



## LA INCOMPETENCIA DE LA ACREDITACIÓN PARA DETERMINAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Felipe Abreu Hernández  
[luisabreu03@yahoo.com](mailto:luisabreu03@yahoo.com)

### Resumen

Se muestran las limitaciones de la acreditación para impulsar una calidad dinámica y abierta, porque la acreditación generalmente se limita a verificar mínimos estructurales y por lo tanto a detectar déficits, pero resulta insuficiente para dar cuenta de la calidad en un sentido positivo y dinámico en el cual se puede ser mejor de manera incesante y continuada, que constituye un proceso abierto. La acreditación es por lo tanto la puerta de entrada o punto de partida de la calidad, mas no puede ser considerada como el punto de arribo a la calidad. Se muestra la necesidad de un cambio en los conceptos de calidad en consonancia con la sociedad del conocimiento.

### Palabras clave (máximo 5)

Acreditación, calidad, educación superior.

### Planteamiento del problema

Existe una creciente insatisfacción con los procesos de acreditación porque generalmente se centran en verificar aspectos estructurales, generalmente restringidos a la evaluación de mínimos obvios. Así por ejemplo se pide a las instituciones poseer profesores con grados académicos; tener instalaciones como aulas, bibliotecas y laboratorios adecuados; poseer una buena productividad científica, procesos competitivos de admisión de alumnos, etc. Los cuales si bien son indispensables para el correcto funcionamiento de las instituciones, sólo permiten detectar déficits, pretendiendo con ello evitar la apertura y operación de las denominadas “fábricas de grados”. Mas no permiten verificar la calidad de aquellas instituciones que se encuentran por arriba de los mínimos. Por ese camino la acreditación se centra en la detección de déficits y no permite generar un sentido positivo de la calidad, la cual se encuentra más allá de la verificación de mínimos, ya que tiene un carácter abierto, pues incesantemente se puede ser mejor.

### Justificación



Es necesario ir más allá del modelo predominante de la calidad el cual se restringe a evitar las denominadas “fábricas de grados” entendidas como instituciones o programas educativos improvisados y carentes de calidad, que otorgan supuestas titulaciones que no se corresponden con las capacidades de los graduados. Como respuesta, la acreditación ha tendido a establecer y verificar estándares mínimos exigibles a todo programa (Harcleroad, 1980); Empero, tales mínimos deben basarse en amplios consensos. La necesidad de establecer criterios predefinidos entre diferentes actores, tiende a limitar la acreditación al terreno de lo obvio (*communis opinio*), generando rezagos inerciales, que frecuentemente mantienen a la acreditación por detrás del estado del arte, porque se limitan a verificar la existencia de elementos obvios y tangibles (Westerheijden & Leegwater, 2003). También se ha señalado que los ciclos de acreditación repetidos generan ganancias decrecientes, porque toda vez que se han obtenido los dividendos fáciles derivados de la primera evaluación, la aplicación reiterada del mismo procedimiento no añade nada nuevo. Frecuentemente los sistemas de acreditación desencadenan rutinas, respuestas burocráticas o francamente acciones que tienen por objeto maquillar un programa para generar apariencias (Jeliazkova & Westerheijden, 2002) También se ha señalado que la evaluación externa produce mayormente avances en las instituciones que presentan algún déficit, pero no genera grandes cambios en las instituciones que cumplen de antemano con todos los estándares (Westerheijden, Hulpiau, & Waeytens, 2007). En cierto sentido la acreditación constituye una calca de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la industria tradicional que equivale a cumplir con especificaciones mínimas. En general la acreditación constituye la puerta de entrada de la calidad pues quien carece de los mínimos no puede operar adecuadamente, mas no puede equipararse como el punto de arribo.

