

Yuracomplexus .



Revista electrónica

N° 14 Noviembre 2020 - enero 2021

---

Evaluación, Acreditación y Propuesta Compleja para la Educación Superior

pp. 130 - 156

Fiorilo Lozada, Américo

La Paz - Bolivia

Universidad Mayor de San Simón – Escuela Militar de Ingeniería

[americofiorilo.l@fcyt.umss.edu.bo](mailto:americofiorilo.l@fcyt.umss.edu.bo)/ [americo.fiorilo.l@gmail.com](mailto:americo.fiorilo.l@gmail.com)

---

## Resumen

La presente tiene por objetivo plantear una propuesta para un Sistema de Evaluación y Acreditación con el aporte de los elementos de la complejidad. Desde hace una un poco más de una década se viene hablando de calidad educativa, donde se pudo evidenciar que ese fue uno de los motivos por los cuales se implementaron los procesos de evaluación y acreditación en Latinoamérica, también se tiene un mal concepto de que calidad es sinónimo de acreditación, en este estudio se realiza la revisión de los conceptos evaluación, acreditación y calidad en el ámbito educativo a nivel superior (universitario), El producto de la presente investigación es proponer y dar inicio a un sistema de evaluación y acreditación con bases y principio de la complejidad de acuerdo a la propuesta de Edgar Morin, de acuerdo a los principios de la propuesta compleja se pretende sembrar la semilla de un sistema propio para realizar procesos de evaluación y acreditación, esto con el único fin de que las universidades respondan a las demandas de la sociedad y generen desarrollo e impacto en la sociedad Boliviana.

## Palabras clave

Evaluación, acreditación, calidad, complejidad, educación

## Abstract

The present aims to present a proposal for an Evaluation and Accreditation System with the contribution of the elements of complexity. For a little more than a decade they have been talking about educational quality, where it was possible to show that this was one of the reasons why the evaluation and accreditation processes were implemented in Latin America, there is also a bad concept of quality is synonymous with accreditation, in this study the evaluation, accreditation and quality concepts are reviewed in the educational field at a higher level (university), The product of this research is to propose and start an evaluation and accreditation system with bases and principle of complexity according to the proposal of Edgar Morin, according to the principles of the complex proposal it is intended to sow the seed of its own system to carry out evaluation and accreditation processes, this with the sole purpose that universities respond to the demands of society and generate development and impact in Bolivian society.

# Keywords

Evaluation, accreditation, quality, complexity, education

## Introducción

El presente trabajo trata de revelar cómo y por qué surgen los procesos de evaluación y acreditación universitaria, también conocidos como aseguramiento de la “calidad educativa”, estos dos procesos son analizados desde la óptica de la complejidad. La calidad educativa surge de los sistemas de planificación de políticas educativas y políticas públicas enmarcadas en un modelo de desarrollo del sistema educativo de un país, como respuesta política a demandas concretas provenientes de los requerimientos coyunturales del mercado, las exigencias de los organismos de crédito internacionales y la necesidad de estar a tono con las tendencias políticas del contexto global.

En Bolivia se instauraron los procesos de evaluación y acreditación por exigencias políticas, tuvo sus inicios a finales de los años 90, en este tiempo la Universidad Boliviana debía responder a las políticas de reestructuración de la educación superior. Para realizar el análisis de los procesos antes mencionados, se plantea varias aristas: La primera arista pretende describir la problemática respecto de la calidad de la educación superior desde una perspectiva global, transitando experiencias en otras regiones del mundo y haciendo énfasis en la relevancia del concepto de calidad y la necesidad de llegar a un convenio respecto de su definición. La segunda arista describe como los organismos evaluadores y su presencia como uno de los principales protagonistas en los procesos de evaluación y acreditación, donde la Ley 070 A. E, (2010) proporciona el marco normativo en Bolivia.

Uno de los aspectos fundamentales dentro de la complejidad es la incertidumbre, donde se identifica como uno de los elementos constitutivos importantes de la cultura contemporánea. Posiblemente, no haya área que pueda librarse de su influencia. Para poder interpretar la realidad es indudable que la incertidumbre está en el centro de los procesos de cambio que caracterizan nuestro tiempo. Atrás quedaron las certezas, las verdades eternas, los determinismos y los actos de fe en la razón como único instrumento posible para acceder al conocimiento. Pues como suele decir Morin E. (2006) “aunque conservemos y descubramos nuevos archipiélagos de certidumbre, debemos saber que navegamos en un océano de incertidumbre”

La incertidumbre se presenta ante los ojos del observador como fuente de confrontación, de duda, de análisis, con el solo propósito de poder comprender su intrincada dinámica y, quizás, con la lejana idea de poder “controlar” algunas de sus expresiones. Al fin y al cabo, la condición humana está marcada por dos grandes incertidumbres: la incertidumbre cognitiva y la incertidumbre histórica. En consecuencia, más que un problema, la incertidumbre es un desafío, pero también una herida profunda que sangra y nadie sabe qué hacer al respecto.

