

La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos¹

Ángel Díaz Barriga²

El objetivo de esta ponencia es analizar como los sistemas de acreditación de programas educativos (en realidad evaluación de planes de estudio), realizados bajo la perspectiva de impulsar la calidad de la educación se apoyan en un modelo de evaluación organizacional que desplaza el sentido educativo de esta disciplina.

Partimos de reconocer que un signo de las reformas educativas que se han establecido a nivel mundial a partir de los años noventa es su clara orientación hacia el mercado con la instauración de un pensamiento productivista que tiene en el concepto calidad de la educación la justificación más clara para formular un sistema amplio de control sobre el proceso educativo llamado evaluación. Tal orientación hacia el mercado es la causa por la cual se considera el trabajo educativo como una tarea que debe ser analizada bajo la lógica de los productos, incluyendo el estudio de los tiempos, recursos que se asignan y considerando los resultados.

Bajo la meta de impulsar la calidad de la educación y, con el lema de desarrollar una cultura de la evaluación, las políticas de la educación han tenido como eje rector la realización de múltiples actividades en este sentido, que implica múltiples acciones de evaluación: del aprendizaje, de los académicos, de los programas y de las instituciones.

La acreditación de programas, como otras prácticas de evaluación, tales como los exámenes nacionales e internacionales a gran escala, son prácticas transplantadas a nuestro medio. Para algunos autores constituyen la tercer reforma de la educación superior en América Latina, dado que la reforma de Córdoba de 1918 es considerada como la primer reforma, que tuvo un impacto importante y diferenciado en toda América Latina. Mientras que la crisis de la relación Universidad/Estado en los años sesenta y setenta del siglo pasado es considerada como una segunda reforma a la educación. En unos casos originada por la inconformidad expresada en el movimiento estudiantil de 1968, en otros como resultado de los diversos golpes de estado que militarizaron la región y, finalmente lo que significó la puntilla en la crisis de esta relación fue la crisis económica que estalló a fines de los setenta, la que fue un elemento relevante para el establecimiento de una serie de políticas de corte neoliberal o de mercado en la región.

Es en el marco de esta crisis económica que se impulsan los programas de calidad, bajo una lógica burocrática de control, en donde la evaluación aparece como el elemento neutro, técnico y académico que permite darle concreción a este nuevo proyecto. La evaluación es concebida desde las perspectivas organizacionales, se fijan múltiples indicadores para dar cuenta de la calidad y, se margina una perspectiva educativa de la misma, que permitiera fortalecer su función formativa y de retroalimentación.

Calidad de la educación es concepto líquido

¹ Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. La educación hacia el bicentenario. Universidad Nacional de Villa María. Villa María, Córdoba, Argentina, 2009-

² Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. 2007

Hace unos años sostenía que calidad de la educación era un neologismo importando del mundo de la producción. No había sido suficiente el desarrollo del campo de la evaluación en la educación, su complejidad (del aprendizaje a instituciones) para atender a un problema que quizá es sustantivo al acto educativo, lograr una formación en el sentido extenso de la palabra de los sujetos. Esto es una formación que atendiera al plano personal (su desarrollo humano), al profesional (su conocimiento especializado de un tema) y al social (la aplicación pertinente de este conocimiento para la solución de diversos problemas en su medio social)

La insuficiencia del vocablo formación, seguramente como resultado de la masificación de la educación y de la estandarización de procesos que reclamaban una visión particular fue llevando paulatinamente a establecer nuevos sentidos al acto de la educación.

Este fue el contexto en el que se conformó el término calidad de la educación. Un neologismo que tuvo que afrontar una serie de dificultades para lograr una mínima conceptualización que le concediera algún sentido en la disciplina de la educación. No olvidemos que inicialmente era concebida como “no reprobación, no deserción” (CEPAL-UNESCO 1992). Ahora se trata de establecer indicadores que con mayor precisión den cuenta del fenómeno que quieren calificar. La tendencia de los indicadores es buscar atrapar en una situación formal (número de publicaciones, número de doctores, número de estudiantes que concluyen en el plazo establecido, número de egresados que se incorporan en el lapso de 6 meses al mercado ocupacional) un fenómeno la educación, la formación y quizá hasta el aprendizaje (que no sólo es la capacidad de retener y aplicar información en situaciones dadas) en sus aspectos cuantitativos. Lo sustantivo, lo procesual, lo simbólico (porque los bienes de la formación son simbólicos) quedan marginados, cuando no negados o desconocidos

