

ENSAYO

AUTO EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ACREDITACIÓN COMO ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: IMPLICANCIAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

Institutional self-evaluation and accreditation as quality assurance process in education:
theoretical and practical implications

Silvia Redon Pantoja

Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valdivia

Resumen

El presente artículo discute los procesos de evaluación vinculados a la acreditación como aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. Esto implica aclarar las múltiples acciones y significados relacionados con cada concepto, situados culturalmente, historizados, no neutros en sus intereses éticos, políticos y respondientes a distintos paradigmas epistemológicos en el campo de la evaluación, como procedimientos de mejora de la calidad educativa. Se centrará la discusión en el concepto de evaluación como brújula de los procesos de “acreditación” y el “manoseado” concepto de calidad, destacando en este último su dimensión polisémica, desde una trayectoria espacio-temporal que emerge de la lógica de la producción y se traslada hace unas décadas al campo pedagógico, con el nombre de “calidad educativa”.

Palabras claves: evaluación; calidad, educación, acreditación.

Abstract

The paper discusses transformation of the evaluation process into an accreditation process of quality assurance for the higher educational institutions. The paper explain the multiple actions and meanings related with each conception of evaluation employed, situating them in cultural, history an non neutral ethical, political's interests, that correspond to different epistemological paradigms. We will focus in the concept of evaluation as a medullar source for the accreditation processes, showing the manipulation of the concept of quality. We will underline the polisemic dimension of the referred concepts, understanding the logic of production from which they emergence, and the translation to the pedagogical field in the last decades with the name of 'educational quality'.

Keys Words: evaluation; quality; education; accreditation.

1 INTRODUCCIÓN

El ensayo que se presenta comienza con una motivación provocando al lector a la reflexión en torno a la complejidad que involucran los juicios de valor desde la simpleza y complejidad que implica el “fragmento” y el “todo”, la “vida” humana y sus sociedades, para luego situar el concepto de evaluación en el controvertido tema de la “calidad” en el proceso educativo institucionalizado, especialmente en la Universidad, como sustento ético, científico y tecnológico en una sociedad que debe articular con el Estado de Derecho, la equidad de su ciudadanía, aspectos sustantivos a la hora de hablar de calidad, educación superior y acreditación. Esto implica discutir la epistemología en la que se asienta el recorrido histórico de la evaluación, los sentidos de la universidad, el concepto de calidad desde la equidad versus eficientismo o excelencia en la lógica meritocrática en un país de grandes brechas de calidad de vida, calidad en la educación y calidad de resultados.

2 DESARROLLO

2.1. Algunas reflexiones en torno a la evaluación: A modo de invitación para la reflexión y antes de comenzar a definir, explicar y situar el concepto de evaluación y auto-evaluación, narro a modo de provocación, el siguiente cuento:

“En una aldea había un anciano muy pobre, pero hasta los reyes lo envidiaban porque poseía un hermoso caballo blanco... Lo reyes ofrecieron cantidades fabulosas por el caballo pero el hombre decía: “para mí no es un caballo es como una persona, mi amigo... ¿Y cómo se puede vender a un amigo?...” Era un hombre pobre, apenas tenía para comer, pero nunca vendió su caballo. Una mañana descubrió que el caballo ya no estaba en el establo. Todo el pueblo se reunió diciendo: “Viejo estúpido. Sabíamos que algún día te robarían el caballo. Hubiese sido mejor que lo vendieras. ¡Qué desgracia!

*“No vayáis tan lejos” dijo en Viejo- “Simplemente decid que el caballo no está en el establo. Este es el hecho, **todo lo demás es vuestro juicio**. Si es una desgracia o una suerte, yo no lo sé, porque esto es apenas un fragmento. ¿Quién sabe lo que va a suceder mañana?”*

La gente se ríe del viejo. Ellos siempre habían sabido que estaba un poco loco. Pero después de quince días, una noche el caballo regresó. No había sido robado, se había escapado. Y no sólo esto, sino que trajo consigo una docena de caballos salvajes... De nuevo se reunió la gente diciendo: “tenías razón, viejo. No fue una desgracia, sino una verdadera suerte”.

*“De nuevo estáis yendo demasiado lejos-dijo el viejo- “Decid tan solo que el caballo ha vuelto... ¿Quién sabe si es una suerte o no? Es sólo un fragmento-. Estáis leyendo apenas unas palabras en una oración. **¿Cómo podéis juzgar el libro entero?**” Esta vez la gente no pudo decir mucho más, pero por dentro sabían que estaba equivocado. Habían llegado doce caballos hermosos...*

*El viejo tenía un único hijo que comenzó a entrenar los caballos. Una semana más tarde se cayó de un caballo y se rompió las dos piernas. La gente volvió a reunirse y **a juzgar**. “De nuevo tuviste razón” –dijeron– “Era una desgracia. Tu único hijo ha perdido el uso de sus piernas y a tu edad él era tu único sostén. Ahora estas más pobre que nunca”.*

“Estáis obsesionados con juzgar”—dijo el viejo- *“No vayáis tan lejos. Sólo decid que mi hijo se ha roto las dos piernas. Nadie sabe si es una desgracia o una fortuna. La vida viene en fragmentos, y nunca se nos da más que esto”.*

Sucedió que pocas semanas después el país entró en guerra y todos los jóvenes del pueblo fueron llevados por la fuerza al ejército. Sólo se salvó el hijo del viejo porque estaba lisiado. El pueblo entero lloraba y se quejaba porque era una guerra perdida de antemano y sabían que la mayoría de los jóvenes no volverían. Fueron a ver al viejo y le dijeron: “Tenías razón viejo, era una fortuna. Aunque tullido, tu hijo está aún contigo. Los nuestros se han ido para siempre”

“Seguís juzgando”—dijo el viejo- *Nadie sabe. Sólo decid que vuestros hijos han sido obligados a unirse al ejército y que mi hijo no ha sido obligado **No juzgues**, o jamás será uno con el todo. Te quedarás obsesionado con fragmentos, sacarás conclusiones de pequeñas cosas”*

(“SUFIS” *Until You Die*, Pág 36-40)

Este cuento nos conecta con la necesidad humana de hacer juicios de valor ante los sucesos de la vida y si bien, esta narrativa se sitúa desde una dimensión metafísica que relativiza la realidad desde el fragmento y el TODO en la dimensión espacio-temporal, me ha parecido pertinente provocar citándolo al inicio de esta reflexión, en el contexto de la discusión epistemológica que se desarrollará más adelante. Si cambiamos de contexto, el juicio de valor cambia, porque es la relación entre el valor y el contexto lo que produce el juicio, un juicio situado en espacios y tiempos que son fragmentos de culturas, intereses, valores, creencias y circunstancias no neutras.

