

Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia

System quality assurance in higher education:
Considerations for accreditation in Colombia

Víctor Manuel Gómez Campos*

Jorge Enrique Celis Giraldo**

Universidad Nacional de Colombia

Resumen

Un tema de creciente importancia social y económica es el referido a los criterios, indicadores e instrumentos de medición y evaluación de la calidad de la educación superior. ¿Se mide ésta por la calidad de los egresados?, ¿por la calidad de la relación pedagógica?, ¿por el grado de homogeneización de condiciones de funcionamiento de las instituciones, según los criterios de acreditación vigentes en Colombia?, ¿por la productividad de los docentes?, ¿por el lugar alcanzado en los ranking internacionales de las mejores universidades?

Tales temas se analizan con base en un estudio realizado sobre los dos sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: registro calificado y acreditación. Dicho estudio señala el alto grado de redundancia existente y la carencia de mediciones directas de la calidad de la educación. Los indicadores de calidad, en ambos sistemas, son “indirectos”, se fundamentan en indicadores que no miden la calidad del aprendizaje realizado por el estudiante. Son sistemas centrados en procesos e insumos y con un fuerte énfasis en la homogeneización y estandarización de estos, mediante el cumplimiento de determinadas condiciones y factores comunes a todos los programas e instituciones. Como alternativa a estos indicadores indirectos de calidad de la educación superior se presentan diversos criterios y estrategias de promoción y medición de los logros y competencias adquiridos por los estudiantes.

Palabras claves: calidad de la educación superior, acreditación, calidad de graduados, calidad, *ranking*.

Artículo de reflexión. Recibido: mayo 6 de 2009. Aceptado: octubre 17 de 2009.

* Profesor del Departamento de Sociología y director del Grupo de Estudios sobre Educación Media y Superior. victormago@gmail.com

** Investigador del Grupo de Estudios sobre Educación Media y Superior.

Abstract

The criteria, indicators and tools for assessing the quality of higher education is a theme of growing social and economic importance. Is it measured by assessing the quality of its graduates? Evaluating the quality of the pedagogic relation? By measuring the level of homogenisation of the operational conditions in universities, according to the accreditation criteria in force in Colombia? By the teacher's productivity? By the positions reached in international rankings of universities?

These issues are analyzed in this article, which is based on a study of the two systems of higher education quality assurance in Colombia: qualified registry and accreditation. Such study reveals a high degree of redundancy in both systems and an absence of direct measurements of the quality of education. The existing indicators are 'indirect' and do not measure the quality of the students' acquired learning. These systems are focused mainly in processes and materials and emphasize strongly on their homogenisation and standardization through the pursuance of certain common conditions and factors of all programs and institutions. As an alternative to these indirect measures of quality of education, a different set of criteria and strategies of direct assessment of the quality of education received by the students are analyzed in this article.

Keywords: Higher education quality, accreditation, quality of graduates, quality and rankings.

Introducción

El sistema colombiano de aseguramiento de la calidad de la educación superior descansa en dos instrumentos: el registro calificado (Decreto 2566, 2003, recientemente derogado por la Ley 1188, 2008) y la acreditación de calidad, vigente desde 1993. Diez años de antigüedad y experiencia separan a ambos instrumentos, de los que se esperaría un mínimo de redundancia, una óptima complementación y un mayor aporte al mejoramiento de la calidad de la educación superior en el país.

Uno de los principios básicos de la Ley 30 (1992) ha sido la desregulación de la educación superior por parte del Estado (Icfes) y el mayor valor otorgado a la autonomía de las instituciones, y del sector académico en general, en el control y regulación de la calidad de la educación superior. En lugar del tradicional control directo por parte de la burocracia oficial (Icfes) se crearon instituciones orientadas y dirigidas por académicos, como el sistema de acreditación (CNA).

El principal aporte de este sistema ha sido la identificación de un conjunto de condiciones académicas e institucionales (factores y características), que se supone, definen y enmarcan la educación de calidad, y cuyo logro voluntario por parte de programas e instituciones les otorga acreditación de calidad. Este conjunto de condiciones se postula como el "deber ser" ideal al que los programas e instituciones deben acercarse, con la recompensa social (distinción) del otorgamiento de la acreditación a aquellos que mejor cumplan dichas condiciones.

Este "deber ser" ideal fue un importante logro en ese momento histórico (posterior a la Ley 30) en el que cada institución gozaba de alto grado de autonomía para crear programas, sin control ni regulación

estatal, y en el que el libre disfrute de la nueva autonomía había generado importantes problemas, tales como la proliferación de programas e instituciones y una profunda preocupación por la calidad y pertinencia de la educación superior colombiana (Gómez, 2000). En este contexto, el sistema de acreditación propuso un “deber ser” ideal de las universidades, hacia el cual muchas se orientan y asumen como referente; además de haber contribuido significativamente a que muchos programas e instituciones realicen esfuerzos importantes en lograr las condiciones de calidad que constituyen dicho referente.

Esto no significa que este referente sea el único posible, ni el mejor, ni más moderno, ni el que más contribuya a la calidad de la educación superior.

El sistema de registro calificado se instaló en el 2003, diez años más tarde que el sistema de acreditación. Durante esta década, tal sistema fue el único instrumento de control de la calidad de la educación superior, pero sólo para aquellas instituciones y programas que voluntariamente se acogieran a él. A partir del 2003, el proceso de registro calificado fue obligatorio para todos los programas de este nivel educativo.

En orden lógico, un sistema de control y verificación de condiciones mínimas o básicas para el funcionamiento de programas (registro calificado obligatorio) debería haber antecedido al sistema de acreditación de calidad, de carácter voluntario. De esta manera, el sistema de acreditación ya tendría garantizadas determinadas condiciones o niveles mínimos de funcionamiento de programas, podría, entonces, centrarse en la evaluación de sus logros o resultados, los que serían evaluados y acreditados en función de éstos y no en razón de cumplir determinadas condiciones de funcionamiento, como es el caso de la acreditación en Colombia. En este país la acreditación no tiene en cuenta la calidad de los resultados del proceso educativo, sino el cumplimiento de condiciones homogéneas de funcionamiento (ocho factores que corresponden con las quince condiciones mínimas de calidad del proceso de registro calificado¹). Se trata, en consecuencia, de un modelo de acreditación basado en procesos y no en logros ni resultados. Por esta razón cumple los mismos propósitos del registro calificado.

Ambos sistemas coexisten actualmente, basados en los mismos principios, condiciones y requisitos de funcionamiento de programas. No hay diferencias esenciales entre ambos, son sistemas centrados en procesos e insumos, y con un fuerte énfasis en la homogeneización y estandarización

1. El CNA define ocho factores: 1) Misión y Proyecto Institucional, 2) Estudiantes, 3) Profesores, 4) Procesos académicos, 5) Bienestar institucional, 6) Organización, administración y gestión, 7) Egresados e impacto sobre el medio, 8) Recursos físicos y financieros (CNA, 2006).

de estos, mediante el cumplimiento de determinadas condiciones y factores comunes a todos los programas e instituciones. Las diferencias son menores, de índole procedimental, de intensidad de la función de verificación, y en ninguno de ambos instrumentos es central la verificación y evaluación de logros o resultados del proceso educativo.

Un efecto perverso de procedimientos de estandarización y homogeneización de programas de formación es que puede lograrse que todos los programas e instituciones tengan similares condiciones y procesos formativos, sin que sea demostrable una mejor calidad en la formación de los egresados y en su desempeño ocupacional. Los programas son acreditados en virtud de su grado de cumplimiento de determinadas condiciones y procedimientos homogéneos, establecidos por el método seguido de acreditación y de registro calificado, y no en razón de la calidad de sus egresados ni de los logros de sus estudiantes.

