

RETRATO HABLADO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Julio César Cañón Rodríguez



PACOF-106
MFN-1684

Centro de Documentación



ACOFI

Retrato hablado de la
evaluación externa

RETRATO HABLADO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA



Retrato hablado de la evaluación externa

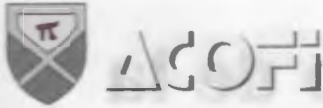
Julio César Cañón Rodríguez

A Tauro, quien me dio su fuerza
A Jose N. Revello Revello, quien lo hubiera apreciado

Editores:



Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de Ingeniería



Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería

Cra. 50 N° 27-70 Bloque C Of. 404
Tels.: 2215438 - 2219898
Bogotá, D. C.
acofi@acofi.edu.co

ISBN: 958-680-050-4

Primera edición: 2004

© Julio César Cañón Rodríguez

Diseño de carátula y Diagramación
Nancy Quiroga B.

Fotografías páginas interiores
Julio César Cañón Rodríguez

Los conceptos y comentarios contenidos en el texto no comprometen a las asociaciones patrocinadoras. Son responsabilidad del autor.

Todos los derechos reservados.
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio sin permiso del Autor.

Impreso por:
ARFO EDITORES E IMPRESORES LTDA.
Carrera 15 N° 53-86
Tels.: 2494753 - 2177010
Bogotá, D. C.
casaeditorial@etb.net.co

PRESENTACIÓN

ASIBEI, de acuerdo con su compromiso indeclinable de contribuir al mejoramiento permanente de las instituciones iberoamericanas encargadas de la educación en ingeniería, ha venido publicando una serie de ensayos y documentos relacionados con temas de vivo interés para toda la comunidad académica, cumpliendo así con uno de sus principios misionales.

En esta oportunidad la obra que se entrega es un libro del ingeniero Julio César Cañón Rodríguez, docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, quien por más de 20 años de vida universitaria consagrada a la formación de ingenieros se ha distinguido por su agudeza intelectual, hondo sentido crítico, profundos valores éticos y profesionales, y habilidad magistral para relacionar los más abstrusos temas con la cotidianidad y actualidad social y política de los países.

El "Retrato hablado de la evaluación externa" no es la excepción, y espléndidamente profundiza en dimensiones poco exploradas de la evaluación, relacionándola con algunos rasgos de la anatomía humana, destacando el papel de los sentidos en la función evaluadora y facilitando su comprensión y retención conceptual.

Este tema se complementa con el interés de ASIBEI por fomentar la discusión de los procesos y experiencias de acreditación, reconocimiento o registro de programas como una forma de consolidar la idea de construir los elementos que permitan consolidar la idea de un Ingeniero Iberoamericano, particularmente cuando otras asociaciones y organizaciones internacionales procuran penetrar en la región con sus modelos de formación, sus estrategias e instrumentos de evaluación y acreditación.

Finalmente, la Asociación considera de suma importancia la propuesta de alcanzar acuerdos que permitan concretar procesos internacionales de selección, formación y evaluación de pares académicos, que puedan realizar su tarea de evaluación siguiendo reglas de juego respetuosas de las generalidades del interés universal por la búsqueda de la calidad, pero consistentes frente a los entornos y especificidades locales, para que de esa manera tengan el reconocimiento de los académicos y la confianza de la sociedad de cada país.

Ing. Jaime Salazar Contreras
Secretario Ejecutivo ASIBEI

"El retrato hablado de la evaluación externa" que el profesor Ingeniero Julio César Cañón Rodríguez ofrece en esta publicación ilustra el estilo, la visión y en especial las vivencias del autor en los procesos de valoración de la calidad de los programas de Ingeniería. El título del libro podría sugerir una extensa entrevista y ello en parte es cierto, pero la reiterada invitación a proponer nuevas opciones en el proceso de evaluación y las referencias bibliográficas tras los planteamientos señalan un alcance mayor para el texto.

El profesor Cañón ha sido evaluador externo en procesos de acreditación de programas de Ingeniería en Colombia, así como lector académico de informes presentados por programas que solicitan registro calificado; conferencista en numerosos encuentros académicos y contraparte en un diálogo internacional de pares promovido por el Consejo Nacional de Acreditación. Sus escritos y presentaciones muestran cierta tendencia a contrariar la ortodoxia en el enfoque de los procesos de evaluación y no pierden oportunidad de señalar tanto los muchos aciertos y esfuerzos, como las debilidades y carencias de la formación de ingenieros. Un acento especial se encuentra siempre en el compromiso que las instituciones y los programas de educación superior tienen con las expectativas de la sociedad en cuyo seno desarrollan sus actividades y formulan sus proyectos académicos.

La responsabilidad del par académico y la trascendencia de su papel en el proceso de evaluación externa merecen un tratamiento detenido en la segunda parte del texto. Ante las rigurosas demandas de la evaluación, cuya satisfacción sugiere casi una misión imposible, surge el reconocimiento de que el par externo es un ser humano, enfrentado a un concepto multidimensional de calidad que no puede ser abordado exclusivamente con instrumentos técnicos de valoración. Justamente allí reside el aporte del profesor Cañón al incorporar el uso de los sentidos, prolongados en el mensaje trascendente de la "mano visible", como atributos que hacen del evaluador un ser excepcional. Y quizás así debe ser.

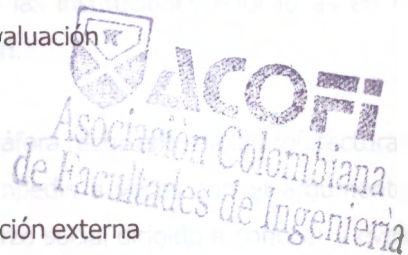
Por la naturaleza e impacto social de su tarea, del evaluador se exigen valores, principios y habilidades singulares. En el lenguaje contemporáneo se diría que se reclaman "competencias para ser evaluador". El autor acierta cuando reconoce que no es fácil, y ojalá jamás sea posible, tener evaluadores estandarizados, pues la impronta personal y el grado de compromiso y convicción, tanto o más que la preparación técnica o los antecedentes académicos, contribuyen a delinear el resultado de la tarea encomendada.

Felicitaciones al profesor Cañón por este nuevo aporte a la reflexión por parte de los responsables de la formación de Ingenieros y muchas gracias por invitarme a comentar el tema de su libro.

Ing. Eduardo Silva
Director Ejecutivo de ACOFI

CONTENIDO

PRELIMINARES	9
PRIMERA PARTE	
1. Evaluación y calidad	17
2. Las múltiples dimensiones de la evaluación	23
3. El par académico en el proceso	48
SEGUNDA PARTE	
1. Anatomía de los equipos de evaluación externa	53
• Estructura y compromiso	
• La preparación para evaluar	
• Las dimensiones humanas en la tarea de los evaluadores	
• Los sentidos	
El compromiso de la vista	
Oído y equilibrio	
Voz clara y distinta	
Seres a una nariz pegados	
La sensibilidad a flor de piel	
Sentido común y sexto sentido	
2. La mano visible de los evaluadores	89
TERCERA PARTE	
1. El mapa de riesgos de la evaluación	99
2. Un par de acuerdos convenientes	112
BIBLIOGRAFÍA	117



PRELIMINARES

Los procesos de evaluación de la calidad que se están consolidando en la vida de las universidades e instituciones de educación superior en el mundo, y particularmente en Iberoamérica en la última década, contribuyen a modificar la actitud de aislamiento predominante en las instituciones educativas en relación con la sociedad dentro de la cual trabajan.

La torre de marfil¹ aparece como una metáfora recurrente de la arquitectura insular construida por las universidades para impedir, a veces con el argumento de la autonomía como excusa, cualquier esfuerzo social dirigido a conocer y evaluar los compromisos y proyectos académicos de las instituciones educativas de nivel superior.

Una importante causa de las tensiones entre la universidad y la sociedad podría localizarse en la divergencia de los propósitos de investigación y generación de conocimiento con respecto a las necesidades de solución de problemas específicos y urgentes de la sociedad. La respuesta que las instituciones de educación superior dan a la demanda de programas de formación profesional adecuada para la inserción productiva en el mercado laboral es una señal de la forma de resolver esa divergencia.

Una universidad podría intensificar sus esfuerzos de fortalecimiento de la investigación incrementando su oferta de programas de posgrado y reduciendo su oferta de carreras para aspirantes interesados en conocimientos socialmente útiles. Al hacerlo, posiblemente renunciaría a cultivar un sentido de responsabilidad social entre sus estudiantes y a la opción de orientar críticamente a la sociedad en relación con sus pautas de desarrollo.

¹ Cross, H. (1970). *Engineers and Ivory Towers*. McGraw-Hill Book Co., USA.

Por otra parte, una institución educativa de nivel superior que privilegie la admisión de aspirantes para programas profesionales de apremiante demanda laboral, puede perjudicar apreciablemente sus compromisos de investigación e innovación científica y tecnológica. Sus profesores y estudiantes son incentivados para buscar el conocimiento no sólo por el conocimiento en sí mismo, sino para servir mejor a las demandas coyunturales de la sociedad.

Esta forma de resolver la divergencia entre los intereses académicos y los compromisos con la sociedad implica correr el riesgo de convertir las demandas laborales inmediatas en respuestas académicas ad hoc y, por esta vía, ofrecer más programas, cursos y entrenamientos *prácticos*, a la vez que atiende las solicitudes del gobierno y las empresas privadas que buscan los servicios de la institución educativa para encontrar respuestas *prácticas* a sus problemas más urgentes. La adecuación necesaria para atener este tipo de compromisos desdibuja la diferencia entre buscar el conocimiento para servir al desarrollo de la sociedad y buscarlo para satisfacer demandas coyunturales y específicas de algunos sectores.

El desafío para las instituciones de educación superior es encontrar y sostener el equilibrio entre la autonomía de sus comunidades académicas para la búsqueda del conocimiento a través de la investigación y la atención calificada de las demandas sociales de aplicaciones *útiles*. Clark Kerr propuso el término "multiversidad" para describir las instituciones educativas que procuran ese equilibrio. En su esfuerzo por alcanzar el balance, a decir de Kerr, ellas aspiran a mostrar un rostro británico a sus estudiantes, un modelo alemán a sus investigadores y un estilo norteamericano al público en general; todo ello en medio de la mayor confusión posible para conservar el balance alcanzado²

En medio de estos conflictos y cruce de intereses y prioridades, puede decirse que la Universidad completamente autónoma y sin restricciones no existe. En principio, de acuerdo con su vocación y su esencia, debe ser el lugar de la evaluación crítica de todas las propuestas y todos los poderes: estatales, económicos, mediáticos,

² Kerr, C (1982) *The Uses of University*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

ideológicos, religiosos o culturales que limitan, real o potencialmente, el ejercicio supremo de la universidad: el pensamiento crítico.

En el proceso de rendición de cuentas a la sociedad dentro de la cual desarrolla sus proyectos académicos, el compromiso de las instituciones de educación superior desborda con largueza la presentación social del inventario de saberes científicos y tecnológicos y penetra en un escenario multidimensional que involucra además las responsabilidades políticas, sociales, económicas y culturales de las universidades y sus proyectos educativos.

Desde la perspectiva de una *profesión pública* de servicio a la sociedad, no es suficiente para las universidades e instituciones de educación superior anunciar solvencia operativa para el desempeño de sus actividades. Su responsabilidad suprema es empeñar su palabra, hacer promesa pública de su compromiso, proponiendo una Misión y una Visión que puedan ser objeto de contraste con sus proyectos y logros, a través de la evaluación.

La necesidad de atender el compromiso de evaluar y ser evaluado se contrapone a las tendencias históricas favorables al aislamiento y obliga a un replanteamiento radical de actitud, dentro del cual el compromiso de rendición de cuentas por parte de las instituciones educativas obliga a la producción de normas, estrategias e instrumentos orientados específicamente a la evaluación de instituciones y programas de educación superior.

El campo académico es un lugar de alta competencia en el cual el desafío específico de cada institución es obtener el reconocimiento social, entendido como la capacidad de hablar e intervenir en asuntos académicos con autoridad y de manera autorizada. El proceso de reconocimiento social de una institución o programa³ se desarrolla por completo dentro del conjunto de sus competidores, quienes generalmente proveen las personas encargadas del proceso de evaluación que es requisito para el reconocimiento.

³ Pueden existir normatividad y procedimientos diferentes para acreditación de instituciones y programas, pero en general los procesos de autoevaluación y evaluación externa tienen rasgos comunes para unas y otros.

Este escenario de competencia contraría la imagen pacífica de una comunidad académica inocente, atenta solamente a la competencia pura y perfecta de las ideas, y recuerda que el funcionamiento del campo académico supone una red específica de intereses, no siempre explícitos para los observadores. En estas condiciones la evaluación, sus consecuencias de reconocimiento o acreditación, el papel y responsabilidad de los evaluadores externos no pueden tratarse separados del entramado de intereses existentes en la educación superior.

El juicio social sobre la capacidad técnica y el potencial formativo de las instituciones de educación superior está distorsionado por el *aparato* que acompaña a los y plasmado en prestigio y poder mediático. La percepción social de las capacidades institucionales está contaminada por el conocimiento de las posiciones que ocupan en las jerarquías instituidas y en las clasificaciones⁴. En la lucha entre proyectos académicos y modelos de formación está presente el desafío de imponerse para ocupar, con toda legitimidad y reconocimiento, la posición dominante.

La estructura del campo académico se define en un momento dado por la estructura de la distribución del capital académico entre las diferentes instituciones presentes en este campo. Este capital es una especie particular de capital simbólico que funda su valor en el reconocimiento otorgado por el conjunto de los competidores a partir de indicadores acordados por consenso, o adaptados de escalas basadas en eventos como la mención en publicaciones internacionales de prestigio o el otorgamiento de galardones consagratorios como el Premio Nobel.

El capitalismo académico⁵ es un tipo de capitalismo completamente singular basado en parte en el reconocimiento de una competencia que procura autoridad y contribuye a definir las regularidades del juego, las leyes según las cuales van a distribuirse los recursos, la definición de los temas sobre los cuales debe escribirse, los medios en dónde es importante publicar, las distinciones que elevan las cotizaciones institucionales, así como la duración y condiciones del reconocimiento social.

⁴ A solicitud de la Unión Europea el Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao Tong produjo una clasificación mundial de Universidades. Detalles de la información que fue publicada en julio de 2004 pueden verse en <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>.

⁵ Leslie, L.; Slaughter, Sh. (1999) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press

En los procesos de evaluación adoptados para canalizar el reconocimiento social se considera fundamental que los resultados de la autoevaluación se contrasten con el examen de expertos externos. El examen de expertos externos tiende a asegurar el cumplimiento de los criterios, las características y los estándares de calidad establecidos por organismos o agencias que poseen la capacidad, o el respaldo legal, para conceder la acreditación o la certificación y dar fe pública sobre la calidad de los servicios educativos.

Para alcanzar estos objetivos, la evaluación externa debe encomendarse a equipos de expertos relacionados con los ámbitos profesionales y disciplinares específicos y con la gestión de la educación superior. Dados los propósitos de la evaluación externa, la complejidad y diversificación que caracteriza hoy en día a la educación superior, y la peculiar sensibilidad de los medios académicos, la composición de los equipos de evaluación externa debe cumplir determinadas condiciones, la primera de las cuales es que estén integrados por *pares*.⁶

El par académico debe ser alguien reconocido por su comunidad como poseedor del saber y del saber-hacer que constituye el paradigma de la comunidad, debe ser alguien que reconozca y respete los valores académicos en general y los de su comunidad en particular [Consejo Nacional de acreditación de Colombia (2003). Lineamientos para la acreditación de Programas, Bogotá].

La evaluación a través de pares ha sido utilizada en la valoración de proyectos o resultados de investigación, cuando se deben tomar decisiones relacionadas con la publicación de artículos en revistas especializadas, con la asignación de fondos para investigación, o con la selección, permanencia y promoción del personal académico de una institución de educación superior. Parece razonable considerar que quienes están en mejores condiciones para conceptuar sobre el trabajo de un académico, o sobre los resultados de una investigación científica, son precisamente

⁶ Como las palabras inglesas *par*, *parity* y *peer*, el término *pair* proviene del latín *par* "igual" una palabra de origen desconocido. Sus derivaciones pasaron al inglés por la vía del Francés antiguo *paire* del cual proceden además de *pair* los términos *compare*, *disparage*, *nonpareil* y *jumpire*. Ayto, J. (1990) Dictionary of Word Origins. Arcade Publishing, New York.

otros miembros de la comunidad académica o científica que comparten conocimientos y propósitos, y exhiben la integridad ética exigida por su papel de jueces.

El evaluador externo no actúa sólo, sino que hace parte de equipos de evaluación, cuya composición y número de integrantes depende del tamaño y complejidad de las instituciones o programas que serán objeto de evaluación y, por supuesto, de los objetivos de esa evaluación.

La presencia de pares académicos en los procesos de evaluación externa asociados con el reconocimiento o la acreditación⁷ de instituciones y programas de educación superior representa, en cierta forma, una innovación dentro de las estrategias de vigilancia de la calidad de los programas de educación superior y adquiere especial importancia en la paulatina consolidación de la cultura de la evaluación para el mejoramiento permanente.

La apertura gradual hacia la evaluación por parte de las instituciones de educación superior ha requerido de la participación como pares académicos de profesores avalados por sus títulos académicos, pero sin mayor experiencia en procesos de evaluación de instituciones o programas. La confianza que la labor de los evaluadores debe generar en la comunidad académica, y en general en la sociedad, hace aconsejable examinar los atributos deseables de un par evaluador y proponer algunos acuerdos básicos para su selección, formación y evaluación.

La experiencia previa en actividades de inspección y vigilancia desarrolladas por agencias gubernamentales o privadas, dentro de estrategias de control o rutinas de concesión y renovación de licencias de apertura o funcionamiento de programas, no es suficiente carta de presentación para acometer con idoneidad el ejercicio de evaluación orientada al mejoramiento. Las dos funciones: control y evaluación no

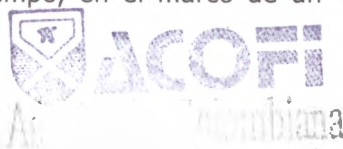
⁷ Los evaluadores externos participan también en procesos de verificación de condiciones mínimas de funcionamiento de los programas. En Colombia esa componente del control de calidad se denomina Registro Calificado y se encuentra regulado, en el caso de programas de pregrado, por el decreto 2566 de 2003.

corresponden a los mismos valores; y si bien es cierto que deben articularse y conjugarse en beneficio de la calidad de la educación superior, no debe pretenderse su realización simultánea dentro de un procedimiento único.

El control constituye una función crítica, simple, necesaria para verificar la conformidad en relación con una norma, un modelo o un programa y se realiza a través de un conjunto de procedimientos que apuntan a comprobar homogeneidad entre la norma, el modelo, el programa y las variables cuyo desempeño se controla. Por el contrario, la evaluación es un proceso que requiere para un mismo objeto múltiples cuestionamientos, generalmente heterogéneos y eventualmente contradictorios. La evaluación es explícitamente multidimensional, dinámica y fuertemente subjetiva, en la medida en que debe apoyarse en testimonios y representaciones.

La educación es el ejercicio de una función social, implica que la sociedad reconozca la necesidad, para su propia supervivencia, de preparar y formar a sus integrantes para cumplir, de la mejor forma posible, las condiciones de su desarrollo. La sola intención educativa requiere hablar de un proyecto, referido a los valores, que asume como misión esencial no sólo saber y saber-hacer, sino también saber ser. En el núcleo del proyecto formativo se cuestionan los contenidos, las estrategias pedagógicas, el respaldo material de los recursos, las habilidades y competencias que se desea evidenciar, pero sobre todo, se interroga a la comunidad educativa sobre el modelo de sociedad que se persigue y el tipo de personas que se aspira a formar.

La noción de proyecto expresa una orientación filosófica y una intención política, promueve una visión y enuncia una misión, dispone un horizonte de valores en espera de realización y diseña las alternativas estratégicas que han de seguir las personas para alcanzar tales valores. Este proceso de búsqueda solamente puede realizarse a través del tiempo, en el marco de un futuro mediado por la incertidumbre.



La evaluación de las instituciones y programas de educación superior es, en cierta forma, la de sus proyectos formativos y, en ese sentido, buena parte de los modelos e instrumentos desarrollados para la preparación y evaluación de proyectos podrían ser aplicados a los procesos de evaluación de las instituciones educativas; considerando como condición *sine qua non* que por la naturaleza y significado de la educación superior deben aplicarse los criterios de evaluación social que como se sabe trascienden a los simples indicadores de rentabilidad financiera o beneficio personal.

Los ejercicios de autoevaluación permiten que los miembros de la comunidad reflexionen críticamente sobre la factibilidad, viabilidad y sostenibilidad de sus propuestas de desarrollo académico. Para ello deben considerar con rigor y realismo las condiciones materiales que dan soporte a sus propuestas curriculares; examinar el modelo de gestión con el que aspiran a concretar los efectos de sus declaraciones y compromisos, valorar los alcances y limitaciones de su propia capacidad para, finalmente, proponer un plan de acción que aproxime sus aspiraciones con su potencial.

Dentro de este esquema el papel de los evaluadores externos –pares académicos– se aparta significativamente del rol de los analistas de proyectos interesados en verificar indicadores para asegurar, a través de esas concordancias, el éxito financiero y técnico de las propuestas. El par académico tiene un compromiso trascendente con la calidad de la educación superior como soporte de la calidad de vida de toda la sociedad, y por esa razón, sin perjuicio de constatar la sostenibilidad material del proyecto educativo, debe esmerarse en la evaluación de sus dimensiones políticas, sociales, culturales y científico-tecnológicas. En ese compromiso estriba la gran responsabilidad que es, a la vez, el alto privilegio de los pares académicos.



