

TOWARDS THE ACCEPTANCE OF INSTITUTIONAL DIVERSITY IN ACCREDITATION PROCESSES: THE ROLE OF PEER EVALUATORS

Judith Scharager*

Rogelio Díaz**

ABSTRACT

The paper analyzes the role of peer evaluators in the accreditation of higher education institutions and programs, in a context marked by diversity. The discussion addresses four different aspects of this subject: the context in which evaluations take place, the types and levels of differences among institutions, institutional culture, and the relative objectivity of peer evaluators. The paper emphasizes aspects of the dynamics of evaluation and the personal characteristics of peer evaluators. It suggests conclusions on the tensions and challenges involved in the accreditation of higher education institutions, particularly in the impending scenario in Chile, which is changing its system tending to the privatization of accreditation agencies.

Key words: accreditation, higher education, peer evaluator, diversity

* Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
Contacto: jscharag@puc.cl

** Profesor Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Contacto: rdiaz@cdo.cl

ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD INSTITUCIONAL EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN: LA POSICIÓN DEL PAR EVALUADOR

Introducción

Existen numerosas publicaciones en diversos medios y formatos acerca de la calidad de la educación superior. Muchos de los escritos se refieren al aumento de la cobertura, al crecimiento explosivo de centros de educación superior en los últimos 25 años, al desarrollo de mecanismos para fomentar y asegurar la calidad, al avance progresivo de la “cultura de la evaluación” en la educación superior y a los procedimientos de evaluación y acreditación de programas e instituciones. Generalmente, en todos ellos se desarrollan análisis de metodologías y mecanismos para conducir estos procesos, se discuten y examinan dimensiones y criterios de acreditación y se comparan experiencias entre países. En algunos de estos documentos se mencionan también características, preconcepciones y prejuicios del evaluador que pueden convertirse en un riesgo potencial para llevar a cabo un proceso de evaluación justo y no sesgado. Sin embargo, salvo escasas excepciones –como el análisis de Mónica Marquina (2006)–, su consideración no va más allá de la mera declaración del reconocimiento de estas características como un eventual factor de debilidad de los procesos de acreditación y una advertencia del riesgo que implica no hacerse cargo de ellas.

Dado estos antecedentes, en este artículo se discute el rol del evaluador, poniendo énfasis en la dinámica del proceso, ciertas características personales del evaluador y el contexto, más que en los mecanismos formales, métodos y criterios de evaluación. Ello se justifica porque estamos ante un escenario que cada vez agrega más elementos de diversidad, particularmente cuando en Chile estamos *ad*

portas de la aplicación de un nuevo sistema de acreditación, por lo cual a la variabilidad entre evaluadores –que pueden diferir en métodos, criterios y sesgos personales– se agrega la incertidumbre acerca de las características de las futuras nuevas agencias y los mecanismos de vinculación, supervisión y control por parte del Estado y de la sociedad civil en su conjunto.

El contexto de la evaluación con fines de acreditación

Es necesario puntualizar algunas nociones acerca del significado de la acreditación en el ámbito de la educación superior que, sin desconocer las diferencias, para efectos de este artículo no distingue la perspectiva institucional de la de programas de pre y posgrado. Se trata de un proceso complejo, basado en un sistema de evaluación guiado por criterios consensuados, con miras tanto al fomento como al aseguramiento de la calidad de la educación. En este sentido, la evaluación es un procedimiento cuyo propósito es emitir un juicio fundado para tomar decisiones y así mejorar la situación actual en pro de superar la brecha respecto de un estado deseado en carreras, programas de posgrado o instituciones educativas. Esta evaluación comprende dos instancias complementarias: una autoevaluación (interna) por parte de los interesados directos en obtener la acreditación y una heteroevaluación (externa) a cargo de pares académicos de otras instituciones que triangulan su apreciación de la realidad institucional con la evaluación interna.

Para cumplir con su rol, el evaluador externo debe estar provisto de modelos, metodologías y aproximaciones que le permitan establecer un diagnóstico de situación y emitir un juicio evaluativo. Éste debe considerar tanto los atributos de la institución como su contexto, que es el medio del cual extrae sus insumos y hacia donde dirige sus productos y servicios. El entorno –mercado laboral, desarrollos disciplinarios, demandas sociales, competencia, tendencias sociales, de mercado, entre otros aspectos– demanda a las instituciones una constante adaptación y les brinda retroalimentación

de las transformaciones que lleva a cabo. En un sentido más amplio, el contexto es el ambiente en el cual la organización se desarrolla y determina sus condiciones económicas, tecnológicas, de regulaciones y cambios. En un proceso de evaluación no se puede dejar de lado la comprensión del contexto mediato e inmediato en que operan las instituciones educacionales.