Después de quince años de la creación del sistema de acreditación se hace imperativa una evaluación externa de su racionalidad, logros, metodología, costos y perspectivas futuras. La legitimidad futura del CNA depende en gran medida de la rendición de cuentas (*accountability*) a la comunidad académica, de la que obtiene su razón de ser.

Estudio diagnóstico sobre el procedimiento de acreditación en Colombia

El Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional de Colombia ha realizado recientemente un estudio diagnóstico sobre el procedimiento de acreditación y las guías utilizadas en una muestra de 83 programas de pregrado acreditados, de diferentes áreas del conocimiento (CID-MEN, 2007)².

Con base en este diagnóstico se presenta el siguiente conjunto de consideraciones sobre el sistema de acreditación colombiano:

1. El sistema procedimental del CNA, basado en la evaluación y verificación de ocho grandes “factores” de calidad, por el sistema de pares externos, es de baja eficacia —y de alto costo— en relación con el volumen total de programas existentes en la educación superior: según datos del CNA a febrero de 2009, después de 16 años de creación de este organismo, sólo se han acreditado 774 (12,3%) del total de 6.133 programas
2. El diagnóstico se hizo teniendo en cuenta los informes allegados por las instituciones al CNA, los informes de evaluación de pares externos y los conceptos emitidos por el CNA. De los 83, 50 programas cumplían con la anterior documentación. El mayor número de programas acreditados de la muestra se presenta en las ingenierías, arquitectura y diseño (21), ciencias económicas (18), derecho (5), psicología (5) y comunicación social (1). El mayor número de estos programas se encuentran en las ciudades de Bogotá (22 programas) y Medellín (10), seguidos por Barranquilla, Bucaramanga (5), Cartagena y Manizales (2), Tunja, Palmira y Armenia (1).

registrados en el SNIES, y 13 (3,9%) del total de las 339 instituciones de educación superior.

Al ritmo actual de funcionamiento de este sistema, serán necesarias varias décadas y altísimos los costos para acreditar un porcentaje significativo de los programas actuales, además de los programas cuya acreditación inicial ya haya caducado y requiera reacreditación. Es evidente, entonces, que este sistema es inoperante, ineficiente y de escaso costo/beneficio. Resulta de gran interés para la comunidad académica nacional conocer los costos de funcionamiento hasta la fecha del CNA sobre el número de programas acreditados, y realizar proyecciones a corto y mediano plazo del coste por programa acreditado. Esta información permitirá analizar objetivamente el grado de viabilidad y deseabilidad económica del actual sistema.

2. En el origen del CNA se incurrió en el grave error de definir cada programa curricular como la unidad básica de acreditación, legitimando de esta manera el proceso que se estaba dando de proliferación de programas (los que se duplicaron en los primeros años de vigencia de la Ley 30), e ignorando los intereses que impulsaban dicha proliferación, tales como: estrategias de mercadeo de programas, competencia entre instituciones por matrículas, y la subdivisión arbitraria de áreas del conocimiento con el propósito de ofrecer nuevas denominaciones de programas³.

3. Al definir cada programa como unidad básica de acreditación, el CNA se embarca en la imposible y costosísima tarea de iniciar el largo y complejo proceso de acreditación, de insumos y procesos, para un número creciente de programas, cuyo universo potencial es de más de 6.000 unidades (SNIES).

4. Por otra parte, hay importantes problemas metodológicos que cuestionan la validez y confiabilidad de las evaluaciones de los programas:

4.1. Los resultados dependen básicamente de la selección de los pares evaluadores. De tal manera que se ha dado el caso de dos programas similares en la misma institución, en las mismas condiciones institucionales, uno de los cuales no es acreditado y el otro sí, en función de la composición diferencial de los dos grupos de pares. Así mismo, otra institución vecina a la anterior con condiciones académicas e institucionales evidente y reconocidamente superiores no logra acreditación de sus programas, debido a la composición del grupo de pares externos y sus respectivos criterios e imaginarios académicos. Por la misma razón, han sido acreditados diversos programas que, a juicio de distintos expertos calificados, no cumplen las condiciones académicas para su acreditación. Otro importante problema ha sido el otorgamiento de “acreditación previa” a la mayoría de los programas de formación de Licenciados en Educación, ampliamente reconocidos en la comunidad académica nacional como de mala calidad.

3. Por ejemplo, en el Área de Administración hay cientos de programas con denominaciones diferentes.

4.2. El rol del par. No es suficiente ser profesor en el nivel superior para desempeñar con competencia y objetividad el rol de par evaluador: análisis, ponderación y evaluación de la gran cantidad y complejidad de factores, características e indicadores que conforman la información requerida en la acreditación. Unas cuantas horas de capacitación son claramente insuficientes e inadecuadas para el desempeño de este rol.

[...] el sistema de evaluación externa para la acreditación, no se aplica con rigurosidad y la técnica que requiere un proceso de esta naturaleza y dimensión. La evaluación se fundamenta en gran medida en la apreciación personal de los pares a partir de sus conocimientos académicos y particulares sobre los programas en los cuales desarrollan su labor profesional, de la lectura de los informes elaborados por la IES y de la observación que logran en una visita de verificación de tres días a la institución del programa evaluado. Sumado a este mecanismo, los pares no disponen de referencias y protocolos técnicos de evaluación, que les permita definir “el grado de cumplimiento” de las características y factores evaluados, sobre todo en aquellos factores que por sus características técnicas requiere de conocimientos especiales y de experiencia específica sobre los aspectos a evaluar, como es el caso de los factores de infraestructuras y recursos financieros. La evaluación de estos factores, no debe ser solamente de observación y apreciación dado que inciden de manera importante en la determinación de la calidad del programa. (CID, 2008a, p. 54)

La evaluación y ponderación de un programa de formación, según los ocho factores de calidad, es una tarea —y responsabilidad— que solo puede ser adecuada y objetivamente realizada por académicos de amplio reconocimiento y trayectoria en un área del saber, sobre todo, con extensa experiencia en dicha tarea de evaluación. La competencia evaluativa no se improvisa, es el resultado de la acumulación de experiencia cualificada y reflexiva sobre el complejo asunto de la evaluación. Por esta razón, en la experiencia internacional, las funciones de evaluación y acreditación de programas e instituciones son realizadas por entidades especializadas en estas funciones, y no por pares que no han sido seleccionados según criterios de idoneidad y experiencia en la función de evaluación sino por estar presentes en una base de hojas de vida.

En esto radica una importante debilidad metodológica en el proceso de acreditación. Se supone, falsamente, que la evaluación y ponderación de estas condiciones es una tarea, no especializada, que puede desempeñar adecuadamente un profesor del mismo tipo de programa (par), independientemente de su interés, trayectoria y experiencia cualificada en el rol evaluativo que se espera del par. El conocimiento académico y laboral de sus profesiones no es suficiente para valorar aspectos económicos, financieros, de infraestructura, curriculares, entre otros, de un programa o institución. El conocimiento de una modalidad, área o currículo de

un programa no convierte al par automáticamente en un evaluador. De esta manera, al improvisar el rol del par se improvisa el rol de evaluación, ponderación y verificación de las condiciones mínimas requeridas de los programas, y no se cumplen adecuadamente los objetivos de calidad de la educación que sustentan la norma en mención. Esta debilidad metodológica es igualmente aplicable al sistema de asignación de pares en el proceso de registro calificado.