PRIMERA PARTE

1. Evaluación y calidad

La educación superior concentra un gran interés mundial, regional y nacional en un momento de la historia caracterizado por el incremento de la población estudiantil, la diversificación de sus demandas de formación, la consolidación de nuevas opciones tecnológicas de apoyo al aprendizaje, la consideración de la educación dentro de los acuerdos comerciales y la resistencia del desempleo, la pobreza y la miseria.

El concepto de calidad tiene un amplio abanico de interpretaciones, tanto locales como internacionales, lo cual hace poco aconsejable intentar una definición precisa. La complejidad del concepto no exime de abordar el análisis de la calidad institucional de la educación superior, dadas las pretensiones de aseguramiento y acreditación.

Quien tenga la responsabilidad de ayudar a crear y desarrollar un sistema de evaluación y acreditación puede considerar como alternativas aceptables el uso de descripciones particulares o específicas del concepto de calidad. El esfuerzo por delimitar un concepto de calidad para la educación superior es inevitable para establecer las estrategias, instrumentos e indicadores que deban utilizarse.

Este punto adquiere una gran importancia para el evaluador externo, quien debe realizar su tarea a partir de las definiciones y regulaciones adoptadas por la comunidad académica y aceptado por los actores del proceso evaluativo. El evaluador externo debe aislar su concepción particular de calidad mientras realiza su trabajo. Esta condición operativa no es obstáculo para que los evaluadores externos contribuyan al refinamiento de los conceptos en una discusión que no puede darse por terminada.

La demarcación de dos fronteras –excelencia y niveles mínimos- y la distancia variable entre los planos formados por los criterios de acreditación de *alta calidad o excelencia* y los estándares mínimos aceptables sugieren como adecuado el concepto de franja al abordar el tratamiento de la calidad de los programas. Esta concepción bidimensional permite ilustrar los límites dentro de los cuales pueden desarrollarse los planes institucionales de mejoramiento continuo derivados de los procesos de autoevaluación.

Los estándares mínimos representan en esta franja de calidad la línea envolvente de las competencias esenciales de los programas, mientras que los criterios de excelencia conforman la línea de los niveles deseables, *ideales*; para las distintas dimensiones de una oferta curricular. Las variaciones de forma de la *franja* obligan a evaluar permanentemente las prioridades y a tasar las opciones de crecimiento. El umbral formado por los estándares mínimos constituye el límite por debajo del cual la sociedad no debe aceptar la existencia de un programa.

La *franja de calidad*, una banda de ancho variable, que puede alcanzar valores críticos para algunos de los factores, es el escenario de los planes estratégicos, las decisiones de inversión y los programas de mejoramiento continuo y sirve a los responsables de la dirección como campo para definir planes de acción, adoptar compromisos y señalar mecanismos de evaluación de los procesos.

El carácter dinámico de las variables examinadas exige la actualización permanente de los modelos e instrumentos de evaluación como condición para evitar que se hagan obsoletos e inútiles. A la cultura de la calidad que se pretende consolidar en la educación superior debe acompañarla, como parte de las prácticas de mejoramiento continuo, una seria política de mantenimiento, responsable de la preservación de los principios y la actualización de las estrategias, metodologías, instrumentos, procedimientos e indicadores. Tanto los toques de excelencia como los estándares mínimos de calidad tienen carácter dinámico y están expuestos a la influencia del contexto, razón por la cual la franja de calidad puede concebirse como un escenario diacrónico.

La calidad como vector

La valoración de la calidad propone el uso de intervalos para la ponderación de sus distintas dimensiones y de esa forma sugiere una idea de magnitud. Por otra parte, la calidad tiene una *orientación*, se promueve una calidad nominal, declarada e inscrita en los propósitos institucionales y se muestra una calidad real, percibida por los usuarios del sistema educativo. A través de los procesos de acreditación y con el concurso irremplazable de los pares académicos debe establecerse la relación entre las prédicas, declaraciones y promesas genéricas de las instituciones y programas y las condiciones cotidianas de los *lugares de formación*.

Prácticamente sin excepción las instituciones y programas incluyen la calidad en lugar privilegiado de sus declaraciones de Misión, Visión, Proyecto Institucional y Planes de Desarrollo. No obstante, esas manifestaciones se tornan vacías si no están acompañadas de procesos permanentes de evaluación y mejoramiento; cuando no alcanzan con efectos sensibles a los actores de los procesos de formación, cuando no se perciben como esencia del clima institucional. La orientación de la calidad puede asociarse con las coordenadas de los escenarios en los cuales *realmente* es sensible su presencia.

La educación superior tiene su *lugar de aplicación* en la sociedad y, desde luego, sus efectos transportan el nivel de calidad de instituciones y programas a través de la *proyección social*, el ejercicio profesional de los egresados y las actividades de *extensión* que amplían el entorno de la acción educativa. La pertinencia que se busca al evaluar y acreditar los programas está íntimamente asociada con sus efectos sobre la sociedad medidos en términos de duración, frecuencia, intensidad y cobertura.

La calidad trasladada a la sociedad puede percibirse a través de la consistencia de las políticas institucionales de proyección social, evaluada por la frecuencia e intensidad de sus programas y proyectos de extensión; gracias a esa evaluación será posible reconocer y avalar las acciones permanentes de compromiso innovador y constructivo frente a las necesidades y expectativas del entorno.

La normalización de la calidad de la educación

Como resultado de la competencia comercial y la ampliación geográfica del mercado, el concepto de la calidad de la educación y las estrategias para asegurarla, experimentaron una marcada evolución. En las últimas décadas se compite en el mundo con la calidad de los bienes y servicios que se ofrecen; pero sobre todo con la eficiencia de quienes los producen. La calidad es generada por la capacidad organizativa de la sociedad, entendida como escenario de realización humana dentro del cual el sistema educativo tiene lugar privilegiado.

En la competitiva sociedad de nuestra época se considera que la educación es de calidad si reúne características y requisitos que permitan verificar y registrar su coincidencia, o al menos su proximidad, con sistemas, normas y parámetros de reconocimiento internacional. Durante la segunda mitad del siglo pasado se desarrollaron sistemas de control de calidad por medio de inspección final de los productos, asimilables en el caso de la educación al control mediante exámenes finales. Los estudiantes que no superan la evaluación son reprobados, mientras que en las empresas los productos que no pasaban la inspección final eran desechados. En este esquema es evidente que la calidad se controla al final de los procesos, mediante pruebas o exámenes finales.

En las empresas manufactureras o de servicios las deficiencias de calidad se miden a través del volumen de desperdicios, mientras en los programas de educación se determina básicamente por las cifras de reprobación, ausentismo y deserción, indicadores de bajos niveles de aprovechamiento. Como respuesta a esta situación se formulan propuestas que promueven la calidad de antemano para evitar los desperdicios y se desarrollan en el mundo la filosofía y los procesos de calidad total, tratando de organizar sistemas orientados hacia la inspección y aseguramiento de la calidad de los procesos más que a la evaluación inapelable del producto final.

Frente a este gran movimiento⁸ para establecer en las empresas sistemas de gestión de la calidad, las instituciones educativas deciden participar activamente. La demanda más extendida en la sociedad es la de calidad en los servicios educativos. El padre de familia reclama la calidad de la educación para sus hijos; el estudiante la necesita y el profesor la procura; todos ellos comprenden que la competitividad en educación es un buen punto de partida para la competitividad en la producción y en el comercio.

Es importante considerar las críticas que se hacen por el poco avance para elevar los niveles de la calidad educativa. Los esfuerzos por la ampliación de la cobertura no están siempre acompañados por programas serios y sostenidos de elevación y aseguramiento de la calidad y, en consecuencia, no se consigue equilibrar las metas cuantitativas con los objetivos cualitativos. La atención centrada en el crecimiento de la cobertura debilita el impulso al mejoramiento de la calidad.

En los diagnósticos del sector educativo se encuentra que además de las presiones y demandas externas, las propias instituciones de educación superior han ido acumulando deficiencias a lo largo del tiempo y difícilmente superan los intereses inerciales que obstruyen la innovación y el mejoramiento. En las deficiencias de la educación superior es imposible precisar causas o cifrar responsabilidades. No obstante, algunos factores parecen contribuir a este cuadro deficitario:

1. Las discrepancias entre los propósitos institucionales de formación y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Las marcadas debilidades y deficiencias del personal docente.
3. Los bajos niveles de participación y compromiso de la comunidad educativa, y
4. la rigidez de los modelos de gestión.

⁸ En la última década el número de empresas certificadas en el mundo por ISO, creció en forma acelerada año con año. Se estima que las empresas que han certificado y registrado su calidad sobrepasan actualmente las 700 mil. Las tasas de incremento de la certificación son, en cifras redondas, 67% en Estados Unidos, 45% en Canadá y 60% en México. De mantenerse esta tendencia, durante los próximos 10 años se habrán certificado en ISO 9000, más de 2 millones de empresas y ello representará un movimiento económico y social muy importante, por el número de actores involucrados y por los efectos económicos esperados. Fuente: ISO 9000:2000 en la educación mexicana. Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos. México D.F. Mayo 2003.

En este marco, es importante orientar la acción de la sociedad, de tal manera que los esfuerzos que se realizan para atender la creciente demanda de educación se acompañen de iniciativas, acordadas y sostenidas, para alcanzar avances cualitativos.

Los sistemas de calidad no sólo son plenamente aplicables a las empresas manufactureras o prestadoras de servicios. También se emplean con creciente frecuencia en procesos de aseguramiento de la calidad de los sistemas educativos, posiblemente con mayor facilidad en los programas de nivel superior. En el mundo existen experiencias exitosas de aseguramiento de calidad de servicios educativos interesados en el reconocimiento internacional. El proceso para certificar la calidad usualmente se desarrolla por medio de proyectos que involucran la participación de una firma consultora.⁹

Los beneficios iniciales que se logran con el establecimiento de sistemas de aseguramiento de calidad apuntan inicialmente a la reducción de los índices de reprobación y deserción, pero adicionalmente los profesores y estudiantes pueden encontrar canales de participación y sus propuestas hallan eco en los directivos interesados en la calidad de los servicios ofrecidos y, lo que es más importante, la sociedad recupera la confianza en la calidad de la educación que recibe.

La calidad de la educación no depende de las virtudes de los funcionarios, el desempeño de los directivos o la precisión de los controles estatales. La educación de calidad debe organizarse en cada aula, laboratorio, biblioteca y sitio de formación mediante el compromiso y participación de docentes, directivos, estudiantes y autoridades.

La educación de calidad se puede organizar sólo cuando todos sus actores asumen como compromiso formular un plan para mejorar los servicios educativos, con objetivos comunes, adoptando decisiones colectivas, con metas muy precisas y con una idea clara del sistema que se trata de establecer.

⁹ *Benchmarking: A manual for Australian Universities*, fue desarrollado, en asocio y con la financiación parcial de autoridades educativas australianas, por una firma consultora en educación superior; McKinnon Walker Ltd, como un producto dirigido a universidades australianas -o de otros países- que encuentren en el modelo de referentes de calidad una aceptable orientación para sus procesos de autoevaluación y mejoramiento.

2. Las múltiples dimensiones de la evaluación

Las medidas adoptadas para el aseguramiento de la calidad de la educación superior justifican una reflexión cuidadosa. La preocupación por la calidad, expresada en mecanismos como la acreditación asimila las tendencias mundiales en relación con evaluación, acreditación, movilidad y homologación de títulos, entre otras variables. En el origen de la preocupación por la calidad y pertinencia de los programas de educación superior pueden identificarse intereses de distinto orden:

- **Económico.** Como respuesta a los lineamientos del mercado global y sus reclamos de estandarización, uniformidad, homologación de títulos y certificados de acreditación para facilitar el flujo de productos de la educación superior.
- **Financiero.** Los organismos multilaterales de crédito deciden la financiación de la demanda de educación superior como una medida coadyuvante para la ampliación de cobertura asociada con los niveles de calidad de programas e instituciones y con los procesos de rendición de cuentas a la sociedad.
- **Político y social.** Las medidas responden a la demanda de nuevas opciones de formación adecuadas a las urgencias de vinculación laboral de los jóvenes, y obran como resultados visibles del uso de los instrumentos de inspección y vigilancia confiados a las autoridades educativas.

La referencia a la crisis mundial de la institución universitaria y a la incidencia de la nueva organización económica mundial en esa crisis resultan inevitables en un examen de las condiciones de cambio de la educación superior. No obstante, conviene recordar que los sistemas educativos nacionales están ligados a las circunstancias sociales y económicas de su entorno, y desde esa perspectiva el reconocimiento de la influencia de tales condiciones sobre la calidad y pertinencia social de la educación es un requisito para la adopción de compromisos razonados, serios, rigurosos y sostenidos por parte de las comunidades académicas.

Las consideraciones específicas sobre las deficiencias de la formación básica y media, las prácticas de exclusión y marginamiento que se reflejan en grandes brechas de capital cultural y bajas posibilidades de desempeño exitoso en los

programas universitarios para jóvenes de sectores pobres de la sociedad; son importantes dimensiones del problema de la calidad de la educación superior cuya omisión puede conducir a distorsiones que afectan la credibilidad de los análisis y reducen la complejidad del problema educativo al debate sobre los instrumentos empleados para su evaluación.

La diversidad de condiciones de las instituciones educativas y la influencia de las características educativas regionales y nacionales sobre el desempeño de los estudiantes son dos factores que ofrecen una apreciable resistencia al propósito de homogeneizar las exigencias de calidad. Si se exigen los mismos niveles de calidad a instituciones y programas situados en regiones, social y económicamente distantes será inevitable la sombra de la necesidad de introducir *subsídios evaluativos* para tratar de soslayar las diferencias.

Los significados de la evaluación en la educación superior

Las disposiciones oficiales relacionadas con el compromiso de aseguramiento de la calidad de la educación superior han catalizado la decisión de las instituciones de diseñar y desarrollar ejercicios sistemáticos de evaluación de sus responsabilidades académicas para organizar y canalizar sus procesos de rendición de cuentas a la sociedad.

Con independencia del origen de las iniciativas sobre el control de la calidad de la educación superior, solamente la presencia crítica y la participación plena de los estamentos universitarios pueden garantizar que los propósitos de cualificación no deriven en otro tipo de transacciones o compromisos. Ese espíritu permitirá que en las instituciones de educación superior se consolide, de forma paulatina pero sostenida, el interés por la evaluación como práctica integrada a un proceso permanente de mejoramiento.

Esta ocasión debe aprovecharse para vincular efectivamente el compromiso de directivos, profesores, estudiantes y egresados al desarrollo sostenible de la institución. De un compromiso sólido se desprende la participación plena en el



Las instituciones de educación superior que tienen una significativa antigüedad valoran altamente sus tradiciones y prestigio como parte de su *visión* particular de calidad

proceso de autoevaluación; alejando de esa manera el riesgo de sustituir la reflexión institucional conjunta por el trabajo aislado de directivos interesados, o en el peor de los casos, por el informe de "especialistas en autoevaluación", externos y ajenos a los propósitos, cultura y ambiente institucionales.

Las múltiples dimensiones de la evaluación se reflejan en la diversidad de significados que pueden atribuírsele en, al menos, cuatro escenarios: normativo, cultural, administrativo y curricular.

En el plano normativo la acreditación, resultante de la autoevaluación y la evaluación externa, representa algún avance respecto de iniciativas previas de reconocimiento y estímulo a los esfuerzos institucionales por perseguir mejores condiciones para el cumplimiento de los compromisos de formación. La solidez de esta dimensión puede verse afectada si se pregona como punto de partida de la calidad el simple cumplimiento de las condiciones elementales de funcionamiento de un programa.

Uno de los más caros valores agregados por el proceso de acreditación tiene que ver con la construcción, o el refuerzo de la cultura de la evaluación. Si las instituciones y los programas derivan de su participación en procesos de acreditación una actitud favorable a la lectura autocrítica de su desempeño y encuentran en esa actitud una fuente apreciable de decisiones de mejoramiento, pueden progresar en la consolidación de nuevos patrones organizativos y exigir nuevos y cada vez más altos resultados.

Este proceso de asimilación del compromiso permanente de evaluación habrá alcanzado sus máximas cotas cuando no se perciban como esfuerzos extraordinarios las acciones de evaluación, ni se reclamen formas específicas de gestión para adelantarla. En esas condiciones la evaluación se habrá expandido hasta llenar todo el espacio institucional y será su atmósfera vital.

El significado administrativo tiene varios matices, pero en general supone una organización oxigenada por la combinación sinérgica de miradas internas y externas.

Ciertamente la memoria documental de las instituciones es débil, y esta *amnesia* dificulta el seguimiento de los distintos proyectos e iniciativas de mejoramiento de los organismos académicos. Los procesos de evaluación, sobre todo en sus etapas iniciales, contribuyen a corregir esta deficiencia y coadyuvan en la reconstrucción, recuperación y organización de los soportes documentales de la actividad institucional.

Las reflexiones generadas por el colectivo universitario durante el proceso de autoevaluación se consignan en los documentos que luego se someten a lectura de evaluadores externos, y junto con los informes de éstos últimos son la base de las decisiones sobre mejoramiento y el soporte para las aspiraciones de acreditación. La reseña de los hechos notables y el recuento de las incidencias, dificultades, estrategias y acciones de mejoramiento emprendidas simultáneamente con el avance del proceso, constituyen un importante valor agregado por la evaluación a la construcción de la memoria institucional.

La movilización de directivos, profesores, estudiantes, funcionarios, egresados y representantes de la sociedad; así como el acopio, la lectura crítica y el uso sinóptico de la información recaudada representan importantes experiencias para las instituciones y los programas y son insumos básicos para el diseño y desarrollo de las estrategias de mejoramiento. El conjunto de actividades desarrolladas dentro de los procesos de Autoevaluación conducentes a acreditación incluye:

1. Actualización normativa
2. Producción de instrumentos para orientar el proceso
3. Definición de criterios de asignación de recursos físicos, humanos y administrativos
4. Convocatoria a estudiantes, profesores, egresados, funcionarios y representantes del sector externo
5. Diseño, preparación y aplicación de instrumentos de consulta a los agentes del proceso formativo; análisis y utilización de los resultados como insumos de planeación

6. Preparación y difusión de resultados, compromisos de mejoramiento y planes de contingencia

Las decisiones que se adopten a partir del resultado de esta observación colectiva marcarán significativamente el rumbo y alcances de los planes de mejoramiento y desarrollo y guiarán los programas y proyectos dentro de una paulatina construcción de cultura. En este significado administrativo es necesario que las formalidades de la evaluación, que en sus distintas fases y aplicaciones tienen etapas y plazos bien definidos en el tiempo, se distingan de la actitud favorable hacia la evaluación como escrutinio institucional, interno y externo, la cual debe acompañar permanentemente la gestión universitaria.

La evaluación y la acreditación fomentan en los responsables de la gestión universitaria la reflexión permanente sobre las condiciones en las cuales desarrollan sus labores y el examen integral del conjunto de recursos, procesos y resultados que las caracterizan. En este proceso deben participar los estudiantes y profesores de los programas, pero también es necesario pulsar la opinión de egresados, funcionarios, empleadores y representantes del sector externo. La información recaudada y analizada constituye un insumo de gestión sin antecedentes para buena parte de instituciones y programas.

Uno de los propósitos centrales de este despliegue de energía institucional es obtener, organizar y analizar la información que se convierte en un insumo esencial para la valoración de las condiciones de funcionamiento de los programas y para la toma de decisiones relacionadas con estrategias y planes de mejoramiento, reajustes y cambios que permitan disminuir la brecha entre los niveles de calidad encontrados y los referentes señalados como deseables.

El compromiso de aprender de la experiencia y mejorar continuamente es un importante resultado de los procesos de evaluación, particularmente cuando se incorpora de manera permanente en la bitácora de estudiantes y profesores. Frente a la disyuntiva limitada de evaluar para sancionar o evaluar por cumplir disposiciones

oficiales, aparece la opción de evaluar para mejorar, la cual genera nuevas actitudes de toda la sociedad respecto al uso de los resultados como insumos de nuevos procesos.

En el caso de la educación superior, es claro que la evaluación misma, como parte de una cultura de mejoramiento continuo, constituye una importante y poco explorada fuente de aprendizaje cuando se persigue aproximar a los miembros de la comunidad universitaria a las dimensiones técnicas, éticas y políticas de la rendición de cuentas a la sociedad.

El intercambio de las visiones y la aproximación de las experiencias recogidas por los programas durante la fase de autoevaluación pueden facilitar el acceso a soluciones creativas para los problemas académicos detectados. El valor agregado por la evaluación a las dimensiones curriculares excede la simple satisfacción de un requisito formal o la conquista del galardón público de la acreditación. La gran oportunidad que representa la evaluación para el mejoramiento del nivel académico de un país solo puede medirse a través de la transmisión de sus efectos a los lugares de formación.

Parece estar desaprovechándose el desarrollo desigual de los procesos nacionales y regionales de acreditación; merced al cual algunas instituciones que se encuentran en etapas avanzadas, incluso en proceso de renovación de su acreditación, podrían ser fuente de información, orientación y experiencias constructivas; cumpliendo de esa forma uno de los propósitos trascendentes de la acreditación: construir comunidad alrededor del concepto de calidad y mejoramiento de la educación superior.

Si los estudiantes y profesores perciben una condición nueva en el ambiente institucional, un despliegue de energía orientado a mejorar las condiciones de los procesos académicos y administrativos, si las estructuras curriculares, las modalidades y estrategias pedagógicas se convierten en centro de gravedad de la gestión de los programas; si en las aulas, laboratorios, bibliotecas y escenarios de

aprendizaje se materializan los compromisos institucionales de mejoramiento, entonces el significado curricular de la evaluación será proporcional a los esfuerzos sociales, institucionales y personales invertidos.

La calidad de la educación superior reclama tanta o más atención que la cobertura, puesto que no parece deseable un esfuerzo centrado en el crecimiento del número de estudiantes y la incorporación de nuevos escenarios educativos, si no existen referentes de calidad que los hagan robustos y sostenibles.

