

‘CRISIS DE SENTIDO Y FALENCIAS METODOLÓGICAS DEL SISTEMA DE ACREDITACIÓN COLOMBIANO’

V. M. GOMEZ

Area de Sociología de la Educación

Departamento de Sociología

Universidad Nacional de Colombia

Septiembre 2016

En 1992 se inicia en Colombia una nueva era de política de educación superior, mediante la Ley 30 de ese año, vigente hasta la fecha. En relación al tema de la calidad de la educación superior se destacan dos nuevas orientaciones de política. La primera, el principio de la ‘desregulación’ o la disminución de las funciones del Estado, de control y vigilancia de programas e instituciones, función hasta entonces ejercida a través del ICFES (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior), entidad adscrita al Ministerio de Educación. La segunda, los principios de autonomía, responsabilidad y autoregulación de las instituciones, en congruencia con la mayor desregulación de las instituciones por parte del Estado, lo que implicaba un alto grado de ‘autoreferenciación’ y particularismos en criterios y estándares de calidad de la educación superior.

Esta Ley 30 estuvo claramente orientada por la ideología neoliberal basada en el debilitamiento de las funciones de regulación y control por parte del Estado, y de mayor autonomía de las instituciones, supuestamente responsables y autoreguladas, y en contexto de emulación y competencia en libre mercado de ofertas de formación. El control y vigilancia del Estado solo sería necesario en casos extremos de negligencia, corrupción y afectación de los derechos de los estudiantes. La calidad de la educación ofrecida no sería regulada por el Estado sino por el mercado, y además sería voluntaria la participación en el futuro sistema de acreditación que la Ley dispuso (Artículo 53). Este contexto de libre mercado de oferta y demanda de educación superior fomentó la rápida proliferación de la educación privada, sin controles previos de calidad ni condiciones mínimas de funcionamiento, al mismo tiempo que se inició el proceso de lenta desfinanciación de la educación pública mediante la limitación del aumento del presupuesto oficial al índice de inflación anual, de tal manera que 24 años más tarde el gasto público en educación superior es equivalente al de 1992, a pesar de los altos y crecientes costos requeridos por una educación de calidad. Este déficit acumulado equivale, en 2016, al 7.4% del Presupuesto General de la Nación de ese año.

El Sistema Nacional de Acreditación

En el Artículo 53 de la Ley 30 se crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) con objetivo de garantizarle a la sociedad la calidad de las instituciones de educación superior, pero solamente de aquellas que voluntariamente se acogieran al proceso de acreditación, las que naturalmente fueron las pocas privadas de elite y algunas públicas con alta financiación oficial. El objetivo de la acreditación era el testimonio del Estado sobre la calidad de determinado programa o institución, sometida libre y voluntariamente a este proceso. El que está basado en un conjunto de criterios e indicadores que corresponden a determinada imagen del ‘deber ser’ de instituciones de calidad. Dicho ‘deber ser’ comúnmente corresponde al de las universidades académicas tradicionales o a las universidades de investigación, de tal manera que los otros diversos tipos de instituciones como las técnicas y tecnológicas o las de formación profesional, deben someterse a procesos y criterios de evaluación ajenos a su misión y especificidad, a pesar de ajustes recientes en estos procesos y criterios. Como resultado, e igual en otros países, las únicas instituciones con éxito en la acreditación son las universidades tradicionales y de mayores recursos.¹

Este modelo de acreditación genera un fuerte proceso de estandarización y homogeneización de las instituciones, debido a la necesidad de asemejarse al máximo al modelo ideal de ‘universidad’ que se postula en el proceso de acreditación. Otro importante sesgo es el énfasis en las condiciones materiales (infraestructura, dotación..) y de nivel de formación del cuerpo docente, en tanto indicadores indirectos de calidad, en lugar de indicadores directos de la calidad de la educación que efectivamente recibe el estudiante. Se parte del supuesto, altamente cuestionado, de que la calidad de la educación ofrecida es el resultado natural de instituciones con recursos e indicadores de investigación y con alto nivel de formación en su cuerpo docente.² Supuesto que olvida las grandes diferencias de estatus y remuneración entre la función de investigación y la función docente, y el consiguiente fenómeno muy común de subvaloración y aun invisibilización de la docencia.³