Se evidencia el grado de subjetividad con que los pares realizan la evaluación externa cuando, por ejemplo, los evaluadores de un programa reportan que el informe de autoevaluación de la institución es incompleto, se evidencia que en el proceso de autoevaluación no ha participado toda la comunidad educativa (empleados, administrativos, empleadores) e informan que no comparten el sistema de gradación utilizado por la IES puesto que no califican aspectos negativos, utilizan un rango entre 60% y 100% y la calificación final es un rango que va desde 93.92 y 86.44 con respecto a 100. Sin embargo, los pares adoptan la calificación propuesta por la IES, sin justificar claramente la decisión. (CID, 2008a, p. 53)

4.3. Este sistema de evaluación por parte de “pares” genera importantes problemas de subjetividad, preferencias arbitrarias; pugnas entre instituciones, programas y paradigmas; vetos de las instituciones a determinados pares..., todo lo cual cuestiona la validez y confiabilidad del sistema metodológico, y genera los problemas de legitimidad y confianza, evidentes en la comunidad académica nacional. La práctica de la evaluación por “pares” es también fuertemente cuestionada en el contexto internacional, por sus riesgos de clientelismo, amiguismo, subjetividad y escasa confiabilidad de juicio y evaluaciones realizadas por pares (Porter, 2008).

La falta de rigurosidad en la evaluación externa, también se evidencia en la elaboración de los informes, puesto que algunos pares incluyen literalmente en sus documentos lo expresado por las IES en la autoevaluación, sin justificación o argumentación suficiente; en ocasiones se señala: “los pares compartimos lo expresado en el documento de la IES”. En el informe de los pares también se encuentran contradicciones como las de invalorar positivamente una situación en un aparte determinado del documento mientras que en las debilidades o recomendaciones, se expresa lo contrario. (CID, 2008a, p. 53)

En lugar de una evaluación por “pares” seleccionados de una base de hojas de vida, esta función la deberían realizar instituciones o agencias especializadas en esa tarea. En lugar de la evaluación de insumos y procesos, los que sólo hacen referencia al funcionamiento del programa de formación, se debería privilegiar la evaluación de resultados objetivos, con relación a estándares y parámetros comparativos.

El CNA afirma que la calificación hace referencia a la realidad de la calidad ya alcanzada en relación con cada característica. Con esta afirmación se entiende que la acreditación no se fundamenta en las necesidades o buenas intenciones del programa, ni en los procedimientos, sino en la obtención de resultados demostrables sin significar con ello que no se constituya en un proceso dinámico orientado al mejoramiento continuo de los programas. No obstante, la demostración de resultados es menos frecuente por parte de las IES, mientras que “las buenas intenciones” se repiten con alta frecuencia. (CID, 2008a, p. 49)

4.4. La autoevaluación. El documento más importante en el proceso de acreditación es la autoevaluación realizada por el programa o institución. Pero en las guías de autoevaluación, propuestas por el CNA, se encuentran numerosos ítems de análisis cualitativo (ponderaciones, apreciaciones...) sobre dimensiones complejas y multidimensionales, cuyos resultados se deben expresar en términos numéricos, tal vez con la pretensión de objetivar y cuantificar las dimensiones de índole cualitativa.

Las guías del CNA siempre hacen énfasis en el carácter cualitativo del sistema: “grado de cumplimiento”, “apreciación”, “ideas que se tenga sobre la formación”, “la ponderación debe ser un ejercicio fundamentalmente cualitativo”. La preponderancia del análisis cualitativo con equivalentes numéricos no muy claros y “referentes cualitativos universales” no expresos o definidos, incrementa el nivel de subjetividad del proceso de evaluación y acreditación, lo cual se observa cuando las IES adaptan las fortalezas y debilidades del programa en las ponderaciones y calificaciones, los pares no cuentan con elementos objetivos o referentes para calificar y sus conceptos se basan fundamentalmente en las “apreciaciones” y los Consejos reciben estos elementos para emitir su concepto, más aún cuanto en algunas ocasiones, *éstos* no tienen en cuenta las apreciaciones y recomendaciones realizadas por el par. (CID, 2008a, p. 49)

Lo anterior introduce importantes problemas de subjetividad y escasa confiabilidad en las respuestas, por tres razones: primera, porque en muchos programas no existe la información solicitada, y la ofrecida no es verificable por el par. Segunda, porque en muchas ocasiones la información se fabrica a medida de lo solicitado por el CNA. Por ejemplo, cuando las apreciaciones o valoraciones solicitadas de la comunidad académica y del sector productivo no son realizadas con rigor metodológico, y se recurre a las opiniones subjetivas de algunos miembros de esos sectores. En otros casos, la “apreciación” solicitada se reduce al promedio aritmético de opiniones de valores numéricos a temas cualitativos. En otros, la “apreciación” es el mínimo común denominador de opiniones de algunos profesores y ocasionalmente estudiantes. Porque cada programa o institución define, subjetiva y autónomamente, los criterios y métodos de ponderación.

De acuerdo con la información revisada, el 20% de las IES no justifican el método de ponderación de los factores. Del 80% que lo hace, no siempre se explica de manera clara el por qué de la importancia relativa del factor al cual se le asigna mayor peso. El hecho que cada IES aplique el sistema de ponderación que más le convenga, ha sesgado los resultados si se tiene en cuenta que éstas le asignan un mayor peso a los aspectos que considera representan sus fortalezas o, por el contrario, eliminan de la evaluación aquellos en los que, a pesar de ser importantes, tiene fuertes debilidades. Esto se manifiesta además en casos donde la institución no siempre valora todos los aspectos “sugeridos” por el CNA. En otros casos, el sesgo es de tal naturaleza que las IES establecen rangos sólo de escalas superiores (cumplimientos a partir del 40% o 60% de 100%) sin la posibilidad de una calificación negativa, lo que conlleva a que los resultados de la evaluación siempre serán positivos. (CID, 2008a, p. 47)

Otros problemas con la autoevaluación son: información insuficiente o demasiado general, énfasis en el ‘deber ser’ y en las buenas intenciones, y no en los logros y resultados verificables del programa.

5. Los verdaderos factores de la calidad en la educación superior.

A pesar de la existencia de ocho factores, los factores que más se tienen en cuenta para otorgar la acreditación son el de profesores y el de procesos académicos, con una frecuencia del 16% cada uno. Los factores que menos se consideran son estudiantes, egresados y bienestar, con una frecuencia del 10% cada uno. Este fenómeno permite comprender por qué el 36% de las recomendaciones hechas por el CNA se enfocan en los procesos académicos y el 31% a los profesores.

Se ratifica así el sesgo que tiene el sistema de acreditación de enfocarse en los insumos y no en los resultados del proceso educativo. Los egresados deberían ser el principal factor de calidad de un programa, pero éste resulta ser invisible a la hora de valorar la calidad. Las instituciones se han limitado a tener una base de datos con la información básica de los egresados, sin que ello implique un conocimiento detallado de su trayectoria laboral para poder identificar el impacto de la formación recibida en el desempeño profesional. Los egresados tampoco desempeñan un papel activo en la revisión y proyección de los programas curriculares. Ellos deberían ser los primeros invitados a participar en este tipo de actividades.

En los programas estudiados los pares no encuentran evidencias de estudios de seguimiento y análisis ocupacional de egresados que permitan conocer y verificar la calidad y pertinencia del programa ofrecido. Algunas IES tratan de conformar bases de datos de egresados, pero sin análisis de su desempeño ocupacional. Esta es una gran carencia e irresponsabilidad social en la educación superior colombiana al ofrecer programas en función de la demanda de estudiantes y no según la necesidad social y ocupacional de la formación ofrecida.