#### Fundamentación teórica

Ratcliff (2005) ha señalado que el **aseguramiento de la calidad** y la **mejora continua de la calidad** miran en sentidos opuestos: mientras el aseguramiento de la calidad se orienta a la verificación de mínimos





(acreditación), y forma parte de la rendición de cuentas a actores externos (generalmente al gobierno); posee un carácter ambivalente porque simultáneamente certifica y cuestiona la calidad, por ello frecuentemente desencadena acciones defensivas. De otra parte la **mejora continua de la calidad** tiene un sentido positivo, aunque desde luego presupone la existencia de condiciones mínimas de operación, pero es ante todo un proceso abierto en el cual todos los programas pueden ser mejores de manera incesante, tiene por centro a los actores internos, y como meta busca disparar un proceso continuado de reflexión, innovación y creatividad social. El **aseguramiento de la calidad** (acreditación) tiene un sentido negativo, pues se centra en la detección de déficits y posee un punto de arribo claro que es cumplir 100% de los estándares. Por otro lado, **la mejora continua de la calidad** tiene un sentido positivo orientado a la construcción de logros, tiene un carácter abierto y dinámico, porque se puede ser mejor incesantemente e implica ir más allá de los estándares.

El propio Ratcliff se cuestiona si ambos pueden coexistir, ya que en la verificación de mínimos debemos presentar nuestra mejor cara; mientras en el segundo caso buscamos cuestionar nuestros logros y reflexionar sobre la posibilidad de abrir nuevas opciones. En suma, el problema de la mejora continua de la calidad de la educación superior tiene por objeto a las instituciones que se ubican por encima de los estándares de acreditación. Por supuesto, la mejora continua de la calidad demanda una base material, pero no basta con poseerla porque se pueden consumir grandes cantidades de recursos humanos en acciones dispersas y no convergentes y obtener frutos magros, pero también es posible poseer menos recursos y alinear y coordinar esfuerzos para desarrollar una gran capacidad de innovación pese a los menores recursos y ello sería una expresión de la eficiencia institucional.

#### Objetivos

Demostrar la insuficiencia de los procesos de acreditación para medir la calidad, y postular un cambio de óptica para visualizar nuevos caminos.

#### Metodología





A partir de una revisión bibliográfica fue posible determinar las debilidades centrales de los procesos de acreditación, para posteriormente visualizar algunas opciones de cambio basadas en las propuestas de Boyer (1990).

### Resultados

A primera vista pareciera que la mejora continua de la educación es un asunto que se restringe únicamente a los aspectos formativos, pero esta es una falsa apariencia. Ernest Boyer (1990) postula la existencia de una organización anidada -Anidar significa en matemáticas que unas funciones se ubican dentro de otras, a manera de las muñecas rusas denominadas "matrioska"- de esta manera las actividades sustantivas presentes en la vida académica se ubican unas dentro de otras. Boyer distingue cuatro actividades centrales las cuales enuncia de menor a mayor relevancia, y que son: investigación, integración, aplicación y enseñanza, hay que aclarar que en el modelo de Boyer las subsecuentes implican a las precedentes. Él señala que la investigación es la actividad más simple e inferior porque sólo genera datos e información novedosa, pero si tal información se mantiene aislada carece de sentido. En consecuencia toda investigación demanda una integración con el conocimiento previo para que así pueda adquirir un significado, se puedan visualizar plenamente sus implicaciones, toda vez que se ha integrado se puede aplicar, porque la integración permite contextualizar y transferir al contexto de la práctica, a fin de influir y modular procesos, y por último toda vez que hemos investigado, integrado y aplicado, ya podemos enseñar puesto que los estudiantes van justamente a investigar, a integrar y a transferir a la práctica su conocimiento. Desde su punto de vista la investigación es el nivel inferior y la enseñanza el nivel superior.

En el razonamiento de Boyer podemos identificar que abarca las denominadas actividades sustantivas de la educación superior: docencia, investigación, y servicio, pero la novedad de su aportación consiste en añadir su necesaria integración y en mostrar su carácter anidado.

La necesaria gestión del conocimiento. Un análisis del proceso por medio del cual surge el nuevo conocimiento (Nonaka y Konno, 1998) (Nonaka, Ryoko & Konno, 2000), permite determinar que el saber se genera en un espacio, que constituye una plataforma para permitir el crecimiento individual y colectivo.





