
Un modelo de acreditación que asegure la mejora de la calidad de un programa de estudios. Experiencia en el nivel universitario

An accreditation model that ensures the quality improvement of a college level study program

大学经验谈: 一种确保提高学习项目质量的认证模型

Модель аккредитации, обеспечивающая повышение качества учебной программы. Опыт работы на университетском уровне

Sandro Paz Collado

Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)
spaz@pucp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-5257-5373>

Richard Torchiani Garaycochea

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
richard.torchiani@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-9350-781X>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-07-22
Aceptado: 2020-11-03
Publicado: 2020-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Paz, S., & Torchiani, R. (2020). Un modelo de acreditación que asegure la mejora de la calidad de un programa de estudios. Experiencia en el nivel universitario. *Publicaciones*, 50(4), 141–156. doi:10.30827/publicaciones.v50i4.17787

Resumen

Tras el análisis de la importancia de la educación superior universitaria, su impacto en el desarrollo de los países y los conflictos que generan el balance entre una autorregulación, respaldada en la autonomía universitaria, y la regulación externa, se evidencia que, la falta de calidad en los procesos formativos y su coherencia con el mercado laboral, termina siendo la opción en como los gobiernos incrementan la regulación externa. Esto se ve reflejado de una manera u otra, en el sistema educativo universitario peruano y en sus procesos de acreditación. En este artículo, se pretende realizar un análisis comparativo con la experiencia de otros países con modelos de acreditación más eficaces, para ello se identifica: (i) la evaluación de la investigación; (ii) la implementación de sistemas de gestión que aseguren la calidad de la institución educativa y; (iii) la formación de evaluadores externos como los elementos diferenciadores, sobre los cuales se establecen alternativas de trabajo en los estándares de acreditación y en los programas de capacitación de pares evaluadores. Además, se enmarca la problemática en la época de la pandemia ocasionada por la Covid-19.

Palabras clave: acreditación; modelo; aseguramiento de calidad; procesos formativos

Abstract

After analyzing the importance of university higher education, its impact on the development of countries and the conflicts that generate the balance between self-regulation, supported by university autonomy and external regulation, it is evident that, by a reality or an excuse, the lack of quality of the training processes, and the lack of coherence with the labor market, ends up being the way that governments have the option of increasing external regulation. This is evident in the reality of Peru's university education system and in its accreditation processes. Through a comparative analysis with the experience of other countries with more mature accreditation models, it can be identified three differentiating elements: (i) the evaluation of the research, (ii) the implementation of management systems that ensure the quality of the educational institution, and (iii) the training of external evaluators, on which work strategies are established in the accreditation standards and in the peer evaluators training programs. At the end, the problem is framed at the time of the Covid-19 pandemic.

Keywords: accreditation; model; quality assurance; training processes

概要

在分析了大学高等教育的重要性, 其对国家发展的影响以及在大学自治支持下的自我调节与外部调节之间平衡上产生的冲突之后, 文章表明了在教育过程中教学质量的不足以及劳动力市场与之一致性方面的缺乏, 导致政府最终加强对大学的外部监管。这点在秘鲁的大学教育体系及其认证过程中或多或少有所反映。本文旨在对其他存在更有效认证模式的国家的经验进行比较研究。为此, 我们分析以下方面: (i) 研究评估; (ii) 实施确保教育机构质量的管理体系; 以及 (iii) 作为差异化要素的对外部评估员的培训, 其中在认证标准和同行评估员的培训计划中确定替代工作。此外, 对该问题的研究处于新冠病毒流行时期。

关键词: 认证; 模型; 质量保证; 培训过程

Аннотация

После анализа значения университетского высшего образования, его влияния на развитие стран и конфликтов, порождающих баланс между саморегулированием, поддерживаемым автономией университетов, и внешним регулированием, становится очевидным, что недостаточное качество учебных процессов и их согласованность с рынком труда, в конечном итоге, становится вариантом того, как правительства усиливают внешнее регулирование. Это так или иначе отражается в системе университетского образования Перу и ее процессах аккредитации. В данной статье проводится сравнительный анализ с опытом других стран с более эффективными моделями аккредитации, и с этой целью выявляется: (i) оценка научных исследований; (ii) внедрение систем управления, обеспечивающих качество работы учебного заведения; и (iii) подготовка специалистов по внешней оценке в качестве отличительных элементов, в отношении которых в стандартах аккредитации и в программах подготовки специалистов по внешней оценке устанавливаются альтернативные варианты работы. Кроме того, проблема сформулирована в период времени, обусловленным Ковид-19.

Ключевые слова: аккредитация; модель; обеспечение качества; учебные процессы

Introducción

La educación superior, que suele darse después de los 11 a 12 años de Educación básica, dependiendo del sistema educativo, permite a las personas crear capacidades específicas para el trabajo, ya sea con un proceso formativo de 1 a 3 años (en institutos) o más de 4 años (en universidades). Particularmente, las personas que pasan por una educación universitaria tienen un mayor rendimiento académico y pueden acceder a mejores puestos de trabajo que los que pasaron por una formación técnico-productiva (a veces llamada no universitaria) (Cruz & Sandi, 2014; Farías & Carrasco, 2012).

Becker y Chiswick (1966), al comparar los ingresos promedio de los adultos en función de los años, afirman que hay una diferencia muy notoria; en el análisis más reciente que Chiswick (2003) hace del aporte de Jacob Mincer en este tema; y en la investigación a nivel latinoamericano que hace Urzúa (2017), se concluye que aquellas personas que disponen de una certificación otorgada por una institución de educación superior obtiene, en promedio, el doble de ingresos que aquellas personas que disponen únicamente de una certificación de la educación básica.