Si este factor exigiera la presentación de estudios y resultados actualizados y específicos del desempeño ocupacional de egresados, muy pocos programas obtendrían registro calificado ni acreditación.

Se observa que los pares se limitan, en la mayoría de los casos, a reportar lo que informan las IES al respecto pues no disponen de las herramientas y el tiempo necesario para verificar los resultados del factor. Por tanto este factor carece de valor y fuerza evaluativa en la acreditación. (CID-MEN, 2008, p. 33)

6. Las decisiones del CNA

Las decisiones tomadas por el CNA también adolecen de un alto grado de subjetividad. Los informes de los pares señalan que algunos programas durante el proceso evidenciaron debilidades en la justificación y en los aspectos académicos, y exhiben altos índices de deserción. A pesar de estos señalamientos, los programas obtienen la acreditación de alta calidad.

Se observa que, mientras en el registro calificado, se rechazan programas por las carencias en el cumplimiento de estos factores o condiciones, en la acreditación se favorecen sin mayores explicaciones y simplemente las debilidades se transforman en recomendaciones a cumplir en el futuro. (CID, 2008a, p. 56)

Además de desconocer los informes de los pares o convertir las debilidades en recomendaciones, aun cuando éstas debieron ser superadas antes del proceso de acreditación, el CNA tampoco explica los parámetros utilizados para otorgarla: no es claro cuál de los ocho factores tuvo mayor peso para decidir sobre la acreditación de un programa.

En síntesis, se observa que la subjetividad del modelo de acreditación también se manifiesta en los conceptos producidos por el CNA, pues es quien toma sus decisiones con base en etapas previas que adolecen de las inconsistencias y dificultades arriba analizadas, particularmente en lo que respecta a las condiciones iniciales, el proceso de autoevaluación de las IES y la evaluación externa. (CID, 2008a, p. 56)

7. Indicadores indirectos de la calidad de la educación

Tanto registro calificado como acreditación son sistemas orientados a evaluar y verificar determinadas condiciones o factores que sólo INDIRECTAMENTE miden la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Esta calidad de la educación se mide en los estudiantes, en su aprendizaje, en sus logros y resultados. Pero en ninguno de los instrumentos hay indicadores ni criterios de evaluación de estos logros en los estudiantes. Los indicadores y criterios de investigación, nivel de formación de docentes, medios educativos, programa curricular, admisiones, etc, sólo medirían “indirectamente” la calidad de la educación, bajo el supuesto

—altamente cuestionable— de que estos criterios e indicadores miden la calidad de la experiencia educativa del estudiante. Por ejemplo, instituciones y programas con alta productividad en investigación y extensión NO necesariamente implican buena calidad de la educación recibida. Por el contrario, diversos estudios internacionales demuestran que la lógica e intereses de los investigadores —y de la función de investigación— son muy diferentes de lo requerido en la función docente, y de que se trata de dos actividades muy distintas entre sí y regidas por normas y resultados igualmente diferentes (Bok, 2008).

Al respecto, Hughes (2008) plantea cinco mitos comunes sobre las relaciones entre investigación y docencia:

1. El mito de la relación de beneficio mutuo entre la investigación y la docencia.
2. El mito de una relación generalizable y estática.
3. El mito de separar el saber de la investigación y la docencia.
4. El mito de la superioridad del profesor-investigador.
5. El mito del estudio desinteresado de la relación entre investigación y docencia (Hughes, 2008, p. 31).

Estos mitos constituyen parte de la “ideología académica” que postula que la calidad de la educación recibida por los estudiantes se deriva de la actividad de investigación, como si la función docente no tuviera objetivos, condiciones y características propias, sino que fuera una función derivada de la investigación y subordinada a ella (Scott, 2008).

A pesar de la escasa investigación empírica existente sobre las relaciones entre docencia e investigación, es reconocida la baja calidad de la educación de pregrado en muchas “universidades de investigación”. En efecto, muchas de las universidades en EE. UU., con mayor número de premios Nobel en su planta docente, y con miles de millones de dólares en proyectos de investigación, sufren serios problemas en la calidad del pregrado, pues la docencia en este nivel es vista como una obligación, como una “carga”, como una tarea indeseable, la que comúnmente es encargada a *teaching assistants* o profesores *junior*. En estas universidades sólo son importantes los doctorados (Serow, 2000). Al respecto puede verse la importante experiencia en New York University (NYU) de reposicionar la docencia —y su calidad— como el principal factor de calidad en el pregrado (Sexton, 2003). Para ello, se conforma un estatuto docente con el fin de estimular la carrera docente del “*teaching-professor*”, cuyos roles, motivaciones y expectativas son muy diferentes del “*research-professor*”⁴.

Por otra parte, en las universidades públicas colombianas da lo mismo ser buen, mal o pésimo docente, pues la función docente (lo más importante en la calidad de la educación ofrecida) es invisible, no genera remuneración, ni distinción, ni estatus. Lo que importa en las universidades públicas es la productividad regida por el Decreto 1279, no la docencia,

4. Estos temas son analizados en extensión en Gómez y Celis (2007).

en sus diversas dimensiones pedagógicas (Gómez y Celis, 2007). ¿Cuál es la situación de la función docente en las universidades privadas? ¿Cuáles son los estímulos institucionales a la docencia de calidad? ¿A la producción de materiales didácticos y pedagógicos? ¿Qué concepto de calidad de la educación se tiene —y se pretende evaluar y acreditar— cuando la función docente es, comúnmente, subvalorada, invisible y neutra en la remuneración y la promoción?

Desde esta perspectiva, ¿qué es lo que realmente miden los instrumentos de registro calificado y acreditación? La primera, un conjunto de condiciones institucionales mínimas para funcionamiento, bajo el supuesto (o la esperanza subjetiva) de que estas condiciones sirvan para que la educación recibida sea de calidad. Sin embargo, nótese la ausencia de criterios e indicadores específicos sobre logros, aprendizajes y resultados en los estudiantes (víctimas o usuarios finales del proceso). Lo mismo sucede con la acreditación. No se acredita la “calidad” de la educación recibida sino las investigaciones, publicaciones, dotaciones, infraestructura, cuerpo docente. Los más beneficiados de la acreditación son las IES y los profesores, no los estudiantes.

8. El modelo institucional y académico de calidad, postulado en los insumos y criterios de la acreditación, refleja la experiencia y tradiciones de las universidades de mayor desarrollo académico relativo, subvalora las características y necesidades de otro tipo de instituciones y programas, como las técnicas y tecnológicas. El modelo de acreditación está fuertemente sesgado a favor de las universidades tradicionales y discrimina en contra del amplio número de instituciones y programas distintos a éstas.

9. El principal resultado sistémico del modelo CNA ha sido ratificar y formalizar la jerarquía de estatus interinstitucional ya preexistente: las mejores universidades públicas y privadas acreditan sus programas y sus instituciones, las cuales ya habían sido previamente “acreditadas” en el estatus social. En muchas otras instituciones de menor desarrollo relativo se genera una fuerte necesidad —o compulsión— para la acreditación formal de sus programas, en tanto se convierte en una nueva marca, fuente de estatus y reconocimiento social y, en muchos casos, como una estrategia de legitimación de las autoridades de turno; debido a la ausencia de las condiciones académicas e institucionales que aseguren y garanticen la calidad de la educación ofrecida. No es entonces claro ni evidente que el modelo colombiano de acreditación (CNA) sea eficaz en su principal razón de ser: asegurar y garantizar la calidad de la educación superior en el país. Acredita formalmente a unos pocos programas e instituciones ya previamente acreditados informalmente en razón de su estatus social y académico.