De acuerdo a Fiorilo (2020) los procesos de evaluación y acreditación universitaria en Bolivia recibió apoyo del Estado Boliviano con la promulgación de Ley Educación Nro. 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, en la SECCIÓN V Artículo 68 acápites I, II y III, se realiza la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU), pero lamentablemente hasta el día de hoy, esta agencia nacional no está en funcionamiento, ante esta acefalia la institución a cargo de todos los procesos de Evaluación y Acreditación en todo el territorio nacional es la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias del Estado Plurinacional de Bolivia (CNACU B. , 2019), y frente a este vacío del no funcionamiento de una agencia de acreditación, el Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), viene autorregulado desde hace una década los procesos de evaluación y acreditación, a través del Reglamento General de Evaluación y Acreditación de Carreras y/o programas. La versión que actualmente es utilizada fue aprobada en el XII Congreso Nacional de Universidades (SUB C. X., 2013).

### **Concepto de calidad en educación superior y los modelos para su evaluación**

El concepto de calidad de la educación requiere un estudio detallado debido a las diferentes interpretaciones que ha tenido. Un enfoque clásico del concepto de calidad en el contexto de la educación superior es proporcionado por Harvey, L. y Green, D. (1993). Estos autores realizan el análisis exhaustivo del concepto de la calidad en el contexto educativo a nivel universitario. Observan que el término tiene un sentido relativo en función de los involucrados y de las circunstancias en las que se invoca y un sentido absoluto, en el que la calidad es parte de la naturaleza de lo evaluado y por lo tanto no existe con qué compararlo. Desarrollan el concepto de la calidad desde distintos enfoques. El primero, la calidad como excelencia, donde distinguen dos nociones: excelencia en relación a los estándares y excelencia como “cero defectos”. Un segundo enfoque de la calidad se basa en la consistencia y se centra en el proceso. En este enfoque de la calidad se ajusta a una especificación en particular. Un tercer enfoque refiere a la finalidad de la calidad. Este sugiere que la calidad tiene sentido en relación con la calidad del producto o servicio, es decir, cuanto se ajusta a su propósito. Otro enfoque de la calidad lo equipara con el valor y pone en relación la calidad con el precio o costo. En el centro de este enfoque se encuentra la noción de rendición de cuentas. Un último acercamiento plantea la visión de transformación de la calidad como enraizada con la noción de “cambio cualitativo”, un cambio fundamental en la forma.

### **Delimitación de conceptos**

En primer lugar, se contempló y realizó la diferencia calidad de la enseñanza y calidad en o de la educación. La distinción entre “calidad de” y “calidad en” la educación, es planteada por Pérez Juste (2000).

### **Calidad de la enseñanza**

Los autores que manejan el término “calidad de la enseñanza” (Wilson, 1989), (OCDE., 1991) y (Marchesi, A. & Martín, E., 1998) apuntan al proceso de enseñanza: la planificación, la enseñanza y los resultados. La calidad de la enseñanza se relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso se la vincula con la adecuación de este proceso al que aprende y con lo que aprenden los estudiantes. Según este concepto, la

calidad se puede medir a través de los resultados en las pruebas. Es de esta manera que se la relaciona con la eficacia de los sistemas educativos.

### **Calidad en la educación**

El concepto “calidad en la educación” considera los factores que se deben tener en cuenta para lograr la calidad, es decir, la gestión, la dirección, los recursos, la medición o cuantificación a través de índices o indicadores.

En este caso, según Pérez Juste (2000) se operaría un reduccionismo con respecto al concepto de la calidad, ya que se asocia este concepto solamente al alcance de los objetivos propuestos mediante la optimización de los recursos, o a la satisfacción de los destinatarios, o a las características del producto.