Para sostener este resultado en el tiempo, es necesario que el sector laboral continúe encontrando valor en la formación y la certificación que otorgan las instituciones de educación superior. Cada vez es más frecuente escuchar a empleadores que buscan determinadas competencias, independientemente si el candidato tiene o no alguna certificación, usualmente enfocada en lo que conoce. Esta es la razón por la que las corporaciones empiezan a tener sus propias universidades o programas de formación que forman a su personal en lo que requieren específicamente, en menos tiempo, con menos esfuerzo y mayor especialización. Si las universidades tradicionales no responden activamente a los cambios que la sociedad y el mercado de trabajo requieren, continuarán creciendo las universidades corporativas o los procesos de formación específicos que brindan las empresas (Pineda & Celis, 2017; Viltard, 2013). Esto implicaría que la universidad tradicional quedaría enfocada en la formación de personas que solo trabajarán en organizaciones pequeñas que no tienen sus propios procesos formativos.

Las organizaciones que buscan contratar personal capacitado no hubieran tenido que pensar en implementar sus propios procesos formativos, si las universidades escucharan los requerimientos del mercado, sin encerrarse en la idea de ser los creadores y dueños del conocimiento. Este desprestigio de la universidad originado por sus procesos formativos desenfocados es lo que ha motivado a buscar otras alternativas e implica un estancamiento del desarrollo.

El modelo de la Triple Hélice planteado por Etzkowitz y Leydesdorff (1997), en base al cual se han derivado muchas estrategias de desarrollo a partir de entender las relaciones académico-industria-gobierno, ha puesto en evidencia la falta de coordinación a la hora de elaborar los modelos formativos y lo que se pretende con ellos, y lo que debería convertirse en un modelo de coordinación entre el estado y la academia se ha convertido, más en unos países que en otros, en un modelo de intervención y sobre-regulación en los que es difícil establecer los criterios para definir el balance perfecto de la reglamentación y control de las universidades. Además, las universidades han sido, tradicionalmente, los espacios de pensamiento crítico que se han opuesto a los gobiernos cuando estos actúan alejados de la justicia y el bien común. Aunque es difícil generalizar si es claro que las universidades buscan una de sus características más importantes: la libertad de cátedra que, y dependiendo de la posición que asuman, puede ser incómoda para algunos gobernantes que prefieren tener las cosas bajo control.

En consecuencia, la libertad de cátedra se pone en riesgo y las regulaciones aparecen bajo la bandera de falta de coherencia, falta de desarticulación con el sector laboral y mala calidad del proceso formativo, aspectos que, en la mayoría de los casos, es real. A esto se suma que algunas universidades, que se les permite lucrar con el servicio, en un enfoque que puede ser natural para cualquier empresa, quieren obtener la mayor rentabilidad, sin hacer el énfasis que deberían en la calidad y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al final, la mala calidad y la falta de coherencia de los procesos formativos y el mercado laboral quedan expuestos, ya sea porque realmente existen o porque es fácil recurrir a estos temas para buscar regular, porque realmente es necesario o porque se quiere tener un mayor control de las universidades. Entonces, aparecen los defensores de la autonomía que acusan al gobierno de sobre-regulación e intento de “controlar” el pensamiento generado en las universidades y, por otro lado, están los reguladores que acusan a las universidades de su falta de coherencia y calidad, aunque puedan tener otros intereses ocultos. (Broucker, Wit, & Leisyte, 2017).

Esto se complica aún más cuando los gobiernos tienen la preocupación de aumentar la cobertura de la educación, buscando un aumento en la formación profesional para generar un impacto en el desarrollo del país (Avitabile, 2017). Esto se convierte en otra razón para que las universidades cumplan adecuadamente su función ya que esa expansión de la cobertura sin la adecuada calidad no va a causar el impacto deseado (Urzúa, 2017).

Sumado a este conflicto, existen las expectativas de los mismos estudiantes y sus familias quienes, con diversos niveles de sacrificios, se ponen en manos de un servicio educativo del que es difícil poder constatar su valor hasta que no se concluyan los estudios, luego de 4 o 5 años. En realidad, solo se puede juzgar con información relevante si el servicio de formación profesional fue el adecuado, cuando se ejerza la profesión elegida (Mazais, Lapina, & Liepina, 2012). No solo se trata de aspectos académicos, ya que, en la universidad, donde el estudiante va a pasar mucho de su tiempo, es un es-

pacio en el que interactúa con muchos servicios adicionales: biblioteca, servicio de salud, apoyo financiero, cafeterías, espacios deportivos y más, todos ellos administrados por muchas personas y que se convierte en el paquete que los estudiantes evalúan de la experiencia vivida durante su estadía en la universidad.

Las autoridades que se hacen cargo de las universidades se encuentran con un espacio difícil de transformar, de adecuar la universidad a lo que las empresas modernas requieren como ejemplo de organización. Es así como el entorno cambiante no puede ser seguido por una organización con una cultura organizacional que prefiere marcar su ritmo de cambio y cree que lo marca para el resto de la sociedad (Mazais, Lapina, & Liepina, 2012).

El desafío que significa la mejora continua en la calidad de la educación y los servicios que brinda la universidad, se enfrenta a un entorno en el que es difícil definir calidad debido a la variedad de intereses de todos los involucrados.