Al respecto, se encontró que los programas pertenecientes a instituciones con mayor trayectoria y reconocimiento social recibieron acreditación entre seis y ocho años, mientras que aquellas de menor desarrollo recibieron en su gran mayoría de cuatro años. Esta situación se presentó tanto en la acreditación por primera vez como en la renovación de esta. Pero al revi-

sar los conceptos emitidos por el CNA no se hallaron diferencias sustantivas entre los argumentos utilizados para justificar ocho o cuatro años.

10. Finalmente, no solamente hay un alto grado de redundancia entre los procesos de registro calificado y de acreditación, también se ha organizado un instrumento paralelo de medición de la calidad de la educación: los ECAES (Decreto 1781, 2003, transformado recientemente por la Ley 1324, 2009).

Si todos los egresados de todas las áreas de formación deben tomar el ECAES, que se supone mide la calidad de la educación recibida, ¿para qué tener dos sistemas distintos de evaluación de la calidad de la educación superior? ¿Cuáles son las funciones diferenciadas de ambos sistemas? ¿Cuál es el papel o función propia del CNA y de los ECAES? ¿Si ambos se supone que miden la calidad de la educación superior, no sería más eficiente y objetivo otorgar acreditación de calidad a programas con mayores puntajes relativos en los ECAES? ¿Cómo se justifica el alto gasto público en dos sistemas redundantes, uno de ellos tal vez más costoso, menos eficiente y más burocrático que el otro?

Estos interrogantes no suponen que los ECAES constituyan una mejor manera de medir la calidad de la educación superior, sólo pretenden señalar la evidente incongruencia de contar con dos sistemas distintos, para los mismos propósitos, sin relaciones ni sinergias entre ellos, y con grandes diferencias en términos de costos, eficiencia y eficacia.

La creación de los ECAES bien puede responder a la intención gubernamental de generar un mecanismo, institucional y metodológico, menos costoso, más eficiente y menos burocrático que el actual CNA, tal y como ha sido propuesto en un reciente documento del Banco Mundial (Pietro-Jurand y Lemaitre, 2003). De ser cierta esta aseveración, se hace necesaria la evaluación externa del modelo de acreditación vigente en el país. También es importante la evaluación de los ECAES, no sólo por sus evidentes debilidades conceptuales y metodológicas, sino por el efecto negativo de reducir la calidad de la educación superior a lo que puede ser medido en pruebas artificiales de “papel y lápiz” (Gómez, 2005; González y Ramírez, 2007).

Funcionamiento y limitaciones de la acreditación en América Latina: similitudes con Colombia

La mayoría de países han adoptado la acreditación como el principal mecanismo para asegurar y mejorar la calidad de la educación. En el caso de América Latina, la explicación está dada por la masificación del sector privado y la incapacidad que tiene el Estado de financiar la expansión del sistema de educación superior (Dias Sobrinho, 2006, pp. 285, 291). Mientras en las décadas de los sesenta y ochenta, la agenda política estuvo centrada en la masificación, desde la década de los noventa la acreditación se asumió como el mecanismo más importante para preservar y mejorar

la calidad de la educación (De la Garza, 2008, p. 194). El foco de la política ya no era la masificación sino la calidad de la educación superior (Klein y Sampaio, 2002; Fernández, 2004). “En prácticamente todas las manifestaciones de política estatal sobre la educación superior se alude al problema de su calidad y a la necesidad de compensar su desmejoramiento producido con ocasión de la expansión y diversificación universitaria” (Lucio y Serrano, 1992, p. 220).

Desde la perspectiva de los grupos de interés, la acreditación cumple una función social importante. En el caso de los estudiantes, ellos requieren un sistema de calidad que garantice la prestación de un servicio educativo adecuado con miras a que los egresados tengan altas probabilidades de obtener un empleo y mejorar así su vida personal y social (Lemaitre, 2004, p. 85). El interés de los empleadores es contar con un sistema que asegure la formación de recurso humano capacitado para que pueda desempeñar una ocupación determinada. “Este fenómeno ha generado una creciente preocupación en todo el mundo en lo referente a la calidad de los insumos, procesos y resultados de la educación superior” (Sanyal & Martin, 2006, p. 5).

En términos generales, los sistemas de aseguramiento están concebidos para “preservar la calidad del servicio educativo” (Varela, 1993, p. 70) y garantizar que la oferta curricular responda a las expectativas del sector privado (Neave, 2001, p. 166). En esta perspectiva, los Estados dejan de desempeñar la función de productores de bienes y servicios educativos para convertirse en “formuladores de reglas de juego” (Sojo, 2004, p. 138) para asignar recursos mediante la evaluación del sistema de la educación superior. Los Estados perdieron el monopolio sobre la prestación del servicio educativo ante el crecimiento del sector privado para dedicarse a ejercer un control mediante la evaluación (el Estado evaluador) (Gómez, 2000, p. 29; 2004, pp. 167-168; De la Garza, 2008, p. 177).

En un sistema donde coexiste la educación financiada directamente por el Estado con la iniciativa privada, es opinión de muchos que el papel del Estado, especialmente en lo que a la calidad de esta última se refiere, debe limitarse al aspecto negativo o formal de fiscalización y control, aplicando sus instrumentos legales para reprimir la educación superior de mala calidad. (Lucio y Serrano, 1992, pp. 235-236)

La mayoría de agencias acreditadoras públicas y privadas asumen un concepto de calidad muy similar⁵. Ésta se entiende como el grado de acercamiento que tiene un programa de estudios o una institución de

5. Los conceptos de calidad asumen acepciones según el actor social que lo defina. Se han identificado diez: “que proporciona excelencia; que es excepcional; que proporciona una buena relación calidad-precio; que se ajusta a las especificaciones; que hace las cosas bien a la primera; que satisface las necesidades de los clientes; que no tiene defectos; que ofrece un valor añadido; que presenta adecuación del objetivo, y que presenta adecuación para el objetivo” (Sanyal y Martin, 2006, p. 5).

educación superior a un conjunto de estándares previamente definidos por la misma agencia acreditadora. “Cuanto más se aproxima una institución a normas o estándares ejemplares, mayor se considera su grado de calidad” (Dias Sobrinho, 2006, p. 282).

En esta lógica, la acreditación es un proceso de certificación externo, de carácter temporal, que da fe pública sobre la calidad de un programa o una institución (Dias Sobrinho, 2008).

A pesar de que los estándares son la característica común, la acreditación tiene limitaciones metodológicas. La principal es que no se puede dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes que son la esencia del proceso de escolarización y el rasgo distintivo de las instituciones de educación superior. Se tratan de establecer indicadores indirectos como número de estudiantes por profesores, último título alcanzado por los profesores y hasta metro cuadrado por estudiante, pero igual no se puede aseverar con toda certeza cuál aprendizaje tiene más que calidad que otro. Ante esta incapacidad de medir la calidad del aprendizaje, lo que es cuantificable tiene preeminencia y mayor visibilidad. Al respecto, no es de extrañar que a las instituciones o los programas se les mida por su productividad científica (número de artículos publicados en revistas de alto impacto, patentes) antes que por su calidad en los procesos de aprendizaje.

