico de la educación, que se negaba a ver la escuela como una fábrica que recibía a los alumnos en calidad de insumo, para elaborar, literalmente, un producto; los perfiles de egreso de los universitarios, en ese sentido, irían a satisfacer los requerimientos del sector laboral. En la década de los noventa, hace poco más de 15 años, la tendencia resurgió, aunque esa vez llamada “formación por competencias”, con el fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria (Moreno, 2010, pp. 289-297), y aunque el concepto trata de liberarse de su racionalidad técnico-burocrática, no puede evadir su origen: la competencia en un mercado laboral cada vez más reñido ante la feroz carrera por obtener un puesto de trabajo, en el cual, se da por sentado, se quedarán los que más y mejores competencias posean y demuestren.

Aunque hasta el momento nos hemos abocado a ver este carácter para la evaluación de los estudiantes, egresados, su aprendizaje y competencias, el mismo se extiende a la evaluación de los programas y a las instituciones educativas, como parte de un complejo sistema académico-administrativo, a la que, como tal, se le exige ser de excelencia y, para verificarlo, se evalúa.

Sin embargo, es bastante obvio que prevalece un significado bastante restringido de la evaluación y de la calidad, en palabras de Murillo y Román:

Mientras el concepto de calidad educativa concita una adhesión mayoritaria y creciente por asumirlo y comprenderlo en tanto referente que ha de atender los aspectos cognitivos, expresivos, ciudadanos y valóricos necesarios para el desarrollo integral de los seres humanos, los sistemas nacionales de evaluación permanecen atrapados en una conceptualización de la calidad que se reduce y limita a dar cuenta del desempeño de los estudiantes en áreas curriculares claves, tales como lengua, matemáticas, ciencias y ciencias sociales (2010, p. 99).

El concepto de la calidad total es una alusión a la mejora continua, con el objetivo de lograr la calidad óptima en la totalidad de las áreas dentro de una organización. El profesor japonés Kaoru Ishikawa, un autor reconocido de la gestión de la calidad, define así a la Calidad Total: "Filosofía, cultura, estrategia o estilo de gerencia de una empresa según la cual todas las personas en la misma, estudian, practican, participan y fomentan la mejora continua de la calidad"; la calidad total puede entenderse como la satisfacción global aplicada a la actividad empresarial. Según W. Edwards Deming (1900 – 1993), la calidad consiste en producir bienes o servicios que tengan aptitud para el uso. Otros autores de manera similar definen la calidad total como el conjunto de acciones ejecutadas en una organización para garantizar permanentemente las políticas y objetivos de calidad establecidos, buscando el mejoramiento sistemático de las necesidades y expectativas de los clientes internos y externos de la empresa, con la participación y para el beneficio de todos en la empresa y en la sociedad. Como vemos, ineludiblemente, el concepto de calidad total está ligada al mundo de la empresa, según la información anterior y recuperada el día 30 de enero de 2014 (www.calidadtotal.tqm). Así, la llamada calidad total de la escuela, entendida como una serie de atributos que debe contener un producto (la educación), para que el cliente (estudiante, egresado y empleador) quede satisfecho, hubo de ser evaluada, cada vez más, con más y más instrumentos de verificación; no fue tampoco suficiente con que gente de la misma

institución diera fe de la calidad, sino que fue obligatorio introducir a verificadores externos que validaran los tales atributos.

Hablando en el terreno propio de la educación, para este control externo, primero los evaluadores fueron únicamente *pares académicos*, es decir, gente que por su quehacer y trayectoria resultan ser los más parecidos a los que están en los programas o centros educativos evaluados. Luego, fue necesario completar estos equipos de evaluadores con “expertos” en verificación de la calidad, empleados de agencias dedicadas exclusivamente a ello, los mismos que conforman un equipo con los pares académicos del objeto a evaluar. En los casos de Chile y México, existen sendas agencias. En el primero de los casos, se trata de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y en México en el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES, A.C). Estas se conforman por Comités que responden a las áreas disciplinares a evaluar. Ahora, a los programas y centros educacionales no les basta con ser evaluados por pares del ámbito nacional: la tendencia se encamina a exigir que en la evaluación participen integrantes de otros países, siempre en pos de asegurar la calidad estando de por medio el reconocimiento que se les otorga cual trofeo. En términos generales, el reconocimiento es una constancia por escrito y la inclusión en la lista de programas de calidad. No obstante, ese reconocimiento se traduce en el otorgamiento de beneficios económicos que se dan a las instituciones que abrigan esos programas.