Sin embargo la mejor manera de enfrentar en este momento el término calidad de la educación es considerarlo como un término líquido que se escurre entre las manos. Cada quien le asigna al vocablo un significado particular, para funcionarios y autoridades educativas significa lograr una serie de indicadores. Pero los indicadores son formales no dan cuenta de los procesos. Los sistemas de acreditación violentan las instituciones, al proponer una serie de indicadores que finalmente modelizan y homogeneizan la dinámica institucional

La acreditación de programas una práctica transplantada

La acreditación de programas, como la disciplina de la evaluación, es una práctica que surgió en el debate estadounidense. Es una práctica transplantada a nuestro medio que tiene menos de veinte años, mientras que en su país de origen es centenaria. En los EEUU es el resultado de una perspectiva productivista de la educación en la que los resultados tienen una importancia fundamental. En EEUU “institucional accreditation” es una evaluación muy global sobre el buen funcionamiento de las universidades, mientras que “programm accreditation” se realiza sobre las titulaciones y es algo más aproximado a una verdadera acreditación. En la mayoría de los países en donde existe acreditación universitaria, ésta casi nunca llega a ser una verdadera acreditación en el sentido de una evaluación de resultados”

Según Ed-Kalwas³ la acreditación es una práctica centenaria en la Educación Superior Estadounidense. Tres etapas ha tenido en ese país, inicialmente las metodologías eran de corte cualitativo y “medían” la reputación de una institución. En esa etapa la tarea de la acreditación se realizaba mediante visitas, entrevistas informales en la institución y en el medio profesional con la finalidad de determinar el grado de aceptación que tenía una institución a partir de sus egresados.

Por su parte Mora muestra como los primeros resultados de una segunda forma de acreditación, la llamada objetiva se empiezan a divulgar en la unión americana a mediados de los años veinte. En esos primeros estudios algunas universidades que hoy son referente del sistema educativo estadounidense ocupaban lugares intermedios, tal es el caso de Stanford, el MIT, la primera en 1925 ocupaba el lugar 14, mientras que el segundo el 19.⁴ Sin embargo, lo importante de esta actividad es reconocer un cambio en la metodología, ya que se reemplazó la perspectiva que se utilizaba por formas de trabajo cuantitativas. Le buscó asignar mediciones a diversos elementos educativos: bibliografía, biblioteca, grado de formación de la planta docente, publicaciones, dedicación de los estudiantes, de suerte que el resultado de esas medidas se tradujese en una puntuación. La objetividad había llegado a la acreditación.

Hacia mediados de los años sesenta, y como resultado del crecimiento del sistema educativo estadounidense, se incorpora un nuevo elemento en la actividad de acreditación: la visita al sitio evaluado⁵ (lo que hoy llamamos los pares evaluadores). La meta era buscar una integración entre los modelos reputacionales, más subjetivos en la lógica de esta propuesta y el trabajo objetivo, finalmente reducido a una cuantificación. A la larga, esta perspectiva se impondrá.

Cuatro elementos son básicos en la perspectiva de la acreditación de acuerdo con los autores de origen estadounidense: a) Formular con transparencia los criterios que se emplean en esta actividad, b) De igual manera dar transparencia a los resultados de la misma, c) Fundamentar y justificar los criterios que se han establecido y d) Profesionalizar la actividad de evaluación para que ésta no sea considerada únicamente como una práctica amateur. La evaluación debe ser desarrollada por académicos que tengan una formación en esta disciplina.

Ya a finales del siglo pasado en los EEUU se transitaba hacia el establecimiento de redes de acreditación en las que los distintos organismos que realizan esta actividad intercambian sus criterios, discuten sobre sus perspectivas y, ofrecen, al mercado educativo una serie de opciones diferenciadas buscando que sean las instituciones las que acudan a los servicios que consideran más adecuados a su propuesta educativa. Finalmente se impone una oferta de servicios a un mercado de consumidores educativos que elegirá el que mejor se ajuste a sus necesidades.