Por supuesto, la calidad de las ofertas curriculares es una condición que debe ser seriamente considerada dentro de los costos de los programas, porque no es razonable esperar procesos y resultados de alta calidad sin una inversión proporcional de insumos, procesos, controles y soporte para las estrategias de mejoramiento continuo, todos ellos elementos de especificaciones y costos considerables.

Autonomía y evaluación

La evaluación es una especie de retrato continuo – imprescindible para definir parámetros para la gestión universitaria, descubrir talentos, vigilar el contenido y el ritmo de la producción científica. Es el filtro de la competencia académica. Ningún otro medio la sustituye en la identificación de las dificultades y los esfuerzos exitosos en las áreas de enseñanza, investigación y extensión. Es importante subrayar la función de la evaluación como reveladora de éxitos, para evitar el sesgo de enfocarla solamente en una dimensión fiscalizadora y punitiva.

La buena evaluación asocia la calidad y la cantidad, el estímulo del trabajo eficaz y las medidas de emergencia, o de reflexión pausada, con el fin de corregir los errores. Combina por igual informes evaluativos internos y externos, considerando las peculiaridades de cada área evaluada.

Evaluación externa y autonomía no se contradicen, deben complementarse y retroalimentarse. Las personas designadas para hacer evaluación externa como resultado de su tarea producen informes, pero si no hay, dentro de la institución,

una instancia decisiva que use esos informes como soporte documental para destinar recursos, orientar inversiones, reforzar las áreas curriculares deficientes, entonces el resultado de la evaluación externa pierde su razón de ser.

Las instancias que deciden sobre las estrategias académicas tienen que alimentarse de la evaluación, pero si quieren alcanzar resultados concretos deben apelar a la calificación de viabilidad y sostenibilidad del proyecto emprendido, so pena de consumir recursos y derrochar energía institucional sin obtener a cambio mejoramiento verificable.

La cuestión de la evaluación es considerada, aún hoy, como un proceso para comprobar la ejecución en el ámbito de la investigación y de la enseñanza. La evaluación es útil cuando es un proceso de retroalimentación, un instrumento de aprendizaje. Ayuda a la institución a anticipar deficiencias y a evitar repetir errores, y de esa manera contribuye a que pueda hacer las cosas de mejor manera en sus próximos procesos.

Los elementos comunes y los factores diferenciadores

En el debate sobre calidad y pertinencia de la educación superior se hace frecuente alusión a los compromisos y oportunidades internacionales como detonantes principales del afán por colocar la evaluación en el centro de los propósitos académicos en todos los niveles de formación. Ciertamente, elevar la calidad de la educación es un requisito para competir con alguna opción en el ambiente globalizado; pero queda la sensación de que sin los apremios del mercado no se requeriría el esfuerzo de la cualificación porque el estudio y la solución de las necesidades y oportunidades nacionales, regionales y locales no tienen la importancia suficiente como para animar la movilización académica por la calidad.

La educación se convierte en un factor clave para combatir la pobreza y humanizar el desarrollo de una sociedad sana, capacitada, informada y competitiva. La pobreza no permite alcanzar altos niveles de cualificación de los sistemas educativos, no al menos

desde el punto de vista de las formalidades y requerimientos logísticos. Así las cosas, la pobreza de la educación perpetúa las deficiencias de la calidad de vida de la sociedad y exige un esfuerzo apreciable de los gobiernos y las comunidades para romper el círculo perverso de mediocridad y desesperanza.

Es necesario superar las deficiencias de continuidad y rigor en el seguimiento de los procesos y la evaluación de resultados. El esfuerzo normativo no garantiza por sí solo el advenimiento de una educación superior a cuyo desarrollo puedan confiarse, tanto la solución de los problemas básicos de las sociedades, como el diseño creativo e innovador de propuestas para su inserción calificada en el mundo.

El mejoramiento a través de la participación

El ejercicio de autoevaluación y acreditación de los programas representa una notable oportunidad para el compromiso y la participación. En general, las instituciones disponen de los instrumentos normativos y reglamentarios que propician la participación, pero en la práctica las autoridades académicas no la valoran adecuadamente, la soslayan o son indiferentes a sus expresiones. El proceso de evaluación puede contribuir a superar esa situación vinculando a la reflexión y a la búsqueda de opciones y estrategias de mejoramiento a un número creciente de profesores, estudiantes y egresados.

Para el desarrollo de la autoevaluación de los programas es esencial la participación de estudiantes y profesores. El nivel de dicha participación debe ser objeto de análisis cuando se aborde la evaluación de la evaluación (metaevaluación) es decir, cuando se progresa en el proceso y la institución se interroga sobre los efectos reales del esfuerzo realizado.

La participación estudiantil debe extender sus alcances a la participación en discusiones relacionadas con temas académicos, pedagógicos y administrativos. Los estudiantes mantienen, en general, una posición escéptica respecto al

reconocimiento que su opinión tiene dentro de los procesos de evaluación e infortunadamente no siempre son ágiles los sistemas de información para hacer creíbles los efectos de su participación.

Ésta no debe calificarse desde la simple perspectiva aritmética, por su complejidad debe abordarse desde ángulos que incluyan el compromiso y la participación en diferentes espacios académicos, grupos de trabajo; acción cotidiana en las aulas y en los órganos de representación. La participación de todos los universitarios es la única garantía de continuidad para los procesos de evaluación y mejoramiento; de otra forma, podría suplantarse la voz de los verdaderos actores del proceso formativo, produciendo documentos dislocados y sin esencia.

Acreditación e indicadores

El proceso de acreditación envuelve un importante volumen de indicadores, índices y referencias cuantitativas cuyo propósito principal debe ser permitir la evaluación permanente de la congruencia entre las políticas de mejoramiento, las estrategias adoptadas y los resultados obtenidos. Los indicadores son instrumentos de medición a través de los cuales debe ser posible realizar los ajustes que demande el cumplimiento de los compromisos derivados de la acreditación.

Los indicadores radican su importancia en el uso que se haga de ellos para un ejercicio de gestión orientado a satisfacer los compromisos académicos y administrativos adquiridos por las instituciones y los programas como contraprestación por el reconocimiento social plasmado en la acreditación. En este sentido, los indicadores son un medio —un apoyo para la gestión— y no un fin al cual deban consagrarse los esfuerzos específicos de las instituciones o los programas.

El carácter dinámico de la evaluación refuerza un atributo importante de los indicadores: su vigencia. Ésta debe ser examinada periódicamente para constatar la pertinencia de la variable o la conveniencia de la medición inicialmente concebida.

La evolución de los indicadores se impone como parte de la evolución de la acreditación y la dinámica de instituciones y programas.

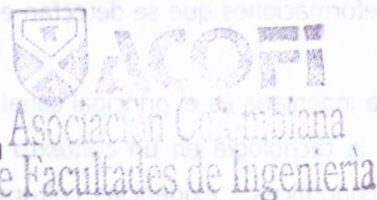
La actualización de referentes y estrategias debe considerar, entre otros factores: la dinámica legislativa, el efecto de las tecnologías de información y comunicaciones, la flexibilidad curricular y el papel de los estudiantes en su proceso de formación. Si los indicadores permanecen estáticos pierden su carácter más atractivo como instrumentos de gestión.

El valor agregado por los indicadores está en función directa de su utilidad para la toma de decisiones dentro del marco de los propósitos institucionales; esto es, dentro de los límites de utilización definidos por la naturaleza del proyecto educativo. Indicadores que obran como herramientas poderosas en la gestión industrial o en el desarrollo de las prácticas comerciales no son necesariamente adecuados para acompañar el progreso de las delicadas tareas de formación de personas en los más altos niveles del sistema educativo de un país.

Las tensiones entre los indicadores de gestión trasladados de las actividades productivas al ámbito de la educación y aquellos concebidos desde otras perspectivas, no siempre se resuelven plenamente a favor de los intereses académicos. La conciliación entre los objetivos materiales de la gestión de los recursos, las expectativas de desarrollo integral de los actores del proceso educativo y las exigencias normativas orientadas hacia la eficiencia, constituye una atractiva área de investigación institucional.

Una mirada al futuro de la evaluación

En los nuevos modelos de evaluación, independientemente de considerar su participación en procesos de reconocimiento o acreditación, es necesario incluir instrumentos suficientemente sensibles para detectar el *efecto residual* de la calidad en los lugares de formación, acercando a los estudiantes a los mecanismos de



recaudo de la información y promoviendo su acceso crítico a los procedimientos, análisis y planes de mejoramiento. Es importante confiar a los estudiantes un rol más activo en la evaluación de los procesos de formación, un papel proporcional a sus nuevas responsabilidades de autoformación y aprendizaje continuo.

En los instrumentos de evaluación deben procurarse atributos de agilidad, levedad, transparencia y rapidez en la utilización de los resultados. Estas características son necesarias para garantizar equidad y simetría en el acceso a la información y para hacer plena la participación de la comunidad interesada en la calidad de la educación superior. Los procesos de evaluación y acreditación deben permanecer bajo la responsabilidad de los universitarios, evitando cualquier forma de politización o burocratización.

Las propuestas de evaluación deben actualizar los indicadores, para superar aquellos de naturaleza simplemente descriptiva, ligados a la simple verificación de inventarios de recursos. A cambio debe construirse una generación de indicadores orientados a detectar las funciones y efectos de la utilización de los recursos dentro de los programas de formación.

Una reflexión sobre la formación de ingenieros

El cuadro general con el cual se enfrenta un proceso de evaluación de programas de ingeniería tiene un fondo complejo y exigente. La evaluación externa podría abarcar con su ejercicio al conjunto de esfuerzos que podría conducir a reducir las deformaciones que se detectan en la formación de ingenieros¹⁰.

La ingeniería es el principal canal de difusión de los avances y logros de la ciencia y la tecnología en un contexto delineado por decisiones políticas, restricciones económicas, exigencias culturales y presiones sociales definidas, entre otros factores, por el nivel general del sistema educativo, los intereses de los gobernantes, las determinaciones de los grupos de presión y las condiciones de vida de la sociedad.

¹⁰ *Los planteamientos se formulan para los programas de Ingeniería, pero con las debidas consideraciones de naturaleza curricular y de compromiso profesional, el análisis podría ser aplicable a cualquier programa de educación superior.*

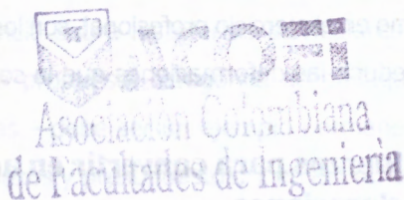
Como responsable del soporte físico del desarrollo, la ingeniería trasciende las expresiones matemáticas, los códigos y normas y los instrumentos de medición. En efecto, corresponde a un conjunto de procesos de múltiples dimensiones cuyo efecto sobre la sociedad es de naturaleza dinámica y compleja. Mediante decisiones que identifican, preparan y movilizan cuantiosos recursos de la sociedad la ingeniería construye el soporte del desarrollo local, regional y nacional.

Los costosos esfuerzos necesarios para la educación de ingenieros calificados y el ejercicio responsable de la ingeniería deben reflejarse en resultados favorables para los inversionistas, públicos o privados, y satisfactorios para las expectativas y necesidades de la sociedad, especialmente para aquellas relacionadas con la calidad de vida de una porción considerable de la población en áreas tan sensibles como suministro de agua potable, construcción de vivienda y dotación de saneamiento básico, infraestructura de energía y comunicaciones, soporte físico y logístico para la producción y la distribución de bienes y servicios.

Por otra parte, las exigencias impuestas por la globalización reclaman niveles de preparación, adaptación y desempeño que permitan superar el efecto del intercambio y aprovechar sus oportunidades. Este cuadro complejo de compromisos requiere considerar las responsabilidades sociales de la ingeniería tanto desde la perspectiva de su práctica como desde el punto de vista de sus intereses académicos si se trata de construir un marco de confianza social. Es probable que si se insiste en la evaluación separada de estas dos componentes difícilmente pueda consolidarse un compromiso integral con la sociedad.

Esfuerzos y deformaciones

Con diferencias de intensidad en distintos países, la ingeniería como profesión – es decir, como expresión de compromiso trascendente – ha perdido, de manera paulatina y por distintas razones, credibilidad y confianza de la sociedad. Pasó de ser una impronta de prestigio y reconocimiento a convertirse en una forma cada vez más competida de acceso al escenario laboral.



El cuadro general de deterioro, que en mayor o menor grado comparten otras profesiones, tiene varias explicaciones: deficiencias de calidad en la formación, expansión de títulos y programas, escasez de recursos de financiación para el trabajo autónomo, errores costosos en proyectos de alto impacto social y usos indebidos de los recursos públicos, entre otras.

Revertir este conjunto de deformaciones, para intentar la recuperación académica, gremial, económica y social, es una tarea que debe comprometer los esfuerzos colectivos, en un ambiente de seriedad, rigor y persistencia. Se precisan acciones sostenidas en las dimensiones académicas, éticas, económicas y políticas para contar con la confianza de la sociedad en la formación, desempeño y buen juicio de los ingenieros.

Un conjunto de esfuerzos orientados a la acción puede sugerirse como parte de las estrategias de recuperación y fortalecimiento de la credibilidad de la ingeniería en la sociedad, justamente en un momento de profundas transformaciones educativas y laborales que modificarán, de manera significativa, la esencia misma de los procesos de formación y ejercicio profesional de los ingenieros.

La conversión de las declaraciones en acciones sostenidas; la formación para el liderazgo y la dimensión política; la reducción de las brechas sociales, científicas y tecnológicas; el sólido compromiso ético; la reivindicación de la seriedad y el rigor académicos; y la preservación y defensa de los valores, tanto en la formación como en el ejercicio profesional, son los conjuntos de esfuerzos que podrían conducir a reducir las deformaciones que la sociedad detecta en su ingeniería.

Esfuerzos para convertir en acciones los compromisos y declaraciones

Las declaraciones misionales de las instituciones de educación superior y los discursos gremiales han sido siempre muy elocuentes respecto a su vocación de servicio y a los altos estándares que gobiernan sus acciones. Con este fondo es difícil entender

las razones por las cuales la sociedad debe presenciar impávida los descalabros e incumplimientos atribuibles a los procesos y productos de la ingeniería.

Es común encontrar que frente a los problemas de mayor relieve para su existencia común la sociedad transita por una secuencia de indiferencia, simbolismo y acciones concretas. Particularmente cuando se presenta una situación extrema, una vez vencida la indiferencia predominante sobreviene un periodo de reflexión y compromisos retóricos que incluyen, en el caso de la academia, reacciones como la resignaturización de los problemas, decisión que tiene sus reflejos en la conformación de comisiones gremiales y en la creación de oficinas y dependencias gubernamentales especializadas. En este periodo de simbolismo florecen declaraciones y promesas de mejoramiento; pero no obstante, las cosas regresan a un nuevo periodo de indiferencia sin que se perciban acciones permanentes para evitar la reaparición de anomalías y crisis.

En el caso de los problemas asociados con la ingeniería debe acometerse un singular esfuerzo para superar la etapa de simbolismo y garantizar a la sociedad acción sostenida, con la prédica y con el ejemplo, en procura de rigor, seriedad, pulcritud y transparencia en todas las expresiones del ejercicio profesional, las cuales incluyen por supuesto- el compromiso académico de formación de nuevos ingenieros.

Para garantizar la continuidad de las acciones las prioridades de la sociedad deberían coincidir con las prioridades de investigación y desarrollo de la Ingeniería y esta coincidencia debería ejercer sensible influencia sobre las ofertas curriculares de formación de los ingenieros. Dentro de una propuesta categórica de pedagogía social, la ingeniería – desde las aulas mismas – debe ser un ejemplo permanente de responsabilidad en el cumplimiento de plazos y presupuestos; y en el tino para la evaluación y definición de las capacidades y rendimientos de hombres, sistemas, procesos, máquinas y equipos.

Esfuerzos para procurar el liderazgo social y la participación política de los ingenieros

El propósito de la formación integral es, en últimas, el reconocimiento de las múltiples dimensiones y dominios del hombre, preparado para cualquier actividad sin que ninguna especialización limite su potencial, sin privilegiar un conocimiento en lugar de otro, ni sesgar la formación en algún sentido. Como una forma de superar la limitación del técnico, del profesional o del especialista esta función política debe trascender la atención de las responsabilidades electorales y dirigirse a fortalecer la actitud de compromiso permanente con la sociedad por parte de quienes son autores, intelectuales y materiales, del crecimiento material que sirve de soporte al desarrollo.

La actitud política que debe estimularse en los ingenieros en formación favorecerá su presencia calificada en los escenarios donde se debaten los temas que interesan a la sociedad, a la profesión o al ingeniero como profesional y como ciudadano. En aquellos foros están presentes los políticos, los líderes y dirigentes, e incluso es posible que algunos de ellos sean ingenieros, pero la ingeniería, como expresión colectiva del interés social está ausente.

Su opinión tampoco se considera prioritaria durante las negociaciones que desembocan en la adopción de nuevos pactos comerciales que interpretan las necesidades definidas por las tendencias geoeconómicas y perfilan los modelos de producción y los canales de distribución de los bienes y servicios que la ingeniería y los ingenieros diseñan y fabrican, pero sobre cuyos efectos sociales, económicos, culturales y ambientales, no tienen injerencia.

La solidez de la formación integral, especialmente por su dimensión política, sería una excelente cerca viva para los exabruptos y la decadencia y podría inducir un provechoso relevo en ciertos escenarios de decisión en los cuales la seriedad y el rigor de los ingenieros podría sustituir, con ventajas para la sociedad, a otros actores menos preparados para identificar las prioridades y orientar la inversión de los recursos.

Esfuerzos para reducir una brecha de múltiples dimensiones

El valor agregado por la ingeniería a la sociedad no debe ser solamente el de la construcción acrítica de bienes materiales o la provisión de servicios de discutible pertinencia. Las necesidades de infraestructura, cuya magnitud aproximada ha sido sorprendente motivo de alarma entre los recientes negociadores de tratados comerciales, y la reducción de las múltiples dimensiones de la brecha científica y tecnológica son una responsabilidad central

Los procesos de inserción de los países en los nuevos escenarios de la globalización, dentro de los cuales la ingeniería tiene una enorme importancia estratégica, pueden resultar traumáticos, tanto para los países considerados integralmente, como para sus territorios y regiones más débiles. Alcanzar niveles de desarrollo que sirvan a los intereses de la sociedad en su conjunto urge la búsqueda de instrumentos de intervención en el sistema social que superen las limitaciones de los modelos utilizados hasta ahora, dentro de los cuales la participación activa de la ingeniería ha sido un hecho aislado o marginal.

Las diferencias nacionales, acentuadas dentro del mapa regional siempre en detrimento de las áreas más vulnerables social y económicamente, deben ser atendidas por la ingeniería con criterios flexibles y creativos de nivelación para el desarrollo; considerando los efectos que procesos como la globalización pueden tener en la concepción de la ingeniería como servicio a la sociedad.

La ingeniería es responsable por la consolidación de una forma de conocimiento esencial para el desarrollo local, regional y nacional que paulatinamente se incorpora al ejercicio de prospección tecnológica. Se trata de la caracterización y reconocimiento del territorio propio, superando la simple descripción e inventario de recursos, para identificar y caracterizar las cadenas de innovación y productividad creadoras de riqueza y desarrollo que pueda construirse a partir de los recursos locales.

Esfuerzo para vencer las tentaciones

La Ingeniería constituye un ejercicio de amplio impacto sobre los recursos económicos de la sociedad y, justamente por esa razón los ingenieros se encuentran expuestos a las crecientes tentaciones de la corrupción y la inmoralidad asociadas a los proyectos que comprometen ingentes recursos financieros. Solamente una sólida fundamentación ética - como parte de la formación integral - puede evitar que el ejercicio de la ingeniería se vea tristemente relacionado con episodios dolosos que, por otra parte, quedan en la memoria colectiva eclipsando a los atributos tecnológicos destacados de los proyectos.

La concepción de la ingeniería como un servicio a la sociedad, por oposición a la concepción de la ingeniería como un negocio, o un ejercicio temporal de incremento patrimonial, debe estar fuertemente radicada en los estudiantes. En este sentido resulta fundamental el conjunto de prédica y ejemplo que pueda surgir del contacto de los jóvenes alumnos con profesores, directivos y funcionarios de total pulcritud e intachable conducta.

Desde la perspectiva del trabajo con el sector productivo, o con el Estado, el ingeniero debe tener claro - como producto de su formación- que la responsabilidad social de las instituciones y de las empresas es simple de formular si se entiende que los negocios particulares y el Estado existen para servir a la sociedad y no para servirse de ella. Los esfuerzos de formación de nuevos ingenieros deben ser analizados y evaluados críticamente con base en las acciones encaminadas a oponerse a la negligencia y la impunidad que carcomen la estructura social.

Esfuerzos para reivindicar la seriedad y el rigor

Los ingenieros del siglo XXI deberán enfrentar nuevas necesidades sociales de infraestructura, bienes y servicios, procesos y sistemas cada vez más complejos y globales. Estas demandas exigen replanteamientos de fondo en la formación que reciben, para lo cual se requieren bases para trabajar en ambientes complejos, con

un **cuadro** dinámico de necesidades en continua expansión, en condiciones políticas, **sociales**, culturales, económicas y ambientales que exigirán niveles de flexibilidad, **comprensión** y trabajo en equipo, sensiblemente diferentes a las que han gobernado **históricamente** el desempeño de los ingenieros.

Los **productos** de la ingeniería son cada vez más complejos e importantes consumidores de **recursos** y exigen ingenieros formados para concebirlos, formularlos, diseñarlos, **fabricarlos**, operarlos, mantenerlos y renovarlos como solución para los problemas **sociales**, económicos y ambientales cuya magnitud y alcances están en continuo **aumento**. Para atender estas responsabilidades se reclama la inclusión dentro de los **programas** académicos de conceptos tales como: carácter integrador, pensamiento **complejo**, habilidades de comunicación, trabajo en equipo y capacidad de **autoformación** permanente.