Antecedentes de un sistema de gestión de calidad

Dado lo complejo de los procesos que ocurren en la universidad y la diversidad de los servicios y los beneficiarios, deben dejar de ser esfuerzos aislados la búsqueda de mejorar la calidad. En consecuencia, se buscan elementos de un sistema que, orientados por políticas, esperan lograr objetivos por medio del uso correcto de procesos enfocados en la calidad. Así es como considera ISO 21001 a un sistema de gestión de la calidad, además, estos “... *elementos del sistema de gestión establecen la estructura de la organización, los roles y las responsabilidades, la planificación, la operación, las políticas, las prácticas, las reglas, las creencias, los objetivos y los procesos para lograr esos objetivos*”. (ISO 9000, 2015) y, por supuesto, todo esto en el entorno de asegurar un buen nivel de calidad.

Como consecuencia, aparece otra complicación, definir calidad en el ámbito de la educación, ya sea desde la simple definición que se hace en la misma ISO 9000 que relaciona a la calidad con el grado en que el servicio educativo cumple con los requisitos, o la amplia discusión que se hace en el libro de Sineace (2015), en el que se analizan las dimensiones que pueden estar involucradas, por ejemplo, cómo se construye una definición desde la sociedad, lo que implica la ausencia de calidad en la educación, el compromiso que tiene el Estado para brindar educación con calidad, la relación que tiene con la evaluación y una lista de pendientes para lograrla.

En el Perú, la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003), se refiere a Calidad de la educación como “...el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida”; este concepto es tan amplio que se presta para que cada institución adopte su propia definición y acentúe su diversidad, sobre todo en el ámbito de la educación universitaria. Al mismo tiempo, hace énfasis, sin distinción del nivel formativo, en que todos son responsables de la formación de ciudadanos que apoyen al desarrollo, haciendo hincapié en que eso no solo es responsabilidad de la educación básica, como a veces se prefiere creer.

Con todo lo expuesto, es necesario establecer una mejor aproximación a lo que es calidad en el ámbito de la educación universitaria; se puede empezar analizando las dimensiones de lo que implica y los necesarios requisitos a cumplir para que un servicio educativo sea de calidad.

La ISO 9000, al definir “calidad”, propone hablar de niveles ya que, dependiendo del grado en que se cumplen algunos de sus requisitos, pueden ser más o menos complejos, o más o menos simples de acceder. Un hotel de tres estrellas puede ser de calidad al igual que uno de cinco, solo que cada uno cumple con los requisitos correspondientes a su categorización. En el sistema de educación superior, de igual manera, los organismos reguladores han establecido, al menos, dos niveles de requisitos; el primero, asociado con las exigencias necesarias a cumplir para un adecuado funcionamiento de la universidad y, el segundo, indica un nivel más complejo de requerimientos como resultado de un proceso de autoevaluación, rediseño de los procesos para mejorarlos y mantener un proceso de mejora continua. El primer nivel es conocido como registro calificado, autorización de funcionamiento o licenciamiento y, el segundo, se conoce como acreditación, ya sea de programas académicos o de toda la universidad.

Entonces, para demostrar calidad, se deberá demostrar cumplimiento de requisitos, que pueden ser definidos para cada uno de los beneficiarios del servicio educativo: estudiantes, empleadores, padres de familia, docentes, organismos reguladores. Es así que, con el objetivo de uniformizar los requisitos, las entidades del Estado u organismos internacionales expertos en evaluación de la calidad educativa brindan criterios de un nivel de calidad que son aceptados y reconocidos como exigencias válidas para varios de los beneficiarios.

De esa manera, está resuelto el hecho de tener unos requisitos más o menos consensuados, que deben cumplirse para decir que una institución es calidad suficiente para estar acreditada. Pero, un aspecto que falta identificar es cómo hacer que dicha institución logre todos los requisitos solicitados y, más aún, pueda mantener la mejora de tal forma que optimice el servicio que otorga. Entonces, es el sistema de gestión de calidad que se implemente en la universidad el que va a permitir contar con procesos que permitan lograr los objetivos, enfocados en la política de mejora de la calidad.

Tanto los requisitos como el sistema de gestión de la calidad que permite lograr dichos requisitos y mejorar en el tiempo son componentes difíciles de separar, razón por la que se propone que más adelante, se unifiquen de tal forma que permitan la implementación de un sistema de gestión de calidad.

El entorno para una transformación

En el Perú, la Ley General de Educación del 2003, define la necesidad de evaluar la calidad de la educación en niveles de educación básica, técnico productiva y universitaria y, así, otorgar la acreditación como medio de reconocimiento público. En el año 2006 se promulga la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa que da lugar al Sineace que, además de definir el marco para garantizar la calidad de la educación mediante la acreditación, también tiene como propósito la certificación de los profesionales.

Recién en el 2007 se aprueba el reglamento del Sineace que define su trabajo mediante tres organismos para los tres niveles de educación a los que hace referencia la ley general de educación. En ese sentido, el 15 de noviembre del 2007 se instala el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) que publica el 13 de enero del 2009 el Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación. A partir de allí se elaboran los modelos para otras carreras de pregrado, programas de posgrado y para la acreditación institucional (Maraví, 2016).

Este modelo de calidad comprende 84 indicadores (que determinaron una cantidad similar de requisitos, llamados estándares), agrupados en nueve factores dentro de tres dimensiones, bajo un enfoque sistémico y se esquematiza en un sistema que va desde el ingreso del estudiante hasta su graduación (Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria [Coneau], 2013).

El enfoque del modelo, teniendo como centro a la formación profesional como “insumo” al estudiante y como “producto” al egresado, quitaba relevancia a la relación dialéctica entre la propia universidad como agente social y sus grupos de interés. Incluir a la investigación, a la extensión universitaria y a proyección social como macroprocesos centrales resultaba acertado, pero no guardaba coherencia con la estructura de estándares, puesto que quedaban disgregados entre las dimensiones “formación profesional” y “docentes” (Torchiani, 2015).