Es importante señalar que, en principio, la acreditación ha sido libre y voluntaria, no obligatoria para todos los programas e instituciones, de tal manera que la única recompensa o valor agregado de la acreditación sería el estatus académico y la valoración social de la institución. Pero actualmente son cada vez más importantes los beneficios económicos de la acreditación,

¹ En 2015 el 62% de los programas de pregrado acreditados pertenecían a universidades de las tres principales ciudades del país: Bogotá, Medellín y Cali. Y en 2016 más del 90% de las instituciones acreditadas eran universidades. www.cna.gov.co

² Hughes, M. (2008). “Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades”. En R. Barnett (ed). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Octaedro. 29-44.

³ GOMEZ, V. M. & CELIS, J. ‘Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Sociología de la docencia universitaria. un análisis del decreto 1279 en universidades públicas*’. NOMADAS. no. 27. Sept-Dic. 2007. www.ucentral.edu.co/NOMADAS

la que *de facto* se convierte en obligatoria para poder participar en programas de crédito educativo y otras modalidades de financiación de la educación superior.⁴

*“..la acreditación de alta calidad (de programas e institucional) se ha convertido en el gran objetivo de las IES. Bien por el prestigio académico que genera y, más recientemente, por los beneficios que trae, por los subsidios cruzados que reciben las instituciones con las matrículas de Ser Pilo Paga y los que recibirán del ICETEX por los mejores Saber 11 a través del programa Tú Eliges o la decisión del Plan Nacional de Desarrollo de apoyar el crédito educativo solo a las acreditadas.”*⁵

Del sistema de acreditación se esperaba un efecto de demostración y divulgación de mejores prácticas, de emulación entre instituciones, lo que contribuiría a elevar el nivel de calidad de la formación en todo el sistema de educación superior. Pero ahora se ha convertido en la urgencia y necesidad de todas las instituciones, con el fin de acceder a las nuevas fuentes de financiación y subsidios, de tal manera que cada una propugna por su acreditación y el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) solo cumple la tarea de administrar el proceso de acreditación, habiendo perdido por completo la misión de elevar la calidad de la educación en el nivel superior.

En el 2016 hay 44 instituciones con acreditación ‘institucional’, las que son solo el 12% del total de instituciones de educación superior. Más allá de la alta ineficacia de un sistema de acreditación que en 18 años presenta tan bajos indicadores, ha perdido sentido la acreditación institucional pues entre las 44 que han sido acreditadas hay grandes diferencias de calidad, de investigación, de productividad, de nivel de formación del cuerpo docente, de infraestructura, de gestión, etc. Hay instituciones con gran reconocimiento nacional e internacional, junto a otras escasamente conocidas a nivel local y con pobres indicadores en todas las dimensiones académicas. Lo que pone en tela de juicio la confiabilidad –y utilidad- del proceso de acreditación institucional. Si dicho reconocimiento se otorga a instituciones tan diferentes y desiguales entre sí, se devalúa dicha acreditación pues no hay una jerarquía o ranking de estas instituciones acreditadas. Todas comparten el mismo estatus aunque algunas son mucho

⁴ “Si la acreditación de alta calidad es voluntaria, ¿por qué desde el Estado se presiona a las IES a tenerla y a los estudiantes a matricularse en IES y programas acreditados?; ¿por qué si la acreditación es la "octava maravilla" el Ministerio de Educación poco o nada de atención le pone al Consejo Nacional de Acreditación?, ¿por qué si se vende la idea que lo mejor es estar acreditado, hay IES con mayores impactos sociales o desempeños en investigación, entre otros, que IES acreditadas?, ¿por qué si todas las IES y programas que se ofertan en el país han alcanzado, dentro de la ley, su personería jurídica y registro calificado, se vende la idea que si no tienen acreditación son "universidades de garaje"?”. Lopera, C. M. ‘Realidades y precisiones sobre la acreditación de alta calidad’

www.universidad.edu.co mayo 17, 2016.