Los **productos** de la ingeniería, y dentro de ellos debería incluirse en lugar destacado la **propia** formación de nuevos ingenieros, están relacionados - multidimensional y **dinámicamente** - con el conjunto de variables políticas, culturales, científicas, **tecnológicas**, socioeconómicas y ambientales que interesan al conjunto de la **humanidad**. Esto requiere ingenieros con formación y práctica holísticas, capacitados para **trabajar** en equipo y hábiles para comunicarse, entre ellos mismos y con la **sociedad** dentro de la cual adelantan su trabajo.

Los **ingenieros** deben aproximar a la **sociedad** con los logros de la ciencia y la **tecnología** y con la evaluación de los efectos de tales logros. Para ello, el ingeniero debe estar en capacidad de trabajar en conjunto con diferentes disciplinas y **profesiones** y debe tener la formación que le permita establecer las conexiones para **identificar**, proponer y diseñar soluciones creativas para los cambiantes **problemas** que enfrenta la sociedad.

La **capacidad** de autoformación, soporte del aprendizaje de por vida, y la flexibilidad para **aceptar** la naturaleza permanente de los cambios hacen parte de las exigencias de **formación** de las nuevas generaciones de ingenieros, para atender la aceleración

del aumento del conocimiento, la obsolescencia de las tareas profesionales; la orientación geoeconómica, la protección del ambiente y las demandas de participación democrática y desarrollo sostenido.

La ingeniería incluye la responsabilidad social por la actualización permanente de sus practicantes, la racionalización de las decisiones y la sostenibilidad ambiental de los productos, procesos y servicios. Sin fundamentación científica, diálogo con sus pares en el mundo, solvencia en el diseño y escrupuloso ejercicio, las expectativas de desarrollo difícilmente podrán satisfacerse y la inversión de recursos personales, familiares y sociales no será correspondida por el reconocimiento y respaldo de la sociedad.

Dentro de un esquema de formación en el cual no podrá hablarse de egresados, en el sentido tradicional que tal categoría ha tenido en la educación, las características que deben procurarse en los ingenieros incluyen: el carácter general y la amplitud de la base de los conocimientos; la destreza para aprender y el compromiso con el aprendizaje continuo; la competencia para resolver problemas de diseño de soluciones abiertas y de enfoque multidisciplinario; el liderazgo y la habilidad de comunicación, incluso en una segunda lengua; la competencia en las áreas de administración, finanzas y economía; la habilidad para integrarse con eficacia en equipos de diseño; la comprensión de la interacción entre ingeniería, desarrollo y sociedad; la fundamentación ética y el aprecio por los valores, la cultura y el arte; y la capacidad de utilizar el creciente poder de las telecomunicaciones y las herramientas informáticas.

Es fundamental que los programas de Ingeniería y los ingenieros en ejercicio acepten el compromiso de coadyuvar en la construcción de una sociedad con mejores condiciones de vida y, en consecuencia, con mayores oportunidades para atender las exigencias del desarrollo y la competencia internacional. La seriedad y trascendencia de este compromiso urgen reconocer las condiciones objetivas sobre las cuales pretende construirse una sociedad mejor, y deben proyectar su influencia

trabajando intensa y permanentemente para contribuir a eliminar los modelos de mediocridad, facilismo y corrupción en medio de los cuales han crecido varias generaciones de ciudadanos.

De esta manera podrá satisfacerse la aspiración de promover en la sociedad el uso extendido del diálogo, el espíritu observador, reflexivo, crítico e inquisidor, hijo del pensamiento divergente y requisito indispensable de la actitud investigadora. En ese ambiente es posible identificar y apoyar nuevas y valiosas formas de liderazgo, creatividad, tolerancia y respeto por los valores como condición para proponer soluciones a las necesidades, inquietudes e iniciativas de la sociedad y su entorno político, económico, cultural, ambiental y productivo.

El esfuerzo mayor: la preservación de valores

La sociedad a través de sus proyectos, obras y procesos, productos y servicios de ingeniería hace manifiestos los contextos socioeconómico, científico, tecnológico y cultural dentro de los cuales se desarrolla. Es cierto que los conceptos básicos de la ciencia aplicada y las apropiaciones tecnológicas que conforman el fundamento operativo de la ingeniería hacen parte de un conjunto de características aceptadas en general como universales, pero los actores y el escenario de aplicación y desarrollo de la ingeniería no pueden excluir las condiciones reinantes en la sociedad.

La ingeniería representa la respuesta social a las necesidades materiales de soporte para el bienestar común y, en sus distintas especialidades, es además la conexión con el resultado de la investigación científica y los desarrollos tecnológicos, responsable de: atender las crecientes exigencias de sostenibilidad ambiental, racionalidad en el uso de los recursos y permanentemente expuesta a la creciente erosión moral que afecta principalmente el uso de los bienes públicos, de los cuales se nutren en buena parte los proyectos de ingeniería.

Las estrategias de desarrollo, la apropiación de valores culturales y la identificación, evaluación y empleo de los recursos locales, reclaman la presencia de una ingeniería

dotada para enfrentar con solvencia las diversas transformaciones mundiales que se han acelerado durante las últimas décadas; particularmente dos de ellas que se destacan por los desafíos que plantean a la ingeniería.

La primera es la denominada revolución científico-tecnológica, resultante de la convergencia de la ciencia y la tecnología en una zona difusa en la cual la interacción es inmediata y muy dinámica, exigiendo de esta manera a los países que desean incursionar con vigor en la cadena de innovación y desarrollo con fines productivos la producción local de conocimiento científico.

La segunda es el desvanecimiento de las fronteras nacionales para la educación superior y, por supuesto, para la ingeniería y otros servicios de conocimiento especializado. La complejidad, dinamismo y abierta asimetría de las formas de movilidad del conocimiento, obligan a examinar cuidadosamente la pertinencia y los efectos sociales de los estudios de posgrado y de la denominada educación continuada. Algunos conceptos como soberanía y seguridad podrían estar asociados con decisiones acerca de la ingeniería que debe o puede practicar una sociedad que aprende, sin mediación de la crítica, a partir de los modelos, patrones e intereses de otras.

La vinculación de los programas de formación de ingenieros a proyectos e iniciativas del sector externo precisa establecer mecanismos de cooperación que sean interesantes para las dos partes y fuente de valor agregado para la sociedad. La determinación de reglas claras para esta cooperación es imperativa por cuanto en el acercamiento se ponen de relieve las tensiones entre académicos y agentes del sector externo a propósito de indicadores, procesos de acreditación y modelos de mejoramiento aplicables a la tarea de formar integralmente a los estudiantes.

Es muy importante definir y respetar ciertas reglas para preservar los valores básicos de la formación de ingenieros frente a la creciente presencia de los intereses del mercado, acentuada por pactos y compromisos dentro de los cuales la educación,

particularmente en su nivel superior, se percibe como simple mercancía sometida al arbitrio de los cánones del intercambio comercial, con eventual menosprecio de su significado cultural, compromiso social y responsabilidades políticas.

Las políticas educativas predominantes, influenciadas por los modelos de desarrollo económico impuestos a los países, orientan a las universidades, y en general a todo el sistema educativo hacia la comercialización del conocimiento, mediante la satisfacción inmedatista de las necesidades y demandas del mercado. La sociedad dedica entonces grandes esfuerzos a la formación y capacitación de individuos que asimilen acríticamente las técnicas y procedimientos; los programas de formación profesional se orientan a enseñar resultados, olvidándose del papel creador necesario en la ciencia, la técnica y la cultura y privilegiando la mal llamada *formación práctica*.

Los ingenieros pueden formarse con una concepción filosófica, si en lugar de adiestrarlos para aceptar mecánicamente el compromiso de transformar el mundo físico, o aprovechar sus recursos; se les orienta hacia la indagación crítica de lo que significa habitar o modificar el espacio, las razones históricas que gobiernan y determinan tales modificaciones; y las circunstancias sociales y culturales que definen la forma como se vive en él. Con tal tipo de formación, probablemente se hará más difícil producir buenos funcionarios o contratistas, pero probablemente crecerá la posibilidad de formar personas que puedan contribuir con la construcción de un nuevo tipo de sociedad.

3. El par académico en el proceso

La autoevaluación es un proceso, posible y deseable, en el que los individuos reflexionan sobre aquello que hacen, sobre la forma como lo hacen y sobre las consecuencias y efectos de hacerlo. Es muy importante propiciar la participación de todos los miembros de la institución identificando, discutiendo y valorando conjuntamente los progresos y dificultades encontradas. En el caso de la autoevaluación aplicada en las instituciones de educación superior es especialmente importante promover la participación activa de los estudiantes, considerándola como parte de su compromiso de formación.

En el ejercicio de la autoevaluación es fundamental el desarrollo de la capacidad de observación como parte del proceso de búsqueda. Para observar, además de mirar, se debe estar especialmente alerta al lenguaje de las acciones institucionales, porque su significado no se encuentra en la superficie de los hechos. La observación permite contemplar la realidad **directamente, en su escenario natural**, en tiempo real y libre de los problemas y deficiencias de los instrumentos de recolección estandarizada de información

La utilización de escalas de observación que segmentan la realidad para efectuar un registro cuantitativo, impide la captura de lo imprevisible y lo novedoso; descontextualiza la observación porque no permite situar cada hecho en su ambiente. Como resultado, el aparente rigor de la cuantificación desconoce la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el educativo

El uso de indicadores para evaluar los procesos de formación, a cambio de la relativa agilidad que comunican al análisis comparativo posterior, entraña serias dificultades relacionadas con el diseño y calibración del indicador; las circunstancias de su aplicación en relación con el contexto y, finalmente, la evaluación como indicador mismo. Las restricciones y dificultades de carácter

técnico en la aplicación de los indicadores deben tenerse presentes al estimar los efectos del uso de los resultados en decisiones sobre asignación de recursos y clasificación de instituciones y programas.

La evaluación tiene como fundamento esencial la mejora de la práctica educativa, pero en sí misma no la garantiza. Lo importante no es evaluar, ni siquiera evaluar bien, lo esencial es utilizar la evaluación como estrategia de mejoramiento. El principal logro de la evaluación —y de hecho la principal aspiración de los evaluadores— debe ser conseguir que los resultados del proceso se conviertan en el soporte de las iniciativas de mejoramiento institucional y en el sistema de referencia de los directivos, docentes y estudiantes interesados en la cualificación del proceso formativo. La transparencia, junto con la más decidida y comprometida participación de todos los actores en el proceso, facilitarán el uso de los resultados de la evaluación en los planes y programas de desarrollo de la institución.

Por el contrario, si el proceso de evaluación conduce a unos resultados cuya influencia se omite en los planes de desarrollo de la institución o el programa, se crea un divorcio peligroso entre la evaluación y la planeación, la comunidad estará renuente a participar en nuevos procesos y la iniciativa se verá irremediablemente afectada en términos de credibilidad.

La autoevaluación, sobre todo en las etapas iniciales de su implementación en las instituciones educativas, encierra el riesgo de que cada grupo académico con intereses en el resultado del ejercicio de reflexión actúe con criterios de autocomplacencia y procure justificar o minimizar el efecto negativo de sus actividades; o propiciar la eliminación o el desprestigio de quienes actúan, al menos desde su perspectiva, como competidores internos de recursos o reconocimiento.

Si la presencia de la evaluación externa, materializada en la presencia de los pares académicos, las instituciones o los programas no podrían convencer a las otras instituciones y a la sociedad sobre la credibilidad de los resultados de su

reflexión autónoma. Sin evaluación externa se frena el mejoramiento y se deterioran la confianza social y el reconocimiento académico.

En los casos en los que la iniciativa tiene origen en el poder, es fácil que la evaluación se convierta, a los ojos de los miembros de la comunidad académica, en un instrumento de control que interpreta los intereses ideológicos, políticos, económicos y sociales encarnados en el gobierno. A su turno, la evaluación brindará a los responsables oficiales de la calidad de la educación superior la excusa de intervención y control derivada de las conclusiones e informes de los especialistas que participan en el proceso. Si la comunidad de la institución es indiferente al origen o al resultado de la evaluación, los directivos pueden hacer uso oportunista de los resultados del ejercicio de los pares académicos, apartándose de ellos o utilizándolos como apoyo para sus decisiones de gestión, según su conveniencia.

En circunstancias como las descritas, de no poder oponerse formalmente al proceso de evaluación, las instituciones y los programas pueden considerar al evaluador externo como una persona al servicio de las disposiciones oficiales de control y, actuando en consecuencia con esta percepción, podrían intentar sesgar sus juicios tratando de ganarle con una imagen artificialmente mejorada de la realidad institucional.

De ahí la importancia de establecer estrategias de divulgación pública de los propósitos de la evaluación como parte de una política de cualificación de la educación superior, política dentro de la cual la evaluación debe ponderarse como una experiencia enriquecedora para el sistema educativo, las instituciones, los programas, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto.

En beneficio de la transparencia y para preservar la intervención de los evaluadores externos de la presión de intereses ajenos al mejoramiento institucional y al desarrollo académico, es vital identificar la evaluación como una oportunidad interesante de la que se pueden extraerse múltiples beneficios; desmontando la idea de que es un instrumento punitivo y amenazador.

Los evaluadores externos deben contribuir a la consolidación de la imagen de la evaluación como una actividad deseable y para hacerlo deben actuar en todo momento con arreglo a las reglas del juego pactadas con la comunidad educativa. En teoría al menos, los evaluadores externos tienen menos intereses comprometidos en el resultado de la evaluación que el poder, por una parte, y que los integrantes de la institución evaluada, por otra.

El conocimiento ampliamente difundido de las reglas del juego de la evaluación es una forma de estimular la acción propositiva de los miembros de las instituciones y programas, de tal forma que su participación en el proceso esté libre de temores acerca de la intervención de los políticos y de los mismos evaluadores externos. El conocimiento detallado del proceso propiciará el afloramiento de visiones distintas, el debate sobre opiniones divergentes enriquecerá el cuadro general de resultados elevando considerablemente el nivel de los informes y anticipando de manera sensible la oportunidad de formular planes de mejoramiento a partir de ellos.

La tarea del evaluador externo incluye la construcción de canales de crítica institucional que identifiquen de manera temprana los intentos de encauzar, condicionar u obtener provecho político, gremial o personal de la evaluación. Es imprescindible crear condiciones que garanticen la independencia de los evaluadores en todas las fases del proceso. El poder técnico depositado en los pares académicos puede ser utilizado para orientar decisiones políticas, si bien es cierto que ellos no disponen de poder para oponerse a esa utilización, si pueden actuar conscientes de ese riesgo y preservar sus conceptos e informes de cualquier empleo oportunista, hasta donde sea técnica y académicamente posible.

El evaluador externo actúa esencialmente como un observador advertido y calificado. Advertido, porque conoce los informes de autoevaluación de la institución o programa que visita; y calificado porque debe tener algunos atributos que le hacen elegible para la labor asignada. Esta condición privilegiada debe permitir al evaluador un nivel de observación desde el cual pueda agregar dimensiones de profundidad a los informes y documentos empleados como referencia y, gracias a ello, considere

factores como la dinámica de los lugares de formación, las posibilidades de uso de los servicios y dotaciones; y las relaciones entre arquitectura, mobiliario y modelos pedagógicos¹¹.

Para mitigar el efecto de su presencia dentro del proceso, los equipos de evaluación externa deben precisar los propósitos de su tarea, ampliar el enfoque de sus análisis, aprovechar con la máxima racionalidad el tiempo disponible para sus observaciones¹² y perseguir la participación de la mayor cantidad posible de miembros de la comunidad educativa objeto de evaluación.

El evaluador externo es un canal de flujo de información entre las autoridades educativas y los miembros de la comunidad que conforman las instituciones y programas de educación superior. En estas condiciones es probable que reciba presiones de distinto origen para anticipar información rápida. De ceder a esas presiones, será inevitable desencadenar una dinámica de alteraciones que podría incluir, como efectos perniciosos el condicionamiento al observador para que ofrezca información fragmentada o con intenciones indeterminadas, la alteración de las descripciones para inducir una visión deformada del ejercicio de evaluación y la utilización oportunista y sesgada de la información.

Ciertamente el papel del evaluador externo puede resultar incómodo cuando en sus comentarios e informes pone de relieve deficiencias y dificultades, pero esa situación será siempre preferible a la actuación desprovista de capacidad de análisis y de crítica.

La conformación del equipo de evaluadores externos, su competencia académica y la libertad de acción que se le conceda, están en un extremo del proceso de evaluación; en el otro extremo están la utilización democrática de los informes producidos y la adopción de planes y acciones de mejoramiento factibles, sostenibles y evaluables.

¹¹ Puede consultarse la referencia 3 en la bibliografía para un enfoque de las relaciones de espacios físicos, muebles y equipamiento con los modelos pedagógicos que se anuncian en las declaraciones institucionales.

¹² La duración normal de una visita y el tamaño del equipo evaluador están determinados tanto por los recursos disponibles para financiarlos como por las necesidades de recaudo de información.



SEGUNDA PARTE

1. Anatomía de los equipos de evaluación externa

La evaluación de los programas de educación superior necesita una serie de condiciones y exigencias para garantizar a la sociedad que la oferta curricular de las instituciones y programas corresponde a un conjunto armónico de principios, recursos, procesos y efectos. En ausencia de una política estable y sostenible de aseguramiento de la calidad, de la cual hagan parte procesos públicamente conocidos y adecuadamente soportados de autoevaluación, evaluación externa y acreditación; las certificaciones de calidad tendrían el efecto perverso de transmitir a la sociedad una falsa sensación de solvencia para encubrir una realidad de precariedad institucional e insuficiencias académicas.

La importancia de la educación superior dentro de los presupuestos de desarrollo de las sociedades y las expectativas que sobre este nivel del sistema educativo tienen amplios sectores de la población joven de los países, refuerza la necesidad de alejar cualquier amenaza de falsedad o encubrimiento en las acciones emprendidas para certificar a la sociedad que los procesos de rendición de cuentas corresponden a la realidad académica, administrativa y operativa de las instituciones, programas, modalidades y titulaciones examinados.

La situación tiende a ganar en complejidad cuando se consideran los efectos, próximos y remotos, de la movilidad de instituciones y programas como resultado de las estrategias de comercialización internacional de productos educativos, especialmente en modalidades virtuales o a distancia¹³.

¹³ El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, CNA prepara actualmente los Lineamientos para Acreditación de Programas de Pregrado en las modalidades a Distancia y Distancia Virtual.

Independientemente de la existencia de tratados internacional de libre comercio, es un hecho que la oferta de programas –sobre cuya calidad y pertinencia no existen mayores noticias en buena parte de los casos – está remodelando las posibilidades de formación de los jóvenes en todo el mundo y frente a estas evidencias es necesario diseñar y defender una propuesta académica que preserve, sin *chauvinismo* curricular, la calidad de la educación superior como un valor no negociable, independientemente de su origen, modalidad o propósito.

El diseño y aprobación de políticas públicas de aseguramiento de la calidad educativa son tareas relativamente fáciles –a pesar de las intrincadas gestiones legislativas– cuando se les compara con los volúmenes de energía social y recursos necesarios para dotar a esas políticas con los instrumentos que les permitan incorporar la evaluación y el mejoramiento permanente como parte de los valores esenciales de la cultura institucional.

La existencia de los instrumentos no garantiza por sí sola el éxito de las aplicaciones y la bondad de los efectos. Se necesitan además los elementos que transmitan hacia las instituciones y los programas el efecto de las intenciones políticas y la técnica instrumental seleccionada. En un enfoque sistémico del proceso de evaluación tales elementos incluyen: normatividad específica, orientación técnica, asignación de recursos, definición de programas de selección, formación y evaluación de pares académicos, disponibilidad de canales de flujo de información académica y dotación de medios de difusión de los avances y logros del proceso.

La intención de este documento es compartir con la comunidad académica de las instituciones y programas de formación de ingenieros, algunas reflexiones sobre el papel de los equipos de pares académicos a quienes se confía la responsabilidad de realizar evaluaciones externas. Mediante analogías anatómicas se proponen algunos atributos deseables en estos equipos, considerando que su misión se ejerce, en buena parte, en condiciones materiales cuya valoración objetiva se facilita si el equipo evaluador está sensorialmente alerta.

Las consideraciones se refieren al equipo de evaluadores y no a los individuos que lo conforman. La visita externa combina conocimientos, experiencias y habilidades de un grupo de académicos de cuya acción conjunta se esperan resultados determinantes e importantes para el proceso. En el texto aparecen algunos términos usuales en los libros de anatomía cuyo uso tiene la intención de mostrar la naturaleza física del ejercicio de los pares académicos, desprovisto de cualquier ceremonial o rigor excesivo.

Una visita de evaluación externa es el resultado de la reunión de tres elementos: sólida preparación de los evaluadores, detenida valoración de los documentos preparados durante la fase de autoevaluación y un conjunto de observaciones organizadas del ambiente institucional.

Las observaciones que conforman este numeral son el producto de las experiencias derivadas de la participación en ejercicios de evaluación externa de programas de ingeniería en Colombia y en los proyectos de formación de pares académicos adelantados por el Consejo Nacional de Acreditación recién iniciado el presente siglo. Estas percepciones son una invitación a los colegas que integran equipos de evaluación de instituciones para que concentren todos sus sentidos en la atención de ese compromiso tan importante.

Las analogías propuestas son de carácter general y anecdótico, de tal forma que cualquier dolencia, síndrome o padecimiento personal que pudiera identificarse como propio algún lector, debe ser tomado como el producto de una mórbida coincidencia.