Stufflebeam (et al. Gimeno Op cit) de manera sintética define el proceso de evaluación como *“el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo”*. La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñar y de aprender, supone tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía: *“Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso”* (Cardinet 1986:5 et al. Gimeno 1995:334)

Juzgar el mérito de algo forma parte de la vida, y quizá debiera ser un proceso sencillo, sin embargo es complejo y puede llegar a ser muy contradictorio dependiendo de la cultura con la cual se otorga “significado” a la estimación¹ otorgada. Supone la complejidad de valores, criterios explícitos e implícitos, mecanismos inconscientes-conscientes, epistemología que subyace en la construcción o aproximación a la realidad que se moviliza para construir el juicio de valor, que permite tomar decisiones para la mejora de la calidad de los procesos y los resultados educativos. Más aún, implica una cosmovisión de mundo y sociedad, sentido de vida, bien-estar y plenitud, todos ellos conceptos profundamente complejos, arropados de polisemia epistemológica. Desde esta perspectiva será necesario en este ensayo, situar el concepto de evaluación y auto evaluación en el **contexto educativo**, discutir desde distintos

¹ Estimar tiene que ver con la percepción espontánea, los sentidos, el ojo, “el crítico de arte” producto de la experiencia y la información que se posee otorga más o menos capacidad estimativa, un catador, recoge información emitiendo juicios desde la propia experiencia. CABEZON-REDON (Módulo Doctorado) Lamentablemente con la psicometría se generó desconfianza a la capacidad de estimación. Cada vez que se requiere de precisión se utilizan instrumentos que permiten a la luz de criterios ya establecidos y validados, el filtro (criterio) que permite luego tomar y establecer las decisiones.”

“sitios” el concepto de calidad, para luego profundizar en los conceptos de acreditación Institucional en la Universidad.

2.2. *Algunas aproximaciones epistemológicas de la evaluación como eje sustantivo del proceso educativo:* Me parece pertinente contextualizar las categorías conceptuales epistemológicas con las cuales situaré el concepto de auto-evaluación, imbricado y configurado desde el proceso educativo, desde una racionalidad curricular no siempre consciente, híbrida, contradictoria y generalmente crítica en el discurso y técnica en su praxis. Sin embargo esta racionalidad curricular emerge del proceso de educación Institucionalizado, enfrentando tres grandes desafíos y/o problemáticas²:

- El problema filosófico-antropológico: ¿A quien? vinculado a la necesidad de definir y aclarar desde qué concepción se explicará al ser humano y su realidad socio-personal como sujeto de lenguajes que construye junto con otros/as la cultura y a su vez es “significado” por la misma.
- El problema o eje teleológico, axiológico que responde “sentido” educativo: ¿Para qué educar?
- Y el tercer eje, vinculado al ¿Cómo? Problemática relacionada con la didáctica, el currículum y **la evaluación**.

El problema filosófico-antropológico: ¿A quien? Se relaciona con la dimensión filosófica-socio-cultural para entender o explicar al sujeto, condiciona al currículum y los procesos evaluativos que requieren de criterios para hacer los juicios de valor que permitirán la toma de decisiones. La plataforma teórica, determina el “lente” o “paradigma” -Matriz disciplinar según Kuhn³- con el cual nos aproximamos a mirar el proceso enseñanza y aprendizaje desde una epistemología correspondiente al “corpus teórico” que hemos construido como válido, mediatizados por la cultura y el lenguaje “...según el lenguaje que utilizo, percibo, porque mi percepción está mediatizada por mi lenguaje. Así, pues, el mundo que yo construyo depende de mi capacidad de percepción y de mi capacidad lingüística. Por eso los científicos, cuando cambian los paradigmas, ven un mundo completamente diferente, porque las palabras y los conceptos han cambiado. Si los seres vivos construyen un mundo real, los seres hablantes construimos mundos imaginarios y simbólicos...” (Ibáñez, en Valles 1997:50) Desde este primer planteamiento, se re-conoce el principio de “incerteza” tanto de la realidad

² En el año 1943 MANTOVANI, desarrolla en el libro: “La educación y sus tres problemas” los tres problemas sustantivos de la educación: FULLAT (1992) también aborda estas tres problemáticas desde la filosofía de la educación en lo que respecta a los contenidos de la educación.

³ Ver VALLES página 48, en “Técnicas cualitativas de investigación social” 1997; en el punto 2.1 “Aclaración terminológica previa: el uso de *paradigma* y *perspectiva*”. Ver J. L. REBELLATO en: “*Horizontes de un paradigma emancipativo. Su articulación con la práctica comunitaria*” www.Psicolatina.org ¿Qué quiero decir con esto del paradigma?, ¿en qué sentido estas experiencias pueden estar construyendo un paradigma nuevo? Es una palabra que usamos mucho y a veces olvidamos qué quiere decir. En general asocio paradigma a la figura de KUHN. KUHN proviene de las corrientes neopositivistas; no sé si se liberó del todo del neopositivismo, pero en forma interesante fue pensando la historia de la ciencia de una manera distinta y elaboró ese concepto de paradigma. ¿Qué quería decir con ese concepto?, ¿cuál era la idea que quería transmitir? La desarrolla en un libro pequeño pero muy lindo que se llama “La estructura de las revoluciones científicas”. KUHN era un filósofo historiador de la ciencia, un epistemólogo (...) Kuhn es un ejemplo de esto porque él elabora un concepto crítico interesante que es el concepto de paradigma. Parte de una crítica a la manera habitual de explicar la historia de las ciencias, dice que los textos de historia de las ciencias -de física, química, astronomía, bioquímica, etcétera- son muy buenos, muy claros, pero son falsos. Esos textos son falsos porque nos presentan una historia lineal, algo así como que la ciencia avanza a través de unas teorías, luego se hacen nuevos descubrimientos, esos descubrimientos hechos por científicos aislados producen un cambio en la teoría. Primero la física newtoniana, luego viene la teoría de la relatividad, luego ésta también se encuentra con nuevos descubrimientos, aparece la física cuántica, aparecen las ciencias de la complejidad. La historia va avanzando siempre en forma lineal, acumulativa, cada descubrimiento que se va haciendo añade un conocimiento más a las ciencias. (Op Cit). www.Psicolatina.org.

(ontología) como por ende de la ciencia (epistemología). Este cuestionamiento se asienta en la hermenéutica que manifiesta el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión, del descubrimiento a la construcción, de la generalización a la particularidad, de la triangulación a la cristalización como formas de relacionarse con el mundo.⁴ Entendiendo por sujeto una construcción social y que lo social para los seres humanos se constituye en el lenguaje⁵, expresado en la cultura cómo un sistema complejo de símbolos que otorga los códigos para “leer al mundo”, limita las certezas de las corrientes esencialistas, biologicistas y psicologicistas emergentes del positivismo, como absolutos para entender lo humano y no forman parte del sustrato teórico de categorías conceptuales de sujeto⁶ en que este ensayo sitúa el concepto de evaluación.