Los sistemas de acreditación en América Latina

³ El- Elaine Khawas (2001) *Acreditación en USA, orígenes, desarrollo y futuras perspectivas*. París, International Institute for Education Planning, UNESCO

⁴ Mora Ruíz José –Ginés (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades.

⁵ Khawas, (2001) p 40

A diferencia de los Estados Unidos donde la acreditación es una práctica centenaria, objeto de reflexión y discusión entre diversas agencias, impulsada por los gremios profesionales en América Latina los rasgos son completamente opuestos. Es el Estado, con excepción de Centro América donde fueron las Universidades, el que impulsa, establece o reconoce a los organismos acreditadores. Si bien, estos organismos definen los criterios de acreditación y dan a conocer a las autoridades institucionales un informe del trabajo realizado. Este trabajo adolece de varios problemas, a lo que hay que agregar que ningún organismo de la región se considera obligado a fundamentar los criterios de acreditación que utiliza y que los pares evaluadores en lo general carecen de una formación para realizar esta tarea. En la mayor parte de los casos son académicos que han destacado en su disciplina de origen y, en ocasiones, reciben una capacitación en un taller de 4 a 6 horas.

De esta manera la acreditación en América Latina es una práctica “amateur” que ante la deficiencia de formación de los evaluadores tiende a rigidizar los formatos de evaluación estableciendo una importante cantidad de indicadores. Los evaluadores en muchas ocasiones se limitan a realizar una lista de cotejo o una lista de chequeo.

A ello hay que agregar que los indicadores de los formatos de evaluación van más allá de lo que se exigiría de los mismos llegando a constituir en normas sobre las formas de operar un plan de estudios e incluso sobre el tipo de contenidos que deben formar parte del mismo. A partir de ciertas acciones de acreditación en la región podemos afirmar que ya no se requieren de especialistas curriculares para orientar la formulación de un plan de estudios. Basta con contar con un buen ingeniero curricular que ayude a precisar cada uno de los elementos con los que debe adecuarse al formato de evaluación.

Podemos afirmar que las grandes etapas de la acreditación son ampliamente conocidas. Esta actividad se inicia con un informe de autoevaluación, que en realidad es el llenado de un formato para ser entregado a los evaluadores. Podemos afirmar que este llamado informe de “autoevaluación” no es conocido por la comunidad de referencia, y que, en general lo que pide son datos cuantitativos, con alguna apreciación. En algunos países hay una exigencia relativamente grande de documentar todo aquello que se informa, llegando se a utilizar la denominación “medios de verificación”.

Si bien la concentración de datos es una tarea significativa, lejos está de ser un auténtico ejercicio de autoevaluación, sino cada vez más es un ejercicio que violentando algunos procesos de autonomía institucional, establece algunas normas que en estricto sentido desplazan a los especialistas en currículo. El supuesto de la acreditación es que existe un ingeniero curricular que adapta la propuesta de diseño a una serie de recomendaciones básicas que van más allá de la tarea encomendada.

Elementos a tomar en cuenta en la acreditación de programas

- La primer etapa curricular no debe reproducir contenidos del bachillerato
- La primera etapa debe tener conocimientos básicos y esenciales; las últimas de especialización profesional
- Debe ser flexible (20% de créditos optativos)
- Por lo menos cada 5 años debe realizarse una evaluación (por una instancia colegiada, por egresados, por empleadores contando con un asesor externo)

- Alrededor del 25% deben de ser contenidos de matemáticas, química, física y biología, enfocados al problema profesional
- Alrededor del 30% de los contenidos deben de ser de fisiología y estadística orientados a la aplicación creativa del conocimiento
- El 10% de los contenidos deben de ser de filosofía, antropología, administración, sociología, ética relacionados con los conocimientos profesionales
- El 5% de los contenidos deben de ser de informática, idiomas, formación de emprendedores
- Los cursos teóricos deben tener el 40% de prácticas (en laboratorios, talleres o fuera del campus)

CUADRO CONSTRUIDO CON INFORMACIÓN DEL SISTEMA MEXICANO DE ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS. CRITERIOS PARA PROGRAMAS DE CIENCIAS AGRÍCOLAS

Una ventaja, sin embargo, tiene la formulación de lineamientos de evaluación, ésta radica en que las instituciones tienen claridad sobre aquellos aspectos que serán tomados en cuenta para realizar la evaluación. Tal es el caso del modelo que presentamos en el siguiente cuadro tomado de