Niveles de diferenciación en las instituciones evaluadas

El evaluador debe considerar y saber establecer los distintos tipos y dinámicas de diferenciación, con el fin de constatar en terreno las formas que se configuran en las organizaciones y abrirse a ellas desde el examen de su coherencia estratégica. Debe distinguir y valorar aspectos diferenciadores en cuanto a sistema, estructura, programas, procedimientos, prestigio, composición de usuarios y sostenedores, entre otros (Brunner, 2006).

En lo relativo a la dimensión sistémica de las instituciones, éstas se diferencian en cuanto a tipo, tamaño, localización, participación de mercado y mecanismos de control. Dichas variaciones permiten caracterizarlas y otorgarles una identidad particular (“universidad compleja”, “universidad docente”, por ejemplo).

La dimensión estructural apunta a la forma como se organiza la institución respecto de niveles de autoridad y de coordinación. Esto se expresa en distintos sistemas de gobierno, estructuras organizacionales, mecanismos de participación, regulación y control, que conforman un extenso abanico de modalidades.

La diversidad programática y de composición de usuarios da cuenta de la cobertura con relación a áreas del conocimiento, tipo de certificación, modelos curriculares, jornadas, extensión de los programas, entre otros, configurando una polifonía de ofertas para satisfacer una demanda dinámica y fluctuante.

Esta pluralidad de factores de diferenciación sugiere la necesidad de reconocer, valorar y gestionar las instituciones educativas del siglo XXI desde un paradigma de aprendizaje y eficiencia, aprovechando el potencial que brinda la diversidad. Se espera que la gestión de estas instituciones tenga su foco en la integración de sus componentes y que su logro principal sea la innovación adaptativa al cambio, asegurando sustentabilidad en el largo plazo (De Anca y Vázquez, 2005).

Las condiciones descritas configuran un escenario de diversificación interna respecto de niveles, funciones y estructura, y heterogeneidad entre instituciones. Por lo tanto, el evaluador se enfrenta con el reto de identificar a la institución o programa que evalúa dentro del contexto de estas dimensiones de diferenciación y ponderar su coherencia e integración sistémica para fundamentar su juicio, en un adecuado equilibrio entre el reconocimiento de las bondades del proyecto y las del entorno complejo y múltiple.

La consideración de la cultura institucional en los procesos de evaluación

Desde la perspectiva de las instituciones, aunque hablemos de aquellas de la misma naturaleza o de la misma rama (universidad, centro de formación técnica o instituto profesional), nos encontramos con que los modelos que las explican suelen experimentar un “aterrizaje” que la hace incomparable desde la perspectiva de sus propias culturas. Cada institución desarrolla supuestos y valores en forma colectiva, de tal manera que los procesos, procedimientos y artefactos que genera suelen ser el resultado de sus modos particulares de concebir y practicar en la realidad cotidiana.

Consecuentemente, el principal desafío para una institución evaluadora o de acreditación, y para los pares académicos que efectúen la visita, es hacerse cargo de la diversidad que hace que cada organización sea única en cuanto a cultura y contexto. Será preciso tener una cierta lectura de estas particularidades para dar cuenta y

lograr un balance entre aquello que es “la cultura deseada”, expresada en el proyecto institucional, y “la cultura real”, que se construye en la práctica cotidiana.

En estas circunstancias, es posible prever una oposición entre dos culturas, las que se intersectan, a su vez, con la perspectiva del evaluador y del evaluado. En ambas hay comunidad de valores, normas creencias, significados y conductas que les dan identidad y las caracterizan, de manera que estas múltiples subculturas pueden actuar recíprocamente para influir en los resultados, que es lo que comúnmente se hará visible al evaluador (Wilkinson, Fogarty y Melville, 1996).

Las culturas provienen de dos subculturas, aquella que se funda alrededor de la pertenencia a una disciplina particular (Ingeniería, Psicología, Medicina, Arquitectura, por ejemplo) y otra enraizada en la institución y sus unidades, departamentos, áreas o secciones. Para ser efectivo, el evaluador debe ser competente para observar la cultura subyacente de la organización, distinguiendo los principales artefactos que la componen, los valores que la sustentan y los supuestos básicos que la fundamentan (Schein, 1988). Además, debe ser capaz de contrastar estos componentes con el proyecto de desarrollo y describir la medida en que esa cultura lo facilita o lo dificulta, y no confundirse con la cultura de la organización a la que él mismo pertenece.