⁵ www.universidad.edu.co Oct. 19, 2015

mejores que otras. Lo que beneficia enormemente a las de menor calidad relativa pues las eleva artificialmente al mismo nivel de las mejores y más productivas, las que sufren la devaluación de su acreditación. ¿Para qué sirve entonces la acreditación institucional? En una primera etapa, como símbolo de distinción y estatus de algunas instituciones. Pero a medida que aumenta, inexorablemente, el número y calidad de instituciones que comparten esta distinción, esta pierde valor y sentido. Se convierte en una mención honorífica de gran valor para las instituciones de menor calidad relativa, y sus estrategias de estatus y reconocimiento social. Pero es mínima la pertinencia de esta acreditación para el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

En Colombia el proceso de acreditación está basado en la ‘autoevaluación’ de un programa o institución, en referencia a un conjunto de *factores*, cada uno conformado por diversas *características* y cada una por *indicadores*.⁶ El documento de autoevaluación es el insumo básico para la visita de pares externos quienes recomiendan o no la acreditación del programa o institución al CNA quien a su vez remite esa decisión al Ministerio de Educación.

Autoevaluación o sesgo de autoelogio?

El proceso basado en la autoevaluación, y con la recompensa de mayor estatus académico y valoración social, introdujo un fuerte sesgo endogámico y una clara y decidida voluntad de lograr la deseada acreditación a toda costa, mediante la minimización de carencias y problemas y construcción de la imagen más positiva posible del programa y la institución. Lo que cuestiona fuertemente la objetividad y confiabilidad del proceso de autoevaluación. En algunas universidades el documento de autoevaluación, elaborado por la comunidad académica de determinado programa, es revisado por autoridades académicas superiores con el fin de presentarle la mejor imagen, la ‘políticamente correcta’, a los pares externos del CNA. Recientemente, en una universidad privada de prestigio el documento de autoevaluación de un programa fue censurado por presentar problemas y carencias, y por no mostrar la imagen social deseable de la universidad. Algo similar sucede también en algunas universidades públicas.

Este fuerte ‘sesgo hacia el autoelogio’ ha sido reforzado recientemente debido a los nuevos beneficios económicos de la acreditación. Esta no solamente otorga estatus social y académico, ahora es condición necesaria para poder participar en programas de crédito educativo y de beca-crédito que se han convertido en una muy importante fuente de ingresos económicos para las universidades, sobre todo las privadas.

⁶ Diez (10) factores conforman el esquema actual de autoevaluación: misión y proyecto institucional, estudiantes, profesores, procesos académicos, visibilidad nacional e internacional; investigación, innovación y creación artística y cultural; visibilidad nacional e internacional, bienestar institucional; organización, administración y gestión; impacto de los egresados en el medio, recursos físicos y financieros. www.cna.gov.co

Por ejemplo, el Programa ‘Ser Pilo Paga’ otorga becas-crédito a 20 mil jóvenes de bajos ingresos que hayan logrado altos puntajes en la Prueba Saber 11. Ser ‘pilo’ significa coloquialmente ser buen estudiante y con altos puntajes en las pruebas. Un alto porcentaje (85% en 2015) de estos jóvenes optan por universidades privadas, algunas de elite y de alto costo, que se benefician del pago de matrículas de alto costo. En una de las principales universidades privadas de elite en Bogotá, en el primer semestre del 2016 el 41% de los nuevos estudiantes eran beneficiarios de este Programa. Tener acreditación institucional es condición necesaria para poder participar en éste y en otros programas de crédito educativo.

El principio inicial de voluntariedad en la acreditación es ahora *de facto* obligatorio para que la institución pueda pertenecer al ‘club selecto’ de las que reciben enormes recursos económicos de la nación.⁷

Este nuevo alto valor económico de la acreditación estimula el gasto de enormes recursos invertidos en el proceso, lo que ha generado un mercado dinámico de asesores, especialistas, y aun de empresas que son contratadas para elaborar la documentación requerida para la acreditación. Coloquialmente se dice que elaborar bien la ‘papelería’ requerida garantiza la acreditación.

Estas exigencias económicas actúan negativamente en contra de instituciones que no pueden financiar este proceso. No es de extrañarse entonces que las instituciones acreditadas son solamente las privadas de mayores recursos económicos y las públicas que reciben los mayores subsidios del Estado.⁸ Esto conforma un importante sesgo social en contra de las instituciones con menores recursos relativos, generalmente fuera de las 3 o 4 principales áreas urbanas, en ciudades pequeñas y regiones pobres, y particularmente en contra de instituciones técnicas y tecnológicas, de bajo estatus social y académico. ¿Cuál es entonces la función real del esquema de acreditación? ¿Asegurar la calidad de la educación superior? ¿Homogenizar y estandarizar a los diversos tipos de instituciones alrededor del modelo de universidad académica clásica? ¿Reforzar y legitimar las desigualdades ya existentes entre instituciones, ciudades y regiones?