		Componentes	Criterios
Modelo de Criterios	1. Contexto Institucional	A. Características de carrera e inserción institucional	A.1 Desarrollo de la carrera en un contexto universitario. 2. Existencia de un plan u orientaciones estratégicas en desarrollo. 3. Coherencia entre la misión, propósitos. 4. Coherencia gestión institucional. 5. Participación de la comunidad
		B. Organización, Gobierno, Gestión y Adm. de carrera	B.1. Coherencia entre la organización, el gobierno, con el logro del proyecto académico. 2. Existencia de reglamentos. 3. Coherencia del perfil académico del coordinador carrera.
		C. Políticas y programas bienestar social	C.1. Existencia de programas de promoción de la cultura. 2. Existencia de programas y sistemas de bienestar de la comunidad universitaria. 3. Existencia de asociaciones. 4. Existencia programas de financiamiento.
	2. Proyecto Académico	A. Plan de Estudios.	A.1 Establecimiento perfil profesional. 2. Coherencia de la estructura de actividades educativas con el perfil propuesto
		B. Proceso E - A	B.1. Coherencia entre metodologías de E-A. 2. Coherencia actividades educativas y perfil profesional propuesto. 3. S. Eval.
		C. Sistema de Evaluación.	D.1. Coherencia entre act. Investigación con el proceso de E-A. 2. Coherencia de actividades de investigación con necesidades del medio. 3. Relevancia de las investigaciones.
		D. Investigación y D. Tecnol.	E.1. Coherencia de extensión con el proyecto académico y las necesidades del medio. 2. Coherencia entre las actividades de intercambio con el proyecto académico. 3. Coherencia de actividades de educación continua con el proyecto académico
		E. Extensión, Vinculación	
	3. Recursos Humanos	A. Estudiantes.	A.1. Coherencia de los criterios de ingreso y admisión con el proyecto a. 2. Coherencia del núm. total de estudiantes con el proyecto a. 3. Coherencia entre el desempeño de los estudiantes con el proyecto a.
		B. Graduados.	B.1. Existencia de sistemas de seguimiento de los graduados.
		C. Docentes.	C.1. Coherencia cuantitativa y cualitativa del cuerpo docente con el proyecto académico. 2. Pertinencia de la producción académica con el proyecto académico en los últimos 5 años.
		D. Personal de Apoyo	D.1. Coherencia de la cantidad de personal con el proyecto académico. 2. Coherencia de las habilidades del personal con el proyecto académico. 3. Coherencia de la distribución del personal con el proyecto académico
	4. Infraestructura	A. Infraestructura Física	A.1. Coherencia de las características de las construcciones con el proyecto académico. 2. Coherencia de las características de las construcciones con el bienestar
		B. Bibliotecas.	B.1. Coherencia del acervo bibliográfico con el proyecto académico. 2. Coherencia de los servicios informatizados con el proyecto académico.
		C. Laboratorios.	C.1. Coherencia del equipamiento y de laboratorios con el proyecto a. 2. Coherencia de los medios de comunicación con el proyecto a. 3. Coherencia de la disponibilidad y acceso a medios de transporte

CONSTRUIDO CON INFORMACIÓN DEL SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE SISTEMA CENTROAMERICANO DE EVALUACIÓN Y ARMONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CISEVAES)

Con esta información los llamados pares evaluadores realizan una visita “in situ” a las instalaciones del programa para entrevistarse con autoridades, profesores, estudiantes y en algunos casos con egresados y empleadores.

Acreditación Ingeniería. CISEVAES

FACTOR: PLAN DE ESTUDIOS.

