

Cuestiones sobre evaluación y acreditación

Carlos Pérez Rasetti

Las estrategias y las acciones conjuntas a establecerse en América Latina a futuro deben potenciar las actividades hasta ahora concretadas a nivel regional (intercambio de pares observadores, puesta en marcha de Mecanismo Experimental del MERCOSUR para un grupo de carreras de Agronomía, intercambio de pasantías entre las agencias, cooperación técnica para la transferencia de experiencias¹, puesta en marcha de la Red Iberoamericana de Agencias de Evaluación y Acreditación, seminarios²) pero también debe proponerse debatir las cuestiones conceptuales referidas a la evaluación y la acreditación, de manera que se vayan logrando paulatinamente mayores niveles de equivalencia entre los procedimientos y prácticas nacionales. Tanto en el Documento de trabajo que acompañó la convocatoria al seminario, como en las exposiciones a cargo de los panelistas han sido planteadas algunas de estas cuestiones que consideramos los problemas centrales de estos procesos y que se convertirán en los grandes desafíos de una dirección de convergencia futura en Europa y América Latina y el Caribe. Me propongo a continuación repasar algunas de esas cuestiones.

1. Evaluación y Acreditación.

Los procesos de evaluación y de acreditación revisten características específicas y diversas entre sí especialmente porque en los primeros el examen se realiza contra la

establecida previamente y el examen se realiza contra la evaluación y acreditación de las instituciones, pasando por encima de las características y de la diversidad de las universidades y de las disciplinas y de la importancia de la acreditación para la construcción de un sistema de evaluación y acreditación que permita a las instituciones utilizar los procedimientos y también

regional de las acreditaciones necesita entonces profundizar en una doble compatibilidad, para la definición de estándares y para los manuales de procedimientos y guías de autoevaluación y evaluación externa. Compatibilidad que no debe confundirse con homogeneidad ya que, consensados los conceptos de calidad que rigen la construcción de los estándares y concordados los objetivos que se proponen los desarrollos metodológicos, con la garantía adicional que puede aportar la participación de observadores o incluso evaluadores provenientes de otros países de la región, será posible la recíproca aceptación de las acreditaciones.

En cuanto a la evaluación las cosas parecen más fáciles. Los desafíos están concentrados en los procesos en sí mismos: la compatibilidad entre la existencia de regulaciones políticas de distinto nivel de agregación en los países, las que surgen del horizonte internacional y los objetivos de transparencia que exigen una cierta “traducibilidad” de los resultados de estos procesos, por un lado, y por otro la necesidad de que los procesos sean útiles a las instituciones, es decir, contribuyan al descubrimiento de sus verdaderos problemas y permitan identificar los caminos por los cuales, aprovechando de la mejor manera los recursos de que cada institución dispone y los valores de su cultura institucional, puede resolverlos. Aquí la compatibilidad regional de los procesos debe centrarse en un criterio de “equivalencia” apoyado en el efectivo cumplimiento de las funciones que las regulaciones y el mercado exigen a la universidad, y en la capacidad de los procesos de destacar las modalidades que cada autonomía institucional haya sido capaz de desarrollar para cumplirlos, enriqueciendo así a los demás. No se trata entonces de formalizar estándares comunes o compatibilizar metodologías, sino de obtener resultados que “muestren” las funciones universitarias que exigen estos tiempos y que se sustenten metodológicamente con adecuación al objeto de análisis.

Acreditación: tensiones.

Los procesos de acreditación implican la verificación de un conjunto de estándares más o menos detallados en los que se establecen las condiciones de trabajo o de resultados que garantizan distintos niveles (mínimos, o en escala) de calidad académica para los programas de formación. El problema con los estándares es que, si se centran en las condiciones de base con que deben contar los programas, resultan de un análisis que “desarma” los procesos educativos y, al momento de la evaluación, resulta difícil integrarlos y jerarquizarlos quedando a criterio subjetivo de los evaluadores la consideración del diverso impacto que la falta de algunos de ellos generan en los programas. Si en cambio se centran en los resultados, el riesgo es que se vuelvan absolutos, quitando trascendencia a los procesos de evaluación interna. El resultado es, por otra parte, un síntoma y si éste se torna demasiado contundente puede desalentar los esfuerzos de diagnóstico que servirían para aportar soluciones y planes de mejoramiento.