Dicho espacio favorece la integración de información, experiencias, valores, retos y esquemas mentales, los cuales impulsan procesos colaborativos y cooperativos para visualizar nuevas conexiones y posibilidades, generando significados emergentes que reestructuran la visión de los procesos para constituir innovaciones. Debemos destacar que el conocimiento se encuentra literalmente embebido en ese espacio y se genera por reflexión propia y reflexión sobre las experiencias de otros. Es un proceso vivo en el cual el grupo humano reestructura continuamente su visión y significados, los cuales por supuesto se traducen en publicaciones y tecnología, pero tales resultados tangibles no son el conocimiento mismo, porque este implica articular racionalidad e intuición para construir nuevos significados, por ello el proceso creativo mismo es intangible. El espacio para la creación del conocimiento implica un espacio físico, pero también un espacio virtual que permite la interconexión de las personas y un espacio intelectual en el cual existen visiones, experiencias, ideas e ideales, alternativamente convergentes y divergentes. En suma el espacio creativo es espacio que implica una concentración de recursos materiales y humanos, retos, ideas y una alta densidad de interacciones intelectivas.

La base de la construcción del espacio creativo institucional son tanto los grupos enfocados en proyectos que se confrontan con retos complejos; cuanto los grupos encargados de dar coherencia a la acción institucional. La gestión del conocimiento es una actividad de integración y articulación de la acción institucional, para seleccionar mediante un proceso dialógico retos de alta complejidad<sup>1</sup>, que nos demandarán un trabajo colaborativo multi- y transdisciplinario. El proceso de creación social implica, además de confrontarse con los retos, recabar el conocimiento previo e identificar los faltantes de conocimiento, instrumentar procesos de investigación, integrar el conocimiento, transferirlo al contexto de la práctica y demostrar su bondad enseñándolo, y propagándolo, para posteriormente descubrir sus limitaciones, percatarnos de nuevos retos y volver a iniciar el ciclo de innovación.

---

<sup>1</sup> Se requieren retos con un cierto nivel de complejidad para obligarnos a desarrollar la colaboración inter y transdisciplinaria y proceder a generar nuevo conocimiento.



Realizando una síntesis de las ideas de Boyer, y de Nonaka y colaboradores, podemos identificar y postular que una institución de educación superior, que pretenda responder a la sociedad del conocimiento, se organiza en torno de las actividades de gestión del conocimiento, dando coherencia a la investigación y la integración del saber, con su aplicación, articulando todas ellas con la docencia. Estas son metas competidas pues es más sencillo realizar investigación y producir información en forma de artículos aislados, que integrar y dar significado a lo que se obtuvo. De otra parte los alumnos pueden tener una práctica tradicional desligada de la investigación y una docencia tradicional y pasiva. Esta visión desagregada y reduccionista conduce a una institución de educación superior de corte reproductivo. En la cual la investigación, la docencia y el servicio (práctica) forman compartimientos relativamente estancos. Dichas instituciones reproductivas evaden la construcción de nuevo conocimiento para transformar su entorno. En consecuencia, resulta conveniente revisar el trinomio investigación-docencia-servicio a la luz del conocimiento actual, entendiendo que no son funciones separadas que se coordinan de manera espontánea, sino que deben articularse para constituirnos como organizaciones que aprendemos: que recaban información, construyen significados, toman decisiones, las instrumentan y las evalúan, generando una dinámica de mejora continua y excelencia. Ello implica que surge una Cuarta función básica en las instituciones de educación superior (IES), que es la gestión del conocimiento que conlleva la asimilación, generación, distribución, utilización y evaluación del saber, dando origen a un sistema que interconecta y regula a las otras funciones para darles significado, coherencia y relevancia académica y social. En la actualidad el centro de la educación superior ya no es la formación, sino la innovación y transformación del mundo real. En consecuencia las llamadas IES deben transformarse en instituciones de innovación, que por supuesto educan pero ahora enseñan a innovar, una cosa es reproducir y otra muy diferente producir conocimiento. Es preciso aclarar que una cosa es información considerada como datos y otra muy diferente el conocimiento como capacidad que permite transformar o modificar una situación dada (Stehr, 1992). Asimismo la sociedad del