<i>Criterios</i>	<i>Indicadores Genéricos</i>	<i>Requisitos</i>	<i>En Programa</i>	<i>Cumplimiento</i>
Pertinencia	Objetivos del plan y perfil profesional.	Formulación explícita y detallada.	Sí___ No___	
	Programas analíticos de cursos, y de prácticas de laboratorio asociadas.	Los programas de cursos especifican:	% de programas.	
		Objetivos del curso.	___ %	
		Metas a lograr.	___ %	
		Contenido de conocimientos, estructurado en unidades de aprendizaje con tiempo asignado.	___ %	
		Metodologías de enseñanza y evaluación.	___ %	
		Recursos necesarios.	___ %	
		Bibliografía adecuada.	___ %	
	Contenidos mínimos por área, para aula y laboratorio.	Cada área incluye, del total de contenidos:	Por área:	
		Matemática y Ciencias Básicas.	el ___ %	
		Ciencias Aplicadas a Ingeniería.	el ___ %	
		Área Profesional.	el ___ %	
		Área Complementaria Profesional.	el ___ %	
		Área Complementaria General.	el ___ %	
Coherencia	Perfil profesional.	Los contenidos del plan de estudios están en correspondencia con el perfil profesional.	Sí___ No___	
	Coherencia interna de los cursos.	Contenidos lógicamente secuenciados en los programas de cada curso.	___% de los cursos.	
	Plan de correlatividades.	Establece una secuencia lógica de contenidos, vertical y horizontal, en el ordenamiento de cursos del plan de estudios.	___% de los cursos.	
Actualización	Previsión institucional.	Existe normativa para actualización periódica del plan de estudios, cada 4 años como máximo.	Sí___ No___	

TOMADO DEL SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE SISTEMA CENTROAMERICANO DE EVALUACIÓN Y ARMONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CISEVAES)

Los evaluadores tienen formación en su disciplina de origen, pero no necesariamente en el campo de la evaluación. Realizan entrevistas pero en general carecen de una formación que les permita establecer los diferentes tipos de entrevista que existen en las ciencias sociales. Cada uno de ellos actúa y realza en la entrevista lo que el sentido común le dicta. A partir de ello, inicia la redacción del informe de evaluación, en general un miembro del comité se responsabiliza de su elaboración, aunque debe lograr un consenso con todo el comité. Una parte medular del informe son las recomendaciones. Aunque no se puede mostrar, existe una especie de patrón de recomendaciones al cual los evaluadores acuden para colocarlas en el informe. Algunas de estas recomendaciones exceden la posibilidad que tiene la facultad o escuela para poderlas llevar a cabo: “mejorar los salarios del personal académico”, “modificar la legislación universitaria en cuanto al sistema de ingreso, o referente al sistema de exámenes”. Suelen recomendar que los planes de estudio se revisen, modifiquen su nombre, o integren determinado porcentaje de profesores de tiempo completo. Laboratorios, biblioteca, áreas de cómputo también son objeto de sus recomendaciones. Finalmente emiten una calificación para el programa. Lo mismo ha acontecido con los informes que elaboran para las instituciones, ante la cantidad de trabajo que se tiene que realizar las instituciones evaluadoras recurren a una “matriz” de recomendaciones que entregan a cada institución

Tensiones en los sistema de acreditación

Hemos expresado desde el principio de nuestra presentación que la acreditación de programas es una práctica transplantada a América Latina. Para algunos autores constituye parte de la tercer reforma para la educación superior, tema que debe ser objeto de discusión. Lo que resulta claro es que la acreditación en la región genera una serie de tensiones en el funcionamiento del sistema. Entre ellas podemos mencionar.

Calidad de la educación Hemos manifestado que en el mejor de los casos es un concepto líquido. Cada autor, cada autoridad educativa entiende por el mismo cuestiones diferentes. En concreto la autoridad educativa no puede hablar de calidad de la educación si no hace referencia a una serie de indicadores cuantificables. Esto genera la primer cuestión que hace endeble los resultados de los sistemas de acreditación, cuando en realidad no se puede afirmar que como resultado de la misma un programa ofrece un trabajo en el aula con mejores propuestas pedagógicas. Cuando la acreditación se queda sólo en el cumplimiento de indicadores, esto puede ser un beneficio para la institución, pero no necesariamente se traduce en un mejor sistema de enseñanza o en un proceso de aprendizaje educativo más relevante, pertinente o significativo. Las instituciones de educación superior en el mundo que tienen tras de sí un gran prestigio, tales como Oxford, Cambridge, Stanford, Harvard, París, Madrid, etcétera, gozan de ese prestigio por una situación reputacional, en estricto sentido no requieren de sistemas de acreditación. No queda claro como la acreditación puede convertirse en América Latina en un referente para el mundo del trabajo (cuando los estudios muestran que los empleadores contratan egresados de acuerdo a preferencias pre-establecidas, por ejemplo, egresados de algún tipo de instituciones privadas para puestos directivos, egresados de algunas instituciones públicas para puestos que demanden trabajo continuo).