El papel y las responsabilidades de un equipo de evaluadores externos son de tal seriedad, magnitud y complejidad que dentro de un protocolo de selección valdría la pena introducir una versión apropiada de la Prueba de Roschach¹⁴, para anticipar dificultades en los equipos de evaluadores. La personalidad de cada uno de los integrantes del equipo tiene toda la complejidad imaginable, pero el conjunto de

¹⁴ Valoración psicológica proyectiva estandarizada en la que el sujeto revela sus actitudes, emociones y personalidad al responder preguntas relacionadas con una serie de diez dibujos formados por manchas de tinta.

personalidades actuando en beneficio de la calidad de la educación superior, alcanza niveles inimaginables de complejidad. Algo similar ocurre con las emociones, actitudes, costumbres y estilos de trabajo reunidos en un equipo de evaluadores.

Las analogías anatómicas y fisiológicas se refieren a las semejanzas entre la composición y desempeño de un equipo evaluador y las características de algunos de los sistemas que integran el cuerpo humano: óseo, muscular, circulatorio y nervioso. Se proponen algunas observaciones sobre las exigencias y respuestas de los órganos de los sentidos durante una visita de evaluación externa, incluidas las posibles contribuciones del sentido común y el *sexto sentido*.

La estructura del equipo de evaluación refleja los antecedentes académicos y el nivel de formación superior de sus integrantes y puede compararse con el sistema óseo del cuerpo humano. El grado de compromiso de los evaluadores con el mejoramiento de la educación superior se asimila a la masa muscular del equipo evaluador.

Es interesante proponer alguna relación entre el sistema nervioso y la preparación específica de los pares para participar en los procesos de evaluación y, es atractivo pensar en el sistema circulatorio como una metáfora de las preocupaciones del equipo de evaluadores por las dimensiones humanas y los efectos sociales implícitos en su tarea.

El protagonismo de los órganos de los sentidos es evidente en una tarea que demanda total concentración para que las observaciones de los evaluadores no se detengan en la simple inspección superficial. Puede ser útil pensar en el equipo de evaluadores como un organismo que reúne de manera sinérgica los sentidos de sus integrantes individuales. Si el aforismo popular según el cual *"dos cabezas piensan más que una"* se adapta a esta analogía anatómica podría afirmarse que *un equipo de evaluadores siente más que un par académico*.

El sentido común y el *sexto sentido*, como evocaciones de la necesaria dosis de malicia requerida en un proceso que se desarrolla en un campo altamente competitivo, cruzado por múltiples y disímiles intereses; complementan este mosaico.

Estructura y compromiso

La consistencia y estabilidad del equipo de evaluadores externos conforman su sistema óseo. Durante el proceso de selección se considera, casi siempre como criterio determinante, la fortaleza de los antecedentes académicos de los aspirantes a pares evaluadores, sus títulos, producción académica y áreas de interés Investigativo.

La afinidad entre los antecedentes académicos de los integrantes del equipo evaluador y los programas objeto de evaluación facilita las decisiones sobre asignación de pares. La situación puede complicarse cuando se trata de asignar equipos de evaluación para procesos en instituciones cuyas ofertas hacen parte de la innovación introducida por las tecnologías de información y comunicación, o para programas surgidos de las demandas – a veces un tanto exóticas – del mercado laboral.

En estas condiciones es probable que la estructura ósea del equipo evaluador sea poco flexible, al punto que el esfuerzo para acomodarse a las especificaciones de la demanda, si bien no alcanza las dimensiones necesarias para producir fracturas, puede causar esguinces o luxaciones en la estructura académica del equipo. Para evitar estos dolorosos extremos lo más prudente es vincular pares que realmente conozcan la naturaleza de las ofertas curriculares que se comprometen a evaluar.

La columna vertebral es la mejor representación de la estructura académica, niveles de escolaridad y producción académica de los integrantes de un equipo evaluador. Equivaldría al conjunto de méritos académicos y experiencias directivas o de gestión aportados al equipo evaluador por sus miembros.

La columna está formada por varias piezas pequeñas de *distintos* tamaño y forma: las vértebras. Si todas fueran iguales, la función de soporte no sería posible, es justamente la diferencia entre ellas lo que permite flexibilidad y armonía en el movimiento. Así mismo, es la diversidad académica de los evaluadores lo que garantiza la buena marcha del equipo que forman.

La movilidad y flexibilidad de la columna disminuyen con la edad, pero pueden favorecerse con ejercicios de gimnasia, activa o pasiva. Igualmente, las dificultades de flexibilidad y movilidad del equipo evaluador podrían resolverse con sesiones de gimnasia académica, a través de las cuales las competencias nominales dadas por los títulos y niveles de formación se refrendan con la productividad reciente.

La escoliosis de postura es un defecto del sistema óseo que se produce cuando el sujeto, desde muy joven, adopta posturas incorrectas. Esta dificultad puede corregirse siempre y cuando el sujeto, oportunamente enterado, tome conciencia de su defecto, practique gimnasia adecuada y se esfuerce por mantener una posición correcta. Un equipo de pares estaría obligado a corregir su escoliosis al encarar la evaluación de un programa frente a cuyas propuestas académicas o estrategias de formación existen posturas predispuestas.

Un defecto congénito de malformación de cadera produce asimetría en los miembros inferiores y dificulta la marcha armónica del afectado. Si el proceso de selección permite desequilibrios en los antecedentes académicos de los integrantes del equipo evaluador, se generan asimetrías que dificultan el movimiento del conjunto y conducen a resultados que *cojean*.

La osteoporosis es una enfermedad caracterizada por la pérdida de masa ósea, con reducción del contenido mineral del hueso. Un equipo evaluador podría ser atacado por esta dolencia si su estructura se erosiona por la obsolescencia de algunos títulos, el agotamiento de la producción académica de alguno de sus integrantes o la inexperiencia en actividades de dirección o gestión universitaria. La mayor porosidad, que se traduce en fragilidad del hueso, es la imagen de los vacíos académicos o de gestión que debilitan al equipo evaluador.

La masa muscular representa la contribución específica del evaluador al estudio de la educación superior y su compromiso con el mejoramiento y la calidad. Algunas observaciones sobre la naturaleza y funciones de los músculos permiten apreciar la fortaleza y el vigor de los equipos evaluadores.

Los músculos voluntarios son los que están sujetos al control de la voluntad, la cual regula su estado de contracción y relajación, permitiendo la ejecución de una amplia gama de movimientos, desde los más sencillos hasta los más complejos. De la misma forma, el volumen total de compromiso y convicción sobre las bondades del mejoramiento para la calidad de la educación superior, determinado por la voluntad de los evaluadores, determina la profundidad, el rigor y la trascendencia de su trabajo.

Dentro del grupo de afecciones musculares que inciden en el plano funcional se encuentra la tortícolis congénita, caracterizada por la postura inclinada de la cabeza debida a la retracción unilateral del músculo esternocleidomastoideo. Esta molestia estaría retratada en un equipo de evaluación con algunas dudas sobre los alcances de su compromiso y tal vez con ciertos endurecimientos conceptuales que impiden fijar la mirada de la evaluación en todas las propiedades y características del programa evaluado.

El empleo reducido de las estructuras musculares produce una disminución en el consumo energético diario y facilita la aparición de sobrepeso corporal, acentúa la sensación de cansancio e induce a abandonar la actividad física. Este cuadro se reproduce cuando el compromiso y la convicción no se actualizan y ratifican porque pueden transformarse con el tiempo en una declaración vacía sin asiento en la realidad de los equipos evaluadores.

La activación regular del sistema muscular originada por el ejercicio físico al parecer beneficia a algunos de los factores asociados con la atrofia muscular producida por la vejez. En la analogía propuesta, esto significa que participar activa y críticamente en los procesos de evaluación, además de ayudar al evaluador a mantenerse en

buena forma, reduce el riesgo de ceder en las convicciones o abandonar el compromiso al aproximarse la edad de jubilación.

La preparación para evaluar

El sistema nervioso es el responsable de coordinar todas las funciones que desarrolla el cuerpo humano, relaciona a la persona con su entorno, recibe mensajes del exterior, elabora respuestas y dispone las acciones de los distintos sistemas y órganos.

La preparación específica que hayan recibido sus integrantes para desempeñarse como pares académicos se convierte en el sistema nervioso del equipo de evaluadores externos. El conocimiento detallado de la normatividad existente, la comprensión de las características técnicas del proceso y el dominio pleno de los aspectos formales e instrumentales de su misión, permiten al equipo evaluador atender con toda solvencia su compromiso.

Las alternativas de formación disponibles para la preparación de evaluadores externos de programas de educación superior son múltiples, pero existe una con especiales ventajas: la organización de ejercicios de simulación de roles. En estos ejercicios, denominados talleres, los participantes pueden reproducir, con el mayor grado de realismo posible, las condiciones que han de encontrar luego en las instituciones y los programas objeto de evaluación externa.

Estos talleres son una herramienta didáctica de características muy especiales; una metodología de acción que recurre a técnicas dinámicas, a la combinación de investigación bibliográfica y exploración de campo, a la realización de actividades que subrayan el trabajo autónomo, a la interacción entre individuos que practican y a la exigencia de un producto final que representa el logro de los objetivos propuestos.



Un equipo de evaluadores debidamente preparado podrá concentrarse en valorar los mensajes y señales procedentes del entorno y preparar estrategias para responder consistentemente.

La motivación para los evaluadores externos procede, en gran medida, de sensibilizarlos sobre la importancia estratégica que tiene para la sociedad la educación superior de calidad. Dentro de este contexto se inscribe la acción de los evaluadores externos, quienes con su participación contribuyen a la construcción de un modelo de educación superior responsable, calificada y pertinente.

Un equipo de evaluadores debidamente preparado no tendrá problemas para concentrarse en su labor, ni para relacionar la evaluación con todas las dimensiones institucionales, valorar adecuadamente los mensajes y señales procedentes del entorno y preparar respuestas consistentes para beneficio del proceso.

El déficit de atención puede aparecer en un equipo de evaluadores que recibió una formación específica débil o incompleta y por esa razón no puede explorar toda su creatividad y capacidad de trabajo. Ningún par académico debería encarar un proceso de evaluación sin haber recibido una preparación completa y documentada porque de hacerlo, estaría actuando en contravía de las declaraciones a favor de la calidad que deben tener todos los procesos integrados al aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Las dimensiones humanas en la tarea de los evaluadores

En un año el corazón de un adulto se contrae alrededor de 41 millones de veces, vale decir 225.000 durante un crédito académico¹⁵. Esta es una cifra meritoria en el balance del órgano principal del sistema más dinámico del cuerpo humano: el corazón, un músculo que cumple básicamente las funciones de una bomba para impulsar la sangre a lo largo de una intrincada red de conductos.

El sistema circulatorio representa en este juego de analogías las preocupaciones del equipo evaluador por las dimensiones humanas y los efectos sociales de su tarea. Mientras el propósito del sistema cardiovascular es transportar oxígeno a los

¹⁵ Para la estimación de esta cifra se utilizan 48 horas como el tiempo equivalente a un crédito académico

tejidos y sustancias de desecho a los centros de eliminación, un equipo de evaluadores consciente de su responsabilidad frente a la sociedad, debe oxigenar permanentemente la evaluación con el reconocimiento del carácter nuclear del factor humano en los proyectos institucionales de formación.

Los sentimientos, las pasiones y las emociones circulan por los espacios de formación de una institución educativa y determinan buena parte de las decisiones de los individuos que la integran. La educación es el más alto de los valores defendido por la sociedad, se trata de la actividad civilizadora por excelencia y de ella depende, en gran medida, la supervivencia de la especie humana. Con estas consideraciones no cabe duda de que la evaluación debe tener presentes las dimensiones humanas y el efecto social de las determinaciones que se adopten como consecuencia de la tarea de los pares académicos.

Un sistema tan complejo como el cardiovascular, sometido al bombardeo continuo de estímulos nerviosos, hormonales, ambientales y psicológicos está expuesto a constante desgaste, lo que explica la frecuencia de las enfermedades que lo afectan. Las dificultades de oxigenación surgidas por una disfunción cardíaca pueden causar la muerte de un organismo. También la sensibilidad de un equipo de evaluación frente a las consecuencias sociales de su participación en el proceso educativo puede reducirse, e incluso desaparecer, si se impide el paso a las consideraciones sobre las referencias humanas del proceso formativo.

Un equipo de evaluadores puede experimentar *arritmia social* generada por discrepancias entre sus miembros acerca del peso de las consideraciones humanísticas en el ejercicio de evaluación. La situación puede tornarse crítica si alguno, o algunos, de los integrantes del equipo, *no tiene corazón*, es decir si no acepta indicadores distintos a los de resultados económicos al valorar la eficiencia en la gestión de un programa académico.

El crecimiento exagerado del músculo cardíaco dentro del tórax también produce efectos indeseables en el equilibrio de la evaluación. La cardiomegalia en el equipo

de evaluadores es equivalente a una sobrevaloración de la incidencia de las variables sociales en el desempeño académico o administrativo de la institución evaluada, con detrimento del necesario equilibrio y la mesura en las observaciones.

Los sentidos

El equipo de evaluación actúa como un organismo que reúne e incrementa el potencial sensorial de los integrantes individualmente considerados. Durante el tiempo destinado a la visita de evaluación externa los pares académicos experimentan todas las sensaciones presentes en el ambiente y exigen de cada uno de sus sentidos la mayor sensibilidad y concentración.

El compromiso de la vista

La reiteración de términos como transparencia y visibilidad ponen inmediatamente de presente la importancia del sentido de la vista en un proceso de evaluación. El equipo de evaluadores externos debe superar las limitaciones impuestas por los bordes del espectro visible y empeñarse en ver todo lo que a otros ojos podría escapar, escudriñando sin pausa en busca de información útil para el ejercicio de evaluación. El corto tiempo asignado para la visita de los pares obliga a concentrarse en las observaciones porque es muy difícil que el equipo pueda disponer de opciones para repasar los escenarios de la institución evaluada.

Es indispensable que el equipo evaluador conserve la distancia necesaria respecto a los aspectos examinados, de tal manera que las observaciones respeten la independencia de visión y criterio, sin caer por ello en la simple *inspección ocular*. La agudeza de las miradas debe explorar tanto los detalles favorables y los avances institucionales como las deficiencias y debilidades del proyecto educativo evaluado. La pesquisa no debe polarizarse, porque tan contrario es al espíritu de la evaluación dejar de ver lo que pasa como concentrarse solamente en lo que se desea ver.

La observación cuidadosa de la geografía institucional, de las estrategias de uso y ocupación del espacio, de las alianzas y conflictos entre los diferentes actores del proceso formativo, de las relaciones de esos actores y de la forma como se realizan las tareas, entre otras escenas de interés; permite al equipo evaluador percibir señales y mensajes que difícilmente podría encontrar en la lectura de los relativamente asépticos informes de autoevaluación o en la bitácora de los proyectos académicos institucionales.

En el bullicioso y enérgico ambiente de las instituciones de educación superior todo se muestra plenamente a los ojos de un buen observador: las personas y los objetos; la indumentaria y el mobiliario; la dotación de última generación y los blasones; los gestos, los materiales, la forma de los espacios y las redes que las personas forman con ellos.

El ojo expuesto a una luz intensa tiene dificultades para acostumbrarse nuevamente a los ambientes menos iluminados. Este fenómeno se replicaría en un equipo evaluador que por provenir de la luz cegadora de una institución de educación superior desarrollada y madura, pueda experimentar dificultades para reconocer propuestas académicas de instituciones o programas menos luminosos. Es importante que el equipo evaluador disponga del tiempo necesario para acostumbrarse a la penumbra, y examinar sin prevenciones los proyectos y propuestas académicas que germinan aún en ambientes académicamente opacos.

Una mirada detenida y cuidadosa es necesaria para facilitar que las observaciones del equipo de pares académicos cubran adecuadamente el campo evaluado. Un vistazo superficial puede ser fácilmente engañado por la apariencia de los despliegues de utilería.

Para garantizar plena agudeza en sus miradas académicas, el equipo evaluador debe superar con todo éxito las exigencias de la cartilla de Snellen y así, adicionalmente, la institución evaluada puede estar tranquila en lo que respecta a la capacidad del equipo de pares para reconocer con su mirada las características, atractivas o no, de su proyecto académico.



En el ambiente de las instituciones de educación superior todo se muestra plenamente a los ojos de un buen observador: los objetos; la indumentaria y el mobiliario; los materiales y las formas.

El daltonismo es una de las más populares manifestaciones de la dicromatopsia, un problema visual que afecta la capacidad para distinguir los colores. Por supuesto, el variopinto de la dinámica académica exige equipos de evaluación a prueba de esas limitaciones, aptos para reconocer y valorar toda la riqueza implícita en la variedad de matices cromáticos que presentan los esfuerzos de mejoramiento y los compromisos de los agentes del proceso formativo.

Cuando se presentan lesiones del campo ocular frontal la mirada de ambos ojos se dirige hacia el mismo lado y existe incapacidad para girarlos hacia el lado opuesto. Un equipo de evaluación concentrado exclusivamente en un aspecto dominante del desempeño institucional podría representar esa dificultad visual. Las lesiones destructivas de parte del área de Wernicke ocasionan dificultad para leer, *alexia* o para escribir, *agrafia*. Un equipo de evaluadores tendría serias dificultades para cumplir sus compromisos si sus integrantes no se aplican oportunamente a la lectura comprensiva de los documentos institucionales y a la producción de sus propios informes.

Las lesiones en el área visual primaria secundaria producen pérdida de la capacidad para reconocer objetos vistos en el campo visual opuesto, porque se ha perdido el área de la corteza que almacena las experiencias visuales pasadas. Un ejercicio de evaluación afectado por estas lesiones desaprovecharía totalmente sus referentes, e independientemente de la experiencia de sus integrantes, vería todos los aspectos de la institución o el programa evaluado, como si fuera la *primera vez*, como si se tratara de propuestas innovadoras o experimentos inéditos en un proceso de formación.

En el estrabismo la pérdida del paralelismo de los ojos, además del defecto estético llamativo, crea problemas de visión importantes. Los ojos pueden desviarse horizontalmente hacia adentro, estrabismo convergente; o hacia afuera, estrabismo divergente; menos frecuentemente la desviación es vertical y pueden darse combinaciones horizontales y verticales. Además de las desviaciones de los ojos por pérdida del paralelismo, se produce disminución de la agudeza visual de un ojo

respecto al otro; posiciones anormales de la cabeza, desviaciones y dificultades para el cálculo de las distancias. Un proceso de evaluación estrábico tendría efectos negativos sobre el sosiego de la institución o programa visitado, ante la imposibilidad de conocer la verdadera dirección de la mirada evaluadora.

El campo visual puede verse afectado por la invasión de sombras y destellos que evolucionan hasta ocultar, total o parcialmente, la visión. Un ejercicio de evaluación afectado por una dificultad semejante, podría ocultar a la mirada de los pares muchas e interesantes virtudes ocultas en el proyecto académico evaluado.

Los pares académicos deben procurar que su campo de observación tenga la menor influencia posible de candilejas y *efectos especiales* ya que de esa manera es posible obtener una imagen sin retoques, que reproduzca con la mayor fidelidad el mapa cromático que resulta del análisis de cualquier programa o institución. Ninguno de ellos puede exhibir al final de un proceso de evaluación un nivel de calidad de color único, definido y perfectamente nítido.

Oído y equilibrio

Un proyecto de arqueología acústica que pudiera recoger todos los ruidos, murmullos y sonidos depositados en el ambiente en diferentes momentos, podría develar testimonios muy valiosos para los historiadores. Las paredes de las instituciones de educación superior tienen oídos que conservan ecos de las palabras de los actores del proceso educativo.

Voces generalmente silenciosas o inaudibles pueden comunicar importantes mensajes sobre el clima institucional y el talante de la gestión de un programa. En el cuento infantil sobre el traje nuevo del Emperador es la voz de una criatura no contaminada por lealtades o compromisos, la que revela la burla que se hace de un soberano que se pasea desnudo.

Los testimonios y opiniones de los actores del proceso educativo, especialmente de los más recientemente vinculados a la institución o el programa, deben ser escuchados por el equipo de evaluadores. Ellos deben tener especial consideración con esta actividad en el momento de diseñar la agenda de su visita evaluadora, de tal manera que el diálogo no parezca anecdótico e improvisado.

El equipo de evaluadores debe escuchar aún en los tonos que son inaudibles para los demás seres humanos mediante la exploración de nuevos territorios sonoros, para buscar en ellos información de relieve para un proceso que tiene en la participación una de sus mayores fortalezas. Como esta participación es todavía predominante oral en la mayoría de las instituciones, los miembros de las comunidades evaluadas tienen muchas cosas que decir a alguien que quiera y sepa escucharlos.

Los equipos de evaluación pueden encontrarse en ocasiones con aspectos institucionales en los cuales el ruido que hacen los hechos recomienda no escuchar las palabras. En tales circunstancias convendría hacer oídos sordos a las declaraciones y confiar en el sentido común, que usualmente pide a gritos dar crédito a las evidencias. Este sería un caso *sui generis* de sordera intencional con importantes repercusiones en el balance de la evaluación.

A un equipo de evaluación, fatigado o distraído, puede acometerlo una compleja manifestación de permeabilidad acústica, como consecuencia de la cual la información se filtre por los oídos, perdiendo una oportunidad irrepetible de documentar un comentario o una opinión que pudieran resultar de interés para la evaluación. A estos casos pueden agregarse numerosas patologías que, de presentarse en el proceso evaluativo, impedirían al equipo de pares académicos capturar toda la riqueza sonora del escenario académico.

El test que se propone enseguida puede orientar al equipo evaluador sobre algunas dificultades potenciales que pueden aparecer en desarrollo de la evaluación y que, de no ser adecuadamente corregidas, tendrán consecuencias negativas para la armonía y musicalidad del informe de los pares.

El equipo evaluador:

¿Tiene problemas para seguir las conversaciones cuando hablan un profesor de cátedra y el decano del programa?