El primer grupo de evaluadores se formó y certificó en marzo del 2010, ellos realizaron las evaluaciones desde entidades evaluadoras autorizadas por Coneau. Así en febrero del 2013, Sineace otorga la acreditación al programa de Ciencias Marítimas Navales de la Escuela Naval del Perú. Esta acreditación es la primera que se lograba a partir de un proceso de autoevaluación exclusivamente desarrollado para el sistema nacional de acreditación; en el 2012 ya se había otorgado una acreditación por el reconocimiento hecho sobre una acreditación internacional, (Maraví, 2016). A partir de esa fecha el número de acreditaciones crece lentamente ya que, sin incentivos de ningún tipo, las universidades solo identifican como única ventaja la promoción de su acreditación a los medios de publicidad.

El 9 de julio del 2014 se promulga la Ley Universitaria, que desarticula la Asamblea Nacional de Rectores, organismo que regulaba la labor universitaria; crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), responsable del licenciamiento de las universidades; declara en reorganización el Sineace y desarticula el Coneau, su órgano operador para la acreditación de universidades.

En ese contexto, Sineace hace una evaluación de lo que el Coneau había logrado con sus procesos y modelo de acreditación, identificando lo que se mencionó párrafos arriba, la mejora continua no era una de las razones que necesariamente veían las universidades como ventaja. Se demostró que los estándares, es decir los requisitos de acreditación, estaban orientados solamente al cumplimiento de lo dispuesto sin que ello motive a una mejora, razón por la que los evaluadores se convirtieran en contrastadores de la realidad más que en evaluadores del impacto de las acciones implementadas por la universidad. Para lograrlo era importante el reentrenamiento de dichos evaluadores, cambiando el enfoque de su función. Pero la acción fundamental que había que implementar era enfocar los requisitos de acreditación de tal forma que respete la diversidad de las instituciones evaluadas y motive su mejora continua (Bello & Reisberg, 2014).

Para esa fecha, en los sistemas nacionales de acreditación de otros países ya habían ocurrido cambios que permitían un enfoque de los procesos de acreditación hacia la mejora continua, la búsqueda de coherencia de los procesos formativos con el mercado del trabajo y el respeto hacia la diversidad (Pires & Lemaitre, 2008; Lemaitre & Zenteno, 2012; Brunner & Pedraja-Rejas, 2017).

Si bien los modelos de acreditación de cada agencia acreditadora tienen estructuras distintas, las exigencias son similares. Se analizó los procesos del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, del Instituto para el Aseguramiento de la Calidad del Centro Interuniversitario de Desarrollo, del

Accreditation Board for Engineering and Technology ABET, de NEASC Accreditation (New England Association of Schools and Colleges) y de la Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO). Una importante característica común es que no se trata de requisitos simples y directos, sino que son requisitos que llaman a la reflexión y al análisis a los comités internos de calidad de cada programa, permitiendo una comprensión más profunda de lo que significa el modelo sin que las fuentes de verificación (documentos) sean el principal objeto de evaluación. En estos modelos de acreditación no es posible tener éxito con un proceso de autoevaluación que sea una recopilación de documentación (Goyburo, 2015).

Pero algo que no se puede evidenciar, quizás por la madurez de los sistemas de acreditación y los esquemas de incentivos que tienen, es el hecho de exigir para la acreditación contar con un sistema de gestión que permita asegurar una mejora continua de la calidad.

El cambio

El cambio en la legislación brindó el espacio de tiempo para tomar en cuenta todos los aspectos considerados como oportunidades de mejora en las evaluaciones realizadas y, efectuar un cambio en los requisitos de acreditación y el procedimiento de evaluación. Para tal fin, se tomó en cuenta el marco legal circunscrito a la educación superior peruana, pero enmarcado en una obligatoria inserción en el ámbito internacional, que recoja las experiencias de países con procesos de acreditación más maduros, que tenga la legitimidad social y respaldo de las universidades, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC) y asociaciones universitarias (Sirvent, 2015).

Se tomó en cuenta que la función de la universidad no solo es la educación sino también la investigación, que la acreditación no es excelencia, sino que es un nivel de calidad superior a las condiciones básicas de calidad requeridas para el licenciamiento. (Sirvent, 2015)

Con todos esos elementos, en octubre de 2016, se publicó el modelo de acreditación (Sineace, 2016) y se logró la primera acreditación en agosto del 2018.

Son 3 las características que se van a resaltar, por su diferencia con otros modelos de acreditación y que son consecuencia de la realidad peruana y la historia de la acreditación en el país.

La primera es la incorporación de la investigación como un requisito de acreditación, inclusive para programas de pregrado. Esto se debe a que desde la Ley Universitaria es preciso hacer una investigación para la obtención del bachillerato universitario y una tesis para la licenciatura profesional. Además, está enmarcado en las exigencias, distinciones y reconocimientos que hace a los docentes investigadores y la existencia de institutos de investigación. Todo ello significa que, tanto docentes como estudiantes, necesariamente realicen investigaciones y publicaciones.

La segunda característica viene asociada con la certeza de que se implemente la mejora continua dentro de la institución. Al estudiar otros modelos de acreditación, en otros países y organismos de acreditación con mayor experiencia que el Perú, no se pide expresamente la implementación de un sistema de gestión de calidad para que la mejora sea consecuencia de ese proceso sistemático. En el caso del nuevo modelo de acreditación del Sineace se incluyó los siguientes dos estándares:

- Estándar 7: El programa de estudios cuenta con un sistema de gestión de la calidad implementado.
- Estándar 8: El programa de estudios define, implementa y monitorea, planes de mejora para los aspectos que, participativamente, se han identificado y priorizado como oportunidades de mejora.