En el ámbito de la evaluación para acreditar un programa o institución de educación superior, es importante que los diferentes niveles de la cultura estén alineados y que no exista una excesiva fragmentación subcultural. Desde esta perspectiva, de existir diferentes subculturas (por ejemplo, en las unidades, departamentos y estamentos) el evaluador debe entender su ocurrencia sin inferir necesariamente una cultura débil. En efecto, es difícil hallar una cultura monolítica; lo que sí es frecuente es la presencia de conjuntos de subculturas coordinadas al interior de una cultura continente. Sin embargo, la dificultad para la institución y para el juicio del evaluador se presenta si estas subculturas antagonizan o compiten por recursos,

valores, paradigmas u otro asunto de relevancia para ellos. En esta situación, el juicio evaluativo debiera advertir que este escenario bloqueará del éxito del proyecto institucional si no se resuelve la dimensión de conflicto cultural.

La objetividad relativa del evaluador

El evaluador externo no sólo necesita modelos, métodos y criterios para emitir un juicio respecto a la calidad de una institución educacional. Requiere desarrollar, además, competencias para visualizar la realidad institucional con una actitud abierta, empática, respetuosa y atenta a captar y valorar la diversidad sin paradigmas preconcebidos. Asimismo, debe asumir que la realidad institucional es única. Al respecto, existen temores y tensiones por parte de las instituciones evaluadas, tales como que el intervencionismo del Estado puede limitar su autonomía, su capacidad de innovación y su competitividad.

Elas reaccionan también frente a la posible subjetividad y sesgo de los evaluadores externos, los que, a pesar de sus competencias técnicas, pueden mantenerse apegados a sus propios paradigmas institucionales (González, 2003) y a sus prejuicios personales. Con frecuencia, se refieren a cierto tipo de académico, en este caso evaluador, cuya posición se comprende porque es un personaje relativamente inclinado a tener una actitud defensiva, motivado por un cierto temor difuso, por la necesidad de seguridad, impulsado por la ansiedad, que utiliza ciertos mecanismos que le ayudan a reducir estos impulsos. Por lo tanto, explora y busca el conocimiento no tanto por el disfrute del saber sino, más bien, como un modo de calmar su tensión interna. Estas características se ciñen a la conceptualización con la que Abraham Maslow define “patologías cognitivas” (Maslow, 1979), que no implica necesariamente una perspectiva de alteración en la esfera clínica o psiquiátrica.

Emplearemos este concepto de “patología de la cognición” como una metáfora del sesgo que puede atrapar al evaluador y

empujarlo a distorsionar la realidad que observa. Lo planteamos en la expectativa de que el evaluador se independice de estos sesgos cognitivos al momento de enfrentar su tarea evaluativa. A continuación citaremos cinco de los más frecuentes, aplicados a la situación de evaluación que analizamos:

- La necesidad compulsiva de certeza. Se manifiesta cuando una persona quiere emitir un juicio de verdad más que uno basado en algún tipo de evidencia. En el contexto de la evaluación de programas de educación superior, se puede manifestar si el evaluador cree que existe una solución única para un determinado proyecto educativo o una estructura organizacional mejor que otra, probablemente basado en convicciones adquiridas por su propia experiencia.
- La generalización prematura que, con frecuencia, es resultado de una necesidad imperativa de cierre o de prisa en la elaboración de un juicio. Este sesgo a veces está contaminado por el error lógico de tomar la parte por el todo. En una situación de evaluación, puede estar ligado a temas de plazo y de información incompleta o insuficiente acerca de un programa o institución de educación. El evaluador construye su impresión basado en una muestra de la experiencia educativa cotidiana, la que observa en un espacio de tiempo acotado y breve, y que no necesariamente representa la globalidad del proyecto. Puede culminar con un juicio evaluativo que implique sobre o subcalificación.
- La actitud de ser “inflexible” o “riguroso” que puede enunciarse patológicamente como “rigidez actitudinal”. Quien padece esta patología cognitiva puede emitir juicios demasiado normativos, sobrefocalizando en las funciones más que los procesos, por lo que puede ser ciego a la ocurrencia de un cambio orientado a mejorar la calidad educacional. Es muy frecuente en instituciones que llevan a cabo cambios curriculares, cuya instalación puede requerir de un tiempo prolongado, lo que el evaluador –en una actitud de “rigidez”– puede percibir como desorden o anomia, en lugar de aceptar que en el estado de desarrollo del proceso aún no es posible aplicar una norma o un estándar.

- Intolerancia a la ambigüedad, a lo inestructurado y a lo intrincado. Esto se puede traducir en una dificultad para reconocer aspectos complejos de los procesos de transición que, muchas veces, son contradictorios o ambiguos por sí mismos, dado que están incompletos o inmaduros –algunos en proceso de diseño, otros en proceso de puesta en marcha y otros sin evaluación de resultados. En esta posición de patología cognitiva, un evaluador puede descalificar un programa o institución educacional porque no reconoce en ella la intención de cambio y los esfuerzos desplegados para lograrlo.
- Necesidad de lo novedoso y desprecio por lo familiar. Este sesgo cognitivo puede impedir que el evaluador capte el valor de la experiencia cotidiana que puede ser de gran relevancia para la vida institucional. Este es el caso, por ejemplo, de una institución que realiza su actividad docente dentro de un estilo de aula formal, pero altamente eficiente, y que el evaluador descalifica por ser poco innovador.