Tampoco queda claro como la acreditación puede ser un referente para padres de familia. Ciertamente en el caso estadounidense no cuesta lo mismo estudiar en Harvard, en la UCLA o en un College Comunitario. El prestigio tiene un valor económico y exige determinado promedio en calificaciones. Los estudiantes admitidos en Harvard tienen que trasladarse a las instalaciones de esa universidad y cuentan con servicios estudiantiles, que obviamente tienen que pagar, para tener alojamiento y condiciones de vida cotidiana en esa universidad. En América Latina la realidad es muy diferente, los estudiantes, en el mayor número de los casos, sólo pueden asistir a la Universidad de su localidad, en general pública, permaneciendo en sus hogares. La acreditación no es un indicador, para la mayoría de las familias, para analizar donde van a estudiar sus hijos. Las instituciones de educación superior privadas de alto costo y ya instaladas en la sociedad forman “los capitanes de la industria”, no en una relación de valor académico que parte de una acreditación, sino como resultado de una relación particular entre grupo social de alto nivel, dueños de empresas y determinadas instituciones de educación superior.⁶

Pertinencia social y reconocimiento de rasgos singulares de la educación superior. Una segunda tensión que surge en los sistemas de acreditación de América Latina es la que

⁶ La expresión “formar capitanes de la industria” se encuentra en la Misión del Instituto de Estudios Superiores Tecnológico de Monterrey (ITESM) México. El instituto es considerado por los empresarios del grupo Monterrey, como una empresa más del mismo grupo. Para las clases medias, a partir de principios del siglo XXI, formaron otra institución “Téc 2000”, cuya misión es diferente. Es un ejemplo claro de cómo un mismo grupo económico ofrece un servicio educativo diferenciado no como resultado de la acreditación, sino como resultado del poder económico y una visión empresarial.

surge de la perspectiva de la homogeneización que emana de los formatos de acreditación y de los criterios empleados para realizar esta tarea, con los problemas que surgen de la pertinencia e historia de una institución o de un programa. La desigualdad social es algo caracteriza a los sistemas educativos en la región. En un mismo país suele haber grandes diferencias sociales, económicas y culturales entre sus diversas regiones. La sana aspiración de ofrecer un sistema educativo con el mínimo rigor académico (vocablo que tiene mucho mayor sentido que el de calidad) choca frente a una realidad social e histórica que emana de grandes desigualdades. Tratar igual a los diferentes ha llevado a profundizar una diferenciación académica en las instituciones de educación superior.

Para el caso mexicano, en donde una acreditación permite que las Universidades Públicas participen en una bolsa de recursos económicos originó que entre 2001 y 2005, 10 universidades (localizadas en las entidades federativas de mejores condiciones socioeconómicas) se llevarán el 50% de los recursos de esa bolsa y 10 universidades localizadas en entidades federativas con mayor rezago social y cultural se llevarán sólo el 10% de tales recursos. De suerte que una institución ubicada entre las primeras obtuvo en esos años 330 millones de pesos, mientras una ubicada en las segundas en ese periodo obtuvo 25 millones de pesos, más de 10 veces menos que la primera. Obviamente el logro de los indicadores en la primera se fortalece con estos recursos, mientras que en la segunda la brecha en indicadores que la separa de las que obtienen altos recursos cada vez de agranda más.⁷

Es clara la ausencia entre los indicadores para la acreditación de programas de aspectos tales como pertinencia social de un programa, entorno socio-económico, así como de un análisis de la historia y evolución de cada institución. La bondad del programa de acreditación, de mostrar indicadores, como “modelos ideales” a los cuales aspirar, queda contradicha en los hechos

Responsabilidad del Estado para ofrecer una educación superior. Una tensión que experimentan en tercer término los sistemas de educación superior en América Latina respecto de la acreditación guarda una estrecha relación con la responsabilidad del estado de ofrecer un sistema riguroso y pertinente de educación superior a los miembros de la sociedad que reúnan las condiciones académicas para su realización. Se trata de atender a una obligación social, en tanto el estado es el representante de los intereses del conjunto de la sociedad. A partir de la aplicación de estos programas, sobre todo cuando sus resultados están asociados a un recurso económico, se observa que las instituciones de educación superior que se encuentran en medios sociales más favorecidos tienden a llevarse una mayor proporción de esos recursos. En los hechos eso significa que el estado provee dos tipos de educación, a la semejanza de las redes de escolarización que planteaban Beaudelaut y Establet en los años setenta, una para quienes tuvieron la “suerte” de vivir en una región con determinados indicadores y desarrollo y otra para quienes se encuentran en lugares con mayores carencias.