La segunda problemática se vincula con la dimensión teleológica de la educación, los fines, el sentido, la necesidad por significar y esclarecer qué sociedad anhelamos desde una plataforma axiológica. Gimeno⁷ (2001) con relación a la idea de “progreso en occidente” y a la educación como “camino de logro” desarrolla las siguientes finalidades educativas:

- *La educación como instrumento de difusión, reproducción e innovación del conocimiento y de la cultura objetivada en general, que es la funcionalidad más prominente y visible de la escolarización.*
- *La educación como instrumento para sentar un modo de vida en sociedad, que arranca de las funciones disciplinadoras y civilizadoras que se le han asignado y que hoy se expresan con mayor plenitud y aceptabilidad en la idea de ciudadanía democrática.*
- *La educación como forma de insertar a los sujetos en el mundo que les rodea, particularmente el de las actividades sociales productivas. Esta es la dimensión más pragmática del sistema educativo.*
- *La educación como cultivo del desarrollo, bienestar y felicidad de los sujetos, como una traducción del significado de la humanización desde la sensibilidad psicológica y desde la preocupación por el bien estar de los individuos.*⁸

⁴ PÉREZ GÓMEZ (2003) expone un resumen de los cambios paradigmáticos, al respecto señala: La crítica postmoderna cuestiona la idea de progreso lineal y afirma la relatividad del conocimiento humano, reconoce la identidad diferencial de las culturas, el valor de otras formas de racionalidad. De otros modos de valorar, vivir, conocer y hacer. (LYOTARD, 1987, 1989, LIPOVETSKY, 1990, BAUDRILLARD, 1987, 1991). “El Nihilismo de NIETZSCHE, la fenomenología de HUSSERL, HEIDEGGER, SARTRE, MERLEAU-PONTY, ALFRED SHUTZ, METER BERGER Y THOMAS LUCKMAN; La hermenéutica de DILTHEY, GEERTZ, GADAMER, RICOER; La etnografía de MALINOWSKI, ERICKSON, WOLCOTT, LECOMPTÉ, DENZIN; La etnometodología de GARFINKEL, MEHAN, WOOD Y CICOUREL; el interaccionismo simbólico de MEAD, BLUMER, SPRADLEY, Y BOGDAN; la teoría de acción comunicativa de HABERMAS, APEL, KEMMIS, Y ZEICHNER; El constructivismo de GERGEN; GUBA Y LINCOLN, y las posiciones radicales de los deconstructivistas, FOUCAULT, DERRIDA, o las más moderadas de VATTIMO Y LEVINAS....., cada uno con sus contribuciones específicas, singular y diferenciada han impulsado esta subversión paradigmática que se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción.” (PÉREZ GÓMEZ; 2003:53).

⁵ Ver: ECHEVERRÍA, RAFAEL (2003); “...**Lo social, para los seres humanos, se construye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico...**” la negrilla es del autor, página 17: “La Ontología del lenguaje”.

⁶ Ver: CAPRA, FRITJOF físico cuántico que explica los cambios paradigmáticos de la ciencia y hace un análisis epistemológico profundo e integral en todas las disciplinas en el libro: “el punto crucial”. La conceptualización responde a lo que han venido trabajando distintos científicos interdisciplinarios con la teoría del caos, la teoría de la complejidad, desde la física. También el carácter de integral del ser humano responde a la teoría de sistemas de interdependencia, como así mismo los aportes de la sociología y la filosofía neokantiana con APEL Y HABERMAS, para entender al ser humano desde las redes de coordinaciones en el lenguaje. También esta concepción ontológica responde al trabajo realizado por Echeverría en la ontología del lenguaje y MATURANA en la concepción matricista de lo humano.

⁷ Ver: GIMENO SACRISTÁN (2001); “Transformar y comprender la enseñanza” “Poderes inestables en la educación” “La educación pública su sentido obligatorio” “Educar y Convivir en la Cultura Global”. El autor desarrolla en numerosas obras la problemática teleológica de la educación, en esta oportunidad se cita su obra del año 2001: “Educar y Convivir en la cultura global”.

⁸ GIMENO organiza cada una de estas postuladas con letras, la viñeta es organización propia de este texto, sin embargo la cita narrativa es textual del libro: “Educar y convivir en la aldea global” página 17.

Es precisamente **la necesidad humana por recoger evidencia de los logros en la consecución de los fines**, lo que conecta o fractura con el tercer problema educativo, el de los medios, es decir, el “cómo” se desarrolla el proceso didáctico y logramos evaluar, emitir juicios, tomar decisiones y “rendir cuentas” “Accountability” de los logros alcanzados. ¿Cómo se logra “evaluar” a la Institución educativa y el logro de sus objetivos propuestos emanados de su visión y misión como comunidad educativa que autorregula su proceso? Esta problemática, conecta con la didáctica y la evaluación, que se visten de “significados” diversos en torno a los fines de: “Calidad, Desarrollo o Progreso” ¿Qué es Desarrollo? ¿Qué es Progreso?, ¿Qué es calidad? ¿Para Quien? Aspectos no menores a la hora de “certificar la calidad” de la Institucionalidad educativa. El conocimiento científico y la evaluación como “medición” certera de estratificación y única referente de los mismos, fracturado con el “habitus”⁹ del itinerario social que teje desde la vida significados no “generalizables”, nos sitúa en paradigmas complementarios desde epistemologías distintas, que intentan comprender el proceso educativo para mejorarlo y no solamente estandarizar para explicarlo.

Según cada una de las concepciones, psicológicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas, históricas, biológicas, pero especialmente políticas y epistemológicas, se configurará una concepción de sujeto, aprendizaje, enseñanza, escuela y currículum distinta según la matriz disciplinar en la que se apoye la ciencia auxiliar en cuestión, se conformarán modelos pedagógicos de evaluación y por tanto una forma de hacer currículum, reproduciendo distintos representaciones simbólicas de sociedad, a las cuales le subyacen valores, creencias e ideologías diversas según sea el caso. Importante es develar, desde que lugar de habla o “paradigma”¹⁰ se está entendiendo al sujeto, su forma de re-construir la realidad y significarla en el proceso simple y complejo de aprender y enseñar que comparte un espacio denominado: Institución Escolar.

Por tanto, la evaluación emerge de una racionalidad curricular en la que se configura y sitúa, pues es necesario recordar que el currículum, como tejido social de significados

⁹ BOURDIEU, también se suma en corrientes de pensamiento que sustentan la construcción de sujeto desde lo simbólico y lo social, explicándonos que la dualidad ingenua entre *individuo* y *sociedad*, queda sustituida por la relación entre los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas, y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente. ¿Qué significan las estructuras sociales externas y estructuras sociales internas? la autora citada, expone que pueden sintetizarse en el caso de las estructuras sociales externas en “*posiciones sociales históricamente constituidos*” y en el caso de las estructuras sociales internas al “*habitus*” como estructura estructurante, vale decir, como esquema que genera y organiza la acción. Vuelve a aparecer con fuerza la construcción de sujeto como “habitus” fruto de una historia colectiva y personal. GUTIÉRREZ 2002; 15.