Más allá de la enunciación crítica anterior, los procesos de evaluación y certificación de la educación superior descansan en una base legal y hasta legitimada por la opinión de las mayorías; sin duda que su estructuración goza de objetivos de altas miras y benéficas para la universidad, la educación y la sociedad. La obra colectiva *Buenas prácticas del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile* (2010), es un excelente ejemplo de cómo las comunidades educativas trabajan en pos de la calidad genuina, aunque se ciñan a un concepto restringido de la misma:

El concepto de calidad que se deriva de la norma legal, establece la necesidad de que exista coherencia y consistencia entre el proyecto institucional: su visión, misión, propósitos y objetivos, los mecanismos, procedimientos y procesos generales y específicos que desarrolla la institución para su logro (condiciones de operación), por una parte, y los resultados que obtiene, por la otra. (Medrano, 2010, p. 7).

Sin embargo, el autor enseguida, ataja: “Esto significa que una institución explicita un conjunto de definiciones y postulados teóricos, ejecuta una serie de acciones y obtiene resultados. La coherencia óptima entre estos componentes, es considerada la mejor calidad. Por lo tanto, la evidencia fundamental que permite analizar y evaluar la calidad, es su práctica.” (p. 7). Acierto este último que compartimos en su totalidad, pero que justo se difumina en el concierto indistinto de la complejidad mundial que ignora la particularidad de cada IES. En palabras más pertinentes, lo define Andrés Bernasconi (2009, p. 384):

Lo que cuenta para efectos de establecer criterios de calidad, evaluar su cumplimiento, y programar el mejoramiento continuo, es aquello que distingue a cada universidad como organización y no lo que la define como institución. Podríamos proclamar, como lo hacen tantas universidades, que los objetivos —o la misión, como se dice habitualmente— de esta Universidad es la creación de nuevo conocimiento, la educación de personas en el acervo de saber de nuestra era, y la capacitación para desempeñar profesiones de bien social. Con ello sólo estaríamos haciendo un homenaje a la universidad como institución, pero no habríamos avanzado nada en definir de qué se trata esta universidad en particular.

Otra alerta debe activarse cuando se ha creído que la evaluación se transforma de modo automático en un proceso de mejora continua, pues en cada fase de aquella se indican las áreas de oportunidad que habrán de atenderse. Es más, el ejercicio de autoevaluación que se realiza en cada programa e IES debe ser un espacio privilegiado de análisis de los quehaceres, prácticas y vida cotidiana de la comunidad educativa; un ejercicio honesto de descripción, valoración, interpretación y transformación de las situaciones, es decir, una verdadera praxis. Y, en el utópico espacio, allí debería terminar el proceso de evaluación: como algo propio y apropiado por los directamente involucrados en el ente que se revisa. Los resultados de esta actividad deberían entonces, ir más allá de quedar plasmados en una síntesis llamada FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) y aspirar a revisar muchos más elementos que el dominio memorizado de la Misión y la Visión de las instituciones y entidades que se evalúan.

No obstante lo anterior, el meollo de asignar tantos filtros y sellos a la evaluación tal vez resida en la desconfianza de los informes internos, institucionales y nacionales: ninguno de ellos resulta ya suficiente para dar cuenta de la calidad. Ahora hay que ver que el sello de calidad lo ponga una agencia externa internacional, con el consabido costo que

ello implica, no solo por cubrir la factura de esas agencias evaluadoras, sino el que conlleva el proceso interno de preparar la fase interna. Esto no debería sorprendernos, pues la liberalización del mercado permite y facilita la globalización de los procesos. Y, recordemos, estamos analizando a la educación como un bien de libre mercado.

En esta misma ruta, tampoco cabe la ingenuidad de suponer a la evaluación fuera de los límites económicos señalados:

Si bien los resultados de evaluaciones nacionales o internacionales arrojan información valiosa para la toma de decisiones, no en todos los países donde se aplican han sido utilizadas para la definición de políticas educativas, incluso, en muchos casos, han servido únicamente para legitimar préstamos de organismos multilaterales, es decir, para cumplir con las exigencias previstas en los documentos legales correspondientes.” (Benavidez, 2010, p. 93)