En Latinoamérica existen ambas tendencias y se están realizando algunas experiencias de cooperación que servirían para transferir experiencia de aquellos países que centran sus sistemas de acreditación en el análisis de las condiciones con que cuentan los programas y aquellos que lo hacen en la evaluación de resultados. La combinación de ambas en una verdadera evaluación de procesos educativos que comprenda el análisis de condiciones o insumos, de las modalidades de gestión curricular de esas condiciones y de distinto tipo de resultados, aún parciales, podría converger en un sistema regional

más compatible y más eficaz capaz de decir con objetividad acerca de la calidad de los programas, pero también de ofrecer diagnósticos certeros y permitir la formulación de planes de mejoramiento de viabilidad medible.

Acreditación: perspectiva institucional y los programas³

Los procesos de acreditación suelen optar por uno de dos caminos, la acreditación de las instituciones o la de los programas de formación. Si una y otra opción son posibles es porque en los dos niveles tienen lugar procesos educativos claves en la formación de los estudiantes y tanto una como otra percibe los procesos que se sustancian en el otro nivel como impacto. Así y todo ambas perspectivas dejan cosas afuera. La acreditación institucional tiene dificultades para reflejar las diferencias de calidad que, más allá de las condiciones que ofrece la institución, presentan los programas entre sí. La que se centra en los programas tendrá más claro los resultados de cada uno de ellos, pero se encontrará en problemas para identificar los problemas de gestión cuando estos impacten de manera diferencial en las distintas carreras. El diagnóstico para el mejoramiento será menos preciso.

Sería conveniente, por lo tanto, ensayar una perspectiva que ponga en relación ambos niveles y para hacerlo debe tomarse como objeto de análisis a la Unidad Académica como ámbito organizacional específico encargado de la gestión de los programas. La acreditación, bajo esta perspectiva, desglosa el análisis de calidad en dos niveles: “*la capacidad para educar de la unidad académica*” y “*calidad académica*” de cada uno de los programas. El examen, tanto interno como externo, se realiza entonces en dos etapas consecutivas. El análisis de la *capacidad para educar de la unidad académica* se centra primero en un núcleo, *la oferta de programas*, es decir, el examen de todo el esfuerzo que la Unidad Académica se ha propuesto, y en ese nivel se analizan los recursos con que cuenta para llevarlo a cabo: profesores, estudiantes, infraestructura, equipos, presupuesto, centros de documentación, normativas, planes de estudio, relaciones interinstitucionales. Un segundo núcleo de análisis en este nivel, el de la *política y gestión académica*, permitirá examinar cómo administra la unidad académica esos recursos para servir a los diversos programas y, en especial, evaluar la calidad de los aspectos administrados centralmente, ya sean sistemas de ingreso, ciclos curriculares comunes, asignaturas optativas, equivalencia o reconocimiento de créditos obtenidos en otras instituciones, etc. como los recursos humanos y de infraestructura, bibliotecas, administración etc. Este examen debe hacerse en el marco de todas las funciones que la Unidad Académica realiza, de manera que sus esfuerzos aplicados a la formación puedan ser observados en relación con los que aplica a las otras funciones universitarias, a cómo éstas se implican entre sí o se ignoran. Esta metodología permitirá arribar a un diagnóstico más ajustado de los problemas institucionales en la medida en que impacten en la formación. Una segunda etapa del análisis se centra en

³ Ver Guerrini, Victoria; Jepsen, Cynthia; Pérez Rasetti, Carlos: “Cambios metodológicos para la acreditación de carreras de grado. El caso de las ingenierías en Argentina.” CONEAU. Argentina. 2002.

cada uno de los programas, poniendo primero en posición nuclear al *currículo en desarrollo*, es decir, proyectando sobre el currículo los recursos efectivamente aplicados al programa y las responsabilidades que tienen en su desarrollo los docentes, alumnos y personal de apoyo que dan vida a ese currículo. Este examen más analítico y de verificación debe volcarse sobre un segundo núcleo, la *gestión curricular*, de manera que puedan evidenciarse las prácticas de los actores involucrados en el desarrollo curricular.

Un procedimiento de acreditación de este tipo permite arribar a juicios específicos sobre las garantías que ofrece el desempeño académico de una institución y sobre la calidad de cada uno de los programas que desarrollo, ofrece un diagnóstico preciso en cada uno de los dos niveles y permite la formulación de planes de mejoramiento viables y evaluables.

Mayo 2003