¹⁰ PÉREZ GÓMEZ: 2003. “...Estas complejas tradiciones pedagógicas en su recorrido socio-histórico, se han denominado en la primera tendencia: “*orientación pedagógica exógena*” 1, la que se caracteriza, por el convencimiento que el conocimiento es producto de la observación objetiva y rigurosa de los fenómenos observables, en el cual el aprendiz es una tabla rasa sobre la que el proceso educativo inscribe lo que el docente le transmite en un currículum centrado en las disciplinas de los distintos “saberes” fragmentados o parcelados en su especialidad. La evaluación de logro en esta corriente suele responder a procedimientos estadísticos de normalización y estándares. Siguiendo a Pérez Gómez, coexisten junto a las corrientes pedagógicas de orientación exógena, tendencias pedagógicas de *orientación endógena* centradas en la mente, las que se asientan en una tradición filosófica racionalista (DESCARTES; KANT), las que enfatizan el poder de la razón de cada individuo como la clave del proceso de adquisición y producción de conocimiento. Esto se refuerza con las corrientes psicologísticas métricas de cuantificar los coeficientes de inteligencia como don genético, unitario y totalitario en el que se nace como más o menos “inteligente”. Sin embargo, desde la intervención pedagógica, esta tendencia endógena está centrada en el aprendiz, y el valor educativo se centra en el desarrollo de la capacidad de pensar más que la información en sí misma. El currículum prioriza las disciplinas que favorecen la capacidad de pensar como las matemáticas, lógica, filosofía y lenguas. La evaluación privilegia el ensayo, los trabajos y los informes en un ámbito más cualitativo del proceso. Sin embargo estas dos tendencias implican la construcción de un sujeto individual que hoy en día con los aportes de la sociología y la psicología ha logrado situarse como un sujeto que se configura socialmente. LEISTYNA; 2004;71; Esta construcción de sujeto supone una concepción sociocultural del aprendizaje, la cual establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, socio-históricos, culturales, de clase en el que cada sujeto con otros/as lo vivencia. “*Los educadores críticos tienen que poner de relieve la naturaleza social de la mente, la naturaleza ideológica de la percepción y el hecho de que la manera en que aprendemos a pensar y sentir es el producto de los grupos a los que pertenecemos y que valoramos.*”)

compartidos, transmite y representa un modelo de sociedad, que a lo largo de su trayectoria socio-histórica, se han identificado como racionalidades: Tradicionales, Técnicas, Prácticas, Críticas y Poscríticas, según el contexto del cual han emergido. El contenido teórico de la modalidad curricular técnica, se refleja en el modelo empírico-racionalista desde un paradigma científico positivista centrado en la medición de los resultados del proceso educativo. “*El modelo Institucional de esa concepción del currículum fue la fábrica...*” (Tadeu da Silva 2001:13).

La sociedad que se “desarrollaba” a pasos agigantados tecnológicamente en sus procesos de industrialización, con un modelo social de “mecanización” “uniformidad” “control”, de masificación de la escolarización emergen procesos evaluativos acordes a las necesidades de la época y las disciplinas que la impactaron, como la psicometría. La estructura espacio-temporal estratificada en el agrupamiento por edad, institucionaliza los niveles escolares a fin de promover un acceso generalizado a las escuelas, pero también regula la enseñanza y asegura el desarrollo de las capacidades requeridas por la economía. Esto provoca en el campo de la evaluación, diversas corrientes que se nutren en los inicios de una epistemología positivista lógica¹¹ hasta complementarse con una hermenéutica, lo que refleja una trayectoria socio-histórica de la evaluación que por momentos podría aparecer como tensión, polarización y en otras como complementación. Stake aclara muy bien la evaluación comprensiva y la referida a estándares, no tensionándolas en contradicción, más bien armonizándolas como necesarias en todo proceso humano. (Stake 2006) Ver en el cuadro cada una de las corrientes con sus representantes:

11 PÉREZ GÓMEZ, 1983

- a) El origen histórico (unido a exámenes, tests, inteligencia...) ha producido una perspectiva conceptual restrictiva con supuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con sus planteamientos “Modelo Experimental”, “Enfoque sistémico”, “Pedagogía por objetivos”, “Evaluación Objetiva” o científica con los siguientes presupuestos:
- Creencia en la objetividad de la evaluación
 - Procedimiento el método hipotético deductivo.
 - Metodología estadística.
 - Énfasis en productos o resultados.
 - Estricto control de las variables intervinientes.
 - Exigencia de la estabilidad del currículo durante tiempo.
 - Búsqueda de información cuantitativa
 - Diferencias entre grupos control y experimental
 - La evaluación como perspectiva de modelo tecnológico (objetivos).
 - Autoridades son las responsables y la audiencia de los informes de evaluación.
- b) La estrechez del paradigma positivista ha desarrollado modelos alternativos en otra línea (Conbrach, Eisner, McDonald, House, Guba y Lincond, Parlett y Hamilton, Elliott, Stake constituyendo un paradigma considerado alternativo:
- La objetividad es relativa
 - Comprender situaciones donde actúan hombres con intencionalidad y significados subjetivos. Evaluador no es neutral.
 - La evaluación no es un proceso tecnológico. Valores.
 - Efectos secundarios a medio o largo plazo.
 - El campo de productos del aprendizaje debe ampliarse.
 - Comprender significados complejos explícitos u ocultos.
 - La evaluación de la enseñanza aprendizaje intenta captar la singularidad de las situaciones complejas.
 - Metodología sensible a lo imprevisto, a los cambios, al progreso.
 - Incorpora metodología etnológica, de la investigación de campo desarrollada por la escuela de Chicago. Inmersión en el centro.
 - Admite la inexistencia de diseños previos reconociendo las posibilidades del enfoque progresivo, la evaluación centrada en los procesos.
 - La Evaluación cualitativa pretende comprender la situación objeto en base a interpretaciones, intereses y aspiraciones de los implicados para ofrecer una información contrastable
 - El informe debe respetar derechos a intimidad y debe ser un retrato representativo.

Modelo	Representante
“Educational Evaluation” “Systematic Evaluation” “Evaluative Research” “Designing Evaluation” “CIPP Evaluation” “Responsive Evaluation” “Adversary Evaluation” “Evaluation in illumination” “Goal-Free Evaluation” “Educational Criticism” “Case Study Evaluation” “Democratic Evaluation”	R.W. Tyler A.M. Rivlin E.A. Suchman L.J. Cronbach, D.L. Stufflebeam, R. Stake, T.R. Owens B. MacDonald, M. Scriven E. Eisner, R. Stake y J. Easley L. Stenhouse; J. Elliot

2.3. *La evaluación como cultura.* La evaluación como elemento del currículum o como proceso dentro del sistema educativo forma una cultura propia, tal como lo señala Álvarez Méndez, crea un lenguaje propio que la identifica: Evaluación formativa, sumativa; normativa, criterial; interna, externa; global, continua, integradora; diagnóstica, iluminativa... Habla de modelos de evaluación: de producto, de proceso; de toma de decisiones, de valoración del mérito o del valor de algo, de juicio... Origina tendencias: psicométrica; etnográfica, gerencial, educativa... Ha surgido como área independiente que cuenta con sus propios autores especializados: Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Eisner, Stake, MacDonald, House, Simona... y cuenta con sus propios medios de comunicación: Educational assessment, Journal of educational Measurement, Applied Measurement in Education, Educational Measurement: Issues and Practices; New Direction for Testing and Measurement, Studies en Educational Evaluation.... Dispone de métodos y técnicas que caracterizan el área: exámenes, tests, pruebas objetivas, ensayo, observación, entrevistas... y hoy en día la gran tendencia de la rendición de “cuentas” traducida como accountability.

