

EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MANUEL PÉREZ ROCHA

Coordinador de los comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la educación superior, en todo el mundo, debe enfrentar retos particularmente difíciles: debe formar profesionales capaces no simplemente de adaptarse a los imprevisibles cambios de la sociedad y de las actividades técnicas, científicas y sociales, sino de generar y conducir dichos cambios; debe encontrar las formas de incidir de manera cada vez más decidida, permanente y eficaz en la sociedad (en todos sus ámbitos); también, y cada vez de manera más amplia, debe superar el economicismo educativo (que reduce la educación a un mero insumo de la producción, y al ser humano a “recursos humanos”) y rescatar el valor cultural de la educación. Estos son algunos de los aspectos en que se concreta el reto de mejorar la calidad de la educación superior.

Un instrumento que cada vez con más insistencia se plantea como adecuado para estimular el mejoramiento de la calidad de la educación es la acreditación de instituciones y programas¹ educativos. La acreditación de instituciones y programas educativos consiste, básicamente, en la producción y difusión de información garantizada acerca de la calidad de los servicios educativos; el órgano o instancia que acredita es el garante de la precisión y confiabilidad de dicha información.

Como veremos, la acreditación de instituciones y programas educativos y el mejoramiento de la calidad de la educación se relacionan no de manera simple y mecánica sino en forma compleja. En efecto, la acreditación, que desempeña valiosas funciones de información, puede estimular el mejoramiento de la calidad educativa, pero solamente en ciertas condiciones.

2. LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EN MÉXICO

Este tema es hoy en día de particular interés porque en nuestro país están en marcha diversas iniciativas para constituir agencias acreditadoras de los programas de educación superior. En México, actualmente, el Estado es quien desempeña la función acreditadora, ya sea mediante el reconocimiento oficial de los estudios impartidos por instituciones particulares, o mediante el otorgamiento de autonomía a las instituciones que se juzga tienen los elementos adecuados para ofrecer servicios educativos; y por supuesto, el Estado “autoacredita” los programas educativos que imparten las instituciones que de él dependen directamente.

Sin embargo, debe reconocerse que, por la enorme y rápida expansión de nuestro sistema de educación y particularmente la de nuestra educación superior, la acreditación a cargo del Estado no cumple con su cometido. Por lo tanto debe ser vista con buenos ojos la constitución de instancias colegiadas ampliamente participativas que contribuyan a integrar, junto con la acción del Estado, un sistema eficaz y confiable de acreditación de programas de educación.

La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), instancia en la que participa el gobierno federal y las instituciones de educación superior mexicanas, acordó, al crear en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que estos cuerpos colegiados desempeñarían cuatro funciones: a) la evaluación diagnóstica de programas, b) la acreditación, c) la dictaminación de proyectos y d) la asesoría a las instituciones de educación superior.

¹Se entiende por “programa” no solamente al conjunto de asignaturas o actividades que conducen a la obtención de un título o grado (licenciatura, maestría, doctorado), sino al conjunto de todos los elementos normativos, técnicos, humanos y materiales que conducen al logro de esas metas. Por lo tanto, en la acreditación debe juzgarse no solamente la calidad o nivel de los contenidos curriculares, sino la calidad de todos los factores que intervienen en la consecución de los resultados.

A mi juicio, uno de los grandes aciertos de la CONPES, al redactar estas funciones, fue hacer una clara distinción entre “acreditación” y “evaluación diagnóstica”, es una distinción que tiene relevancia no solamente en el ámbito de la administración educativa, sino incluso en el de la pedagogía y la filosofía de la educación. En las páginas siguientes se hace un análisis de esta importante distinción.

La experiencia de los dos primeros años de trabajo de los CIEES condujo a la conclusión de que la acreditación debería ser realizada por órganos diferentes de estos cuerpos colegiados que han centrado su trabajo en la evaluación diagnóstica. A partir de las consideraciones que se analizan más adelante, se acordó que los CIEES deberían participar en la determinación de los criterios y procedimientos para la acreditación, pero no en su realización. Como consecuencia, se ha promovido la constitución de instancias de acreditación de programas de educación superior².