Ignoramos si la relación costo-beneficio que entraña la evaluación que realizan las agencias mencionadas es sostenible. Lo que sí podemos asegurar es que no hay estudios que den cuenta de la relación (que se esperaría directa), entre la evaluación-mejora-calidad de la educación. La verificación externa –nacional o internacional- se fundamenta en la valoración de las evidencias de los procesos académicos y administrativos que se suceden en las instituciones a propósito de la evaluación curricular, pero no verifica los procedimientos mismos. Esto es imposible para la evaluación externa, pero no para la interna; la desventaja, es que se duda de la validez de esta y de los resultados que presenta, como lo hemos afirmado en párrafos anteriores. El justo balance es lo que persiguen las agencias evaluadoras: dar cuenta de la calidad del producto hacia lo externo (perfil de egreso) mediante las evidencias que se presentan del proceso interno (la cotidianidad de las aulas y de las instituciones), que solo se vive por sus autores directos: alumnos, profesores y administrativos, en primera instancia, por lo que este tipo de colegialidad es nuestra propuesta para anteponer a la evaluación obligatoria, dictada desde fuera y, aunque veladamente, obligatoria.

Concebida como una empresa que produce en serie, los procesos de las instituciones educativas se evalúan conforme a los protocolos de actuación diseñados para cada fin (identificados como *procesos*). Aquí prevalece la premisa de que un proceso de admisión se realiza bajo los mismos criterios y en las mismas condiciones para todos los alumnos de una institución (aún con lo difícil que resulta lo anterior, lo consideramos

salvable) y, con la misma racionalidad, se espera que un proceso educativo áulico o extra-áulico se dé bajo los mismos criterios establecidos en el protocolo de actuación o indicadores señalados en el procedimiento respectivo e identificado por siglas tan impersonales como los productos fabricados en serie, moda extraída de la calidad total de las empresas que así se conducen.

De acuerdo con lo anterior, subyacen dos convicciones: la primera es que se ve el cumplimiento de los indicadores a través de ciertas evidencias, no los hechos en sí mismos; la segunda y más importante, es que se niega la diversidad educativa que paradójicamente se asume y se presume en los discursos, pues se evalúa todo apegado a los mismos indicadores, como si se tratara de un hecho universal, sucedido y consumado de la misma manera en todos los espacios. Como en todo proceso de evaluación de la calidad, la educativa se somete a iguales o muy semejantes categorías. Instamos a que un ligero guiño al reconocimiento a la diversidad en la educación, debería hacer ponderaciones diferenciadas de cada uno de estos indicadores y categorías.

Asimismo, el concepto de evaluación continua fue muy bien aplicado a la evaluación de programas e instituciones de educación superior, porque hay que refrendar la certificación cada determinado periodo: porque no basta que de una vez por todas nos den el reconocimiento, sino que tal distinción tiene fecha de caducidad de acuerdo con su vigencia: hasta por 5 años en México y hasta por 7 años, en el caso de Chile. Siempre, cualquiera que sea la vigencia de la distinción, se indican las áreas de oportunidad que ha calificado el comité de evaluadores, a fin de que los responsables del programa o de las áreas institucionales evaluadas trabajen en ellas con el propósito de subsanarlas en el ínter hasta que se suceda la siguiente evaluación.

Tal puede ser el panorama actual en torno a este trinomio sin respuesta única ni clara aún: evaluación-mejora-calidad de la educación. Y, seguramente, como buena empresa que busca el más alto reconocimiento, se seguirán procurando los reconocimientos que otorgan las instancias más altas: ya no basta la institucional ni la nacional; ahora se impone ser evaluados por agencias con carácter internacional.

CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN, ¿CALIDAD EDUCATIVA?

Certificación y acreditación nos remiten al mismo sentido de *contar con la licencia para o tener los atributos para*. Esto es, contar con un certificado que da fe. Estar certificados y acreditados significa estar debidamente preparados para ofrecer tal o cual servicio, en este caso, un servicio educativo.

En México, se hace la distinción entre certificación para la evaluación de los procedimientos administrativos (muy a la manera de los sistemas ISO) y de acreditación para los programas educativos. En Chile, se habla indistintamente de acreditación tanto para las instituciones como para los programas educativos. Como sea, más allá de los términos ya diferentes para los grupos intervinientes, nos compete en esta ocasión, rescatar los temas distintivos en uno y otro país, con el primer afán de presentar un panorama solo descriptivo, dado el carácter del presente documento. Y también aceptamos la limitante de dejar fuera el análisis de los programas de posgrado, dado que de certificar su calidad se encargan otros organismos muy específicos en México que, por el momento, no podemos abarcar.

Según nos relataba la maestra Paloma Miranda Arredondo, responsable de conducir un nuevo proceso de acreditación de la carrera de Educación General Básica en el Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Santiago de Chile: el chileno ha creado una relación muy particular de la propiedad (porque puede adquirirla pagándola). Este sentido de la propiedad –bien o servicio- que el chileno puede cubrir, incluye la educación que se ofrece a partir de la década de los 80 bajo el sentido del libre mercado –muy libre, tal vez el más libre de América Latina.