Es importante hacer notar que tener un sistema de gestión de calidad implementado no implica que este sea certificado, sino que, por lo menos, se hayan identificado los procesos y sus relaciones (mapa de procesos), estén claramente definidos (procedimientos), se ejecuten según lo planeado, que se realicen evaluaciones (auditorías) y que se mejoren en el tiempo.

La tercera característica está asociada con la evaluación, que es el mecanismo que debe ayudar a la mejora y en la que los evaluadores terminan siendo la pieza clave ya que, junto con el estándar (requisito de acreditación), se convierten en el instrumento de medición de la calidad. Como ya se ha descrito, la cultura de evaluación con el anterior modelo de acreditación convirtió al evaluador en poco más que un verificador de documentos. Es por eso que la definición de lo que implica ser un par evaluador, la selección y formación continua es lo que ocupa la parte final de este documento.

La importancia de los evaluadores

En casi la totalidad de los mecanismos de acreditación de la calidad en la educación superior, el autoestudio (o autoevaluación) llevado a cabo por los miembros del programa de estudios, es complementado con un proceso de evaluación que cumple dos condiciones esenciales: (1) los evaluadores no tienen vínculo con la institución evaluada, y (2) los evaluadores son pares académicos del programa evaluado. La mayoría de las agencias de acreditación en educación superior (agencias) en el mundo incluyen la evaluación por pares académicos. Surgen las siguientes interrogantes ¿por qué la evaluación externa debe estar a cargo de pares académicos?, ¿qué características de los pares académicos resultan determinantes para la labor a realizar?, ¿cuál es el efecto deseado asociado a esta elección deliberada?

Luego de hacer una revisión de lo que algunas agencias¹ considera para sus pares evaluadores, se encuentra que, en común, realizan la labor de evaluación del programa respaldados por su propia trayectoria tanto profesional como en docencia, asumiendo que esta experiencia acumulada les brinda la competencia para estimar juicios de valor sobre la calidad de un programa en virtud que se encuentran familiarizados con los aspectos comunes que tiene dicho programa con los demás programas de la misma naturaleza (entre los que se encontraría el programa al que pertenece el par) y que, debido a ello, la información que maneja le permite sustentar el juicio con autoridad.

¹ Comisión Nacional de Acreditación de Chile, Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay, Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería de México, Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Ecuador, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior de Brasil, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina, Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges, WASC Senior College and University of Estados Unidos de América, The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education.

Además de que la experiencia del par académico le permite elaborar juicios con autoridad, es esta misma experiencia -y el reconocimiento recibido a partir de ella- la que produce en los evaluados el respaldo necesario para aceptar la visión del par y las conclusiones a las que pueda llegar en la evaluación. Es decir, un par académico es un profesional autorizado por su trayectoria cuyos juicios emitidos son autorizados por la misma razón.

Entonces, ¿es sólo una cuestión de autoridad?, aunque al principio pareciera que sí, la posición del par también debería proyectar una imagen de familiaridad para con sus similares del programa evaluado, la apertura y confianza son elementos claves para un proceso de evaluación. Si bien el par representa una figura de autoridad, esta característica no debería provocar en los evaluados una actitud defensiva, pues ello perjudicaría el fin de la evaluación.

Estrategias y criterios de selección de pares evaluadores

Las agencias requieren contar con pares evaluadores que puedan cumplir el rol para el que serán convocados -la evaluación de instituciones o programas de acuerdo con el modelo estipulado por la agencia-, para lograrlo establecen una serie de estrategias para gestionar a las personas que se desempeñarán en dicha labor.

La gestión de pares evaluadores, en términos generales, considera las siguientes etapas: (1) Selección; (2) Capacitación; (3) Certificación y; (4) Evaluación de desempeño; aunque no necesariamente en este orden.

La etapa de selección implica la determinación de una serie de requisitos demostrables y, por ende, medibles, que configuran un perfil de inicio y no necesariamente un perfil de salida, puesto que en esta etapa hablamos de aspirantes a pares evaluadores y no de pares formalmente constituidos. Entre unos y otros existe (o debería existir) una significativa diferencia, y es la que se adquiere durante la capacitación.

Los requisitos de selección constituyen barreras de entrada (ineludibles) que permiten asegurar la identificación de los candidatos requeridos. Resulta lógico considerar estas barreras para evitar incluir a candidatos que no tengan posibilidad de cumplir el perfil de salida. Aunque, en algunos casos, suele ocurrir que los requisitos de selección terminan configurando un perfil de entrada muy similar al perfil de salida, desestimando en el proceso a potenciales candidatos que sí estarían en condiciones de lograr dicho perfil tras la capacitación respectiva. En este enfoque es importante sopesar los requisitos a establecer, eligiendo aquellas condiciones que verdaderamente permitan seleccionar a los candidatos que tengan posibilidades de lograr el perfil terminal.

Debemos entender las barreras de entrada como una preselección de candidatos ideales, además de un filtro que evite a candidatos no deseables. La selección de pares académicos deberá considerar entre sus barreras de entradas aquellas condiciones que permitan elegir candidatos que posean el reconocimiento y trayectoria académica deseada, para lograr ese "efecto autoridad", además de asegurar que los candidatos que cumplan estos requisitos también tengan la capacidad potencial para lograr los resultados esperados (perfil terminal) tras la capacitación en los procedimientos de evaluación.

Teniendo en cuenta estas diferencias, entre el perfil inicial y el perfil terminal, y considerando también las implicancias del establecimiento de barreras de entrada, se hace necesario revisar los requisitos de selección pensando en establecer un mecanismo

de identificación de candidatos con potencial para aprovechar las actividades de capacitación.