3. FORMAS Y FUNCIONES DE LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE NIVEL SUPERIOR

El resultado de la acreditación puede tomar muchas formas. Por ejemplo, puede ser un simple listado o padrón de instituciones o programas acreditados; puede también consistir en un listado de instituciones o programas agrupados en varios rubros, por ejemplo: unos plenamente acreditados, otros acreditados condicionalmente y otros no acreditados; puede también consistir en un listado que ordena a las instituciones o programas evaluados según el juicio que se hace acerca de la calidad comparativa de los servicios educativos que ofrecen. Por ejemplo, en Estados Unidos se publican innumerables rankings de instituciones de educación superior, los hay incluso en términos de cuestiones tan banales como el lugar que ocupa una universidad o college en las competencias de ping pong.

Existe una creciente preferencia por la acreditación de programas, respecto de la acreditación de instituciones, porque se tiene conciencia de que en una institución puede haber programas de calidad muy distintas entre sí y consecuentemente, la acreditación de instituciones puede contener información poco significativa. Me referiré, por lo tanto, a la acreditación de programas.

La acreditación de un programa de enseñanza desempeña funciones muy importantes. La central es, evidentemente, proporcionar información confiable respecto de las cualidades esenciales del programa acreditado. Esta información puede servir de base para que un joven seleccione la institución donde realizará sus estudios; puede auxiliar a un maestro para decidir en qué institución trabajar, puede ayudar a orientar las decisiones de las instancias y agencias que proporcionan apoyo financiero a la educación; puede también orientar a los empleadores respecto de la formación de sus futuros colaboradores.

La acreditación también sirve a las instituciones educativas pues les proporciona una indicación acerca de la forma como aprecian sus servicios las instancias acreditadoras, de aquí pueden derivarse acciones orientadas a satisfacer los requisitos de dichas instancias. La acreditación de programas educativos también sirve, tanto en Estados Unidos y en Canadá, como en México, como uno de los elementos a considerar en el proceso de certificación de profesionales³.

²Hoy está ya formalmente constituido el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A. C. (CACEL) en el cual participan todos los colegios profesionales de la ingeniería, las escuelas y facultades de esta disciplina, los empleadores y el gobierno federal a través de la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública. El CACEL, después de haber elaborado sus instrumentos básicos de trabajo, en colaboración con el Comité de Ingeniería y Tecnología de los CIEES, ha iniciado ya las tareas de acreditación. Con el mismo esquema se ha constituido ya el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia A. C., el cual cuenta con un Comité de Acreditación que también ha elaborado sus instrumentos básicos de trabajo y ha iniciado la acreditación de programas de esta disciplina. En otras áreas, como la arquitectura, la administración, la medicina y la odontología, hay avances importantes para la constitución de instancias de acreditación.

³En México, un título expedido por una institución “acreditada” (por el Estado) se convierte automáticamente en una cédula profesional; en Estados Unidos, la obtención de la licencia para ejercer una profesión se facilita enormemente si el interesado ha estudiado en un programa “acreditado”.

Evidentemente la acreditación de programas educativos se sustenta, o debe sustentarse, en una evaluación. De hecho, con mucha frecuencia, se confunde “acreditación” con “evaluación” y se piensa que la evaluación conduce necesaria y exclusivamente a la acreditación. Este es un punto que conviene analizar con cierto detenimiento pues tiene muy importantes implicaciones.

Las características de la evaluación en la que se apoya un ejercicio de acreditación dependen del tipo de acreditación que se va a realizar. Por ejemplo, la acreditación que se traduce en la formulación de un simple padrón se sustenta en una evaluación que consiste en el cotejo de las características del programa evaluado con un catálogo de criterios, indicadores y parámetros; si el programa evaluado cumple con ellos se le califica como acreditado, de alto nivel de alta calidad, de excelencia (como desatinadamente se dice hoy en día)⁴ o de cualquier categoría que se haya definido previamente.