Según Martínez Rodríguez (2000), todas estas corrientes teóricas en torno a la evaluación responden a procesos históricos, la evaluación heredada entendida como medición, la evaluación desde un giro epistemológico interpretativo enfocada a la comprensión, la evaluación como concepción democrática deliberativa, la evaluación como assessment (“Tasación”) y Mental testing anglosajón. La evaluación también ha sido reconocida como medida (“measurement”) de conductas o características, referida sólo a sus logros y resultados, al impacto sobre los receptores. Siguiendo a Santos Guerra (2000) quien expone los doce principios de la evaluación, aclaran la plataforma básica que se debiera tener presente en todo proceso evaluativo:

PRINCIPIOS

- 1° La evaluación es un fenómeno moral no meramente técnico
- 2° La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.
- 3° Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.
- 4° La evaluación tiene un componente corroborador.
- 5° El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos
Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado.
- 6° Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.
- 7° La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 8° El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador.
- 9° Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- 10° La evaluación tiene que servir para el aprendizaje.
- 11° Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones.
- 12° La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado.

En nuestro país las pruebas estandarizadas a nivel nacional para medir la calidad de los aprendizajes de los estudiantes chilenos se aplican en diferentes tramos educativos, a través de la prueba SIMCE y para ingresar a la educación superior, las pruebas PSU, sin embargo cabe reflexionar en el caso del SIMCE, desde la lógica censal con la que opera, la necesidad por repensar desde la epistemología en la que asienta, utilizar diseños muestrales, lo que implicaría menor costo, ya que el carácter censal junto con otorgar una específica información nacional cae en el error de controlar y ajustar estadísticamente para considerar estas diferencias, al divulgar los puntajes brutos de las escuelas a través de los medios de comunicación, dando paso a una comparación entre escuelas sin controles ni calificaciones adecuadas sobre cómo interpretarlos. *“Los ‘cuadros de honor’ (rankings) resultantes favorecen a las escuelas de los barrios acomodados o aquellas que seleccionan a los alumnos para su admisión sobre la base de su capacidad y excluyen a aquellos que no rinden bien. Esto no debiera utilizarse como base para alabar o culpar a las escuelas porque las poblaciones escolares varían mucho y una escuela con puntajes promedio bajos podría de hecho estar realizando una excelente labor atendiendo a alumnos desaventajados.”* (Vidal; ANECA)

Una cosa es la evaluación por assessment (medición de resultados por pruebas estandarizadas para realizar luego la clasificación de las escuelas), y otra muy distinta el modelo de accountability que es un modelo de responsabilización social, de rendimiento de cuentas, cercano a la auditoría. Esta breve reflexión en torno a situar el concepto de evaluación, desde lo macro a lo micro, enfocada a procesos o a resultados, al aprendizaje o a las instituciones, realizada por externos o los propios actores (auto evaluación) desde una matriz epistemológica para entender cada uno de estos conceptos nos introducimos a la evaluación como algo más que un proceso o elemento del currículum sino más bien como una cultura, que respondiendo a la misma reflexión de racionalidades que le subyacen sigue un itinerario y camino propio.

2.4. *El concepto de Calidad.* El concepto de calidad surge con fuerza en la década de los 80, con una teoría conocida como: Total Quality Control-TQC; Quality Continuous Improvement-QCI y Total Quality Management-TQM ante la creciente competitividad

empresarial (flujos de mercados japoneses, europeos, norteamericanos) y la necesidad por satisfacer al “cliente” (eje y sustento del mercado) un servicio de eficiencia y eficacia en la productividad a un “costo razonable”¹². La calidad desde el enfoque de “Gestión de Calidad Total” busca cumplir con las normas acordadas (ISO; EFQM) y es evaluada por un organismo de certificación autorizado que se sustenta en la apreciación de la misma por el usuario o cliente.

A comienzos de los noventa, El tema de la calidad se traslada al campo de la educación, específicamente en sus inicios a la educación superior y se vuelve un desafío o problemática educativa planetaria, la Comunidad Europea, Norte América y Latinoamérica están todos envueltos en el “manto” de la calidad orientada a la **eficiencia y eficacia** de los procesos educativos en la formación profesional. Sin embargo este traslado del concepto de Gestión de Calidad Total a la educación, es necesario re-situarlo a la luz de la definición de la “Universidad” en su “sentido” educativo que sustentan su identidad de servicio público en la docencia, investigación y extensión en un contexto **de cobertura y equidad**¹³ como Institución social de derecho ciudadano, en las que la “concepción de Estado” los supuestos que subyacen a la educación como derecho y contrato social básico, no son menores a la hora de comprender la calidad educativa en el complejo entramado social de fragmentación que tiene nuestro país.

Por tanto el concepto de calidad no es un concepto inequívoco, le subyacen ideologías, intereses y valores que ameritan debate y discusión de los protagonistas de la educación y la ciudadanía en su conjunto. En esta discusión estará presente el tema de la equidad, pues sin equidad no puede haber calidad¹⁴. Dicho de otra forma, si no llega a todos una “educación de calidad” entendiéndola a la educación como un derecho universal, desde esta perspectiva equidad y calidad serían consustantivos. Bajo la retórica del concepto de “calidad” en el campo educativo se introducen diferentes modelos de autonomía, pensamiento y sociedad muy distintos según dónde se anclen los intereses y los significados de la “misión”, la evaluación como control y medición o como mejora de la institución asegurada por sus procesos autorreguladores en el campo de la evaluación institucional. *Esto nos permite comprender la calidad más como un concepto relativo a la sociedad a la que pertenecen las instituciones de educación superior, que como algo definible por sí mismo... (...) Todo esto nos ayudará a clarificar de manera más adecuada el sentido de calidad de la educación superior que necesita nuestro país y con la que deberían comprometerse, en los escenarios de la economía, de la cultura, de lo público y de las políticas educativas, como agentes de cambio el Estado, la comunidad académica y la sociedad civil misma.*¹⁵ (Hoyos; Op Cit).

Se le pide a la Universidad que declare una misión de servicio público a la vez que se pretende difundir y asumir estándares o indicadores generalizados provenientes de los

¹² Según MAQUEDA Y LLAGUNO J, “La calidad total hace un planteamiento de la empresa como un conjunto de funciones y personas, todas ellas responsables de lograr un producto o servicio que produzca la máxima satisfacción a los clientes a un costo razonable...” 1995, Marketing estratégico para empresas de servicios p.324. Calidad total.