¿Tiene que esforzarse para entender una conversación con el Jefe de Presupuesto de la Institución?

¿Tiene que pedir a los profesores del Área de Español que repitan o aclaren los términos que emplean?

¿Tiene la sensación de que los directivos del programa con los que habla apenas mascullan?

¿Siente que los estudiantes, especialmente los más jóvenes, se molestan porque usted no se entiende lo que ellos dicen?

Algunas afecciones y dificultades auditivas podrían explicar las deficiencias del diálogo de los evaluadores con la institución o el programa que visitan. La singular condición de *no querer oír* contribuye con la más frecuente de las causas, pero no excluye la existencia de otras razones.

La presbiacusia es la pérdida gradual de la audición asociada con el envejecimiento y ocurre normalmente en forma gradual, por lo que algunas personas no son conscientes del cambio en su capacidad auditiva. Un ejercicio de evaluación podría experimentar esta pérdida como consecuencia de la fatiga producida por la exposición reiterada a respuestas estereotipadas, a declaraciones autocomplacientes y a manifestaciones similares de euforia institucional.

El zumbido, denominado *tinnitus* por los especialistas, es el sonido de un pitido, rugido, zumbido o chasquido que ocurre dentro de la cabeza, y que puede ser intermitente o continuo, puede variar con el tono y ocurre en uno o en ambos oídos. En desarrollo de una evaluación por parte de un equipo de pares académicos una de las razones por las cuales puede aparecer este mortificante fenómeno es la *despresurización* que sufre el equipo evaluador al aterrizar el contenido de los informes institucionales y comparar las descripciones literarias con la dura realidad. Según la Academia Americana de Otorrinolaringología el nivel de ruido es dañino si

las personas tienen que gritar para que las escuchen, les duelen los oídos y la dificultad para oír persiste durante un par de horas después de la exposición al ruido.

Algunos de estos signos de peligro en el nivel de ruido pueden aparecer durante evaluaciones realizadas a talleres, laboratorios o sitios de práctica que resulta imprescindible visitar para ver sus condiciones de funcionamiento. A pesar del riesgo, es una excelente oportunidad de conocer el cumplimiento de normas sobre seguridad industrial y protección de la integridad auditiva de profesores, operarios, estudiantes y, por supuesto, equipos de evaluación.

La otitis externa, también llamada otitis del nadador, es una infección del canal auditivo externo causada por hongos o bacterias. Muchos factores pueden aumentar las probabilidades de desarrollar *oído de nadador*, como el nombre de la afección lo sugiere, uno de los factores determinantes es la exposición a ambientes húmedos.

La otitis del nadador, que produce como uno de sus efectos más graves la pérdida progresiva de la audición, es una amenaza cierta para los equipos de evaluadores que desarrollan sus labores en instituciones o programas presenciales cuyas instalaciones físicas están localizadas en zonas de humedad atmosférica considerable. Esta es una información que podría ser de interés para evaluadores originarios de áreas geográficas con especificaciones *sicrométricas* más benignas, quienes al ponerse en contacto con la exuberancia académica del trópico húmedo podrían experimentar algunas dificultades.

El equilibrio tiene su centro de control en el oído medio, razón por la cual algunas dificultades para mantenerse en pie se originan en traumas o enfermedades del órgano de la audición, como sucede con dos reconocidas afecciones: el Síndrome de Menière y el Signo de Romberg.

El Síndrome de Menière, caracterizado por vértigo intenso, náusea, palidez, sudor frío y cefalea se atribuye a una afección del aparato vestibular y podría ser una

secuela de alguna de las dolencias referidas antes. En un proceso de evaluación este molesto conjunto de sensaciones podría confundirse con el resultado de una rotación excesiva de la cabeza, causada en el intento de cubrir muchos aspectos del programa o de la institución evaluada en el corto tiempo dispuesto para la visita. Frente a este mortificante síndrome deben estar especialmente atentos los equipos de dos integrantes, designados para visitar instituciones de tamaño y complejidad apreciables, con plazos reducidos para ejecutar su labor y entregar sus informes.

Por su parte, el Signo de Romberg -indicativo de la pérdida del sentido de la posición- se describe como una oscilación del cuerpo que puede llegar hasta a la caída, estando el paciente en posición de pie con los talones juntos y los ojos cerrados. En un proceso de evaluación podría afectar a un equipo de pares académicos designado, con cierta premura, para visitar un nuevo programa de contenido innovador y titulación un tanto exótica.

Voz clara y distinta

Hablar es un proceso complejo que involucra movimientos musculares, en los cuales participan la garganta, el paladar, la lengua, los labios y los dientes. Estos movimientos son iniciados, coordinados y controlados por el cerebro, y vigilados a través del sentido del oído y el tacto. La producción de la voz, o fonación, es la generación y modulación del sonido como parte del proceso del habla.

El diálogo entre los equipos evaluadores y las instituciones y programas objeto de evaluación es un continuo, rico y provechoso ejercicio vocal. El nivel de los asuntos que se tratan cuando se habla de calidad en la educación superior facilita entrever las exigencias idiomáticas, la exuberancia lexicográfica y el despliegue gramatical que se ponen en juego en estos encuentros de la inteligencia y el conocimiento. La presencia de los evaluadores externos en una institución es, de hecho, una expresión de comunicación material entre el poder que decide evaluar y los actores del proceso educativo que aceptan ser evaluados en un ejercicio franco, abierto al escrutinio de la

sociedad y dirigido al mejoramiento general de la educación superior. Así las cosas los problemas que pueden presentarse con la voz, o el lenguaje, de los equipos de evaluación deben examinarse para anticipar discrepancias y roces originados en las dificultades impuestas por la *polisemia*.

En algunos procedimientos contemplados en los modelos nacionales de acreditación se incluyen, como parte de los instrumentos de evaluación externa, informes verbales normalmente propuestos como mecanismos de presentación sumaria de los resultados de la visita, a las directivas de la institución o del programa.

La presentación verbal desprovista de formalidades distintas a las que garanticen un orden elemental en el discurso, se considera parte de las estrategias de transparencia de los procesos de evaluación y medio de protección a los actores del proceso frente a eventuales sesgos, inconsistencias y conflictos.

La presentación del informe verbal no es un debate, más bien es un canal de comunicación temprana para que la institución o el programa conozcan las líneas generales del resultado de la evaluación externa, que posteriormente se plasmará en el informe escrito, y refinen los planes de mejoramiento cuyos lineamientos generales han sido definidos desde el proceso de autoevaluación.

El informe verbal es un elemento importante en el proceso de evaluación porque representa un momento de contacto de evaluadores externos y representantes de las instituciones o los programas y sirve para reivindicar la importancia de la presencia humana como componente insustituible de los procesos educativos.

Considerando que el informe verbal es, generalmente, una actividad a la cual se destina un tiempo muy breve dentro de la agenda de visita evaluativa, es importante precisar las áreas de interés que abordarán los evaluadores externos frente a los directivos y representantes de la institución o el programa.

Los comentarios y cifras expuestos en el informe verbal deben ser citados sin ambigüedades, de tal manera que determinen una imagen nítida de las condiciones

encontradas por los evaluadores externos y sirvan de esta forma a los propósitos de orientación. La presentación debe mantener un tono de firmeza y seguridad, en todo caso respetuoso de la institución y las personas.

Los equipos evaluadores tienen un compromiso de síntesis y claridad con estos informes verbales, con los cuales cierran sus actividades en la institución evaluada y por eso deben estar muy atentos para enfrentar una variada gama de patologías que pueden afectar la calidad del informe: .

La disfonía laríngea es un desorden de la voz que se caracteriza por espasmos involuntarios o movimientos de los músculos de la laringe, que hacen que la voz se quiebre, y tenga un sonido tenso, forzado o entrecortado. Las dificultades que resultan de esta disfonía van desde problemas ocasionales para decir una palabra o dos hasta la incapacidad completa de comunicarse.

La disfonía espasmódica aductora se caracteriza por espasmos involuntarios y repentinos que provocan que las cuerdas vocales choquen entre sí. Los espasmos, que pueden hacerse más severos a causa del estrés, interfieren con la vibración de las cuerdas y dificultan la producción de sonido.

La tartamudez es un desorden del habla. Cuando una persona que tartamudea intenta hablar, puede mostrar alguna(s) de estas características: repeticiones frecuentes o prolongaciones de los sonidos, sílabas, o palabras; parpadeo rápido; temblor de los labios o mandíbula y, en adición, conductas que manifiestan dificultad para hablar fluidamente.

Es posible que un equipo evaluador deba enfrentar situaciones en las cuales el control de la voz resulte decisivo, para orientar una discusión o captar la atención e interés de un auditorio, y en esas condiciones sería lamentable que aparecieran manifestaciones como las descritas. Si se presentan en el seno de un equipo evaluador podrían atribuirse a deficiencias en la preparación de las guías de la evaluación, especialmente las relacionadas con entrevistas y conversaciones con

miembros de la comunidad educativa evaluada; errores de coordinación que obliguen a improvisar preguntas sobre un tema débilmente estudiado, o a interferir una respuesta o explicación.

El lenguaje es la expresión de la comunicación humana, permite que una persona se exprese, experimente, se explique y comparta sus conocimientos, pensamientos, observaciones, preguntas, necesidades, valores y creencias. Existen muchos desórdenes del lenguaje que generan problemas en todas las áreas de la vida personal, incluyendo el desarrollo social, el rendimiento académico y las oportunidades de trabajo.

El síndrome de Landau-Kleffner es un desorden del lenguaje que se caracteriza por la pérdida gradual o repentina de la capacidad para usar o comprender el lenguaje hablado. Los signos tempranos se conocen como agnosia acústica, que hacen que repentinamente aparezcan problemas para que la persona entienda lo que se le dice.

La afasia es un desorden del lenguaje producido por daños en un área específica del cerebro que controla la comprensión y expresión del lenguaje, y deja a una persona incapacitada para comunicarse efectivamente con los demás. Las personas con afasia de Broca pueden eliminar de su lenguaje la conjunción y, y los artículos el, la, los, las y hablar utilizando frases cortas, pero con significado.

Las personas con afasia de Wernike pueden hablar utilizando frases largas y confusas, añadir palabras innecesarias, o crear palabras nuevas. Normalmente tienen dificultad para entender el lenguaje de los demás.

En un proceso de evaluación de programas de educación superior es posible encontrar informes que debido a su complejidad y grado de abstracción podrían ser utilizados como catálogos para ilustrar la afasia de Wernike, debido a la cantidad de circunloquios, perífrasis y neologismos que se encuentra en ellos.

En algunos casos se alcanzan formas refinadas de encriptamiento del lenguaje utilizado en la redacción de los informes y éstos se construyen olvidando que los lectores potenciales son todos los miembros de la comunidad educativa. El resultado es un galimatías que difícilmente será consultado con algún provecho por los responsables de trazar los planes de mejoramiento que se suponen alimentados por las observaciones consignadas en los informes.

Seres a una nariz pegados

No es fácil asociar las actividades de una evaluación externa con dos sentidos que como el gusto y el olfato tienen características tan ligadas a la alimentación, al placer y la sensualidad. Sin embargo, si se habla del *olor a santidad* ¿por qué no podría alcanzar cierto reconocimiento el *olor a calidad*? En el momento en que empieza a prosperar esta legitimación olfativa del resultado del mejoramiento nadie debería estar más preparado para detectar el aroma de la excelencia que un equipo de evaluadores.

Una nueva generación de pares, cercanos por su especial sensibilidad gustativa a los catadores de vino o a los degustadores de café, podría detectar las feromonas de la calidad que provendrían, cómo dudarlo, de instituciones y programas seriamente comprometidos en el mejoramiento académico para conquistar el reconocimiento de sus proyectos y realizaciones por parte de la sociedad.

El *olor a nuevo* que despiden los equipos y los libros, los muebles y las recién pintadas paredes de una institución objeto de evaluación, puede ser indicio de la preocupación inveterada por mantener exigentes estándares de presentación y mantenimiento de sus instalaciones y equipos. Claro que también podría ser el resultado de recientes decisiones de compra y mejoramiento que quieren hacer olvidar largas jornadas de precariedad e incomodidad para estudiantes y profesores. ¿Cómo saberlo? y ¿cómo determinar si es importante saberlo?



Los órganos de los sentidos son protagonistas en una tarea que demanda total concentración para que las fragancias institucionales encuentren receptores sensibles y la acción de los equipos de evaluación no se detenga en la simple inspección superficial.

La respuesta podría estar en el olfato de un equipo de evaluación documentado, con capacidad de lectura diacrónica de las condiciones de operación del programa evaluado y dispuesto a inscribir en la nueva imaginería de la calidad académica al evaluador externo como un ser prodigioso a una nariz pegado.

Los sentidos del olfato y el gusto pertenecen al sistema químico sensorial y se activan en procesos, muy complejos, que se inician al liberar sustancias que estimulan las células sensoriales en la nariz, la boca o la garganta. Las células nerviosas olfativas se encuentran en el tejido localizado en la parte superior e interna de la nariz y están conectadas directamente con el cerebro. Las células nerviosas gustativas, localizadas en papilas especializadas de la boca y la garganta, son estimuladas por el sabor de los alimentos y bebidas.

Los dos sentidos pueden perderse completamente, con lo cual las personas estarán a merced de incendios, gases venenosos, fugas de combustibles, alimentos y bebidas en mal estado, entre otras amenazas. La pérdida del olfato se denomina Anosmia, mientras la del gusto recibe el nombre de Ageusia. La disminución de capacidad para oler (Hiposmia) o para saborear sustancias dulces, agrias, amargas o saladas (Hipogeusia) completan el cuadro.

Una afección de características muy especiales es la disgeusia, deterioro del sentido gustativo que varía desde su distorsión hasta su pérdida completa y se presenta asociado con gusto a sabor metálico. Fácilmente podría afectar a un equipo de pares académicos encargado de la evaluación externa de un programa de música orquestal con énfasis en cobres, por ejemplo.

Un proceso de evaluación afectado por la pérdida o la disminución de estos sentidos podría dejar al equipo de evaluadores inermes frente a inconsistencias en los proyectos curriculares, incoherencias en proyectos y actividades de bienestar o proyección social, deficiencias en programas de formación docente, procedimientos poco elegantes para la designación de autoridades y otras impurezas que son detectables casi exclusivamente por medio del olfato, porque su naturaleza volátil escapa a la agudeza de los otros sentidos.

En otros desórdenes de los quimiosentidos, los olores, gustos o sabores pueden ser malinterpretados o distorsionados, provocando que una persona detecte un olor o gusto desagradable procedente de una fuente que normalmente le produce estímulos agradables al gusto o el olfato. Las dificultades que acarrearía este tipo de afección si alcanzara a un equipo evaluador, podrían desencadenar más de una cordial refriega alrededor de la naturaleza de una variable súbitamente desacreditada o de la validez de un indicador instantáneamente proscrito. Es fácil ver que una situación de esta complejidad obligaría a replantear el dicho popular según el cual, *entre gustos no hay disgustos*.

El problema con estos dos sentidos puede complicarse hasta niveles insospechados, toda vez que dado que algunos medicamentos alteran las capacidades olfativas y gustativas de las personas, podría llegar a discutirse la conveniencia de introducir exámenes para control de *dopaje académico* en aquellos casos en los que el olfato, o el gusto, del equipo evaluador se revele particularmente alterado.

La sensibilidad a flor de piel

El equipo evaluador es un receptor sensible a todo tipo de estímulos, según se ha señalado en las páginas precedentes. Las instituciones deben ser tratadas con gentileza y en las relaciones con directivos, profesores y estudiantes, funcionarios y egresados los pares deben ser especialmente sensibles y cuidadosos. La falta de tacto en la aproximación de evaluadores y evaluados puede causar una reacción defensiva natural por parte de quienes tienen compromisos o lealtades con un programa y distorsionar por esa vía los resultados obtenidos de la constatación *in situ*.

La presencia física de los equipos evaluadores en la institución o el programa objeto de evaluación es evidentemente un contacto prolongado cuyas características pueden tener apreciables repercusiones en el balance final del ejercicio. La exposición recíproca de evaluadores y evaluados puede inducir señales de tipo afectivo de muy variada naturaleza e intensidad.

Un programa joven, que intenta abrirse paso con una propuesta curricular innovadora y estrategias pedagógicas de punta, podría desatar en el equipo evaluador sentimientos cercanos a los que animan los ejercicios de estimulación temprana, puentes de ternura entre adultos y criaturas recién nacidas, o le sirven de fundamento a un modo particular de cargar bebés prematuros para estimular su desarrollo a través del contacto. Esta última forma de transmisión afectiva a través del contacto físico fue ideada en Colombia y, por analogía con la forma de crianza de marsupiales, se denomina *canguro*.

El contacto del equipo evaluador con representantes de los distintos estamentos del proceso formativo en la institución o el programa puede originar sensaciones bien diferenciadas, que inciden luego en la subjetividad inevitable del juicio de los pares: El temor ante unas declaraciones excesivamente crudas de un grupo de estudiantes, el pesar ante unas cifras abultadas de deserción o tiempo de permanencia en el programa, la alegría por el saludo de un antiguo compañero de curso que ahora es profesor en la institución evaluada. Temor, pesar y alegría conforman un abanico de sensaciones al cual se suman los efectos combinados del contacto entre los miembros del equipo evaluador. Este paquete de sensaciones está presente al preparar y redactar el informe evaluativo y puede acompañar a los pares académicos hasta muchos meses después de que se haya olvidado el valor numérico de un indicador muy celebrado en su momento.

Los receptores táctiles se adaptan paulatinamente a los estímulos del ambiente y favorecen de esa manera la aclimatación de los equipos evaluadores. No obstante, la corta duración de la presencia de los pares académicos impide una adaptación completa y, por esa razón, es posible que no se *sienta* plenamente el clima de la institución y la sensación predominante sea una mezcla de las que el equipo trae de sus instituciones de origen con las que encuentra en la entidad evaluada. De no poder desprenderse de esa mezcla de sensaciones, el equipo podría verse afectado por una suerte de nostalgia táctil producida por el recuerdo de las comodidades y contactos de su mundo habitual y sesgar de esa forma su percepción.

Una situación indeseable para un proceso de evaluación sería el uso de anestesia para aislar al equipo evaluador del variopinto de sensaciones táctiles y conservar su completa independencia de los estímulos institucionales. El excesivo celo por ese ostracismo sensorial impediría capitalizar adecuadamente el contacto entre anfitriones y visitantes.

Algunas especies especialmente sensibles pueden anticipar la aparición de fenómenos naturales que usualmente sorprenden a los seres humanos. Tal vez si el equipo de pares despliega toda su sensibilidad durante el proceso de evaluación, pueda encontrar señales que le permitan detectar precozmente alguna amenaza para la calidad de la oferta educativa cuya apreciación le ha sido encomendada.

Sentido común y sexto sentido

En principio, el sentido común es la forma específicamente humana de percibir el mundo, de entenderlo y de actuar en él. La forma específicamente humana es el modo cómo percibimos los objetos del mundo, con ciertas características visuales, auditivas, táctiles, olfativas o gustativas que son marcadamente diferentes de las que puedan tener, para su propia percepción del mundo, otras especies animadas con las que compartimos el planeta.

Algunas aves como las águilas o los halcones pueden ver a gran distancia objetos que en esas condiciones son imperceptibles para el ojo humano; los perros pueden olfatear sustancias inaccesibles para nuestro propio olfato y ciertos animales pueden escuchar sonidos en frecuencias inaudibles para el hombre. Así que de acuerdo con estas evidencias sensoriales, el mundo no es como lo representamos, ni siquiera aparentemente; pero hay una forma específicamente humana de percibir el mundo, asociada a los mecanismos usados para interpretar tales percepciones.

Esa forma y los principios sensoriales que la configuran serían ya una parte del sentido común que tenemos, en general -y a pesar de ciertas diferencias y deficiencias- todos los humanos: el sentido común.



El sentido común y el *sexto sentido*, son evocaciones de la necesaria dosis de perspicacia e intuición requerida por los equipos de evaluación, en un proceso que se desarrolla en un campo altamente competitivo, cruzado por múltiples y disímiles intereses.

En principio, entonces, el sentido común es la forma específicamente humana de percibir el mundo, pero los mecanismos con los que actuamos en nuestro contexto natural son algo más que principios de interpretación de lo percibido o lo recordado. La interpretación sería una de las instancias posibles de ese juicio o enjuiciamiento de todo lo que hacemos, percibimos, recordamos, razonamos o imaginamos o concebimos. En última instancia, los principios del sentido común son principios para juzgar, para enjuiciar.

Todos los seres humanos juzgan, pero no todos son *juiciosos* o capaces de juzgar siempre con corrección. Existen personas que revelan *buen juicio*, buen sentido o *sensatez*.

Tal atributo es muy importante en el equipo de evaluadores al cual se encomienda la nada sencilla responsabilidad de juzgar una institución o un programa de educación superior. Los evaluadores proceden del mundo académico y se escogen de acuerdo con serias consideraciones sobre su idoneidad profesional y sus calidades personales, todo con el propósito de confiar en sus juicios, en su sensatez. Todo el ejercicio de evaluación es una puesta en escena de la confianza, el compromiso y la convicción sobre la seriedad y la trascendencia del juicio que se emitirá a partir del testimonio de los pares. Eso es, en resumen, un proceso de gran impacto social que debe apoyarse en cosas que siempre parecen elementales: el respeto, la seriedad, la sensatez, el buen juicio; el sentido común.

La complejidad y significado social de la educación superior se construyen sobre un sólido entramado de intereses y posturas ideológicas, políticas, económicas y culturales. El reconocimiento del alto grado de dificultad de la tarea evaluadora contribuye a revelar su verdadera magnitud y a propiciar el respeto hacia la tarea de los académicos encargados de dar testimonio de la coincidencia que es posible hallar cuando se contrastan los propósitos y los compromisos institucionales con las condiciones de funcionamiento de los proyectos educativos.

hubiera resultado impensable permitir el escrutinio, tanto interno como externo, de las condiciones materiales y las propuestas curriculares formuladas por un programa de educación superior. Ahora no solamente se permite y favorece tal escrutinio, sino que a partir de las evaluaciones realizadas se identifican potenciales de desarrollo y dificultades que deben ser superadas.