El diseño y la ejecución de la evaluación que sustenta un sencillo padrón de acreditación es relativamente simple: se definen los criterios, se convoca a los aspirantes, se coteja la información y cuando procede se expide la acreditación. El problema principal está, evidentemente, en la definición de los criterios, indicadores y parámetros: ¿quién los definirá?, ¿con qué referentes? La evaluación se complica un poco más cuando la acreditación implica un agrupamiento más complejo. Sin embargo, el problema fundamental seguirá siendo el de quién define -y cómo- los criterios, parámetros e indicadores.

Este es un problema que tiene que resolverse adecuadamente para que la acreditación cumpla con sus fines. Si quienes definen esos elementos no gozan de confiabilidad en cuanto a su competencia, la acreditación no servirá. Para que la acreditación cumpla con sus fines, será necesario que el órgano que la pone en práctica también sea plenamente confiable por su competencia, imparcialidad y honorabilidad. Por esto es necesario que en los órganos acreditadores haya una participación amplia, abierta y eficaz de todos los sectores legítimamente interesados en la buena calidad de los servicios educativos.

Es oportuno aquí también señalar que con frecuencia se hace un uso inadecuado de los rankings o padrones. Un padrón de programas, elaborado mediante convocatoria simple, permite calificar, a partir de la información que presentan, solamente a quienes solicitan ser incluidos en ese padrón. Así, seguramente algunos cubrirán los requisitos del padrón y serán calificados como de “alta calidad”, pero nada se podrá saber acerca de los que no presentan su candidatura, y seguramente tampoco se podrá saber con precisión si los que no son aprobados entran en otras categorías.

Resulta así del tono impropio que estos padrones se utilicen, por ejemplo, para asignar apoyos financieros públicos. El problema se origina por la confusión entre la evaluación orientada a la calificación y acreditación (el padrón de “alta calidad”, que cumple determinadas funciones) y la evaluación destinada a definir apoyos financieros.

Una evaluación destinada a decidir apoyos financieros públicos, que pretende superar el criterio de apoyar sólo a los “excelentes”, y evitar así el “efecto Mateo”⁵, debe hacer un análisis razonable de las potencialidades de todos los programas y de esa manera distribuir racionalmente los apoyos entre los programas que están consolidados, los que están en proceso de consolidación y los incipientes; igualmente se podrán identificar los inviables, a los cuales obviamente no deben canalizarse recursos.

⁴Acerca del irreflexivo abuso del término “excelencia”, recomiendo la lectura del excelente artículo de Pablo Latapí publicado en el número 997 de la revista Proceso (México D. F., 11 diciembre 1995).

⁵El “efecto Mateo” es un fenómeno ampliamente analizado en la sociología de la educación y consiste en que, de acuerdo con ciertas políticas irreflexivas, se busca identificar a las instituciones y programas más avanzados para canalizar a ellos los apoyos financieros. El efecto consiste en que a los que han tenido condiciones adecuadas para desarrollarse les es dado, y a los que no los han tenido se les retiran todos los apoyos. Esta política se deriva de la sociodarwiniana idea de que si unos sobresalen es porque se les permiten sus ventajas intrínsecas (genéticas); los que no sobresalen no tienen esas ventajas y más vale que desaparezcan pues no vale la pena gastar en ellos. La irracionalidad de este tipo de decisiones se agrava para el caso de nuestras instituciones de educación superior, muchas de las cuales son tan jóvenes y se han desarrollado en condiciones tan difíciles que lo único sensato es brindarles apoyos generales asegurando se aplicación adecuada.

4. ACREDITACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Aun cuando he señalado que una función de la acreditación de programas educativos es fomentar el mejoramiento de la calidad de estos, debe advertirse que la simple acreditación solo puede hacerlo de manera muy limitada. Y no sólo eso, también cabe advertir que en ocasiones, un ejercicio de acreditación, aislado de otras acciones, puede conducir a resultados totalmente contraproducentes y generar procesos de deterioro de dicha calidad.

Las limitaciones de un padrón de acreditación de programas educativos para impulsar la elevación de la calidad de dichos programas se derivan del hecho de que la acreditación indicará a los evaluados las metas (en términos de los criterios, indicadores y parámetros) a las que debe llegar, pero muy poco o nada les dirá acerca de cómo llegar a ellas.