“Que más del 65% de departamentos del país no tenga una sola IES acreditada en alta calidad, que el sistema no tenga respuesta a lo que va a pasar cuando miles de bachilleres se queden sin acceder a educación superior porque en su región o carrera no hay acreditación y, por ende, no hay Icetex; que las matrículas en las IES acreditadas sean, en promedio, un 20% más altas que en las no acreditadas y que haya prácticas cuestionables

⁷ LOPERA, C. M. “Realidades y precisiones sobre la acreditación de alta calidad”. Mayo 17, 2016, www.universidad.edu.co

⁸ En 2015, el 82% de los programas acreditados era de índole universitaria. Boletín Estadístico, 2015.

www.cna.gov.co

en algunas IES acreditadas institucionalmente, que no se vean en muchas IES no acreditadas (como infraestructura deficiente, muy altas tasas de deserción, incremento descontrolado de matrículas, prácticas clientelistas y proselitistas al interior, desmonte de infraestructura y condiciones docentes post-acreditación, peleas sindicales que afectan la cultura, caciquismo en sus consejos superiores, y medianos o bajos resultados en el polémico Modelo de Indicadores de la Educación Superior MIIDE), cuestionan al sistema sobre la forma, improcedente, como se endiosa a la acreditación y se estigmatiza a los no acreditados.”⁹

El fuerte sesgo hacia el autoelogio presenta importantes problemas de confiabilidad en el proceso de acreditación. ¿Es realmente confiable la autoevaluación realizada bajo las fuertes expectativas de recompensas simbólicas y económicas? La confiabilidad de la autoevaluación ha sido cuestionada continuamente por diversos analistas. Se identifican programas e instituciones acreditadas que suscitan el temor de laxitud y formalismo en el proceso, de nivelación por lo bajo, de pérdida de estándares de excelencia, de aceptar acríticamente las autoevaluaciones de autoelogio. Se cuestiona la idoneidad de los pares externos pues su única competencia en el proceso de acreditación es ser docentes en programas similares en otras instituciones.

Al analizar cada uno de los diez (10) factores que conforman la metodología de autoevaluación del CNA es evidente que todo programa, o institución, que se quiera acreditar, va a dar la respuesta más positiva posible a cada uno de ellos y a minimizar y relativizar las carencias o problemas existentes. De otra manera no se presentaría a la acreditación. Todo programa que se presenta la quiere lograr, y en muchas instituciones a toda costa debido a las importantes recompensas simbólicas y económicas que se logran. Ningún programa o institución va a demeritar su visión y misión, ni sus procesos académicos, ni su cuerpo estudiantil y profesoral, ni su bienestar institucional, ni su desempeño en investigación y extensión, ni ninguno de los factores exigidos por el CNA. Se genera una fuerte necesidad, y presión institucional, de presentar la mejor imagen académica posible. Ya ha sido mencionado que en algunas universidades existen instancias de revisión, control y modificación de la autoevaluación realizada por la comunidad académica de base. Lo que suscita cuestionamientos a la confiabilidad de la autoevaluación sometida a y determinada por poderosos intereses creados. Además es muy limitada la capacidad de los pares externos de verificación y validación de la información presentada, pues no cumplen realmente una función de evaluación sino una visita corta al programa.

En este contexto de autoevaluación sesgada a favor de los intereses creados, por tanto de escasa confiabilidad del proceso, es muy limitado el efecto de la acreditación en la calidad de la

⁹ ‘Está desacreditada la acreditación de alta calidad?’ www.universidad.edu.co Oct. 19, 2015

educación superior ofrecida. Los diez factores son importantes pero insuficientes. No hay nada sobre la calidad de la educación que recibe el estudiante, nada sobre la calidad de la relación pedagógica, esta es invisible, inexistente.