Como la calidad en la educación afecta a todas las acciones realizadas con un fin educativo, intervienen criterios internos y externos. Los criterios externos contemplan una visión global de la educación y su valoración cuantitativa, midiéndose, por ejemplo, la eficacia de un sistema educativo, de un plan o de un programa. Los criterios internos hacen a la gestión de los centros y la formación de los docentes. Dentro de ellos se debe considerar todo lo concerniente a la gestión: liderazgo, manejo de recursos, gestión y formación del personal.

### **Calidad de la educación**

La mayoría de las fuentes consultadas utilizan los conceptos “calidad en la educación” y “calidad de la educación” indistintamente. Por ejemplo, el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos de la UNESCO (1998) basa la “calidad de la educación” en dos principios fundamentales: el primero está relacionado con el desarrollo cognitivo de los educandos, y de acuerdo con esto, los resultados se revelarían a través de los indicadores de calidad. Este principio estaría de acuerdo con lo que se denomina “calidad en la educación”. El segundo principio resalta el desarrollo de valores compartidos en común y el desarrollo creativo y afectivo de los educandos, en este caso, se pone énfasis en los objetivos que persigue la educación. De este modo asigna como objetivos de una educación de calidad el respeto de los derechos individuales, la mejora de la igualdad de oportunidades en materia de acceso y obtención de resultados y la pertinencia de lo enseñado. Este segundo principio estaría de acuerdo con lo que llamaremos “calidad de la educación”, porque se basa en los objetivos de la educación.

El concepto “calidad de la educación” es más amplio y tiene mayor rango de acción que el concepto de “calidad en la educación”, ya que pone el acento en los objetivos mismos y, principalmente, en la calidad de dichos objetivos y coloca en segundo lugar los procesos y los resultados. Así, Pérez Juste nos dice:

“La calidad de la educación, ..., reside, antes que en cualquier otro aspecto –medios, recursos, proceso o resultados- en la entidad misma de las metas que se persiguen. ... una vez que tales metas sean de calidad, es preciso contar con un conjunto adecuado y armónico de todos esos elementos si se

desea alcanzar la eficacia en el logro de tales metas cualitativamente de calidad” .

(2000, pág. 24)

El análisis de este concepto nos lleva a plantear criterios para valorar la calidad de la educación: totalidad, integralidad, adecuación y armonía y coherencia.

- **La totalidad:** Como criterio de calidad está ligada a la formación y mejora total de la persona en todas las dimensiones que la conforman. Nos resulta sencillo valorar dimensiones como la intelectual o física, pero, ¿cómo lo hacemos con las dimensiones psicológicas, emocionales y espirituales? Aquí es claro que se deberán desarrollar técnicas y métodos específicos para evaluar este tipo de dimensiones.
- **La integralidad:** Es la “integración armónica de cada una de las dimensiones con todas las demás, fruto de actuación conjunta, coordinada y armónica de los responsables de la educación” (Pérez Juste, 2000, pág. 25) Esta integración armónica debe evidenciarse en un proyecto de centro compartido y llevado adelante por todos los integrantes de la universidad y su correspondiente unidad académica.
- **La adecuación:** Es la adaptación del proyecto educativo a las características de los alumnos para obtener los mejores logros de acuerdo a las posibilidades de cada individuo.
- **La armonía y la coherencia:** Hacen referencia al desarrollo y tránsito a través de los diferentes niveles educativos y el pasaje al campo laboral. Este último aspecto consideraría los criterios diacrónicos de la calidad (aquellos que se desarrollan a lo largo del tiempo y que sus resultados son comprobables luego de determinado lapso de tiempo), mientras que los tres anteriores contemplan los aspectos sincrónicos (los que se desarrollan en un intervalo determinado, implica las decisiones que se toman momento a momento).

Con un enfoque de la calidad de la educación se toma en cuenta los procesos, los resultados y el fin mismo de la educación, es decir, la calidad de las metas y objetivos que se persiguen, se logra un enfoque integral, aglutinador, donde se consideran todos los aspectos, teniendo como eje a la persona destinataria del proceso educativo.

### **La evaluación de la calidad**

La evaluación entendida como “un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa” (Ruiz, 1996, pág. 18), se basa en la planificación previa de lo que se pretende evaluar, en el desarrollo instrumental de recolección de datos, y el posterior análisis riguroso de la información que finalmente se obtiene. Considera la evaluación como un proceso dinámico y

relativo que intenta comparar datos con los resultados que se previeron. A su criterio toda evaluación debe ser integral y comprehensiva, indirecta, científica, referencial, continua y cooperativa.