Otra limitante mayor se deriva del hecho de que incluso el logro de esas metas no siempre garantiza que realmente se eleve la calidad de los servicios educativos. Veamos: una de las versiones más socorridas para evaluar programas de docencia con fines de acreditación, consiste en hacer un simple cotejo de los insumos de dichos programas contra determinados estándares; así se evalúa, por ejemplo, la planta académica: si ésta tiene la proporción de doctores fijada de antemano, esto constituirá un punto a favor de la acreditación del programa. De la misma manera se cotejan otros insumos, y si todos están dentro de los parámetros fijados, el programa resulta acreditado.

Hace ya tiempo que los especialistas en evaluación reconocen que este tipo de acreditaciones basadas en la evaluación de insumos nada garantizan, puesto que desconocen que en la educación, tan importantes son los insumos como el proceso en el cual estos se interrelacionan. Para subsanar esta limitación, de un tiempo a la fecha se ha intentado incorporar en la acreditación la evaluación de los resultados, y sin duda, una acreditación que toma en cuenta este aspecto es mucho más significativa y confiable que las que se sustentan solamente en la evaluación de los insumos.

Sin embargo, la evaluación de los resultados tiene también múltiples dificultades aún no resueltas. Por un lado, muchos sistemas educativos no cuentan todavía con la información mínima indispensable para poder evaluar los resultados. Por otra, en la evaluación de los resultados de un programa educativo intervienen cuestiones conceptuales, teóricas y valorales sumamente complejas. Precisamente uno de los aspectos más delicados de la acreditación de programas educativos consiste en que puede traducirse en la imposición de un solo paradigma educativo; puede, por lo menos, ser factor de una uniformidad, indeseable, puesto que es contrario a la pluralidad que exige la verdadera riqueza educativa.

Para evitar que la acreditación genere estos efectos indeseables es necesario que se apoye en referentes abiertos, ya sea porque estos se limiten a indicar los mínimos requerimientos de calidad de un programa (lo cual hace ineficaz a la acreditación para promover la superación de la calidad de los programas educativos) o por que contemplen como aceptables una gran variedad de orientaciones y paradigmas. Al mismo tiempo, deben superarse las visiones simplistas e ingenuas sobre la calidad de la educación y reconocerse que definir la calidad de la educación implica necesariamente adoptar definiciones filosóficas y políticas cuyo ocultamiento se traduce en la manipulación o el autoritarismo.

Cualquier persona mínimamente enterada de lo que ocurre en las instituciones educativas reconocerá que es indispensable evitar que la acreditación de programas se traduzca en otros graves efectos contraproducentes. Es frecuente que el empeño por lograr los estándares fijados por las instancias acreditadoras distraiga la atención respecto de los factores que efectivamente determinan la calidad de un programa educativo. No solo eso, en ocasiones la acreditación ha inducido el cumplimiento meramente formal de requisitos, ha generado actitudes de rivalidad que debilitan el ambiente académico, e incluso ha generado acciones de simulación.

La teoría que ha conducido a establecer sistemas de acreditación de programas educativos, como instrumentos supuestamente eficaces por sí mismos para elevar la calidad de la educación plantea que la calidad de la educación se eleva como resultado de la competencia, de la rivalidad. En este esquema, la acreditación sería, esencialmente, la información que perfecciona el mecanismo de competencia.

Pero se ha hecho evidente que los mecanismos de competencia y estímulo son poco eficaces para lograr tanto la superación de la gran mayoría de los programas y las instituciones, como la del sistema educativo en su conjunto. Esto obedece a que, aun cuando muchas instituciones pueden estar seriamente interesadas en mejorar, no lo hacen porque no saben como hacerlo.

Esta circunstancia es particularmente cierta para el caso el muy joven sistema de educación superior mexicano, el cual se ha desarrollado en los últimos 25 o 30 años y en condiciones muy poco favorables para su consolidación académica. Se hace indispensable, entonces, la generación de mecanismos que aporten apoyo técnico y científico en todos los renglones relevantes para el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de las instituciones y los programas: innovación y actualización educativa, planeación académica, administración, evaluación, métodos de enseñanza, etcétera. El mecanismo más importante para este propósito de superación general es el de la cooperación.