Problemas metodológicos

1. El principal error genético del esquema de acreditación colombiano fue definir cada uno de los programas (8.042) ofrecidos por las instituciones, como la unidad básica de acreditación en la que realiza todo el proceso de autoevaluación, visita de pares externos, etc., con altos costos económicos y de tiempo.¹⁰ En 2015 son 6.340 los programas de pregrado, y 1702 de postgrados también en busca de acreditación.¹¹ Debido a este error el CNA se embarca en la imposible y costosísima tarea de iniciar el largo y complejo proceso de acreditación, de insumos y procesos, para un muy alto y creciente número de programas, además de la continua renovación de la acreditación de los anteriormente acreditados. Este alto número de programas es la expresión de estrategias de mercadeo de programas, de competencia entre instituciones por matriculas, y la consiguiente subdivisión arbitraria de áreas del conocimiento con el propósito de ofrecer nuevas denominaciones de programas.¹² Como consecuencia de este error de concepción es muy baja la eficiencia y muy alto el costo de funcionamiento del CNA. En 2015 solo hay 819 programas de pregrado con acreditación vigente y 55 de maestrías y doctorados, o sea solo el 12.9% y el 3.2% de programas respectivamente. Este es un desempeño claramente ineficiente que debe ser evaluado en relación al alto costo de funcionamiento del CNA desde su inicio de operaciones en 1998. Al ritmo actual de funcionamiento de este sistema de acreditación serán necesarias varias décadas y enormes recursos para lograr un número significativo de programas acreditados, además de los programas cuya acreditación ya haya caducado y que requieren reacreditación.

2. La metodología de autoevaluación

Ya han sido enumerados los diez (10) factores de la metodología de autoevaluación del CNA, con varias características para cada factor, sumando un total de 40 características, y 123 indicadores repartidos entre los diez factores.

Estos diez (10) factores han sido mal concebidos pues suponen dos situaciones falsas: la primera, que hay un alto grado de autonomía del programa en proceso de acreditación; la segunda, que estos factores son independientes unos de otros y que pueden ser evaluados en sí

¹⁰ CESU. 'Acuerdo por lo Superior. 2034'. 2014. Tabla 22, Oferta de programas académicos por área del conocimiento. P. 61. www.cesu.edu.co

¹¹ 'Estadísticas de la Educación Superior, 2015'. SNIES. www.mineduacion.gov.co

¹² Por ejemplo, en el Area de Administración hay cientos de programas con denominaciones diferentes.

mismos. En realidad, la mayoría de programas dependen en gran medida de decisiones de los niveles superiores de la institución (facultades, vicerrectorías, rectoría, Consejo Superior, normas, Estatutos y Acuerdos..) las que regulan y controlan las decisiones, posibilidades y recursos del programa. De tal manera que los diez factores de autoevaluación propuestos por el CNA, tienen muy poca autonomía y recursos en los programas en acreditación, lo que implicaría, más bien, evaluar el contexto institucional general. Por otra parte, muchos factores no son autónomos, no se pueden separar unos de otros, están estrechamente relacionados, a veces uno es consecuencia de otro o su causa eficiente. Algunos son de apreciación subjetiva, como la misión y proyecto institucional, que son enunciados generales del ‘deber ser’ de la institución y el programa. Otros factores se basan más en indicadores objetivos (como el 6 de investigación e innovación), aunque dependen de factores externos como las oportunidades reales de investigación, las fuentes y montos de financiación, los recursos disponibles. En muchos casos, las potencialidades de investigación y extensión, de un cuerpo profesoral, son mucho mayores a las oportunidades de financiación. De tal manera que el contexto institucional es determinante en cada uno de los factores. Por ejemplo, el factor 10, referido a recursos físicos y financieros, y el factor 7, de bienestar institucional. Igual sucede con los factores 2 y 3, referidos a estudiantes y profesores, pues las políticas y exámenes de admisión, y de la selección de profesores, no dependen del programa sino de la institución. El programa tiene nulo o escaso control sobre la composición del cuerpo estudiantil que ingresa al programa, y solo puede incidir marginalmente sobre el perfil de los concursos de nuevos profesores. La productividad de los profesores y su visibilidad nacional e internacional (factor 5) dependen en gran medida de la financiación de asistencia a eventos, congresos y reuniones internacionales, en las que se forman las redes académicas. Igualmente importantes son las normas institucionales que rigen la productividad del docente y su nivel de remuneración.¹³ En cuanto al factor 4, procesos académicos, conformado por 12 características tales como la integralidad y flexibilidad del currículo, las que dependen del factor 1 ‘proyecto pedagógico del programa’, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación de estudiantes, evaluación y autorregulación del programa, recursos bibliográficos e informáticos, todas éstas dependen de otras instancias de decisiones universitarias. Además, algunas son de valoración subjetiva-cualitativa y no pueden ser reducidas a indicadores empíricos, como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las que generalmente son diversas y múltiples pues no es posible que una unidad académica imponga a todos sus docentes una única manera de enseñar o evaluar a sus estudiantes.