Elementos que inciden en el desempeño de los pares evaluadores

La ejecución de la etapa de evaluación externa, dentro del proceso de acreditación, ha suscitado una serie de dificultades que, si bien no han constituido un obstáculo para la realización de cada evaluación por separado, sí ha constituido una alerta al analizar las evaluaciones en conjunto, lo que implicó comparar los desempeños de los comités de evaluación externa. Entre algunos de estos elementos, tenemos:

El enfoque de la evaluación externa: el modelo de acreditación adopta un procedimiento mediante el cual se debe desarrollar la evaluación. En modelos de enfoque prescriptivo (que constituyen un listado de requisitos a cumplir), el centro de la evaluación se basa en la revisión de documentos presentados por el programa de acuerdo a lo indicado en el modelo, por lo que los pares deben basar sus juicios de valor en función del dominio de las características de dichas evidencias. Este tipo de enfoque de evaluación externa concibe la labor del par como “una auditoría documental” en la que se “verifica” la correspondencia de la documentación presentada por el programa con las características de la documentación solicitada en el modelo. En muchos casos, la interpretación del término “correspondencia” implica el criterio de identidad, descartando criterios de similitud o complementariedad. Es en esquemas de este tipo que se corre el riesgo de limitar la evaluación a la verificación de aspectos superficiales de la documentación a presentar (nombre o título, aprobación por autoridad competente, firmas o sellos de aprobación, entre otros) en desmedro del contenido.

En modelos de acreditación con enfoque de autorregulación, el rol de los pares constituye una mirada complementaria a lo trabajado por el programa, el juicio valorativo descansa en lo presentado en el informe de autoevaluación o autoestudio: lo que el programa pretende ser y lo que es, es decir, la relación que existe entre los fines y objetivos respecto a los resultados obtenidos. La medida, entonces, no depende del par evaluador, si no del propio programa, y el par debe ser capaz de establecer el juicio de valor tomando como referente dicha medida, comparándola con los resultados reportados y, además, analizar la sostenibilidad de dichos resultados, de acuerdo a la naturaleza de los mecanismos ejecutados por el programa.

La influencia de la experiencia personal del evaluador externo: algunos evaluadores externos utilizan esquemas propios (producto de sus experiencias como docente, o de las instituciones en las que ha laborado) para generar los juicios de valor respecto al cumplimiento de estándares o criterios por parte de los programas. Las formas de proceder descritas en el informe de autoevaluación que resultan distintas a los esquemas del evaluador son consideradas (por estos) deficientes o incompletas. Esta influencia se agudiza en modelos de acreditación con enfoque prescriptivo, donde la experiencia de un proceso previo puede ser aplicada a procesos posteriores, ya que las características de las exigencias radican en el modelo (cómo intervenir, qué información solicitar, cuáles documentos preferir) y el procedimiento asociado (cuáles preguntas realizar, qué lugares visitar, qué aspectos analizar). En un esquema donde los programas terminan adaptándose a los requerimientos del modelo de acreditación, el dominio de dichos requerimientos le concede al evaluador la autoridad para

emitir juicios de valor basado en la réplica de lo actuado anteriormente, reduciendo el proceso de evaluación a un análisis de formas y no de fondos.

Es en los modelos con enfoque de autorregulación que las experiencias previas y esquemas de los pares no necesariamente resultan útiles para entender las características y mecanismos con los que trabaja la institución evaluada; en algunos casos los esquemas de los pares pueden resultar contradictorios con los esquemas del programa. Los pares tendrán que proceder adoptando y entendiendo los esquemas propios del programa evaluado. Teniendo en cuenta que los esquemas del programa puedan resultar ajenos al par, resulta fundamental que se comprendan los mecanismos de los que se vale el programa para llevar a cabo su finalidad; son en los resultados y las acciones de mejora que adopta el programa, los elementos con los cuales el par pueda estimar el nivel de logro y la sostenibilidad de los mismos. En este enfoque, el par complementa la mirada del autoestudio puesto que los juicios que emita deberán generar valor al programa, con el objetivo de identificar -y comunicar- fortalezas y debilidades.

La asimetría en la toma de decisiones: una de las principales preocupaciones al evaluar el desempeño de los pares evaluadores es la posibilidad de encontrar asimetría al comparar las decisiones tomadas en situaciones similares, ello podría suponer que los pares estén usando criterios disímiles para emitir los juicios de calidad.

En los modelos con enfoque prescriptivo, la asimetría en la toma de decisiones es una situación indeseable que, cuando ocurre, pone en tela de juicio todo el proceso de evaluación de la calidad. Analizando las posibilidades del origen de la asimetría, ésta puede radicar en la interpretación de los requerimientos del modelo, o en la interpretación de la información presentada por el programa para dar cuenta de lo requerido en el modelo; si el origen es la primera posibilidad, la validez de los juicios de los pares queda comprometida abiertamente.

En los modelos con enfoque de autorregulación, que proporcionan casuística asimétrica, no resulta pertinente comparar situaciones y criterios con los que los pares emitieron los juicios respectivos, aunque sí es posible extrapolar el fondo de las situaciones y establecer pautas genéricas apoyadas en condicionales. Claro está que esto último implica de parte de los pares la capacidad de identificar dicho trasfondo y decidir si resulta aplicable en la situación a la que se enfrenta durante el ejercicio de su labor de evaluación.