conocimiento equivale a la sociedad que utiliza el conocimiento avanzado en todas sus actividades sociales (Stehr, 1994: 91-120) es decir una sociedad que tiene la capacidad de incidir mediante el saber sobre sí misma. En suma, la sociedad del conocimiento es aquella que innova constantemente y se transforma. En las nuevas circunstancias los estudiantes se forman no para hacer y ejecutar rutinas, sino para innovar y transformar, no desarrollamos competencias cerradas, sino capacidades abiertas, las cuales implican investigar, integrar, transferir a la práctica y aprender.

**La investigación:** Muchas IES no desarrollan investigación de manera regular, otras poseen una gran cantidad de pequeños proyectos de investigación de carácter disperso, que pueden dar origen a una multitud de publicaciones en revistas arbitradas, incluso con un buen factor de impacto, pero al apuntar en múltiples direcciones el esfuerzo se dispersa y se diluye en múltiples frentes. Además los sistemas de recompensa del personal académico generalmente sólo reconocen las publicaciones, y rara vez se valoran la integración y aplicación del conocimiento. Es raro que una institución posea e instrumente prioridades de investigación y tenga macro-proyectos que orienten y den sinergia a sus esfuerzos de investigación. Asimismo, por lo general se carece de esfuerzos sistemáticos para vincular investigación y práctica. Se actúa bajo el supuesto del denominado “modelo lineal” de la difusión de las innovaciones en el cual primero ocurre la investigación básica y luego vienen las aplicaciones, en este modelo el flujo es unidireccional. Por el contrario hoy se acepta que el proceso es bidireccional en el cual se transfieren conocimientos del laboratorio a la práctica y se toman problemas de la práctica y se llevan al laboratorio, adquiriendo con ello un carácter traslacional. Es conveniente diseñar un nuevo tipo de investigación apoyada en redes que articulan investigadores y los enfocan a mediante macro-proyectos a atender problemas relevantes desde el punto de vista del conocimiento y trascendentes para la sociedad que nos da sustento.

**La vinculación:** Generalmente las IES en nuestro contexto tienen una vinculación limitada. Muy probablemente ello constituye una respuesta al autoritarismo político latinoamericano. Las oligarquías prefieren que las





instituciones educativas no contaminen al exterior ni intervengan en la problemática social y buscan que primordialmente realicen actividades intramuros y se centren exclusivamente en proveer cuadros aptos para replicar el *status quo*. Mientras que las IES en los países democráticos forman parte de la cadena generadora de innovaciones y tienen una alta conectividad con el entorno. No avanzaremos hacia una sociedad democrática, ni nos incorporaremos a la sociedad del conocimiento, sin transformar y vincular a las instituciones de educación superior. Otro punto crucial es el hecho de que en los países desarrollados las IES dialogan con expertos de alto nivel ubicados en el gobierno, instituciones sociales, empresas y organizaciones no gubernamentales. Mientras que en el contexto latinoamericano las IES deben contribuir a desarrollar a sus contrapartes externas. En consecuencia la nueva calidad implica establecer una vinculación que nos permita transformar nuestro entorno abordando problemas relevantes desde el punto de vista del conocimiento, pero simultáneamente trascendentes desde el punto de vista social. No obstante es preciso aclarar que los problemas en el mundo real son complejos y no respetan fronteras disciplinares, generalmente requieren de la colaboración multi y transdisciplinaria y del trabajo en redes. No podremos incorporarnos plenamente a la sociedad del conocimiento sin vincularnos a problemas reales y sin construir liderazgos intelectuales y refuncionalizar a las IES.