Un aspecto sustancial de la evaluación, en general, y que en la evaluación de la calidad adquiere aun mayor relevancia, es su finalidad. (Nevo, 2019) señala las diez cuestiones fundamentales para ser tenidas en cuenta en la evaluación: cómo se define, cuáles son sus funciones, cuáles son los objetos de evaluación, qué tipo de información debe recogerse, qué criterios utilizar para valorar lo evaluado, a quién debe servir, cuál es el proceso a seguir, qué métodos se deben utilizar, quién debe realizar la evaluación, qué estándares de calidad deben servir para valorar las evaluaciones.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. definen a la evaluación como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (1987, pág. 19) y ponen el énfasis en que la evaluación debe determinar el valor de lo que está siendo enjuiciado. Stufflebeam distingue cuatro tipos de evaluaciones: de contexto, de entrada, de proceso y de producto.

Para Pérez J. la evaluación pedagógica es “la valoración, a partir de criterios y de referencias pre-especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (2006, pág. 32). En tal sentido, una de las funciones de la evaluación, tal vez la más importante, es la que se orienta hacia la mejora, es decir, que constituye la base para la toma de decisiones en el plano educativo. Por eso, este autor complementa la definición de la evaluación caracterizándola como integral, porque debe existir coherencia entre los objetivos que se persiguen y el contenido de la evaluación, integrada, es decir, formando parte del programa, e integradora, que funcione como elemento dinamizador de la mejora, de cada componente que contribuye al logro de los objetivos.

La evaluación debe tener un carácter sistemático y, por lo tanto, su aplicación debe ser en forma continua. Se hace necesario promover la discusión en todos los niveles académicos de las instituciones involucradas sobre algunos contenidos, tales como los objetivos de las evaluaciones, qué se pretende obtener de ellas, qué repercusión tendrá la misma sobre la evaluación docente y si los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por el estudiante son bien evaluadas. En América Latina, las evaluaciones de la calidad, han sido desarrolladas con interrupciones y dificultades y sus resultados han sido indagados por técnicos, docentes y políticos. Por eso, Valverde (2008) afirmó que las evaluaciones en América Latina se han construido desde la fragilidad y la desconfianza. En algunos casos no han tenido un carácter sistemático porque han dependido de los vaivenes institucionales o políticos. Este factor unido a la falta de discusión sobre sus objetivos y a la difusión de los resultados han generado resistencias innecesarias. Fernández T. (2010) dió cuenta detalladamente de cómo la falta de sistematicidad en las evaluaciones realizadas en América Latina en los últimos 30 años es uno de los factores que no contribuye su institucionalización.

Hasta aquí se consideraron las evaluaciones, sin embargo, el objeto a evaluar se ha expandido en los últimos años. Si bien, los primeros avances en evaluación se dieron para medir el nivel de logro en el desempeño de los estudiantes, y aún hoy, en muchas ocasiones se reduce la evaluación de la calidad a la evaluación de los resultados en los aprendizajes, se ha entendido que los objetivos educativos son complejos y hay varios actores implicados que deben ser objeto de evaluación (Pérez J, 2006). Por eso, en sintonía con un concepto integral de evaluación, además del desempeño de los estudiantes, se ha ampliado el objeto de evaluación a los docentes, los programas educativos, los centros y los sistemas educativos.

Evaluación y calidad son conceptos que están fuertemente relacionados, ya que el primero debe contribuir a alcanzar la calidad. Autores como Pérez J. (2007) y (Dias Sobrinho (2008) concuerdan en la relación entre evaluación y calidad. El primero señala: “un buen sistema de evaluación contribuye a la calidad” (Pérez J. , 2007, pág. 6) y el segundo indica de una forma menos contundente primero, “la palabra evaluación está casi siempre asociada a mejoramiento de la calidad” (Dias Sobrinho, 2008, pág. 40) enfáticamente más adelante, “la evaluación es un proceso necesario no solamente para constatar grados de calidad alcanzados, sino sobre todo para mejorar la calidad”.

En muchos países de la región se ha desarrollado la tendencia y “moda” de asociar los procesos de acreditación al aseguramiento de la calidad de la educación, lo conceptos evaluación y aseguramiento de la calidad se utilizan, generalmente, como sinónimos, pero es conviene que estos sean correctamente precisos.

Varios autores afirman que el aseguramiento de la calidad alude a la gestión sistemática y a procedimientos de evaluación que se adoptan para asegurar el logro de una calidad específica, que permitan a los grupos de interés tener confianza en la gestión de la calidad y en los productos logrados (Van Vught, 1994) (Lindsay, 1992) (Birnbbaum, 2000). Este concepto se entiende como el cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que las instituciones cuentan con las condiciones requeridas para realizar sus funciones académicas (González, L. y Espinoza, O., 2008).