¹³ La equidad es un factor fundamental de una educación de calidad: para UNESCO no hay calidad sin equidad. La educación de calidad implica asegurar la igualdad de oportunidades educativas en acceso, procesos y resultados, así como acceso a las tecnologías de información y comunicación Proyecto: C.DUK, R. BIANCO. Et Al **PROYECTO FONDEF “Construcción de un instrumento para evaluar la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común”**, 2006 en este estado del arte, se pone especial énfasis en la inclusión como enfoque para una educación de calidad para todos. Sobre este punto volveremos en el tercer apartado del estado del arte.

¹⁴ PEREZ TAPIAS; “Educación de Calidad: ¿Derecho universal o privilegio particular? Artículo publicado en IDEAL, Granada, 22 de octubre del año 2002.

¹⁵ HOYOS; Director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR de la Universidad.

principios del “libre mercado” ante problemas presupuestarios de las universidades. Precisamente por ser un servicio público la Universidad ha de compaginar las exigencias de un profesional de la “calidad” con la rentabilidad social, y la política de ciudadanos y ciudadanas de una comunidad, con las aportaciones científicas y humanísticas necesarias para una cohesión social. Bajo el concepto de calidad coexisten motivaciones, estrategias, y finalidades diferentes. El énfasis en la excelencia de aquellos alumnos más capaces persigue mejorar la enseñanza como así los que tienen problemas de aprendizaje, la calidad para aquellos de excelencia de “mejores puntajes” con un abundante capital cultural y calidad para aquellos que deben recorrer mayor trecho, con más dificultades para sólo llegar a la mitad del camino...para ellos también calidad ¿Que calidad para unos y otros? ¿Qué se entiende por excelencia? Se instala con la noción de excelencia criterios elitistas bajo el ropaje de la meritocracia. La excelencia propia de lo mejor y de los mejores es la mitificación aristocratizante en que se condensa la ideología de la calidad, poniendo en él su más alta referencia y como noción cargada de resabios mitificantes nunca queda suficientemente precisada en sus criterios.¹⁶ El tema de la calidad podría encubrir obsesión por los productos o resultados, Jerarquización curricular; Forma de gobierno hacia abajo; Encubrir políticas de privatización; Ajustar la educación (fin social o político) a la horma del mercado; Justificar políticas segregadoras; Desconocimiento de la diversidad o su uso para la desigualdad; Calidad coartada sutilmente (Martínez Rodríguez 2000)

Se debe plantear entonces un sentido de calidad lo suficientemente complejo como para que pueda resistir a los reduccionismos de este renovado positivismo, ahora en nombre de la medición del cual tampoco están exentos ciertos propósitos de certificación y acreditación. Una manera de caracterizar el sentido de la calidad es partir de la exigencia de pertinencia y de innovación, la cual nos ubica inmediatamente en las relaciones entre educación superior y sociedad civil, como las hemos caracterizado antes, a partir de lo que se conoce como “hacer sentido”. (Hoyos Op. Cit.).

2.5. La Universidad. En nuestro país hoy, existen 59 UNIVERSIDADES¹⁷ que acogen a más de 600 mil estudiantes que cursan carreras universitarias a lo largo de nuestro país y se espera para el año 2010 una cobertura del 40% lo que refleja un aumento en sólo 20 años del 26% de la población universitaria. (14% en el año 1990). 26 Instituciones pertenecen al consejo de rectores, vale decir, estatales, y/o tradicionales-privadas y las demás 33 todas son privadas. Nuestra realidad nacional ofrece un contexto diverso de universidades, que en el gobierno de la dictadura obtuvieron el alero legal para erigirse como “Instituciones sin fines de lucro”. En el regreso a la democracia al mismo alero de la ley, aparecen más instituciones privadas de Educación Superior con ideologías pluralistas, en las que muchas de ellas, se destacan con un fuerte compromiso público, político y sentido de responsabilidad social. En este contexto vale preguntarse: ¿Qué entendemos por Universidad?

16 La preocupación por el binomio calidad/evaluación es subproducto de la administración de empresas en un contexto de libre mercado, que se ha visto reforzada con la ascensión del gerencialismo estratégico, aunque sus respectivas definiciones tienden a ocupar el mismo espacio. Así, “la calidad total, entendida como sistema de gestión de una institución (...), comprender[ía] todas sus actividades y realizaciones”, o, dicho de otro modo: “abarca el conjunto del sistema”, mientras que la dirección estratégica se propone “planificar el conjunto de las actividades de la institución en relación” con sus fines. En el ámbito de la educación superior tiene que ver con la competencia abierta entre universidades anglosajonas por la captación de fondos privados, tanto en forma de matrículas estudiantiles, donaciones benéficas o captación de dinero de empresas. Si hubo un tiempo en que las universidades buscaban patrocinios para llevar a cabo sus proyectos, en la actualidad se trata de proponer proyectos que puedan conseguir patrocinio.

17 http://www.ues.cl/universidades/universidades_en_chile

Para iluminar el concepto de Universidad seguiremos a Cortina: “*una actividad social, como la universitaria en este caso, es un tipo de actividad cooperativa en la que deben colaborar distintas personas para alcanzar una meta, que es la que da a esa actividad sentido y legitimidad social. Cada actividad social (política, economía, empresa, sanidad, docencia) se dirige hacia un fin que no pueden dejar de proponerse quienes ingresan en ella, porque justamente es el que le confiere un sentido y le presta legitimidad para desarrollarse en una sociedad determinada...*” (Cortina 2005)¹⁸. Esta meta o metas están inspiradas por ciertos valores que se orientan según los principios por formar profesionales que den respuestas a las necesidades contingentes de su época, difundir la cultura y buscar comprender el mundo a través del ejercicio dialéctico, epistemológico, con “verdades” transitorias que respondan desde un proyecto ético-político a las problemáticas de la época. Un segundo eje lo conforma el carácter gremial y social de la universidad, siguiendo nuevamente a Cortina: “*Por eso la autonomía universitaria ya no puede plantearse como un privilegio, gestionado por los órganos de gobierno de la institución, sino como una responsabilidad de la comunidad académica en su conjunto de organizar y transmitir el saber. La sociedad le encomienda la tarea de organizar la transmisión del saber, y es la comunidad la que debe hacerlo y responder de ello ante la sociedad. Es preciso, pues, convertir el carácter gremial, que carece de sentido en nuestros días, en el de una comunidad viva de investigadores y docentes, conscientes de que a quien sirven es a la sociedad, y que se saben y sienten responsables de ello...*” (Cortina 2005)¹⁹.