**La educación:** El proceso formativo generalmente se ha enfocado a la reproducción de información y no a la innovación. Incluso se ha introducido una visión equivocada de las competencias que pretende formar individuos útiles con un horizonte inmediatista y de servicio a un sector productivo subdesarrollado. La formación centrada en currículos que primero enseña las ciencias básicas abstractas y luego la formación profesional práctica, es una réplica del modelo lineal de las innovaciones el cual presupone que la práctica se deriva linealmente de la teoría, lo cual fue denominado por Donald Schon (1983) “teoría de la racionalidad técnica”. El mismo autor criticó dicha creencia al sostener que al transferir el conocimiento al contexto de la práctica se realiza un acto creativo y propiamente innovador por lo que los profesionales son reflexivos. Tampoco es posible pretender que el







conocimiento fluye unilateralmente de los profesores a los alumnos y que una serie de asignaturas aisladas se integran milagrosamente en algo coherente (Barr & Tagg, 1995). La educar para innovar es crucial, mientras que educar para replicar algo es suicida. Es del mayor interés formar individuos capaces de transformar su entorno y visualizar nuevas opciones, aptos para trabajar en redes y equipos multi y transdisciplinarios capaces de contender con la complejidad. Hoy requerimos desarrollar capacidades abiertas y dinámicas en los estudiantes, por lo que enseñar a investigar integrar y transferir el saber y confrontar problemas en el mundo real resulta imprescindible en el mundo actual.

**La gestión del conocimiento:** Alinear la investigación, la vinculación y las acciones educativas, demanda un esfuerzo consciente para constituir organizaciones que aprenden (Senge, 1990) en las cuales el conocimiento fluye y se transforma, dotadas de una visión sistémica, poseedora de modelos y visiones compartidas, capaces de transformarse a sí mismas y de transformar su entorno. La gestión del conocimiento se coloca en el centro de las funciones tradicionales de las IES, y construye un nuevo espacio para la creación, la innovación y difusión del conocimiento entendido como capacidad de incidir en el mundo real.

Estas cuatro funciones constituyen cuatro fronteras para la transformación de la educación superior que pueden articularse de diferentes maneras por lo que pueden generar diferentes enfoques y acciones, pero que pueden valorarse mediante la construcción de diálogos con los actores para entender fines, medios y resultados estableciendo nuevos significados.

#### Conclusiones

Es imprescindible entender que la acreditación es sólo la puerta de entrada a la calidad y no representa la calidad misma. En la sociedad del conocimiento las IES deben transformarse en centros de innovación social. Las IES como meras replicadoras de información no tienen razón de ser frente a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICS) y quienes persistan en esa tesitura estarán condenadas a contraerse y casi desaparecer. La sociedad del conocimiento demanda reconstruir la calidad





de la educación superior para orientarla a la innovación y la calidad ya no puede restringirse a la verificación de mínimos.

#### Referencias bibliográficas

Barr, R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, November/December 1995, pp. 697-710.

Boyer, Ernest. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Harclerod, F. (1980) *Academy: History, process and problems*. Higher Education Research Report No 6. Washington: AHEE-ERIC.

Jeliazkova, M. & Westerheijden, D. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education* 44: 433-448.

Nonaka, I., & Konno, N. (1998) The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, pp. 40-54.

Nonaka, I., Ryoko, T. & Konno, N. (2000), "SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation". *Long Range Planning*, Vol. 33, No. , 5-34.

Ratcliff, J. (2005.) Dynamic and communicative aspects of quality assurance. En De Vries, W. (Coord.). *Calidad, Eficiencia y Evaluación De La Educación Superior*. Serie universidad contemporánea. Oleiro, España: Gesbiblo. (Chapter 6) pp.159- 182.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline*. London: Century Business.

Stehr, N. (1992). *Practical Knowledge: Applying the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stehr, N. (1994), *Knowledge Societies*, London: Sage.

Westerheijden, D. and Leegwater, M. (Eds.). (2003). *Working on the European Dimension of Quality: Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process*, Amsterdam, 12-13 March 2002. Zoetermeer: Ministry of Education, Culture and Sciences.

Westerheijden, Don; Hulpiau, Veerle & Waeytens, Kim (2007). From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement. *Tertiary Education and Management*, 13:4, 295-312.