El mecanismo de la competencia actúa también en contra de la calidad de la educación porque al desarrollo de su sustancia -el conocimiento, la ciencia y la cultura- tal mecanismo no le beneficia. La cultura y la ciencia contemporáneas son resultado de la cooperación, del trabajo social en el que se suman y combinan los esfuerzos de grupos e individuos de todas las épocas y todos los rincones del mundo. Tanto en el trabajo de la ciencia, como en la creación artística, el hombre se ve impulsado por una compleja dialéctica entre la satisfacción individual y la necesidad de trascender socialmente.

Señalar estas limitaciones y riesgos de la acreditación de programas académicos no implica desconocer sus funciones útiles. Se trata precisamente de contribuir a establecer las condiciones en las cuales esta acreditación puede desempeñar sus funciones. En este sentido, habría que añadir, por ejemplo, que la función de apoyar las decisiones de los futuros estudiantes exige, además de la información que se desprende de esta acreditación de programas, la que corresponde a un auténtico sistema de orientación educativa.

Un auténtico sistema de orientación educativa debe informar no solamente sobre si un programa o institución cumple con ciertas cualidades formales o requerimientos mínimos, sino también, y principalmente, sobre el significado cultural y social de los conocimientos y competencias que se derivarán de la realización de los estudios. Es sumamente preocupante constatar que los aspirantes a hacer estudios de nivel superior no cuentan con elementos para distinguir, por ejemplo, las diferencias de fondo que hay entre una licenciatura en letras y una licenciatura en administración hotelera.

Para que la acreditación de programas educativos contribuya realmente al mejoramiento de la educación es necesario reconocer que son igualmente necesario otros tipos de evaluación educativa y ponerlos en marcha.

5. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación en la educación no es una actividad nueva. De hecho, la evaluación de uno de los aspectos esenciales de la educación, como es el aprendizaje de los estudiantes, es una actividad que casi siempre se ha considerado inherente al proceso educativo mismo. En cambio, la evaluación de instituciones o programas es realmente una práctica relativamente reciente, se desarrolló, principalmente en los Estados Unidos, a finales del siglo pasado.

Pero tanto la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, como la evaluación de programas e instituciones, han tenido tradicionalmente, de manera general, la función de generar calificaciones y acreditar el desempeño de los evaluados y con base en esto, orientar las decisiones acerca de la inclusión o exclusión de los evaluados, la aplicación de medidas administrativas, la asignación de apoyos financieros el otorgamiento de premios y castigos, etcétera.

Estas son orientaciones de la evaluación educativa que desde hace varios años han sido objeto de crítica por parte de investigadores, educadores y especialistas. Por ejemplo, en el caso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, cada vez más se reconoce que su función principal debe ser elaborar un diagnóstico que conduzca a la identificación de los logros y deficiencias en su formación y, con base en esto, la definición de acciones que permitan consolidar los logros y trazar planes de superación. Más aún, en los enfoques

pedagógicos más avanzados, la evaluación del aprendizaje es concebida como la verdadera culminación de proceso de aprendizaje. De esta manera, la función calificadora y acreditadora de la evaluación del aprendizaje pasa a un segundo lugar, aun cuando no desaparece, pues la acreditación de los conocimientos es una función esencial para diversos fines.

Esta redefinición de las funciones de la evaluación del aprendizaje, y el surgimiento de nuevas circunstancias sociales y culturales, también han implicado un cambio de la forma en que se concibe a la acreditación del conocimiento; este cambio consiste esencialmente en la desaparición del carácter desahuciante de las evaluaciones; esto es, independientemente de los resultados de una evaluación, se considera que el evaluado (estudiante, programa, maestro o institución) siempre deberá tener la posibilidad de subsanar sus deficiencias y seguir avanzando en su desarrollo.