Desde este contexto la Universidad emerge como responsabilidad de una comunidad, tan sólo habría que preguntarse que para que la comunidad académica pueda ser autónoma y de calidad, habría que definir que significa la autonomía en la trilogía: estado: servicio público, economía, y que se entenderá por calidad y su aseguramiento. *Este sentido de educación y cultura nos lleva a repensar lo público, ya no desde el Estado, sino desde la sociedad civil, para rediseñarlo no como espacio sino como proceso en continua construcción en el horizonte del interés común y de la convivencia ciudadana. El tradicional protagonismo y vanguardismo del Estado, centrado en el poder económico y político y en sus competencias burocráticas clientelistas y paternalistas, es relativizado entonces por una cultura de la cooperación, que motiva y mueve desde las bases el poder de la solidaridad de los asociados en la sociedad civil: se busca con esto renovar las relaciones entre sociedad civil y Estado (Hoyos Op, cit.).*

Por otra parte la herencia de la Universidad del siglo XX con un fuerte énfasis en la disciplina y la fragmentación de las mismas, atomiza los saberes con las que nace el mundo moderno con todas las racionalidades y epistemología que le subyacen. Hoy nos encontramos con Universidades que han diversificado las titulaciones, en contextos de demanda del mercado por una parte, con todo el sustrato de lógica instrumental del sistema económico y con los argumentos del arrastre burocrático de la universidad “estatal” por otra. El desafío hoy por hoy, es justamente re-pensar esta Universidad desde el sentido “republicano”²⁰ y propender a la formación de profesionales con un sólido sentido de “ser ciudadanos arraigados

18 Conferencia Magistral de ADELA CORTINA en la inauguración del año académico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

19 Idem.

20 El concepto republicano vendría a reflejar mejor la dimensión de lo público, pues desde un análisis sociológico según Derrida: ¿Qué es lo público? Lo público, se ha vuelto una “actualidad”, fabricada por los medios de comunicación que Derrida llamó “artefactualidad” para caracterizar que la realidad que nos es común “no está dada, sino activamente producida, cribada, utilizada y performativamente interpretada por numerosos dispositivos *ficticios o artificiales*, jerarquizados y selectivos,

a su comunidad local-global". Esto implica trabajo Inter-disciplinar o más aún, transdisciplinar para transformar y re-construir un mundo en el que la ciencia y la tecnología por sí solas no han redundado en equidad, "bien-estar" y plenitud a la humanidad TODA." "Ante la necesidad de ampliar la oferta y de promover y fortalecer la calidad, hay que esforzarse para que la educación superior combine creativamente la racionalización eficiente y la producción de sentido. No se trata, por tanto, de racionalizar la educación sólo en función de la eficacia y de reducirla a logros medibles, que nunca serán lo suficientemente sensibles a procesos con un denso contenido simbólico y cultural. Esto nos obliga a tomar distancia de cierto reduccionismo de la calidad, como si ésta pudiera ser 'medida' por una 'cienciometría' que operara sólo con "criterios de eficacia y operatividad a los que se asocian las obsesiones por los resultados controlables y medibles por el especialista-experto, por los funcionamientos sistémicos, por la competitividad, etc.". (Pérez Tapias 2006).

2.6. *Los procesos de acreditación universitaria.* Hablamos de acreditación para hacer referencia a la concesión a instituciones de Educación Superior del derecho de otorgar títulos de calidad contrastada, según criterios que tienen en cuenta los conocimientos adquiridos y las competencias profesionales. Con la introducción de los planes nacionales de evaluación y del sistema de calidad se ha pretendido mejorar el servicio que presta la Universidad a la sociedad. Pero la diversificación del sistema universitario y la progresiva internacionalización del espacio de Educación Superior requieren la homologación de las titulaciones y la acreditación de los estudios. La Declaración de Bolonia hace hincapié a esta necesidad²¹.

Estados Unidos tiene una larga tradición acreditativa de más de cien años. El objetivo es lograr una mejora de la calidad universitaria mediante el otorgamiento de garantías de calidad y complementar con una revisión externa la evaluación interna de las instituciones. Los centros de educación superior realizan un auto estudio para la mejora de la calidad y, posteriormente reciben la visita de expertos externos que realiza un informe final. En esta segunda fase es muy importante el papel que desempeñan las Agencias de Acreditación, regionales o temáticas²². Paulatinamente, dentro del espacio europeo, se han impulsado iniciativas como la red europea Euroguidance²³, la agencia europea de acreditación European Agency for Quality Assurance in Higher Education²⁴ y las agencias nacionales, que siguen siendo las principales encargadas de impulsar mecanismos de acreditación a las instituciones de educación superior. La ANECA como organismo nacional acreditación española, aporta con variada investigación teórica en su portal, asumiendo la discusión y tensión al respecto: "Quizá debiéramos plantearnos si no estamos gastando tiempo y dinero de forma innecesaria desarrollando tantos organismos nacionales y regionales o, simplemente, tanta burocracia..."²⁵

siempre al servicio de fuerzas e interese que los sujetos y agentes (productores y consumidores de la actualidad- a veces también son filósofos y siempre interpretes) nunca perciben lo suficiente. Por más dolorosa o trágica que sea la "realidad" a la cual se refiere la "actualidad", ésta nos llega a través de una hechura ficcional. No es posible analizarla más que al precio de un trabajo de resistencia, de contrainterpretación vigilante..." Derrida. J. Deconstruir la actualidad. Entrevista a Jacques Derrida Pasajes, n57, Septiembre de 1993 p 60-75 expone la forma en que los medios fabrican estos espacios. Situación a la que la política como referencia de Lo público se ha incorporado como *política del espectáculo*.

21 http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidades_docum_bolonia.htm

22 Recomendamos visitar la sección sobre acreditación de la Office Postsecondary Education, que recoge toda la normativa al respecto, así como la relación de agencias de acreditación del país, ya sean regionales o temáticas: <http://www.ed.gov/offices/OPE/accreditation/accredus.html>

23 <http://www.euroguidance.org.uk/>

24 <http://www.enqa.net/index.html>

En el Reino Unido²⁶ hay cuatro finalidades claras para la garantía de la calidad en la educación superior: 1ª seguridad en los criterios académicos de evaluación; 2ª mejora de las oportunidades y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes; 3ª rendición de cuentas de los resultados en relación a los medios empleados; y 4ª información pública útil para las decisiones de todos los actores y, muy especialmente, los estudiantes. Y a tal fin lo que hace la QAA con la auditoría institucional básicamente es: en primer lugar, comprobar que las instituciones de educación superior están atendiendo de manera adecuada a la calidad académica y a los criterios de sus cursos académicos y calificaciones a través de sus propias políticas y procedimientos de garantía de calidad y, en segundo lugar, comprobar que la información que publican acerca de su calidad y sus criterios es cierta y no está distorsionada. En resumen, hemos pasado de la revisión por materias o programas a la auditoría institucional, de la inspección a la garantía de calidad, de los estándares externos a la exigencia interna, del proceso a los resultados, de lo implícito a lo explícito, de lo declarado a lo verificado, de la rendición de cuentas a la mejora y, de las sospechas a la confianza. La recién nueva ley de aseguramiento de calidad²⁷, tiene sus antecedentes en la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) creada en 1999 quien tuvo la gran responsabilidad en nuestro país de establecer los criterios para la acreditación Institucional y la acreditación de carreras.