La segunda limitación es que funciona con pares académicos que por lo general utilizan más sus valoraciones sobre lo que ellos consideran calidad de la educación que los mismos estándares definidos para tal fin. Es muy común que los pares recurran a su experiencia particular adquirida en la institución en la cual labora como principal marco de referencia sobre el cual evalúa una institución. Las instituciones —que son objeto de evaluación— están sometidas, entonces, a lo que un par perciba como calidad hasta el punto de desconocer los informes de autoevaluación elaborados por las instituciones.

¿La acreditación asegura la calidad?

Varios aspectos ponen en duda la principal función de la acreditación: asegurar la calidad de la educación.

1. El desempleo de los egresados de la educación superior.

Se pide una calidad demostrada cuando el desempleo es rampante. La lógica misma que subyace en los conceptos de satisfacción del consumidor o contabilidad cara al cliente como base o moral o incluso filosófica del control de calidad contiene su propio mentís. (Neave, 2001, p. 183)

El desmejoramiento de la calidad de la educación. A pesar de que la acreditación está pensada para mejorar la calidad, en algunos países la acreditación no ha tenido efectos en el mejoramiento de la educación y mucho menos han detenido la creación de más instituciones privadas de baja calidad. Se cuestiona la función social que acompañó la creación y adopción de la acreditación.

La burocratización de la acreditación. La manera en que se han estructurado los sistemas de acreditación (cumplimientos de estándares) y el hecho de que el reconocimiento de calidad tenga una temporalidad determinada, ha conducido a que las instituciones estén “abrumadas” con el cumplimiento de requisitos formales (elaboración de informes, entrega de información, visitas de pares) para responder a las exigencias externas del mismo sistema. La burocratización “no estimula [...] una cultura de autoevaluación participativa y reflexiva, ni instaure estrategias de transformación cualitativa de instituciones y programas” (Dias Sobrinho, 2006, p. 292).

La homogeneización del sistema de la educación superior. La masificación promovió la diversificación de la educación superior, pero la acreditación homogeneizó el sistema nuevamente. Los estándares o factores responden a una concepción de calidad determinada, anulando la autonomía que tengan las universidades para construir uno propio de acuerdo con su misión institucional (Lemaitre, 2004, p. 86). Este efecto homogeneizador tampoco permite dar cuenta de los “contextos, valores y actitudes” particulares de las instituciones y mucho menos del concepto de calidad que promueven.

Disminución en la financiación a la educación superior y aumento de la carga académica. Los países han reducido las partidas presupuestales, pero piden a los profesores una educación de calidad a pesar del aumento en la carga académica asociada al crecimiento constante en la cobertura de la educación superior. En algunos casos, la carga es asumida por profesores temporales, recién graduados, y a quienes se les asignan los primeros cursos (Gómez y Celis, 2007).

La idoneidad de las agencias acreditadoras. En muchos países estas agencias no son sometidas a evaluación externa para garantizar que están en la capacidad de certificar la calidad de los programas y las instituciones de educación superior. Se da por aceptado que ellas tienen el monopolio de la calidad y como tal no pueden someterse a evaluación. Al respecto puede verse *¿Quién vigilará a los guardianes?* (Sanyal y Martin, 2006, p. 14).

Calidad de la educación superior, medición y evaluación

Ya ha sido señalada la vigencia de por lo menos dos concepciones diferentes sobre “calidad” en la educación superior y su medición o evaluación. La basada en el cumplimiento de determinados indicadores, parámetros o patrones comunes de funcionamiento, y la que analiza los resultados o logros del proceso educativo, aceptando que la dimensión curricular y pedagógica puede ser muy diferente de una institución o programa a otro. La aplicación del primer concepto puede discriminar en contra de programas e instituciones muy innovadoras o diferentes del patrón normal, las que, por otra parte, pueden beneficiarse de evaluaciones de sus logros y resultados, y no de sus procesos.

En relación al concepto de “calidad” de la educación superior y su medición o evaluación, existen muy diversos conceptos y posiciones. Mientras para algunos “calidad” significa el cumplimiento de determinados indicadores o parámetros comunes de funcionamiento de instituciones o programas, para otros el concepto de calidad hace referencia a logros y resultados en estudiantes, egresados y en la sociedad, independientemente de la manera cómo se organiza su experiencia educativa. Ésta puede asumir formas muy diferentes —o innovadoras o heterodoxas— según la identidad, tradición y liderazgo de cada institución. Programas e instituciones muy innovadoras, muy diferentes o distantes del patrón normal, pueden tener serios problemas de evaluación si se aplica el primer concepto. Por el contrario, pueden ser positivamente evaluados en función de sus logros y resultados.

Por esta razón, diversos sistemas de acreditación se centran en la evaluación de logros y resultados de los programas y no en el “cómo” lo hacen, es decir, no buscan la creación de condiciones homogéneas de funcionamiento institucional y de procesos curriculares y pedagógicos, sino identificar y ponderar los logros o resultados positivos del programa, en los egresados y en la sociedad (Pietro-Jurand y Lemaitre, 2003).

Otros medios de medición de la calidad de la educación son, por ejemplo:

- 1) exámenes de egresados y/o análisis, y seguimiento ocupacional de egresados;
- 2) definición de estándares mínimos de calidad según áreas del conocimiento (en ciencias administrativas, sociales, educación, ingenierías, salud, etc.), respecto a los cuales los programas se ubican en una jerarquía o *ranking* de mayor a menor en razón de su grado relativo de cumplimiento de dichos estándares específicos;
- 3) evaluación comparativa de determinado conjunto de indicadores de desempeño institucional: en investigación y extensión, en publicaciones científicas y culturales, en patentes y prototipos, en bienestar estudiantil, en acciones afirmativas en mayor igualdad social de oportunidades educativas, etc.

Este es uno de los métodos más comunes de elaboración de rankings y comparaciones internacionales entre universidades. Su ubicación relativa depende del conjunto de criterios e indicadores utilizados. Véase: www.webometrics.info/ y para el ranking de universidades latinoamericanas: www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=latin_america
Entre los principales rankings internacionales pueden citarse:
- 2007 Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities; - Shanghai Jiao Tong University Ranking;
- The Times Higher Education ranking (www.timeshighereducation.co.uk/);
- The Leiden Ranking.

Para muchos analistas de la educación superior, la mejor y más efectiva medición o demostración de “calidad” se expresa en los logros y trayectorias intelectuales y ocupacionales de estudiantes y egresados de un programa o institución (evaluación basada en resultados), y no se le otorga mayor relevancia analítica a determinado conjunto de condiciones o indicadores referidos a personal docente, infraestructura o programa curricular (como los requeridos en el CNA, o evaluación referida a insumos y procesos), pues se es consciente que:

- 1) el proceso educativo no se puede homogeneizar ni estandarizar;
- 2) la calidad es el producto de procesos de innovación y creatividad curricular, pedagógica y cultural; y
- 3) no hay una única mejor manera de educar con calidad. De hecho, muchos programas e instituciones reconocidas como de alta calidad son muy innovadoras y heterodoxas en muchas dimensiones y no pueden ser adecuadamente evaluadas con criterios, condiciones e indicadores comunes y homogéneos.

Un ejemplo significativo lo brindan nuevos programas de educación en Ingeniería, reconocidos como de alta calidad y cuyos procesos curriculares y pedagógicos son totalmente divergentes, y aun contrarios a los programas tradicionales de Ingeniería. Ejemplos similares se encuentran en áreas tecnológicas, derecho, medicina, arquitectura, ciencias sociales, etc. (Schwartz, 2007).