La estrecha interdependencia entre los diversos factores y características implica la necesidad de un análisis integrado, en lugar de la fragmentación, dispersión y redundancia generadas por el análisis de cada factor por separado. Ponderar y analizar cada

¹³ GOMEZ, V. M. & CELIS, J. ‘Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia’. Revista Colombiana de Sociología, vol 32, no. 2, 2009.

característica, de cada factor, por separado, conduce a una división artificial y redundante, de lo que constituye cada factor. Se pierde, se desdibuja, la esencia del factor por centrarse en sus características específicas.

Por otra parte, en las guías de autoevaluación, propuestas por el CNA, se encuentran numerosos ítems de análisis cualitativo (ponderaciones, apreciaciones..) sobre dimensiones complejas y multidimensionales, cuyos resultados se requiere expresar en términos numéricos, tal vez con la pretensión de objetivar y cuantificar dimensiones de índole cualitativa.

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

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

2. Los pares:

Una de las principales falencias del sistema de acreditación colombiano reside en los esquemas de selección y preparación de los ‘pares’ evaluadores externos, en cuya responsabilidad recae el análisis y valoración del documento de autoevaluación del programa en acreditación y las entrevistas a docentes y estudiantes del programa. El papel del CNA se reduce a elaborar una metodología de autoevaluación y a recibir el informe de los pares evaluadores, quienes son realmente quienes evalúan el programa y elaboran el informe de acreditación para el CNA. Lo cual relleva la importancia del esquema de selección y preparación de los ‘pares’ externos evaluadores.

Estos son seleccionados de las hojas de vida de quienes se han presentado en las convocatorias de pares externos. Lo que implica que no necesariamente los mejores académicos, los más reconocidos y con mayor experiencia en su área de formación y trabajo, forman parte del grupo de elegibles para el rol de evaluador externo. Las convocatorias a

presentar hojas de vida para esta función son de mayor respuesta, interés y atracción de académicos jóvenes interesados en su autopromoción y cualificación de su hoja de vida. Por lo cual muchos pares externos no son los más calificados para la tarea compleja de valoración y discernimiento de la gran cantidad de información del documento de autoevaluación y de las entrevistas a docentes y estudiantes. Y además, en el contexto ya mencionado del fuerte sesgo hacia el autoelogio, la minimización de problemas y carencias, y la voluntad institucional de lograr la acreditación a toda costa. Todo lo cual debe ser valorado y discernido en una breve visita de 2 o 3 días al programa en acreditación. Tarea muy difícil para pares externos sin una larga y diversa experiencia en evaluación curricular y en capacidad de discernimiento de las agendas ocultas e intereses creados del programa y la institución.

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

'La evaluación y ponderación de un programa de formación; según los diez factores de calidad; es una tarea –y responsabilidad- que sólo puede ser adecuada y objetivamente realizada por académicos de amplio reconocimiento y trayectoria en un área del saber y con extensa experiencia en dicha tarea de evaluación. La competencia en evaluación no se improvisa, es el resultado de la acumulación de experiencia cualificada y reflexiva sobre el complejo asunto de la evaluación. Por esta razón, en la experiencia internacional, las funciones de evaluación y acreditación de programas e instituciones son realizadas por entidades especializadas en estas funciones y no por pares que no han sido seleccionados según criterios de idoneidad y experiencia en la función de evaluación sino por estar presentes en una base de hojas de vida'¹⁴.

Estas debilidades en el proceso de selección de pares externos limitan fuertemente la confiabilidad del proceso de acreditación, cuyos resultados dependen básicamente de la selección de dichos pares evaluadores.