En definitiva, las patologías cognitivas constituyen causas que pueden sesgar los juicios de los evaluadores en procesos de acreditación. Esto implica que el evaluador debe asumir una función más de facilitador del cambio institucional que de experto que prescribe una solución. Por lo tanto, es necesario que observe desde una actitud abierta, flexible y empática ante la diversidad: estas son condiciones que debe poseer o desarrollar para asumir la tarea con eficacia y responsabilidad.

Las tensiones y desafíos en el proceso de evaluación (a modo de conclusión)

En el proceso de evaluación de programas e instituciones, tanto en su vertiente de autoevaluación como de heteroevaluación, se generan tensiones de diversa índole.

En evaluaciones organizacionales en 360 grados o “evaluaciones integrales” (Krieger, 2005), vale decir, en aquellas realizadas por

superiores, subordinados y pares, la evidencia muestra que la efectuada por estos últimos es sistemáticamente más sesgada. Por lo tanto, al confrontar una autoevaluación con una heteroevaluación por pares, pueden surgir diferencias perceptuales y cognitivas que hacen difícil consensuar una salida a la brecha. La situación anterior puede agravarse por el carácter muestral que tiene la evaluación externa, en tanto se examina una porción del proyecto educativo con un encuadre de tiempo reducido.

Otra fuente de tensión es la eventual falta de preparación por parte de los pares evaluadores, especialmente en aspectos metodológicos y de gestión. Como se ha señalado, se trata de pares expertos en su disciplina, lo que no garantiza que sean también competentes en la evaluación de aspectos administrativos, económicos, organizacionales, culturales, entre otros. Un comité de pares no siempre reúne la gama de competencias y conocimientos para enfrentar esta tarea. La falta de manejo en ciertos aspectos puede generar una tensión interna en los pares, la que podría ser compensada desde alguna de las posiciones de “patología” (de acuerdo con la concepción de Maslow) o sesgo cognitivo.

Probablemente, la principal tensión es el choque de paradigmas. El evaluador es portador de uno que puede ser distinto al que sustenta la institución. Este choque es real y, por tanto, es lícito preguntarse cuál es el correcto.

En consecuencia, la solución de las tensiones depende de enfrentar exitosamente, a lo menos, dos desafíos importantes:

- Hacerse cargo de gestionar el proceso de evaluación desde la diversidad como oportunidad de rediseño y cambio y no como amenaza potencial. El escenario del siglo XXI reclama, desde un entorno en cambio permanente, la apertura y la flexibilidad suficiente para adaptarse y subsistir. Este escenario de diversidad debe incluir en forma explícita a los evaluadores.
- Reconocer que la privatización del sistema de acreditación sobre base de agencias va a superponer a la variedad ya existente un

nuevo escenario de diversidad. Este cambio va a significar un proceso de ajuste que, en un comienzo, puede desarticular los progresos experimentados en este campo, a no ser que se genere una práctica de coordinación y consenso entre las entidades acreditadoras y la instituciones que éstas regulan.

Referencias bibliográficas

1. Brunner, José Joaquín. (2006) *Diversificación y diferenciación de la educación superior en Chile en un marco internacional comparado*. Santiago de Chile: Documento Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
2. De Anca, Celia y Vázquez, Antonio. (2005) *La gestión de la diversidad*. Madrid: Editorial Prentice Hall.
3. González, Luis Eduardo. (2003) *Acreditación y fomento de la calidad La experiencia chilena de las últimas décadas*. Compilación a cargo de Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, pp. 141-159.
4. Krieger, Mario. (2005). *Sociología de las organizaciones*. Buenos Aires: Prarson.
5. Marquina, Mónica. (2006) *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Un estudio comparativo de seis casos nacionales*. Disponible en <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1331.pdf> Último acceso el 25 de mayo de 2007.
6. Maslow, Abraham. (1979) *La psicología de la ciencia*. México: Editores Asociados.
7. Moragn, Gareth. (1996) *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega Editores.
8. Schein, Edgard. (1988) *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
9. Wilkinson, M.; Fogarty, M. y Melville, D. (1996) Organizational Culture Change through Training and Cultural Immersion. *Journal of Organizational Change*, 9(4), pp. 69-81.

Recibido: 17 de mayo de 2007

Aceptado: 25 de mayo de 2007