Demostración de las competencias adquiridas

En muchos países la calidad de la educación superior no se mide por pruebas estandarizadas, artificiales y de “papel y lápiz” (como los Ecaes) ni por el grado de cumplimiento de determinadas condiciones y requisitos (como los del CNA), sino por la demostración, despliegue o puesta en práctica de las competencias adquiridas en los diversos campos de formación: artísticos, científicos, tecnológicos, humanísticos. Esta demostración de las competencias se expresa y mide, preferencialmente, en el desempeño ocupacional, lo cual relleva la importancia de estudios e información de seguimiento de egresados.

También durante el proceso de formación, estas competencias son demostradas comúnmente a través de la activa participación de estudiantes en concursos y pruebas locales, regionales y nacionales, de creatividad, innovación, capacidad propositiva, solución de problemas, etc. La estrategia de estímulos, recompensas y distinciones a la creatividad y la innovación es mucho más eficaz en elevar la calidad de la educación que la exigencia (generalmente formalista) de determinadas condiciones e insumos mínimos y comunes a todos los programas.

En economías basadas en logros continuos en productividad y competitividad, hay un reconocimiento creciente de la necesidad de estimular y promover la creatividad e innovación en la educación superior, y que el

mejor medio es ofrecer retos, recompensas y distinciones a estudiantes y programas, mediante su participación en concursos, competencias, licitaciones, en diversas áreas del conocimiento⁶. Lo importante son los logros demostrados, no el “cómo” lo logran. El “cómo” puede variar significativamente entre instituciones y programas, en razón de diferentes tradiciones institucionales, opciones curriculares y pedagógicas, y capacidad institucional de relacionamiento proactivo con el medio.

En la actual “sociedad del conocimiento”, de la ciencia y la tecnología, de la innovación y la creatividad, como aquella que se postula en la *Visión Colombia 2019* (DNP, 2005), es necesario que los sistemas educativos, de ciencia y tecnología, y el sector productivo, diseñen estrategias de promoción, estímulo y distinción a la competencia e idoneidad (entendidas como logros, creatividad, desempeño, solución de problemas, proactividad...) tanto en profesionales como en científicos, al igual que en el conjunto de la fuerza laboral. A mayor desarrollo de las capacidades creativas de los individuos (en las artes, la literatura, la ciencia, la tecnología, la cirugía, el diseño, la gestión...), mayor capital humano, mayor PIB per cápita, mayor riqueza, mayor desarrollo.

Es necesario relevar el valor social, económico y cultural de la competencia e idoneidad técnica, científica o artística: en la música, la literatura, la cirugía, el diagnóstico médico, la construcción de obras, el diseño y construcción de motores, aviones, instrumentos, drogas, alimentos, etc. Sin competencia profesional no habría cirujanos exitosos, ni edificios sólidos y funcionales, ni sinfonías, ni obras literarias reconocidas, ni los instrumentos y tecnologías tan esenciales en la vida moderna. Todas estas competencias se demuestran, se implementan en la vida cotidiana y la transforman.

En la experiencia internacional se encuentran entonces diversas modalidades de promoción, estímulo y distinción de la competencia, a través de concursos, licitaciones, ferias, muestras...; de creatividad, de soluciones a problemas, de prototipos, de métodos, técnicas, etc.

En Corea, Japón y Estados Unidos, por ejemplo, son muy importantes los concursos y competencias, regionales y nacionales, entre colegios y entre universidades, en determinados campos de las ingenierías y tecnologías, como la robótica, telecomunicaciones, nuevos materiales, transporte, nuevas fuentes energéticas, biotecnologías, soluciones a determinados problemas locales o nacionales, etc. Los términos de referencia de estos concursos definen el nivel de competencia esperado. Este nivel aumenta continuamente en el tiempo de un concurso a otro debido al mayor conocimiento y experticia acumulados. El equipo o colectivo que más se acerque al estándar o meta planteada es el más competente, el segundo es un poco menos, en relación al estándar o meta, y así hasta aquellos que no cumplen las metas propuestas.

6. Sobre la competencia y la retribución material y simbólica (distinción) en la innovación tecnológica en educación superior, véase: Zachary, 2008.

En el portal de la NASA pueden verse las numerosas y diversas ofertas, proyectos, concursos, ofrecidos a estudiantes (grupos, colegios, instituciones...) para demostrar su competencia en: aviónica, motores de propulsión, aviones de ala fija, nuevos materiales, nuevos motores, *software* para n funciones y necesidades, robótica aplicada a gran diversidad de tareas, telecomunicaciones, diseño de habitats espaciales, de alimentos espaciales, optimización de procesos, nuevas fuentes de energía. (University Art Contest; NASA's Explorer's School; Competition asks students to imagine the future of aviation, etc.)

Puede consultarse también la importante competencia interuniversitaria nacional para el diseño de vehículo autopulsado y autodirigido por sensores, capaz de sortear ruta de 60 millas de obstáculos. Concurso diseñado para promover la innovación en el diseño de robot para exploración en Marte. Este concurso ha suscitado, en varias ocasiones, una alta participación de numerosos grupos (195) de estudiantes de facultades de ingeniería, instituciones tecnológicas y empresas tecnológicas, con efectos altamente positivos en la promoción de la competencia científica y tecnológica en las instituciones de educación superior. (DARPA Grand Challenge Race. www.darpa.mil/grandchallenge).

Cabe resaltar aquí el carácter colectivo, interactivo, colaborativo y, en consecuencia, formativo de estos concursos o pruebas de competencia, en oposición al énfasis en el individuo aislado y en contextos restringidos al aula, característico de las pruebas de evaluación masivas como Saber, Examen de Estado, Ecaes y evaluaciones censales de competencias.

¿Cómo se forman y desarrollan esas competencias o capacidades? Existen diversas modalidades y combinaciones de insumos curriculares, pedagógicos e institucionales: formación por proyectos y por problemas, experimentación, trabajo libre en laboratorios y talleres, educación articulada a la solución de problemas locales, integración de disciplinas (como ciencias naturales) en lugar de la segmentación en asignaturas, nuevos criterios y formas de evaluación de logros colectivos y de la creatividad, a cambio de la actual evaluación convergente e individual, etc. No hay una sola mejor manera de educar o formar estas competencias. Lo que cuestiona, una vez más, el efecto homogeneizante de los criterios y factores de acreditación.

Lo que sí se requiere es de estrategias orientadas a lograr, en todos los colegios y universidades, una mayor dotación de equipos, materiales e instrumentos, talleres y laboratorios. Es necesaria la organización de eventos regionales y nacionales de estímulos y promoción de este tipo de innovaciones en las instituciones educativas. Por ejemplo, ferias de ciencia y tecnología, Expociencia y Expotécnica en ciudades y regiones, reconocimiento a las mejores prácticas, concursos de innovación y diseño, etc. De manera complementaria, es importante el fomento de y el reconocimiento a experiencias curriculares y pedagógicas significativas orientadas a una mayor integración entre teoría y práctica, y a usos creativos de instrumentos, materiales y equipos (reconocimiento y distinción de las "mejores

prácticas”). Así mismo de la organización de foros, redes, congresos, talleres, de la difusión de estas experiencias innovadoras, la publicación de las más significativas, reconocimiento y premios a instituciones, docentes y grupos de estudiantes. Pero todo esto requiere criterios y métodos alternativos de evaluación del aprendizaje y de la calidad de la educación.