Ante la implosión legal y luego legítima de la oferta educativa por parte de los particulares, hubo de regularse esta en cantidad y en calidad: la tipología misma de las instituciones chilenas de educación superior da cuenta de la complejidad de entenderlas en una sola lectura: Universidades estatales, Universidades privadas con financiamiento público directo, nuevas Universidades privadas, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. El principio que comparten es el mismo: la educación se paga siempre; si acaso el Estado subvenciona u otorga un crédito que se ha de pagar después, pero se pagará con el tiempo.

En esta situación de oferta-demanda, para el caso chileno resulta muy conveniente

mostrar a la opinión pública (su mercado) el certificado de calidad institucional y por programa educativo. De allí que sea una obligación evaluarse para todas las instituciones. Reglamentariamente, solo la formación de médicos y profesores están obligadas a acreditarse, como lo señala el Artículo 27 de la Ley 20.129 del Aseguramiento de la Calidad:

Las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos, deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación establecido en este párrafo. En el caso de las carreras y programas indicados, la acreditación se aplicará siempre desde el primer año de funcionamiento de la respectiva carrera o programa.

En esta compleja cultura del reconocimiento debe haber tenido mucho que ver la usanza ya común de los *rankings*, una muy común y prejuiciosa mala lectura de los resultados de la evaluación: la educación no puede aparecer en un tablero de puntos, no así de simple.

En el mismo sentido discursivo, para el caso de México no hemos apreciado una relación tan clara y directa entre acreditación-demanda. Es muy probable que se mantenga el sentido común de que los padres de familia y la comunidad local más amplia reconozcan la calidad en los términos de empleabilidad de los egresados, pero solo eso. Es decir, tal o cual universidad o escuela *son buenas* casi por la denominación y el reconocimiento del que gozan determinadas instituciones; en otros casos, la *vox populi* expresa que una IES es *buena* porque sus egresados consiguen empleo en un tiempo y en puestos razonables. Muy probablemente, los padres de familia ignoran si la universidad donde estudian sus hijos tiene certificado su sistema de calidad, pero sí saben que sus hijos van a estudiar a donde los preparan para que egresando obtengan, como mínimo, un empleo.

Como ya sucede en educación básica y media superior, los sistemas educativos chileno y mexicano son evaluados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido popularmente como examen o prueba PISA. Con instrumentos iguales, podemos obtener una comparación de cómo se encuentran ambos países; si bien es cierto nuestra comparación es muy limitada porque se basa en simples resultados numéricos, para el caso de la educación superior no existe siquiera esta

base cuantitativa; de allí que, con el riesgo que implica y únicamente con un alcance descriptivo, construimos este paralelismo entre uno y otro país que nos sea útil para fundamentar las conclusiones finales.

Un primer punto de semejanza ya lo mencionamos. Se trata de que los organismos que se encargan de la evaluación de la educación superior –pregrado o licenciaturas-, son agencias surgidas para tal fin específicamente. En México, con la distinción de que agregan el calificativo de A.C., sin fines de lucro, pero sí tienen establecido un arancel que aplican por sus servicios. Como anticipamos, en este arancel, hay que incluir los costos por los viáticos-traslados, alimentación y hospedaje- de los comités de pares y, adicional, pero muy recomendados, los cursos de capacitación al equipo encargado de la evaluación interna. Si concebimos a la evaluación como un proceso de investigación educativa, hay que agregar entonces los costos del proyecto.

La metodología de la evaluación es otro punto en común entre ambos países (y prácticamente en todos los países adheridos a semejante mecanismo). Consta de tres fases sustancialmente:

- a) Autoevaluación
- b) Visita del Comité de pares –revisión *in situ* de las instituciones y programas educativos-.
- c) Emisión (o negación) de la distinción de certificación o acreditación

A últimas fechas, una cuarta fase dentro del proceso está tomando fuerza: el seguimiento a los resultados de la evaluación. Al respecto, hemos dicho ya que los comités de evaluación emitían una serie de recomendaciones a fin de subsanar las áreas de oportunidad detectadas; sin embargo, el acatamiento de tales observaciones era un poco obligada y muchas veces solo como preparación para cuando llegara la siguiente evaluación. De aquí que juzgamos que el seguimiento formal puede aportar un sentido más positivo a los procesos aquí señalados.

De igual forma, operan los comités de pares. Se conforman por 3 académicos/as y 2 especialistas más –generalmente son empleados de las agencias acreditadoras-, con funciones más bien técnicas, capacitados para guiar, facilitar y conducir el proceso.