Como hemos visto, la función de calificación y acreditación que tradicionalmente ha tenido la evaluación de programas e instituciones también tiene que ser objeto de una revisión crítica. Por una parte, porque se ha constatado que la metodología utilizada -que consiste en el cotejo de las características de los insumos del objeto evaluado contra un conjunto de parámetros predeterminados- dista mucho de garantizar un conocimiento sólido acerca del desempeño de la institución o programa. De hecho, a partir de esta crítica se empezó a poner énfasis en la evaluación de resultados; pero también se ha tomado conciencia de que, aun cuando esta evaluación de resultados proporciona un conocimiento más significativo acerca del desempeño de un programa o una institución” por sí misma no proporciona elementos para sustentar acciones que permitan consolidar los logros y subsanar las deficiencias.

Hasta hace poco esta última limitante no era contemplada porque la calificación y acreditación respondía, como he señalado, al criterio de que las instituciones y programas mejorarían su desempeño mediante mecanismos de competencia y de estímulo; por lo tanto, sería tarea de los evaluados identificar las acciones y medidas que deberían tomarse para lograr mejores calificaciones y de esta manera acceder a los estímulos. Se trata pues del clásico mecanismo del garrote y la zanahoria, cuya aplicación a la conducción no de caballos, sino de instituciones de educación superior es inaceptable, ineficaz e incluso contraproducente.

Entre las múltiples acciones que han de efectuarse para mejorar la calidad de la educación superior -y cuya realización permitiría que la acreditación también contribuya efectivamente a este propósito- está la evaluación diagnóstica de programas e instituciones. La evaluación diagnóstica no califica, ni clasifica, ni discrimina, ni premia ni castiga. La evaluación diagnóstica busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias de la institución o programa evaluado -y las causas de estos logros y deficiencias- para definir acciones de mejoramiento.

Este es precisamente el papel fundamental de la evaluación diagnóstica, externa e interinstitucional que efectúan los CIEES. Se basa esencialmente en el principio de que la cooperación entre las instituciones es el mecanismo más eficaz y eficiente para lograr la superación todo el sistema de educación superior, que el intercambio de experiencias, la formación de grupos con conocimientos especializados y la difusión de estos conocimientos, es el camino que puede conducir a una auténtica elevación de la calidad de la educación superior.

Esta evaluación diagnóstica -cabe reiterar- no incluye a la evaluación orientada a la calificación y la acreditación de programas, es otra evaluación. Se reconoce que la acreditación de programas desempeña funciones muy importantes que cabe reiterar: orienta a los estudiantes en la decisión acerca de la institución en la cual continuarán sus estudios, orienta a los empleadores acerca de la preparación que tienen sus posibles colaboradores, proporcionan algunos elementos de decisión a las instancias que apoyan financieramente a las instituciones educativas, etcétera. Pero en cuanto a las acciones eficaces para elevar la calidad de la educación, la evaluación acreditadora es insuficiente; la determinación de las acciones eficaces para este propósito requiere, ineludiblemente, del diagnóstico.

No está claro el origen de la palabra diagnóstico, pero una interpretación de su etimología es “a través del conocimiento”, expresión que forma parte de la frase “curación a través del conocimiento”. Si esto es correcto, el diagnóstico es un conocimiento específicamente orientado a la acción curativa.

La evaluación diagnóstica es, por tanto, una evaluación esencialmente constructiva, una evaluación cuyos resultados sirven de base para formular acciones de mejoramiento; es una evaluación que busca explicaciones racionales de los éxitos y los fracasos, para evitar éstos y para multiplicar los primeros.

6. DISTINCIÓN Y COORDINACIÓN

Queda pues clara una distinción entre la evaluación diagnóstica y la acreditación, pero las diferencias entre una y otra se dan no solamente en cuanto a las funciones que a cada una de ellas corresponden, también el método, el procedimiento y las relaciones entre el evaluador y el evaluado son distintas para cada uno de esos tipos de evaluación.

Ante un ejercicio de evaluación diagnóstica -en cualquier campo-, el evaluado procurará aportar al evaluador la mayor cantidad de información posible; incluirá también todos los antecedentes que le parezcan relevantes y como espera un apoyo del evaluador, quizá también le aportará juicios preliminares en forma de hipótesis. En cambio, frente a una evaluación orientada a la acreditación o certificación, el evaluado proporcionará estrictamente la información encaminada a obtener la acreditación o certificación deseada.