Con ello no estamos defendiendo la falta de rigor académico en instituciones que se encuentran en sitios de menor desarrollo, sino al contrario estamos abriendo la

⁷ Díaz Barriga, Ángel (Coord). Barrón, Concepción. Díaz-Barriga Arceo Frida (2008) *Impacto de la evaluación en la educación superior. Un estudio en universidades públicas estatales de México*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Plaza y Valdés

discusión sobre la responsabilidad del estado para con todos los sectores de la sociedad. De la misma manera tampoco aceptamos una posición institucional en la que se desconocen las carencias, la falta de rigor académico. Por el contrario, consideramos que una institución de educación superior, una vez que detecta sus puntos críticos a partir de un proceso de autoevaluación y heteroevaluación puede estar en condiciones de elaborar un plan de trabajo a mediano plazo. Acción que reclama de determinados apoyos para su logro. De la misma manera, estamos sugiriendo la necesidad de incorporar no sólo otras prácticas de evaluación en la acreditación, sino otros rubros que permitan ejercer de mejor manera la función comprehensiva de la evaluación (evaluar para comprender, para entender un proceso educativo complejo). Entre estos indicadores se encuentra: pertinencia social de la institución y del programa, condiciones y retos del entorno socio-económico, historia institucional y evolución de sus proyectos y programas educativos.

A manera de cierre

La acreditación no forma parte de los procesos de la historia de la educación superior en América Latina, es una práctica transplantada. En su país de origen se encuentra estrechamente vinculada a la economía en múltiples aspectos: a) ley de la oferta y la demanda, b) una visión donde el costo de la educación es asumido en una parte significativa por quién accede a los estudios de este nivel, c) una visión reputacional que guarda relación con el pago(arancel) que hay que hacer por el servicio educativo, d) otro segmento del valor reputacional que es dado por el mercado laboral.

La implantación de la acreditación en América Latina no surgió de la mano del proceso de un capitalismo educativo, por el contrario evolucionó paulatinamente a partir de una visión nacionalista, en la que los saberes en la educación superior, constituían no solo un beneficio individual para quién lograrse ser profesionista, sino también se constituirían en un beneficio social para enfrentar las grandes necesidades de su entorno nacional.

Al establecerse los programas de acreditación no se siguió la evolución que estos habían tenido en su sociedad de origen, por el contrario, se buscó la manera de simplificar su propuesta llevándola a extremos técnicos que facilitasen la tarea. Mientras en Estados Unidos preparar una generación de evaluadores les llevó varias generaciones hasta constituir el campo de conocimiento como un campo disciplinario y no sólo de intervención, para lo cual tuvieron que lograr revistas científicas en evaluación y formar evaluadores en posgrados,⁸ en América Latina, por el contrario, hubo una especie de generación espontánea de evaluadores. De la noche a la mañana, a partir de un taller de 3 a 6 horas, en el que se le entregan al recién consagrado evaluador una guía para llenado de formatos, se cuenta con un número importante de académicos que son instituidos como “pares evaluadores”. Cada quién realizará las entrevistas a partir del “desconocimiento de los fundamentos” de una entrevista: social, clínica, laboral, etc. Presentará una interpretación que en un intento disfrazado de ser objetiva reducirá un indicador a un número. Cuantificar es la clave de la función actual de la evaluación, aunque siempre se le recomendará que agregue un comentario cualitativo. Así la acreditación en nuestro medio se instaure como una práctica “amateur”

⁸ Stufflebeam *Evaluación sistemática*. Barcelona, MEC-Paidós

El estado impulsa y asume los resultados de la evaluación, resultados que no necesariamente modifican la visión reputacional que sobre la profesión tienen los empleadores. Sin embargo, le sirve a las políticas educativas para establecer un sistema de premios/castigos asociados a tales resultados.