Para ambos enfoques, resulta necesario que los pares reciban la información necesaria para establecer estrategias de decisión ante las posibles situaciones que se puedan presentar en su labor; sobre todo en modelos con enfoque prescriptivo, donde se espera que las pautas de decisiones estén definidas; en los modelos con enfoque de autorregulación no es indispensable trabajar la casuística con los pares, por el riesgo de generar patrones de decisión que no necesariamente sean aplicables a todos los casos, pero definiendo claramente las implicancias y limitaciones del contexto en el que se obtuvo la casuística, puede resultar beneficioso para el par se familiarice con la diversidad de posibilidades en los procesos de evaluación de calidad.

Riesgos / tensiones de las estrategias de selección de pares

Teniendo en cuenta que un par evaluador debe cumplir dos condiciones básicas en el proceso de acreditación: (1) lograr el reconocimiento de la comunidad académica a la

que pertenece y; (2) dominar el procedimiento de evaluación en función del modelo propuesto por la agencia; y, en algunos contextos ambas condiciones podrían considerarse mutuamente excluyentes, las barreras de ingreso, que deberían orientarse a garantizar ambas condiciones, pueden estar orientadas sólo a asegurar la primera de ellas, con el riesgo de no considerar criterios de selección asociados a la segunda condición.

En la medida que el proceso de evaluación asociado al modelo de acreditación sea más técnico y, por ende, se diferencie más de las actividades rutinarias de la vida académica de un docente universitario, la selección de pares evaluadores que privilegie la trayectoria profesional (en función de los grados académicos adquiridos y el tiempo de carrera en docencia) resultará insuficiente respecto a las competencias evaluativas del par y demás competencias requeridas para el proceso. Podríamos estar en una situación en la que mientras más prominente el par (mayor especialización en su campo profesional, producto de su formación académica, y mayor edad, producto de su trayectoria en la docencia) la adopción de los conceptos y criterios asociados a la evaluación de la calidad planteados por la agencia termine dándose por descontado, asumiendo que solamente dicha condición prominente sea la condición que facilite el desempeño esperado en un proceso de evaluación de la calidad.

En ese escenario, existe el riesgo de que la evaluación del desempeño del par esté supeditada a su condición de reconocimiento como miembro influyente en el campo disciplinar asociado al programa evaluado (o a la trayectoria de gestión institucional en materia de educación superior) y no a aspectos técnicos del propio proceso de evaluación de la calidad.

Por otro lado, el desempeño de un par evaluador es valorado por distintos actores del proceso: las agencias enfatizan el respeto por los procedimientos y protocolos establecidos, así como la validación de la finalidad del modelo de acreditación respectivo; los miembros de las instituciones o programas evaluados suelen estar influidos por las expectativas de recibir -por parte de los pares evaluadores- un juicio positivo en términos generales, los cuestionamientos sobre el dominio que éstos tienen del procedimiento de evaluación son utilizados cuando los juicios de calidad sobre la institución o programa no necesariamente resultan positivos. En la misma línea, y de manera inversa, los pares evaluadores pueden ser cuestionados respecto a su -insuficiente- trayectoria académica, o conocimiento de la institución o programa, a pesar de demostrar dominio del procedimiento de evaluación.

Así, se tiene que tanto el aspecto del reconocimiento del evaluador como par académico de la institución o programa, como el reconocimiento de su dominio de los procedimientos de evaluación y del modelo correspondiente, constituyen dos aspectos fundamentales que deben asegurarse para lograr la finalidad del proceso de evaluación de la calidad. Estos dos aspectos, aparentemente desacoplados entre sí, terminan siendo complementarios para garantizar el éxito en los mecanismos de aseguramiento de la calidad en educación superior.

Tarea que nunca termina y el efecto de la covid-19

Según los resultados de la página web del Sineace (2020) existen 78 expedientes en evaluación externa, lo cual implica que son 78 programas de estudios que están a la espera de una decisión de acreditación. Además, con este nuevo modelo se han entre-

gado 44 acreditaciones, aunque, como consecuencia del cambio de enfoque, hay más de una docena de programas a los cuales se les ha negado la acreditación.

El trabajo con los pares evaluadores es, como cualquier trabajo con personas, complicado, con el adicional que estas personas tienen una trayectoria de varios años en el ámbito académico y profesional. Dicha experiencia les debe permitir hacer los juicios de valor propios de la evaluación, pero también es experiencia que puede sesgar su decisión y comportamiento hasta llegar a un nivel de autosuficiencia. Se trata de una lucha incansable para que los evaluadores sean cada vez más empáticos con el programa evaluado, pero también con los otros colegas evaluadores con quienes comparte la evaluación.

El presente artículo se escribe durante la pandemia ocasionada por la Covid-19, por lo que es oportuno concluirlo con alguna reflexión de lo que se espera de un sistema que soporta los procesos de acreditación de las universidades. Es importante recordar el inicio de este artículo, cuando se discutía el concepto de calidad asociado al cumplimiento de unos requisitos. En ese sentido, se dice que un programa de estudios o una universidad acreditada tiene la calidad (una serie de características) que le permiten satisfacer los requisitos (estándares) planteados en un modelo de acreditación. Un programa de estudio o universidad acreditada no quiere decir que sea excelente ni que esté preparada para todo, inclusive para una pandemia con cuarentena y trabajo no presencial como el que viven casi todas las universidades en la actualidad.

A un bombero se le entrena y evalúa para que se desempeñe en situación de crisis, los manuales y requisitos que tiene que cumplir. Pero, ningún modelo de acreditación de instituciones de educación está escrito para que las universidades puedan desenvolverse adecuadamente en tiempo de formación no presencial y trabajo remoto impuesto en menos de un mes. Entonces, ningún sistema de gestión de calidad y mejora continua ha estado preparado para ello ni puede ser evaluado en esta coyuntura.