Los informes representan tanto el producto de la acción evaluativa como el insumo de la acción de mejoramiento; son puentes documentales entre el presente y el futuro de los programas de educación superior y son el campo propicio para la producción y el flujo de información. Los distintos actores con intereses en el sector educativo: gobierno, instituciones y programas, estudiantes, profesores, empleadores, agencias financiadoras de proyectos, padres de familia y egresados, son a la vez activos productores y permanentes consumidores de información relacionada con el avance y desarrollo de la educación superior.

Las exigencias de visibilidad de los productos y los procesos que tienen origen en las instituciones de educación superior han multiplicado la producción de informes, tanto impresos como a través del ciberespacio. Los compromisos de rendición de cuentas a la sociedad se satisfacen con ejercicios de autoevaluación y evaluación externa que producen informes dirigidos a la circulación interna en las instituciones, o al escrutinio público de las agencias gubernamentales, los pares académicos y la sociedad en general.

Agencias acreditadoras, dependencias gubernamentales, instituciones educativas y familias con expectativas sobre la educación superior conforman la geometría general del flujo de información que se canaliza en los informes.

Los soportes documentales, tanto los de uso interno en las instituciones educativas, como los que se hacen públicos, desempeñan un importante papel dentro de los propósitos de visibilidad y transparencia de la gestión educativa. Por esa razón es conveniente acordar algunas pautas en relación con el contenido y los aspectos formales de estos instrumentos. Los informes evaluativos que plasman la huella



En el proceso de cualificación de la educación resulta crítica la rapidez con la cual se adopten las medidas de mejoramiento. El tiempo es el árbitro supremo de compromisos, responsabilidades y estrategias.

del paso de los pares académicos, la acción de su mano visible, son los que resultan de ejercicios de evaluación externa pero, desde luego, algunas de las pautas y sugerencias formuladas puedan aplicarse a informes de autoevaluación, planes de mejoramiento, informes de gestión y proyectos educativos institucionales.

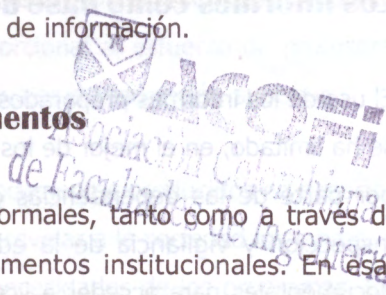
Las instituciones educativas intercambian información con los otros actores de la educación superior, de tal manera que con facilidad puede pasarse de consumidor de información a productor de la misma. En ambos casos la pertinencia, actualidad y consistencia de la información condicionan el éxito de las iniciativas de evaluación y mejoramiento en las cuales se use posteriormente la información.

La complejidad y el dinamismo de la educación superior plantean nuevas exigencias para el flujo provechoso de la información. La congestión inevitable en el tránsito de los documentos y los riesgos de incurrir en redundancias, traslajos, omisiones o desenfocos debe corregirse para reducir la asimetría presente en el intercambio de información entre las instituciones educativas y la sociedad.

En estas condiciones se requieren Sistemas de Información que provean de manera confiable a la sociedad, las instituciones y los programas, al mismo tiempo que se alimentan con los resultados de los procesos de evaluación y acreditación. La naturaleza dinámica de la información, la rápida obsolescencia de las estadísticas y las crecientes necesidades de planeación estratégica en el campo de la educación superior son algunas de las variables que deben considerarse en el diseño y preparación de los informes evaluativos, que desde esta perspectiva pueden considerarse células fundamentales del sistema de información.

Flujo de información y flujo de documentos

La información circula a través de canales informales, tanto como a través de vectores oficiales como los informes y documentos institucionales. En esas condiciones debe distinguirse el flujo de información del flujo de documentos. Estos



educación superior y los jóvenes que demandan información confiable, los empresarios que reclaman apoyo para sus proyectos y las dependencias encargadas de promover y acompañar el mejoramiento de las ofertas curriculares.

Levedad: el ascenso de lo grácil e intangible

El estímulo a la lectura provechosa de los informes evaluativos está, hasta cierto punto, condicionado a la reducción de volumen y complejidad estilística de los documentos producidos en los procesos de acreditación. La aproximación será más fácil si los documentos voluminosos dan paso a expresiones impresas o electrónicas atractivas, escritas en un lenguaje que facilite la comprensión de un auditorio con intereses múltiples en las diversas dimensiones de la calidad de las instituciones y los programas.

La levedad de los informes no debe confundirse con la superficialidad, ni con el tratamiento descuidado de los distintos aspectos examinados. La levedad debe procurarse para acercar los documentos a los lectores, a partir del desafío de introducir en los informes lo estrictamente necesario para permitir una imagen nítida de la institución o el programa examinado.

La búsqueda de la levedad no es abandono del discernimiento, ni excusa para subestimar la esencia de la evaluación. Para encontrarla es necesario un profundo replanteamiento por parte de autoridades académicas, instituciones, programas, profesores y estudiantes y es preciso cambiar de enfoque, revisar la lógica y deshacerse de métodos y formas de evaluación y presentación de resultados que no sirvan a los propósitos de mejoramiento y cualificación de la educación superior.

La levedad documental debe estimular la imaginación de los evaluadores para un aprovechamiento máximo de la información mediante el *aligeramiento* de todas las fuentes de pesadez documental, lenguaje excluyente y redundancia. La simplificación formal de los informes es un requisito para facilitar su circulación a

través de las redes de telecomunicaciones y de esta forma la levedad que debe buscarse en los documentos se justifica por razones relacionadas con la democratización de su lectura y por los argumentos técnicos relacionados con el flujo electrónico de la información.

Informes para aprender, para comprender y para emprender

Los documentos resultantes de la evaluación deben facilitar el acceso de todos los interesados en conocer, aprender y comprender la dinámica de la educación superior. Así mismo, deben promover y orientar las iniciativas encaminadas a mejorar las prácticas esenciales de docencia, investigación y extensión de las instituciones y programas.

Los procesos de acreditación de instituciones y programas de educación superior deben considerar las prioridades de la sociedad y, desde luego, ejercer una sensible influencia sobre las prácticas evaluativas, incluidos los informes producidos. En el proceso de cualificación y mejoramiento de la educación resulta crítica la rapidez con la cual se adopten las medidas correctivas y en ese marco es importante que los informes contribuyan con la claridad de su presentación a facilitar el cumplimiento de responsabilidades, estrategias, plazos y presupuestos.

Los informes adquieren así una nueva dimensión como instrumentos de gestión, por cuanto sirven de soporte por demás altamente certificado, a las decisiones institucionales de mejoramiento y actualización. El informe de un evaluador externo debe establecer nexos definidos con los documentos preparados por la institución o el programa como soporte de su propio proceso. La calidad de estos documentos debe ser un referente seriamente considerado por los evaluadores externos.

Los informes son creaciones colectivas dirigidas a destinatarios con expectativas e intereses diversos y en ese sentido es importante preservar en la presentación de los informes un lenguaje suficientemente claro para atraer a todos los potenciales lectores y para conservar su interés permanentemente.

Continuidad: El relevo generacional en los documentos

El carácter permanente y continuo que se pretende para los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior comunica una gran importancia a la continuidad documental que constituye de alguna forma la historia de esos procesos. Los relevos en la dirección de las instituciones y los programas introducen soluciones de continuidad en la memoria institucional y pueden actuar negativamente sobre los propósitos de seguimiento de los planes de mejoramiento si no se dispone de respaldo documental para guiar semejante tarea.

Un apreciable valor agregado por la nueva cultura de la evaluación y la acreditación es el respeto por la continuidad de los procesos y su independencia de las variaciones administrativas. Dentro de este compromiso el uso permanente de la información contenida en los documentos tiene como repercusiones favorables la consolidación de sistemas internos de gestión de la información y el respeto por el resultado de los esfuerzos institucionales realizados previamente.



TERCERA PARTE

1. El mapa de riesgos de la evaluación

El tiempo y los recursos invertidos en cumplir las disposiciones oficiales sobre evaluación de programas de educación superior no deben ser considerados tiempo y recursos distraídos de la atención de las responsabilidades institucionales en relación con el proceso de formación. Con criterio semejante, las actividades de evaluación externa deben considerarse parte de la vida institucional y no un hecho extraordinario que distrae recursos a la vez que obliga a ceremonias y jornadas especiales de entrenamiento de los miembros de la comunidad educativa. El proceso constituye un conjunto de acciones con muy pocos antecedentes para la mayoría de instituciones y programas de educación superior.

El desarrollo de la evaluación educativa ha permitido establecer conceptos y principios para la comprensión de los valores presentes en las actividades de formación de los individuos, así como un léxico propio que ya es común entre los evaluadores y en la bibliografía sobre el tema¹⁶. Se han diseñado modelos, guías y lineamientos para la evaluación de instituciones y programas, de proyectos educativos, de materiales didácticos, personal docente y administrativo.

Algunos modelos tienen el propósito de permitir procesos de reconocimiento, homologación o certificación de conocimientos; otros pretenden verificar condiciones de funcionamiento y desempeño o establecer procedimientos de acreditación de: la calidad y algunos sirven de fundamento a las decisiones sobre financiamiento de la educación.

¹⁶ En <http://www.riaces.org/tematicas/glosario.html> puede consultarse el glosario sobre Calidad y Acreditación preparado por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES

La mayor parte de los modelos existentes comparten principios y procedimientos, pero se apartan en las concepciones de operación y control para adecuarse al contexto en el cual son utilizados. La evaluación debe encontrar lo que es común a todas las aplicaciones y reconocer la concurrencia de métodos y procedimientos de otras disciplinas en los procesos de valoración, que la convierten en una actividad característicamente transdisciplinaria, para alcanzar su lugar dentro de las ciencias sociales y resolver dos de los problemas más acuciantes de la evaluación: la validez de sus conclusiones y la utilidad de sus procesos para el mejoramiento de la educación.

La afirmación anterior se manifiesta al analizar algunos de los problemas que con mayor frecuencia se encuentran en las aplicaciones evaluativas: La ausencia de un método o sistema de compilación de información que pueda sustentar los juicios valorativos, la baja confiabilidad de la información correspondiente; las interpretaciones divergentes de conceptos como calidad, estándares y criterios de evaluación; la falta de continuidad en las evaluaciones para acompañar los planes de mejoramiento de las instituciones y la tergiversación de los procesos de formación como consecuencia de las evaluaciones de que son objeto.

En la evaluación existe inevitablemente un conjunto de prejuicios y conceptos arraigados que modelan las apreciaciones de los sujetos: las instituciones de educación superior que reclaman el reconocimiento de una significativa antigüedad valoran altamente su tradición social y cultural, mientras que aquellas recién llegadas al campo destacan su carácter innovador y la lozanía de sus propuestas académicas. Las tradiciones, el prestigio, las aspiraciones personales de los actores del proceso formativo, todos estos factores conforman una *verdad* particular que se define por lo que tiene de valiosa. La evaluación aspira a constatar la presencia o ausencia de esa *verdad* y al atender ese compromiso puede enfrentar tensiones importantes que conforman su *mapa de riesgos*.

Riesgos ocasionados por enfoques disciplinares o profesionales

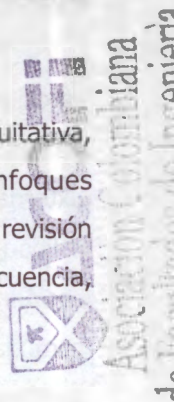
Dentro de los procesos de evaluación externa deben tomarse en cuenta la complejidad y diversificación de la educación superior, la pertinencia de las instituciones y programas —y, en consecuencia, los contextos locales y regionales de las instituciones—, a la vez que el carácter universal del saber científico, las condiciones generales del desarrollo tecnológico, la peculiaridad del desarrollo y de la aplicación del saber y del saber hacer que caracteriza a una determinada institución o programa en concordancia con sus objetivos.

Las declaraciones misionales de la institución, deben conjugarse con los criterios, características y estándares de calidad determinados por el organismo de acreditación, que se establecen luego de un proceso de validación en la comunidad académica y que toman como marco de referencia los estándares internacionales fijados por otros organismos o agencias. Esto implica que la valoración que realiza el par académico tenga que hacerse con criterios generales aplicados a condiciones específicas.

Algunas de las dificultades que pueden obstaculizar una valoración equitativa, imparcial e independiente, provienen de los sesgos derivados de enfoques disciplinares o profesionales, cuyo desarrollo se caracteriza por la constante revisión del estado del conocimiento, por las propuestas innovadoras, y, en consecuencia, por el debate y las contradicciones entre puntos de vista divergentes.

El evaluador externo debe examinar la estructura académica o la estructura institucional desde el punto de vista de su eficiencia en relación con el cumplimiento de los propósitos fijados por la institución, y no mediante la comparación con otras instituciones, en especial, con aquella de la que proviene el evaluador.

El par debe evitar que sus conclusiones estén sesgadas por sus particulares puntos de vista sobre el desarrollo del conocimiento o de la actividad profesional. En este sentido, no siempre los académicos con mayor éxito en el ámbito de la producción



científica, o que han sido exitosos en la aplicación de determinado modelo de organización institucional o de gestión, son los más aptos para intervenir como evaluadores externos. Por esta razón, dentro de los criterios de selección de evaluadores externos se sugiere dar prelación al compromiso con la calidad de la educación superior y a la formación específica como evaluador.

La composición del equipo de evaluación externa debe reflejar el equilibrio entre los ámbitos del conocimiento, la gestión académica y administrativa, y la proyección y efectos en la sociedad; y de igual manera, debe contener una adecuada diversidad de experiencias institucionales. Con ello, la interacción y la comunicación entre los pares integrantes del equipo reducirán los efectos contraproducentes de los sesgos disciplinares o profesionales.

Una serie considerable de riesgos enfrentan los procesos de evaluación

La calidad de la educación superior es el resultado de la concurrencia de una serie de factores dentro de los cuales los procedimientos de autoevaluación y evaluación externa ocupan un destacado lugar. A pesar de que alcanzar niveles elevados de calidad parece ser una aspiración que concita todas las simpatías y respaldos de la sociedad y de la comunidad académica, existen varios riesgos, producto de la conjugación de las amenazas externas y la vulnerabilidad interna del conjunto de instituciones que conforman el nivel superior del sistema educativo.

A partir de una relación considerable de riesgos y situaciones potencialmente lesivas para la calidad de la educación superior, es posible destacar algunas identificadas en la mayor parte de los sistemas nacionales de reconocimiento y acreditación de programas. El mayor riesgo está asociado con eventuales inconsistencias de las políticas públicas que respaldan a los sistemas de aseguramiento de la calidad. Si ese respaldo es veleidoso, o pretende someter a



Cada decisión tiene implícito un proceso de evaluación de sus efectos, como resultado del cual surgen nuevas decisiones, a su vez evaluables, como se espera de un proceso permanente.

las instituciones a contraprestaciones que afecten su autonomía e independencia académica, es probable que se presente un retroceso apreciable en la actitud favorable a la cualificación y mejoramiento de la educación superior.

La naturaleza de los procesos de evaluación, especialmente sus atributos de permanencia y continuidad, exigen plena estabilidad institucional de los organismos, públicos, privados o mixtos, encargados de orientar, regular y apoyar las actividades de la comunidad académica. Los relevos frecuentes en los cuerpos de dirección, la reasignación de funciones y la creación de organismos paralelos son decisiones que conspiran contra la consolidación de un modelo creíble para la gestión de la calidad.

Por lo general, la inestabilidad institucional y los cambios de orientación política están relacionados con la más grave de las amenazas: la estrechez de recursos financieros para dotar los programas y proyectos dirigidos a mejorar las perspectivas de acción necesarias para concretar las propuestas de mejoramiento y desarrollo de la educación superior. Esta amenaza financiera es prácticamente universal, pero adquiere características dramáticas en los países pobres, en los cuales los presupuestos para este tipo de proyectos son débiles de nacimiento.

Las dificultades financieras se reflejan en todas las actividades vinculadas a proyectos de evaluación, acreditación y mejoramiento de la calidad de instituciones y programas de educación superior, pero hay algunas consecuencias particularmente amenazantes: la cancelación de programas serios y sostenidos de selección y formación de evaluadores, y la ausencia de sistemas de información académica robustos y competentes.

La selección y formación de evaluadores es una tarea cuya importancia no es necesario esforzarse en resaltar dadas las responsabilidades académicas, sociales, e incluso políticas, que se confían en las personas designadas para adelantar estas actividades dentro de los programas de aseguramiento de la calidad. Como se propone en el numeral dos de esta parte del documento, es necesario un gran

acuerdo para garantizar que los sistemas nacionales de reconocimiento y acreditación de instituciones y programas de educación superior disponen de protocolos confiables de selección y capacitación de pares académicos, porque de otra forma sería muy difícil la cooperación internacional y el intercambio de evaluadores.

Los sistemas de información alimentados con los resultados de los procesos de evaluación son un verdadero banco de proyectos de educación superior y sirven a la sociedad para tomar decisiones inteligentes, cuando se trata de elegir opciones de formación para los jóvenes, asignar recursos para apoyar proyectos académicos de valor estratégico o apoyar iniciativas de investigación institucional. Infortunadamente, no es frecuente encontrar estos sistemas debidamente consolidados y dotados de recursos financieros, tecnológicos y de gestión. Cuando existen, generalmente corresponden a sistemas básicos de registro de información curricular, sin acceso a informes o planes de mejoramiento y, desde luego, imposibilitados para hacer parte de una red que pueda apoyar la investigación sobre temas de educación superior, calidad o mejoramiento.

Ahora bien, existen riesgos relacionados con la evaluación entendida como proceso los cuales deben advertirse y considerarse para evitar que vicien los resultados de un ejercicio exigente y costoso, diseñado para servir al mejoramiento de la calidad en un ambiente de transparencia, rigor, pulcritud y respeto por las instituciones y las personas.

Algunos de los riesgos que enfrentan los procesos de evaluación, interna o externa, tienen que ver con el propósito de su realización. Si se orientan exclusivamente a cuantificar todas las variables con el propósito de agilizar el análisis y uso de los resultados, a destacar los aspectos negativos de la gestión, o a buscar responsables de las deficiencias centrándose en un juicio a las personas, los procesos están sesgados y sus informes son de poca, o ninguna, utilidad.

Si se evalúa con abandono del contexto, olvidando que las instituciones y los programas son sujetos singulares sobre los cuales no resulta aplicable una evaluación única, el resultado será como un conjunto de fotografías con acercamientos muy

detallados, sin perspectiva ni paisaje de fondo. Los estereotipos utilizados para evaluar proyectos educativos tienen tendencia a la inequidad y no aportan información de relieve.

Cuando la evaluación se aparta de considerar el entorno y los antecedentes institucionales, se concentra en la modalidad euleriana y reduce las dimensiones espacio - temporales de la observación, sus resultados no son aplicables en un modelo diacrónico como el del mejoramiento permanente. En un ambiente favorable a la evaluación continua resulta procedente una modelación lagrangiana¹⁷ que reconozca la trayectoria vital de las instituciones y programas, no solamente como fuente de información antecedente, sino como propuesta de mejoramiento futuro.

Un riesgo que debe considerarse seriamente en los sistemas de aseguramiento de la calidad, reconocimiento o acreditación de programas de educación superior es la ausencia de proyectos de evaluación de la evaluación. Por razones seguramente semejantes a las que impiden que se adelanten ejercicios de evaluación *ex post* de proyectos de inversión social, los procesos de evaluación académica no son objeto de evaluación. La mayor dificultad es la carencia de recursos financieros, seguida muy de cerca por razones de la escasa valoración *científica* que se da a este tipo de iniciativas de investigación. Como consecuencia de esta ruptura se niega a la evaluación el carácter de fuente de aprendizaje, se incrementan los riesgos de repetir errores y perpetuar resultados equívocos.

La evaluación puede ser víctima de ciertos abusos que no solamente arriesgan su identidad sino que distorsionan sus resultados reduciendo las posibilidades de utilización como base del mejoramiento. Para preservar a la evaluación del acoso de intereses diferentes a los de la calidad de la educación superior, bajo ninguna circunstancia debe aceptarse su conversión en un mecanismo de recompensa para quien ordena o patrocina los procesos.

¹⁷ El enfoque Lagrangiano es una propuesta metodológica del autor para extender los procesos de evaluación a periodos previos y posteriores a la observación, de tal manera que a cambio de una lectura puntual (euleriana) se disponga de una trayectoria diacrónica del objeto evaluado

Un ejercicio de evaluación externa no debe elegir sesgadamente los aspectos que favorecen a una institución o programa, convirtiéndose en mero instrumento de propaganda, que traiciona la confianza pública y erosiona la credibilidad de la evaluación. Ésta debe hacerse a través de instrumentos adecuados, con el mismo rigor y el mismo rasero y con el compromiso de revelar los resultados, tanto a los evaluados como a otras audiencias con interés legítimo en ellos.

Los resultados de la evaluación enfrentan algunos riesgos particulares, en cuanto producto de una actividad que tiene acceso de primera mano a la información más actualizada y calificada de las instituciones y programas. Pueden ser interpretados de manera acomodada, descalificándolos cuando no son favorables mientras se les acusa de falta de rigor, o aceptándolos cuando son favorables, a pesar de esa misma deficiencia. Los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones desproporcionadas o injustas, o aprovechados para respaldar comparaciones y mostrar desarrollos incipientes como si se tratara de productos maduros.