En ambos países existen sendas instancias que se encargan de asegurar la calidad de la educación superior. En el caso de México, es la Secretaría de Educación Pública; en

Chile se trata del Ministerio de Educación. También, están los organismos respectivos autorizados por esas instancias superiores para llevar a cabo la evaluación. En Chile, estamos hablando de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y en México, del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Ambos, son grandes organismos que agrupan a diversos comités temáticos, de acuerdo con las disciplinas a evaluar. Finalmente, los comités emiten un dictamen con los resultados de la evaluación, pero son la CNA y el COPAES, respectivamente, los que otorgan o no la acreditación.

En suma, una última comparación nos permite señalar que si bien en Chile se nota una cultura de evaluación obligatoria, mientras que en México puede no serlo, en realidad hay una especie de doble discurso: no se obliga de manera legal, pero la presión por hacerlo llega de diferentes vías: desde el discurso de la conveniencia hasta la amenaza de no recibir más recursos económicos.

CONCLUSIONES

Los procesos de evaluación de la educación se insertan en la cultura de la transparencia y rendición de cuentas, política pública muy en voga, cuya aspiración es legítima y aplaudible. Si los resultados de la evaluación dan indicadores para la mejora continua y, con cada paso, ofrecen servicios de más alta calidad, perfecto. La cuestión estriba en que la educación es un derecho y no un servicio y la universidad es una organización educativa y no una empresa.

Las exigencias del mundo globalizado y neoliberal, sin embargo, no dejan opción a nuestros países e instituciones educativas: o le entran al concierto o se quedan al margen. De allí que, pese a las deficiencias de origen, la evaluación de carreras, programas e instituciones, se ha abierto caminos, coincidentes en cuanto a la metodología y a la estructura de la organización, cada vez más complejas. Es a esa complejidad a la que todavía no encontramos respuesta para hacer una evaluación formativa y no solo informativa de la educación superior en América Latina, y luego, en cada región, país y universidad; que han desarrollado sus propios mecanismos de evaluación para asegurar la calidad, no aquella con un sentido utilitarista (esa parece ser la que se evalúa y reconoce, en su caso, públicamente), sino a la que aspira a una

formación con un sentido de humanismo social.

Las mayores diferencias entre ambos enfoques no son entonces, cuestiones de política educativa ni de metodología, sino las funciones que se le asignan y los fines a los que se destinan los resultados de la evaluación: hay desde genuinamente académico-educativos, pasando por imponer sanciones o conceder gratificaciones, hasta llegar a ser el sentido mismo de la educación: se vive esperando ser evaluado. Y de la evaluación positiva se esperan los recursos financieros.

En esa búsqueda de estrategias de evaluación que respondan a la identidad de la universidad y no del mercado –jugando con reglas semejantes- concebimos la tarea pendiente: formular una evaluación para el desarrollo de una cultura humanista, no para el simple mejoramiento y la gratificación de las IES; para el impulso del desarrollo integral, armónico y equilibrado de las personas y no por el estímulo fácilmente extinguido. Por una evaluación con conciencia del contexto socio-histórico de cada institución en el mundo global y desigual al mismo tiempo, en cuyas diferencias se pueda apoyar cada vez más una educación transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaz D., J. A. (1999). *La planeación curricular*. 2ª ed. España: Trillas.

Benavidez O., V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 53 (2010), pp. 83-96.

Bernasconi, A. (2009). “Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir?, ¿cuáles son las dimensiones claves?” En: *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Chile: Ediciones CNA/Chile.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN/Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, Ley 20.129 del Aseguramiento de la Calidad. Chile.

De Alba, A., Díaz Barriga, A., & Viesca, M. (1984). Evaluación: Análisis de una noción. En *Revista Mexicana de Sociología*, pp. 175-204.

Espinoza O., y González, L. E. (2012). “Estado actual del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile”. En *Revista de la Educación Superior*,

Vol. XLI (2), No. 162, Abril - Junio de 2012, pp. 87-109.

Medrano S., C. (Director), (2010). *Buenas prácticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile*. Chile: Ediciones CNA-Chile.

Moreno C., G. (s.f) Introducción a la calidad. Recuperado de:
http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2009/43/adjuntos_fichero_408742.pdf

Moreno O., T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo del 2010, vol. 15, Núm. 44, pp. 289-297.

Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la educación en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 53 (2010), pp. 97-120.

Recibido: marzo de 2014

Aceptado para su publicación: junio de 2014