3 PALABRAS FINALES A MODO DE CIERRE

El proceso de acreditación ha incorporado una cierta lógica de razonamiento que no se encontraba del todo asentada en la gestión de muchas de nuestras instituciones de educación superior. Esta lógica involucra un desplazamiento, en la fundamentación de los juicios de calidad, desde la capacidad argumentativa a la evidencia, desde el juicio de valor al de consistencia, desde el énfasis en los insumos a la pregunta por los resultados. El supuesto básico de la acreditación institucional, como mecanismo de aseguramiento de la calidad, es la afirmación de que ella promueve un proceso de mejora continua en las instituciones. Esta expectativa resultaría muy débil de cifrarse sólo en el efecto de un estímulo por cierta mejora general de una institución para ostentar la condición de “acreditada” y, por ello, de verse fortalecida su imagen pública (junto con la expectativa de acceso a condiciones de financiamiento institucional o estudiantil, que todavía resulta poco relevante y que, aun cuando constituya un incentivo, no representa un beneficio en sí mismo). Su fortaleza radica, también –y muy especialmente en la expectativa de que la lógica con que opera el juicio evaluativo promueva el desarrollo de prácticas de gestión aptas para lograr mejoras efectivas y perceptibles. Sin embargo como se ha discutido al inicio de esta reflexión, son muchas las condicionantes humanas, políticas, éticas, epistemológicas en la que no basta la certificación validada nacional o internacionalmente, cuando éticamente se debe integrar la inclusión de los más desfavorecidos en tensión con los presupuestos económicos, y la diversidad de estrategias tanto para recoger o analizar la información, en la lógica del mercado: costo-

25 ANECA es una fundación estatal creada el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la LOU. Su misión es la coordinación y dinamización de las políticas de gestión de la calidad en las Universidades españolas, con objeto de proporcionar una mejora en su posicionamiento y proyección, tanto en el ámbito nacional como internacional.

26 Peter Williams en: www.ANECA.es

27 Con la nueva ley, promulgada el 23 de octubre de este año, la CNAP será reemplazada por una nueva estructura, La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que se relacionará con el ejecutivo a través del Ministerio de Educación.

beneficio. En cualquier actividad evaluadora la selección de datos, interpretaciones y juicios valorativos contienen siempre criterios de justicia debajo que hemos de identificar como subyacentes pero de necesario análisis y confrontación y no conformarnos con los mecanismo simplistas, causales, lineales heredados de la lógica positiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Méndez, J.M. (2002). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- Angulo R., Contreras D., Santos Guerra. (1991). *Evaluación Educativa y Participación Democrática*. Depto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Documento doctorado
- Apple, M.W.: (1996). *El conocimiento oficial*. Editorial Paidós.
- Ayuste, A; Flecha; López Palma; Lleras J. (1994). *Planteamientos de pedagogía Crítica* Tercera edición 1999, Editorial Graó, biblioteca de Aula. Madrid, España.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía control simbólico e identidad*. España. Editorial Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor. Madrid. CASTILLO ARREDONDO, S. (2003) *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Barcelona, Graó.
- Elliot, J. (1992). ¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de calidad educativa?. *Cuadernos de Pedagogía*, 206: 56-
- Eisner, E. (1990): *El ojo ilustrado*. Editorial Paidós. Argentina.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución Educativa*. Editorial Paidós, Barcelona España.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación paideia*. Barcelona España. Ediciones Ceac.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. 2ª edición. 2002: Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* Ediciones Morata, Madrid, España.
- Gimeno Sacristán, J., A.I. Pérez Gómez. (1995) .*Comprender y Transformar la Enseñanza*. 4ª Edición. Madrid, España. Editorial Morata.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales*. Tercera edición. Madrid España. Editorial Tecnos, Habermas.
- Jurgen. (2005). *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa* Revista On-Line de la Universidad Bolivariana Volumen 3 Número 10 2005 www.revistapolis.cl
- Hoyos Vásquez Guillermo. Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior consejo nacional de acreditación: Colombia <http://www.cna.gov.co/>
- Kemmis Stephen. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Segunda reimpresión 1993. Editorial Morata: España.
- Kushner, Saville. (2002). *Personalizar la evaluación*. España: Editorial Morata.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- Kincheloe, J.L., SH. R. Steinberg, L.E. Villaverde.(2004), *Repensar la inteligencia*, Madrid: Morata S.A.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1999). *¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones? Libro: Volver a pensar la educación (Vol. II). Congreso Internacional de Didáctica*. Editorial Morata. España.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista. (2000). *Redefiniendo la calidad del profesorado y su formación a partir de un nuevo rol del alumnado*. Revista de Educación XXI, vol.2, pp. 91-103.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista. (2001). (Dir.) *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado*. Guías I, II y III. Córdoba, Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas
- Martínez Rodríguez, J.B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza – aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid. España: Editorial La Muralla S.A.

- OCDE. (2004). (Organisation for Economic Co-operation and Development): *Revisión de políticas nacionales de Educación*. CHILE. www.oecd.org
- Pérez Tapias. (1996). Claves Humanistas para una Educación Democrática: *De los valores humanos al hombre como valor*. Editorial Anaya
- Pérez Gómez, A.I., J. Barquín Ruiz y F. Angulo. (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, Gimeno Sacristán. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*; España: Editorial Morata.
- Pérez Gómez, (2003). *Más allá del Academicismo*. Editado en España, Universidad de Málaga. Ver también: *Transformar y Comprender la Enseñanza*.
- Pérez Gómez, A.I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Segunda edición: Edición Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (1999). *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. Libro: Volver a pensar la educación (Vol. II). Congreso Internacional de Didáctica*. Editorial Morata. España
- Pérez Tapias. (2003). *Internautas y Náufragos*. España: Editorial Trotta.
- Revelo Revelo José: *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica: Reto de garantía y de fomento de la calidad*.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Stake R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Editorial Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*: Editorial Octaedro.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Shaw, Ian F. (2003) *La evaluación Cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Strike, K. Y Kieran, E. (1981). *Ética y Política educativa*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1983). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En Dockrell, W. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- Tyler, Ralph (1973), Introducción Cap. 1, en: *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- <http://www.ANECA.es>
- <http://www.cnap.cl/>
- <http://www.universia.cl/acredita/>

Las colaboraciones, pedidos, suscripciones y correspondencia deben ser dirigidas a la Dirección de la revista: Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Casilla 567, Fono/Fax: 56 63 221275, Valdivia, Chile. E-mail: eped@uach.cl.

Las suscripciones incluyen los gastos de envío:
Chile: cheque o vale vista por \$ 10.000. Otros países: US\$ 15.
El canje debe ser enviado a Biblioteca Central, Universidad Austral de Chile,
Correo 2, Valdivia.