“Se ha dado el caso de dos programas similares; en la misma institución, en las mismas condiciones institucionales; uno de los cuales no es acreditado y el otro sí, en función de la composición diferencial de los dos grupos de pares. Así mismo, otra institución vecina a la anterior; con condiciones académicas e institucionales evidente y reconocidamente superiores; no logra acreditación de sus programas, debido a la composición del grupo de

¹⁴ GOMEZ, V. M. & CELIS, J. Op cit. P. 92.

*pares externos y sus respectivos criterios e imaginarios académicos. Por la misma razón han sido acreditados diversos programas que, a juicio de otros expertos calificados, no cumplen las condiciones académicas para su acreditación.”*¹⁵

Otro estudio sobre la metodología de acreditación, realizado en 83 programas de pregrado acreditados, en diversas áreas del conocimiento, concuerda con lo anterior.

*“..el sistema de evaluación externa para la acreditación, no se aplica con rigurosidad y la técnica que requiere un proceso de esta naturaleza y dimensión. La evaluación se fundamenta en gran medida en la apreciación personal de los pares a partir de sus conocimientos académicos y particulares sobre los programas en los cuáles desarrollan su labor profesional, de la lectura de los informes elaborados por la IES y de la observación que logran en una visita de verificación de tres días a la institución del programa evaluado. Sumado a este mecanismo, los pares no disponen de referencias y protocolos técnicos de evaluación, que les permita definir “el grado de cumplimiento” de las características y factores evaluados, sobretodo en aquellos factores que por sus características técnicas requiere de conocimientos especiales y de experiencia específica sobre los aspectos a evaluar, como es el caso de los factores de infraestructuras y recursos financieros. La evaluación de estos factores, no debe ser solamente de observación y apreciación dado que que inciden de manera importante en la determinación de la calidad del programa ”.*¹⁶

En esto radica una importante debilidad y falencia metodológica en el proceso de acreditación. Se supone, falsamente, que la evaluación y ponderación de estas condiciones es una tarea no especializada, que puede desempeñar adecuadamente un docente del mismo tipo de programa (par), independientemente de su interés, trayectoria y experiencia cualificada en el rol evaluativo que se espera del par. El conocimiento académico y laboral de sus profesiones no es suficiente para valorar aspectos económicos, financieros, de infraestructura, curriculares, entre otros, de un programa o institución. El conocimiento de una modalidad, área o currículo de un programa no convierte al par automáticamente en un evaluador. De esta manera, al improvisar el rol del par se improvisa el rol de evaluación, ponderación y verificación de las condiciones mínimas requeridas de los programas, y no se cumplen adecuadamente los objetivos de calidad de la educación que sustentan la norma en mención.¹⁷

¹⁵ GOMEZ, V. M. & CELIS, J. Op cit. P. 91.

¹⁶ CID-MEN. (2008). ‘Parametrización de los criterios utilizados para otorgar registro calificado y acreditación de programas’. Bogotá. CID-Universidad Nacional de Colombia. P. 54.

¹⁷ GOMEZ, V. M. & CELIS, J., op cit, p. 92.

Este sistema de evaluación por parte de ‘pares’ genera importantes problemas de subjetividad, preferencias arbitrarias; pugnas entre instituciones, programas y paradigmas; vetos de las instituciones a determinados pares..., todo lo cual cuestiona la validez y confiabilidad del sistema metodológico y genera los problemas de legitimidad y confianza, evidentes en la comunidad académica nacional. La práctica de la evaluación por ‘pares’ es también fuertemente cuestionada en el contexto internacional, por sus riesgos de clientelismo, amiguismo, subjetividad y escasa confiabilidad de juicio y evaluaciones realizadas por pares.¹⁸

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

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

Es necesaria entonces la evaluación del costo/beneficio de este sistema tan costoso, tan ineficiente y tan ineficaz en el logro de sus objetivos. Igualmente importante es el diseño de nuevo sistema de acreditación cuyo referente de calidad sean los estándares internacionales de disciplinas y profesiones, no la particularidad de cada uno de los más de 8.000 programas actualmente vigentes en este país.

¹⁸ Ver; por ejemplo, PORTER, L. ‘Serie dictaminación por pares’.
“<http://www.freewebs.com/vlporter/blog.htm>”