Eso no niega que un programa de estudio o universidad haya logrado desarrollar competencias que le permiten adaptarse a los cambios, y que cuenta con procesos de toma de decisiones ágiles para reorientar las labores de tal manera que respondan a una crisis como la actual. Pero eso es consecuencia de un sistema maduro de mejora continua y un liderazgo diferenciado de las autoridades. Nada de esto se pide para la acreditación en ningún modelo.

La pregunta ahora es si la adaptación ante una emergencia (porque la adaptación al cambio si es algo que está en los modelos de acreditación, pero no ante la emergencia) debe ser parte del “nuevo normal” de las instituciones educativas. Esto se puede responder considerando los cambios que la norma ISO 9001 incluyó en su última versión del 2015 con relación a la identificación y valoración de riesgos, de tal manera que se puedan considerar acciones ante dichos riesgos. Lo que se evidencia es que está pandemia por la Covid-19 igual ha encontrado desprevenidos a organizaciones con sistemas de gestión de la calidad certificados bajo ISO 9001:2015. Es claro que contar con un sistema de evaluación de riesgos no implica estar preparado para todos los posibles eventos, pero si permite, en el tiempo, fortalecer la capacidad de una organización para adaptarse ante cambios drásticos e inesperados.

El “nuevo normal” de todas las organizaciones, incluyendo las universidades y los modelos de acreditación, deben evolucionar para incluir mecanismos que les permita responder antes situaciones extremas como la que se está viviendo. Pero en la actualidad no se puede sancionar ni evaluar a ninguna institución por no haber estado preparada para la situación que vivimos, aunque hubieran estado acreditadas.

Referencias bibliográficas

- Avitabile, C. (2017). The rapid expansion of higher education in the new century. En M., Ferreyra, C., Avitabile, J., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, & S., Urzúa, *Higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 47-75). Washington D.C.: Work Bank Group.
- Becker, G., & Chiswick, B. (1966). Education and the Distribution of Earnings. *The American Economic Review*, 56(1/2), 358-369. Doi: 10.2307/1821299
- Bello, M., & Reisberg, L. (2014). *Una propuesta de modelos de evaluación de universidades con fines de acreditación en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad*. Lima: Sineace.
- Broucker, B., De Wit, K., & Verhoeven, J. C. (2017). Higher Education Research: Looking Beyond New Public Management. En J., Huisman, & M., Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research* (pp. 21–38). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Brunner, D. J., & Pedraja-Rejas, D. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 25(1), 2-7. Doi: 10.4067/S0718-33052017000100002
- Chiswick, B., & Hatton, T. J. (2003). International migration and the integration of labor markets. En M., Bordo, A., Taylor, & J. Williamson (Eds.), *Globalization in historical perspective* (pp. 65-120). Chicago: University of Chicago Press.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación [Coneau]. (2013). *La acreditación en el Perú: Avances y perspectivas*. Lima: Coneau.
- Cruz Sancho, S., & Sandí Delgado, J. C. (2014). Importancia de la educación superior en el desarrollo profesional para la población estudiantil. En *III Congreso Internacional de Educación Superior (CIESUP)*. Costa Rica.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). Introduction to special issue on science policy dimensions of the Triple Helix of university–industry–government relations. *Science and Public Policy*, 24(1), 2-5. Doi: 10.1093/spp/24.1.2
- Fariás, M., & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la Educación*, 36, 87-121. Doi: 10.4067/S0718-45652012000100003
- Goyburo C. (2015). *Informe descripción modelos de calidad*. Lima: Sineace.
- Lemaitre, M., & Zenteno, M. (Eds). (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior, informe 2012*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Ley General de Educación. Diario Oficial El Peruano, Perú, Lima, 28 de julio 2003.
- Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano, Perú, Lima, 9 de julio 2014.
- Maraví, D. (2016). *Evolución de la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en el Perú*. Recuperado de <http://procalidad.gob.pe/rpsofia/index.php/bienvenidos/catalog/book/42>
- Mazais, J., Lapina, I., & Liepina, R. (2012). Process Management for Quality Assurance: Case of Universities. En *Proceedings of the 8th European Conference on Management, Leadership & Governance* (pp.522-530). Chipre: Neapolis University Pafos.
- Organización Internacional de Normalización. (2015). *Sistemas de gestión de la calidad-Fundamentos y vocabulario*. (ISO 9000). Recuperado de <https://www.iso.org/standard/45481.html>

- Pineda, P., & Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(1), 1-32.
- Pires, S., & Lemaitre, M. (2008). Sistemas de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A., Gazzola, & A., Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Sirvent, M. (2015). *Informe sobre el proceso de validación del nuevo modelo de acreditación*. Lima: Sineace.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace]. (2009). *Guía para la acreditación de carreras profesionales universitarias del Coneau*. Lima: Sineace.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace]. (2015). *Calidad en Educación y Derroteros*. Lima: Sineace.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace]. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima: Sineace.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace]. (2020). *Programas de estudio de educación superior universitaria en proceso de evaluación externa*. Lima: Sineace.
- Torchiani, R. (2015). Análisis del proceso de Acreditación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria CONEAU y de la propuesta de un nuevo modelo de acreditación. *Universidad y calidad*. Recuperado de <https://universidadycalidad.blogspot.com/2015/10/analisis-modelo-acreditacion.html>
- Urzúa, S. (2017). The Economic Impact of Higher Education. En M., Ferreyra, C., Avitabile, J., Botero Álvarez, F., Haimovich Paz, & S., Urzúa, *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: The World Bank.
- Viltard, L. A. (2013). Universidad Corporativa (UC). Una explicación de su existencia. *Palermo Business Review*, 13(10), 73-100.