El sistema educativo no requiere procesos de homogeneización ni estandarización de prácticas pedagógicas, como sucede en el nivel superior con los criterios y procedimientos de acreditación del CNA, sino dinámicas de promoción y estímulo a la creatividad en todas las áreas curriculares. Creatividad, que es la expresión real de la competencia adquirida. Y esta competencia demostrada, puesta en escena, se evalúa, se mide, se premia, se distingue, se reconoce socialmente con la acreditación. No es que haya evaluación **por** competencias, sino evaluación y distinción **de** competencias demostradas, las que son complejas, interdisciplinarias y colectivas, no individuales ni monodisciplinarias, ni medidas en contextos artificiales como las pruebas de “papel y lápiz”, que caracterizan —por su pobreza conceptual y metodológica— el campo intelectual de la medición y evaluación en Colombia.

Este campo intelectual es altamente subdesarrollado en dicho país, debido en gran medida al monopolio que ha ejercido la burocracia estatal (Icfes, MEN). En lugar de monopolio estatal sobre este campo se requieren políticas de fomento a su desarrollo y diversificación en las universidades colombianas. Se requiere generar una gran dinámica en la producción de criterios y métodos alternativos a los vigentes. Éstos limitan y reducen la riqueza y diversidad de la experiencia educativa. Reducen y simplifican la calidad de la educación a puntajes individuales en test de “papel y lápiz” y opciones múltiples. Tienen, además, escaso efecto formativo en los estudiantes y su principal función es la clasificación social según los puntajes de esas pruebas.

Los conceptos anteriores pueden tener importantes implicaciones. Este sistema aún se basa en los procesos de registro calificado y de acreditación. El primero asegura las condiciones mínimas de calidad institucional y académica para el funcionamiento de programas, para lo cual debe implementar una nueva metodología de indicadores objetivos y verificables, y substituir el sistema de pares académicos escogidos de una base de datos, por un conjunto de instituciones y expertos calificados en evaluación, medición y verificación, según áreas del conocimiento.

Una vez garantizadas estas condiciones mínimas de funcionamiento de programas e instituciones, el sistema de acreditación puede centrarse en la medición y evaluación de logros y resultados del proceso educativo, en los estudiantes, en egresados, y en la sociedad. De esta manera se evita la redundancia actual entre ambos sistemas y procesos. El concepto de “competencia” demostrada es central en la identificación y medición de logros y resultados. Éstos se demuestran en el ejercicio profesional de egresados y en la creatividad y capacidad innovadora en estudiantes participantes activos en proyectos, experimentos, ferias, concursos,

licitaciones, etc. La acreditación se otorgaría a programas e instituciones que demuestren mayores logros y resultados en sus estudiantes y egresados, independientemente de la manera como organicen su programa de formación. Esta nueva orientación de la acreditación tendría importantes efectos positivos en el estímulo y promoción de la creatividad, innovación, proactividad y solución de problemas, en los estudiantes, todo lo cual es necesario en la actual sociedad del conocimiento y es condición de productividad y competitividad de la sociedad. De esta manera, el sistema de acreditación actuaría como un importante vector de creatividad e innovación en el sistema educativo.

Bibliografía

- Bok, D. (2008). *Our Underachieving Colleges*. Princeton University Press.
- CID, Centro de Investigaciones para el Desarrollo. (2008a). *Observaciones sobre el procedimiento y las guías utilizadas para la acreditación de programas*. Bogotá.
- CID, Centro de Investigaciones para el Desarrollo y MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Parametrización de los criterios utilizados para otorgar registro calificado y acreditación voluntaria*. Contrato 153, 2007. Bogotá.
- CNA, Consejo Nacional de Acreditación. 2006. *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá.
- CRC, Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992. Bogotá.
- CRC, Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1188 de 2008. Bogotá.
- CRC, Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1324 de 2009. Bogotá.
- De la Garza, J. (2008). "Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina". En C. Tünnermann (ed.). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, 175-222. Cali: Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- DNP, Departamento Nacional de Planeación. (2005). *Visión Colombia II Centenario: 2019*. Bogotá: Presidencia de la República.
- De Pietro-Jurand, R. y Lemaitre M. J. (2003). "Aseguramiento de la calidad en Colombia". En D. de Ferranti (comp.). *La educación terciaria en Colombia: preparar el terreno para su reforma*. Washington: Banco Mundial. 99-120.
- Dias Sobrinho, J. (2006). "Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En GUNI, Global University Network for Innovation (ed.). *La Educación superior en 2007- Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego?* Madrid: Global University Network for Innovation (GUNI). 282-295.
- Dias Sobrinho, J. (2008). "Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior". En A. L. Gazzola y S. Pires (coords.). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional de la

- Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). 15-56.
- Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35. 39-71.
- Gómez, V. M. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia. Estado, instituciones, pertinencia y equidad social*. Bogotá: Alfaomega, Ascun, Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. M. et ál. (2004). *Problemas curriculares y pedagógicos de los pregrados en la Universidad Nacional de Colombia*. Serie Documentos de Trabajo n.º 3. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. M. (2004). Gerencialismo y “testing”. Dos nuevas modalidades de política educativa en Colombia. En A. Laguado (ed.). *La política social desde la Constitución de 1991 ¿Una década perdida?* Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. 167-186.
- Gómez, V. M. (2005). *Un Examen de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES)*. *Revista de la Universidad de Antioquia*.
- Gómez, V. M. y Celis J. (2007). “Docencia, estatus, distinción y remuneración”. *Revista Nómadas*, n.º 27, 98-109.
- González, A. y Ramírez, M. 2007. *Evaluación de la Educación Superior. ECAES*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hughes, M. (2008). “Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades”. En R. Barnett (ed). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Octaedro. 29-44.
- Klein, L. y Sampaio H. (2002). Actores, arenas y temas básicos. En R. Kent (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. México: Fondo de Cultura Económica. 31-105.
- Lemaitre, María José. 2004. Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de Educación* 35: 73-87.
- Lucio, R. y Serrano M. (1992). *La educación superior. Tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2003). Decreto 2566 de 2003. Bogotá.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2003). Decreto 1781 del 2003. Bogotá.
- Neave, G. (2001). La política de calidad: desarrollos en enseñanza superior en Europa Occidental. En G. Neave (comp.). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa. 158-184.
- Porter, L. (2008). “Serie Dictaminación por pares”. <http://www.freewebs.com/vlporter/blog.htm>. (Recuperado el 5 de julio de 2009).
- Sanyal, B. y Martin, M. (2006). “Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global”. En GUNI, Global University Network for Innovation (ed.). *La Educación superior en 2007- Acreditación para la*

- Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego?* Madrid: Global University Network for Innovation (GUNI). 3-19.
- Scott, P. (2008). “¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas”. En: R. Barnett (ed). *Para una Transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro. 75-92.
- Serow, R. (2000). “Research and Teaching at a Research University”, *Higher Education*, Kluwer Academic Publisher, vol. 40, n.º 4, december, 449-463.
- Sexton, J. (2003). *The common enterprise university and the teaching mission*. New York: University of New York.
- Schwartz, J. (2007). *Re-engineering Engineering*. New York Times. September, 30.
- SNIES, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2009). Información sobre programas curriculares, www.snies.mineduacion.gov.co. (Recuperado el 5 de julio de 2009).
- Sojo, C. (2004). La modernización sin Estado: el destino privado de las políticas públicas. *Revista Mexicana de Sociología* 66, 137-155.
- Varela, G. (1993). La política de evaluación en la educación superior. *Revista Mexicana de Sociología* 4, 69-83.
- Zachary, P. (2008). *The Amazing Race’ as Played in the Lab*. *New York Times*. March 16.