Cuando los resultados no resultan favorables a alguna de las partes con intereses en ellos, pueden atribuirse a deficiencias o mala preparación de los actores más débiles del proceso formativo. De esta manera, mimetizados en las presuntas culpas ajenas, los responsables de la institución o programa evaluado tendrán pocas iniciativas de mejoramiento, de tal forma que nada cambia después de la evaluación.

Actitud frente a la evaluación

El origen de las evaluaciones se identifica con la estructura política o social que tiene la voluntad de evaluar y para el efecto promueve, establece o impone procesos de evaluación. Así mismo, determinará la respuesta de la comunidad evaluada y permite anticipar el potencial de uso de los resultados de estos procesos.

La evaluación puede generarse por una voluntad externa a la institución, como las disposiciones legislativas o los decretos gubernamentales; por un acuerdo del gobierno con las instituciones educativas o con las organizaciones que las agrupan;

o por comprometedoras sugerencias de organismos multilaterales de crédito con intereses en el financiamiento de la educación superior.

El origen de la evaluación puede ser el resultado de la reflexión interna de las instituciones, como producto de la cual se acepta que la evaluación es una forma adecuada para la dirección de la institución o una base para favorecer su mejoramiento. Éste ha sido el origen de las evaluaciones que se realizan para la acreditación de la calidad en los países donde este proceso se desarrolla por iniciativa y voluntad de las propias instituciones de educación superior.

El consenso social, la presión del sector productivo o el apremio de las comunidades docentes o estudiantiles, pueden ser la *tercera vía* para aceptar la evaluación como componente de la gestión de las instituciones de educación superior. Usualmente el detonante es la percepción de un mal funcionamiento generalizado, del cual se desea definir con precisión las causas, características y posibilidades de solución.

Las pautas metodológicas con las cuales se pueden orientar los procesos de evaluación se refieren al conjunto de procedimientos e instrumentos que se utilizan; a la forma como se organiza la evaluación, a los mecanismos de participación de la comunidad respectiva y de otros grupos sociales con intereses en el proceso o en los resultados.

La estrategia más elemental, la más cercana al sentido común, es la evaluación de acontecimientos evidentes, como la percepción del nivel de satisfacción de necesidades o expectativas. En este caso la credibilidad del juicio emitido está en relación directa con la imagen del relator y la legitimidad de sus apreciaciones.

Esta metodología es semejante a la empleada para conocer, de manera sistemática, la opinión o la satisfacción de los individuos respecto a una institución, pero se refiere a las verdades que no se demuestran fehacientemente, a pesar de que todos los individuos integrados a una tradición institucional las conocen.

Otra estrategia consiste en emplear procedimientos y técnicas modelados para un paradigma determinado, como los proyectos que diseccionan la realidad educativa en variables de contexto, insumos, procesos y productos. La ventaja de proceder con modelos establecidos es que se pueden usar procedimientos probados en contextos similares a los que se analizan; el problema es que se pierde flexibilidad para confrontar situaciones no previstas en los modelos.

Una alternativa estratégica propone un modelo adecuado tanto a la pauta de desarrollo político y técnico de la institución, como a la capacidad de comprensión y de consenso respecto de los análisis que han de hacerse. Esta estrategia usa como presupuesto principal el hecho de que los individuos perciben la realidad de múltiples formas y su juicio sobre esa realidad depende de las circunstancias de cada caso concreto.

En estas condiciones el conocimiento adquirido por medio de la evaluación es casuístico; un caso es diferente de otro y, por lo tanto, la experiencia y la evaluación que se tienen de una institución o un programa, no son generalizables, excepto en aquellos aspectos que los hacen pertenecer a un mismo sistema o subsistema, o a un microsistema semejante¹⁸.

La evaluación está bajo la influencia de la orientación política del proceso, de la teoría que le da soporte, de los valores del evaluador y del contexto en el cual se realiza. Debe considerar las circunstancias, las ocasiones y la forma de participación, así como los productos que deben resultar y los mecanismos de disolución o canalización de dicha participación.

Si bien la evaluación está matizada por las interpretaciones que los sujetos hacen de la información, también tiene referentes objetivos, que son precisamente el contexto y las circunstancias de la institución o el programa valorado, además del acuerdo sobre la validez de los valores que guían las acciones educativas. Estas consideraciones son

¹⁸ En Colombia, la acreditación institucional es un proceso diferente a la acreditación de programas, pero existen algunos puentes entre los dos procesos. En general, la acreditación de una institución se ocupa de los aspectos que resultan comunes a sus programas individualmente considerados

esenciales para el diseño de modelos de tipo inter, o supranacional, que pretendan aplicar protocolos estandarizados de evaluación en áreas específicas.

La selección de los mecanismos para recabar la información se sustenta en el propósito del análisis, en la necesidad de confiabilidad y validación de los datos, y, de manera fundamental, en el reconocimiento de los valores de las comunidades y de la dinámica de las instituciones.

Con estos presupuestos, procedimientos válidos de evaluación serían todos aquellos que aporten información relevante respecto de las circunstancias del objeto evaluado; su nivel de desarrollo, su historia previa, su impacto probable en el futuro, su significado para el conjunto institucional, la eficacia de la propuesta curricular o el carácter de las innovaciones tecnológicas, entre otras variables. A estos procedimientos pueden sumarse las técnicas de discusión grupal, las técnicas de emisión de opiniones y búsqueda de consenso, la consulta a expertos, las encuestas, las series estadísticas, la observación directa, los estudios de expertos, el análisis costo – beneficio y, en general, las técnicas aceptadas en la evaluación de proyectos sociales¹⁹.

Como resultado de la evaluación se espera obtener y proporcionar información útil para ponderar opciones de decisión, de tal forma que cuando la información obtenida no repercute en la toma de decisiones institucionales desaparece la esencia de la evaluación. En un proceso que se espera sea permanente, es claro que cada nueva decisión, al ser puesta en práctica, genera efectos y relaciones que deben ser –a su vez - evaluados.

Este proceso facilita el cambio y hace posible el mejoramiento, al tiempo que ejerce sobre la evaluación una importante exigencia porque demanda de ella capacidad de revisión continua de objetivos, estrategias, instrumentos y señales de avance de las iniciativas de mejoramiento. Adicionalmente, reclama flexibilidad suficiente para reconocer la necesidad de replantear opciones, alterar rutas y modificar agendas.

¹⁹ Pueden consultarse al respecto las referencias 16,19 y 21 de la bibliografía.

2. Un par de acuerdos convenientes

Los sistemas de evaluación y acreditación en Iberoamérica son relativamente recientes y como proyectos sistemáticos han venido desarrollando experiencias que se iniciaron a comienzos de la última década del siglo XX. Existen unos sistemas de acreditación con más experiencia que otros, tales son los casos de las agencias nacionales de Argentina, Chile y Colombia, mientras que otros de reciente creación - ANECA de España, CONEA de Ecuador y CCA de Centroamérica - han iniciado con gran dinamismo sus actividades.

En otros países se han adelantado valiosos esfuerzos y estudios técnicos para la organización de sus propios sistemas de acreditación. Si bien el desarrollo de estas iniciativas es desigual, ha permitido consolidar importantes experiencias en evaluación, acreditación, construcción de documentos teóricos y guías metodológicas.

En todos los casos los procesos de autoevaluación y acreditación han movilizado a las comunidades académicas nacionales e internacionales, tanto en la organización interna de cada institución y programa, como en la selección y preparación de quienes son designados como pares académicos. Todo ello con el propósito de alentar el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior, al mismo tiempo que se consolidan las comunidades académicas a partir de las cuales pueda aclimatarse la cultura de la evaluación y la calidad, cultura de la cual hace parte indeleble el compromiso de rendir cuentas a la sociedad a través de procesos y documentos que hagan visible la función de instituciones y programas en la tarea de mejorar la calidad de vida de la sociedad y facilitar su inserción competitiva en el mundo.

La rentabilidad académica de los esfuerzos institucionales y la inversión social representados en los procesos de autoevaluación y mejoramiento orientados a la acreditación o el reconocimiento de los programas de educación superior reposan,

en buena medida, en la calidad de los pares académicos que integran los equipos de evaluación externa, así como en la pertinencia y relevancia de los informes presentados al final de su visita a las instituciones o programas. Tanto la idoneidad de los evaluadores como la calidad y pertinencia de los documentos producidos deben contribuir de manera significativa a mejorar las perspectivas de los programas y las instituciones de educación superior.

Las observaciones que realizan los pares académicos, restringidas en el tiempo definido para la visita de los programas, están sujetas a los efectos acumulados de fuerzas políticas, socioeconómicas, culturales y académicas presentes en los procesos de autoevaluación y pueden terminar reflejándose en informes sesgados, deficientes y de poca utilidad dentro del propósito de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Una manera de contrarrestar esta potencial debilidad es fortalecer la formación específica de los pares y garantizar que su tarea se desarrolle con pleno conocimiento de la complejidad y dinámica de las múltiples dimensiones de la competencia académica.

Por otra parte, vale la pena considerar el efecto que las deficiencias de los procesos de evaluación externa y los vacíos de los informes generados en ellos pueden tener sobre las políticas, programas y proyectos de formación integral, desarrollo y actualización curricular, bienestar, investigación, financiamiento y respuesta al compromiso social, entre otras variables. También en este aspecto, solamente una sólida formación específica en los aspectos técnicos de la evaluación y en los alcances de la normatividad asociada con la búsqueda de la calidad en la educación superior puede obrar como seguro contra las deficiencias formales.

Para asegurar el mayor nivel posible en las prácticas de evaluación externa es conveniente identificar, valorar y definir políticas, estrategias e instrumentos de selección, capacitación y evaluación que faciliten el seguimiento de la trayectoria de los pares académicos dentro de las distintas etapas del proceso de evaluación conducente, o no conducente, a certificaciones o acreditación. De igual forma, es

conveniente definir las mínimas especificaciones exigibles en los informes evaluativos considerando los criterios necesarios para su lectura provechosa como soporte y complemento de los planes de mejoramiento de las instituciones y los programas. Estas consideraciones cobran suprema importancia cuando se plantean ejercicios internacionales de evaluación y se proponen lineamientos continentales o iberoamericanos para la acreditación de programas.

Se propone un modelo proactivo, dinámico e interesado en la *trayectoria de los pares y su producción a través del proceso*, apoyado en el flujo ágil de información y formulado a partir del análisis de las experiencias nacionales en procesos de selección de pares académicos.

La revisión sistemática de las experiencias acumuladas por las entidades y organismos nacionales en los procesos de autoevaluación y evaluación externa para acreditación y reconocimiento de programas de educación superior podría facilitar el hallazgo de los atributos y especificaciones que permitan caracterizar, tanto la participación de los pares académicos como el efecto de los informes producidos en desarrollo de los ejercicios de evaluación.

Distintas iniciativas alientan programas y proyectos relacionados con la formación y capacitación en aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación externa de programas e instituciones de educación superior en Iberoamérica²⁰, sobre esa base puede construirse una plataforma que sin pretender unificar u homogeneizar los procesos, produzca las aproximaciones necesarias para favorecer la gestión internacional y garantizar resultados conducentes.

La cooperación de las distintas iniciativas regionales, continentales, iberoamericanas e internacionales puede producir como resultados iniciales la formulación de un modelo de identificación, selección, capacitación y evaluación de pares académicos, y la elaboración de los términos de referencia y los criterios de evaluación de los

²⁰ *Proyectos en ese sentido se desarrollan por iniciativa de la Unión de Universidades de América Latina UDUAL y de la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES, entre otras instituciones regionales,*

informes presentados al término de las visitas a instituciones y programas.

Un nuevo enfoque para el conjunto de responsabilidades y actividades confiadas a los pares académicos, debe consultar las complejas y dinámicas expresiones que se han de valorar en su selección, formación y evaluación como parte del cuadro de intereses y expectativas sociales e institucionales vinculadas a los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación superior.

En el proceso de selección de los evaluadores externos se consideran usualmente algunos criterios relacionados con las competencias que se requieren para el cumplimiento de sus funciones en el proceso de evaluación. Si hubiera de establecerse una jerarquía para los criterios de selección de pares académicos, con el reconocimiento de la arbitrariedad implícita en todas las clasificaciones, sería conveniente para los intereses académicos y la preservación de la credibilidad social, la que se propone enseguida:

Un aspirante a par evaluador debe demostrar un compromiso serio con el desarrollo cualitativo de la educación superior y la convicción sobre el papel de la evaluación y el mejoramiento permanente en ese desarrollo.

Además de la experiencia académica, profesional y de gestión institucional en la educación superior, el aspirante a evaluador debe conocer con profundidad los propósitos de los sistemas de evaluación y acreditación, la legislación existente, las orientaciones metodológicas, los procedimientos y los instrumentos técnicos. En este sentido, es imperativo que los organismos y agencias de evaluación y acreditación mantengan programas permanentes de formación de evaluadores.

El par académico formará parte de un equipo de evaluación que debe considerar una información abundante y diversa, que durante la visita a la institución objeto de examen debe realizar múltiples observaciones, entrevistas y encuestas. El cumplimiento de ese compromiso exige una clara disposición a trabajar en equipo, procurando consensos y aproximando discrepancias.

La trascendencia de los juicios de valor sobre la organización, la gestión y el desempeño académicos de programas o instituciones, requiere reconocidas honradez intelectual e integridad ética. El evaluador externo debe actuar con independencia de criterio, aunque siempre dentro del marco de referencia institucional que establece las orientaciones básicas para su tarea.

Para la evaluación externa de programas se requieren académicos con conocimientos actualizados de los requisitos para la formación profesional y del estado de desarrollo de la disciplina o profesión respectiva, con capacidad para emitir juicios de valor sobre la pertinencia y eficiencia de un programa o sobre la relación entre la organización académica y el contexto local, regional o nacional en el que actúa la institución.

La designación de pares académicos para la evaluación externa debe ser competencia de un organismo externo a la institución o programa que se evalúa. En el caso de evaluaciones externas dirigidas a valorar carreras de una institución de educación superior con fines de mejoramiento no orientados a la acreditación o certificación, puede ser una interesante experiencia seleccionar y designar evaluadores de otras áreas de la misma institución.

La evaluación de los pares académicos hace parte de un ejercicio inaplazable: la evaluación *ex post* de los procesos de acreditación y reconocimiento de instituciones y programas de educación superior. El alto valor estratégico de la participación de evaluadores externos y las expectativas nacionales e internacionales manifestadas en la creación de equipos, redes y asociaciones relacionadas con el aseguramiento de la calidad de la educación superior, sugieren la conveniencia de evaluar –desde distintas perspectivas– los mecanismos utilizados hasta ahora para seleccionar y capacitar a los pares académicos y para valorar las formalidades y efectos de sus informes evaluativos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España - ANECA. *Programa de acreditación. Proyectos piloto 2003-2004. Guía de valoración externa*. Madrid.
2. Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Traducción al castellano de Pons, H. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
3. Cañón, J. (2003). *Estándares de Calidad: Sus efectos en las aulas. Un ejercicio de microzonificación normativa*. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
4. Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Paidós educador. México.
5. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado de Chile - CNAP (2002). *Guía para la evaluación externa con fines de acreditación. Manual de pares evaluadores*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
6. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (2003). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá.
7. Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Editorial Trotta S.A., Madrid.
8. Deutsch S., Deutsch A. (1993). *Understandig the Nervous System*, IEEE Press, New York.
9. Escotet, M. (1998). *Manual de autoevaluación de la Universidad*. Universidad de los Andes, Magister en Dirección Universitaria. Bogotá.
10. Fernández, C.; Ortega, M. (2001). *Conozca su cuerpo*. Intermedio Editores, Bogotá.
11. Guttrnan, A. (2001). *La educación democrática*. Traducción al castellano Quiroga, A. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
12. House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata, Madrid.
13. ICFES y Ministerio de Educación Nacional (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Serie Calidad de la Educación Superior No. 2. Bogotá.
14. Imbernón, F.; Bartolomé, L. y otros (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Biblioteca de Aula, Barcelona.

15. Jaramillo G., O. (Editor) (1997). *Autoevaluación para la autorregulación. Modelos y experiencias*. ICFES - ASCUN, Bogotá.
16. Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel Practicum, Barcelona.
17. Leiguarda, R.C. et al. (1992). *Neurología*, Biblioteca de Medicina - Semilogía-Patología-Clínica, Editorial El Ateneo.
18. Letelier, M. y Martínez, E. (Editores) (1997). *Evaluación y acreditación universitaria: Metodologías y experiencias*. UNESCO, OUI y Universidad de Santiago de Chile - USACH. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.
19. López, E.; Martínez, S. (2000). *Iniciación a la simulación dinámica*. Ariel Economía, Barcelona.
20. Marcovitch, J. (2002). *La Universidad (im)posible*. Cambridge University Press y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid.
21. Miklos, T. y Tello, M. (2000). *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. Limusa Noriega Editores, México.
22. Rodríguez G., A.; Quevedo V., E. (2000). *Personajes e hitos milenarios en la Medicina*. Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
23. Rodríguez S. C.; Gutiérrez P. J. "Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 1, 2003.
24. Rueda B., M. y Díaz B., Frida (compiladores) (2000). *Evaluación de la docencia*. Editorial Paidós Mexicana, México.
25. Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe, Málaga.
26. Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, Bogotá.
27. Slaughter, Sh.; Leslie, L. (1999). *Academic Capitalism*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
28. Snell, R. (1999). *Neuroanatomía clínica*, Editorial Médica Panamericana.
29. Spanbauer, S. (1992). *A Quality System for Education*. ASQC Quality Press. Milwaukee, USA.

30. Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata. Madrid.
31. Universidad Nacional de Colombia (2002). *Autoevaluación de programas curriculares. Conceptos y procesos*. Bogotá.
32. Urigüen de Ruiz, M. (1999). *Manual para la evaluación externa*, CONUEP - SEAES, Quito.
33. Whitty, G.; Power, S.; Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education. The School, the State and the Market*. Open University Press. Buckingham.

Referencias en la red:

- http://www.mec.es/consejou/plancali/ficheros/CEE_2003.pdf
<http://www.coneau.edu.ar/evexte/evexte.htm>
http://www.aneca.es/modal_eval/pei_guia_externa.html
<http://www.euskalit.net/erderaz/evaluacionexterna.php>
http://www.coneau.edu.ar/taller_ago99.PDF
http://www.udc.es/ute/Herramientas_de_evaluacion_externa.pdf
<http://www.euskalit.net/pdf/guia.pdf>
http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/boletin/18/textos/boletin_18_7-8.pdf
http://www.mec.gov.py/Prensa/Boletines/B_27.htm
<http://www.oei.es/jgr.htm>
www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestion_inst06.pdf
<http://claudiogutierrez.com/Ciencia.html>
<http://www.veaseademas.com/archivos/000149.html>
http://www.euroresidentes.com/Poemas/sentido_comun.htm
http://www.proverbia.net/citas_tematica.asp?tematica=124&ntema=Sentido+com%FAn
<http://club.telepolis.com/ohcop/sentcomu.html>
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/449Fernandez.pdf>
<http://club.telepolis.com/ohcop/index.html>
http://www.diariomardejajo.com.ar/elogio_del_sentido_comun.htm
http://www.ibi.herrera.unt.edu.ar/Te:mas/sist_nervioso/pagina4.htm#patologias

<http://www.mmhs.com/clinical/adult/spanish/ent/stutter.htm>

<http://www.mmhs.com/clinical/adult/spanish/ent/landau.htm>

<http://www.mmhs.com/clinical/adult/spanish/ent/hearloss.htm>

<http://www.mmhs.com/clinical/adult/spanish/ent/presby.htm>

<http://www.mmhs.com/clinical/adult/spanish/ent/tinnitus.htm>

<http://www.mmhs.com/clinical/adult/spanish/ent/usher.htm>

<http://www.mmhs.com/clinical/adult/spanish/ent/noise.htm>

<http://www.mmhs.com/clinical/adult/spanish/ent/external.htm>

<http://www.med.utah.edu/healthinfo/spanish/ent/smell.htm>

<http://pcs.adam.com/ency/article/003052.htm>

<http://pcs.adam.com/ency/article/003050.htm>

Un retrato hablado es la representación aproximada de un objeto que se busca, construida a partir del testimonio de alguien que tiene, o cree tener, una buena imagen del objeto buscado. El grado de detalle y la consiguiente utilidad del retrato dependen del testigo; tanto de la magnitud e intensidad con las que el objeto lo impresionó, como de su sensibilidad, concentración y capacidad de recordar circunstancias, imágenes y estímulos del entorno.

En el ambiente de incertidumbre que caracteriza la búsqueda de la calidad en las instituciones y programas de educación superior, un testimonio sobre la importancia de los evaluadores externos dentro de los propósitos de cualificación podría contribuir a precisar la silueta de los compromisos de mejoramiento permanente y a perfilar los términos de referencia para canalizar los esfuerzos de cooperación académica que se discuten actualmente en Iberoamérica.

Este boceto, por supuesto subjetivo y con trazos incompletos, resume algunas experiencias y oportunidades de aproximación a ejercicios de evaluación, tanto interna como externa, aprovecha la lectura crítica de un apreciable número de informes evaluativos, sintetiza algunas consideraciones sobre las amenazas que enfrentan los procesos de evaluación y propone algunas metáforas que pretenden reivindicar el carácter sensorial del ejercicio evaluativo.

El autor es profesor de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá, y desde 1996 ha participado -en varias instancias y con distintas responsabilidades- en el proceso de autoevaluación de programas de pregrado y posgrado de esa institución. Como evaluador externo, designado por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, ha hecho parte de procesos de registro calificado y de acreditación de programas de educación superior.

Esta publicación continúa el ejercicio de reflexión y comentario que en el año 2003 se materializó en el libro *Estándares de calidad: sus efectos en las aulas*, editado por la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia y que proseguirá con un ensayo, actualmente en preparación, sobre lo que el autor denomina "el efecto Dalila" en el diseño curricular de programas de Ingeniería.

ISBN 958 - 680 - 050 - 4



9 789586 800501