Si un mismo agente o instancia realiza evaluaciones, muy probablemente el evaluado aportará sólo la información favorable a la acreditación, y con ello se perderá la oportunidad de hacer un verdadero diagnóstico y de construir sólidamente programas de mejoramiento.

Por otra parte, el peso de la evaluación diagnóstica proviene esencialmente de la suficiencia y confiabilidad de la información utilizada, de la solidez de los análisis, de la identificación de relaciones causales, de la fundamentación y pertinencia de los juicios; todo esto depende, a su vez, esencialmente, de la calificación técnica y profesional de quienes realizan estos trabajos. En cambio, en el peso de la evaluación acreditadora influye de manera determinante la confiabilidad de los evaluadores, no sólo en cuanto a su competencia técnica, sino principalmente en cuanto a su imparcialidad y honestidad.

De esta manera, la evaluación diagnóstica debe estar a cargo de equipos seleccionados por su alta formación académica, y la evaluación orientada a la acreditación debe estar a cargo de órganos en los que se garantice una participación amplia y abierta de todos los sectores legítimamente interesados.

A mayor abundamiento, la evaluación diagnóstica, por su complejidad y fines, requiere de un tiempo considerablemente mayor que el exigido por la evaluación orientada a la acreditación. Esta última debe ser muy ágil, pues una vez iniciada debe permitir que en un plazo muy breve puedan ser evaluados todos aquellos que aspiran a la acreditación. La evaluación diagnóstica, por el contrario, debe tomarse todo el tiempo necesario para identificar las oportunidades de mejoramiento del individuo u objeto evaluado.

Evidentemente esta distinción entre diagnóstico y acreditación no debe hacernos perder de vista que las evaluaciones que ambos implican deben y pueden apoyarse mutuamente. La evaluación diagnóstica aporta información, juicios y criterios que constituyen una base sólida para la formulación de los criterios y procedimientos de la acreditación⁶.

Podemos resumir subrayando que el diagnóstico y la acreditación implican evaluaciones, pero cada una evaluaciones distintas; que la evaluación diagnóstica puede aportar elementos valiosos para la definición de los criterios de acreditación, pero que conviene que la acreditación sea realizada por órganos especializados en ella.

En el caso de la educación superior el diagnóstico es una tarea compleja, porque la reforma de las instituciones dedicadas a la ciencia y la cultura exige indagar su realidad compleja con los mismos recursos de la ciencia y de la cultura. Las instituciones de educación superior son intrincados sistemas sociales, encargados de una tarea eminentemente humana como es la educación, y están estrechamente vinculados con otros sistemas y

⁶Esta posibilidad de colaboración entre los dos tipos de evaluación se ha hecho ya efectiva en el caso del CACEI y el Comité de Ingeniería y Tecnología de los CIEES; éste último, con fundamento en su experiencia en la evaluación diagnóstica, aportó ya al CACEI un instrumento denominado "Requisitos mínimos para la acreditación", a partir del cual las comisiones especializadas del CACEI están elaborando sus propios instrumentos para la acreditación.

realidades sociales a su vez complejos. Por tanto, en su evaluación y transformación es imprescindible, entre otras cosas, la aplicación de los conocimientos y métodos más avanzados de las ciencias sociales y de las humanidades; no son las técnicas novedosas derivadas de la administración y negocios las que permiten conocer un problema tan complejo. La evaluación diagnóstica de programas de educación superior debe apoyarse en un marco teórico y conceptual explícito y consistente, que tome en cuenta los elementos pertinentes del conocimiento histórico, sociológico, filosófico, psicológico y antropológico.

Finalmente conviene subrayar que la definición de la calidad de la educación, de las funciones de la evaluación educativa y de la acreditación en todos los niveles (estudiantes, maestros instituciones y programas) implica, además de la solución de complejos problemas técnicos y científicos, la adopción consciente y explícita de posturas y conceptos filosóficos y políticos claros.