Indudablemente el reto mayor que enfrentan los sistemas de acreditación en América Latina es por una parte cumplir con las exigencias mínimas que tienen en su país de origen: dar a conocer los criterios, pero sobre todo fundamentar el establecimiento de tales criterios, así como profesionalizar la práctica de la evaluación. Lo que permitiría abandonar la estrategia de evaluación como una práctica de llenado de formatos. Pero, por la otra parte, es indispensable construir un sistema de indicadores que respondan a las características que tienen los sistemas de educación superior en la región, a su carácter público, a su vinculación con diversos sectores de la sociedad.

**INDICADORES DEL SISTEMA DE ACREDITACIÓN
DE ALGUNOS ORGANISMOS ACREDITADORES DEL
CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (COPAES)**

ORGANISMO	INDICADOR	CRITERIOS		
Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica COMEAA	Organización	Deben existir procesos de planeación, seguimiento y evaluación (docencia, investigación, difusión y vinculación), cuyos resultados se usen para mejorar el programa.		
		☐ Actualidad ☐ Eficiencia ☐ Pertinencia ☐ Suficiencia	☐ Congruencia ☐ Existencia ☐ Relevancia ☐ Vigencia	☐ Eficacia ☐ Impacto ☐ Sostenibilidad
	Curriculum y/o programas	El plan de estudios debe tener armonía disciplinaria (congruencia interna) y plantear claramente la secuencia y relaciones de sus diferentes partes.		
	Alumnos	En cada generación la deserción durante los dos primeros semestres no deberá ser mayor al 30%.		
		☐ Actualidad ☐ Eficiencia ☐ Pertinencia ☐ Suficiencia	☐ Congruencia ☐ Existencia ☐ Relevancia ☐ Vigencia	☐ Eficacia ☐ Impacto ☐ Sostenibilidad
	Profesores	Por lo menos el 70% de la planta académica debe tener estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), y haber obtenido los grados correspondientes.		
		☐ Actualidad ☐ Eficiencia ☐ Pertinencia ☐ Suficiencia	☐ Congruencia ☐ Existencia ☐ Relevancia ☐ Vigencia	☐ Eficacia ☐ Impacto ☐ Sostenibilidad
	Investigación	Los programas y líneas de investigación deben estar registrados y aprobados ante el órgano colegiado que corresponda, sus resultados habrán de ser verificables y sujetos a evaluaciones periódicas en los aspectos de financiamiento, productos, artículos, patentes, etc.		
		☐ Actualidad ☐ Eficiencia ☐ Pertinencia ☐ Suficiencia	☐ Congruencia ☐ Existencia ☐ Relevancia ☐ Vigencia	☐ Eficacia ☐ Impacto ☐ Sostenibilidad
	Infraestructura	Las aulas deben disponer del espacio suficiente para cada alumno además, buena iluminación, ventilación, mobiliario, etc.		
		☐ Actualidad ☐ Eficiencia ☐ Pertinencia ☐ Suficiencia	☐ Congruencia ☐ Existencia ☐ Relevancia ☐ Vigencia	☐ Eficacia ☐ Impacto ☐ Sostenibilidad
	Vinculación y servicios a la comunidad	Deben existir instancias oficiales encargadas de establecer y dar seguimiento a los proyectos y/o convenios de colaboración con instituciones, organizaciones y empresas relacionadas con el área.		
		☐ Actualidad ☐ Eficiencia ☐ Pertinencia ☐ Suficiencia	☐ Congruencia ☐ Existencia ☐ Relevancia ☐ Vigencia	☐ Eficacia ☐ Impacto ☐ Sostenibilidad
	Finanzas	El programa académico debe tener un presupuesto definido, así como los recursos suficientes para su operación.		
		☐ Actualidad ☐ Eficiencia ☐ Pertinencia ☐ Suficiencia	☐ Congruencia ☐ Existencia ☐ Relevancia ☐ Vigencia	☐ Eficacia ☐ Impacto ☐ Sostenibilidad

Anexo 1. Construido con información de: Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A. C. (2004) *Sistema Mexicano de Acreditación de Programas Académicos para la Educación Agrícola Superior*. México. COPAES pp. 45-61