Luego de revisar literatura al respecto se puede evidenciar que, los autores prefieren utilizar el concepto de evaluación de la calidad y no el de aseguramiento de la calidad, esto es porque el proceso de evaluación no conlleva necesariamente acciones para lograr alcanzar la calidad esperada, es un juicio de valor, que puede ser acompañado de acciones para la mejora o para el logro de los estándares. En el mismo sentido aporta (Brennan, 1997) que se inclina por el uso del concepto de evaluación al que debe agregársele el seguimiento y las acciones de mejora.

Stensaker (2008) planteó que existe una brecha entre las expectativas y la realidad con respecto a los resultados de las evaluaciones de la calidad y que el principal problema se relaciona con supuestos subyacentes que guían muchos de los esquemas de evaluación de la calidad alrededor del mundo. Por eso, es importante el desarrollo de un modelo que cuente con el acuerdo de los implicados y, si es posible, con su participación en el proceso de desarrollo. La evaluación realizada sobre la base de criterios y referencias previamente especificados y acordados es la clave fundamental de la evaluación de la calidad de



la educación. Los resultados de las evaluaciones de la calidad cobran sentido cuando se integran e interactúan con las instituciones de educación superior con las que están conectadas.

En primer lugar, debe estar claramente explicitada la función que cumplirá la evaluación, que según el concepto de evaluación al que adherimos y debe estar orientada hacia la mejora de los procesos, procedimientos y los resultados.

A la evaluación de la calidad se la ha asociado también con el cumplimiento de los objetivos propuestos y por eso se ha relacionado con la eficacia, ya que se la define como el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos, mediante la realización de las actividades y tareas programadas (Ander Egg, 1997) o el nivel logrado en la consecución de esos objetivos. La eficacia debe relacionarse con la elección de objetivos apropiados, con dos vertientes a observar: la formulación de objetivos de calidad y la consecución de los mismos. El primer aspecto se conecta con la elección de objetivos de calidad, pertinentes y adecuados, dado que lograr alcanzar objetivos pobres o no pertinentes no podría englobar una noción de eficacia que se asocie con la calidad. En este mismo sentido se encuentra la posición de Blanco (2008) cuando asocia al concepto de eficacia dentro de la calidad de la educación con el cumplimiento de los objetivos de pertinencia, relevancia y equidad.

Bruinsma (2003) estudió tres factores asociados al logro de la eficacia en la educación superior: El primero constituido por las características del propio sistema de educación superior; El segundo, la forma en que la institución organiza la educación, el curriculum y las políticas de evaluación y finalmente el Tercero, las características de los estudiantes como edad, género, situación socio-económica, estrategias meta-cognitivas y motivación.

### **La evaluación de la calidad en la Educación Superior**

En la última década del siglo XX la mayoría de los países europeos establecieron sistemas de evaluación de la calidad en la educación superior. También se desarrollaron estos sistemas en otras partes del mundo, generalmente llevados adelante por agencias nacionales que operaron con un considerable grado de autonomía (Brennan, J. y Shah, T. , 2000).

La evaluación de la calidad en educación superior ha traído varias consecuencias: “el dominio de la rendición de cuentas debe mucho a la modificación del nexo entre las instituciones y el estado, con instituciones que obtienen mayor autonomía en algunos aspectos, mientras el estado mantiene distancia en la que la evaluación externa se ha convertido en un instrumento prominente bajo la tácita suposición (política) que un “Estado evaluador” producirá educación universitaria de calidad superior” (Kohoutek, J. y Westerheijden, D., 2014, pág. 167). De esta forma los estados tratan de asegurarse la evaluación de la calidad de la educación superior mediante la creación de instituciones para-estatales, en algunos casos, o independientes, en otros casos. Esta lógica que ha imperado llevó a que las instituciones de educación superior enfocaran las evaluaciones hacia la rendición de cuentas. Sin embargo, las evaluaciones de la calidad han sido utilizadas por sistemas universitarios muy disímiles como el estadounidense orientado al

mercado, el sistema público del Reino Unido, un sistema controlado por el Ministerio como el escandinavo, o sistemas fuertemente limitados como el que se aplica en China (Harvey, L. y Knight, P., 1996).

Van Vught, F. y Westerheijden, D. (1994) enumeraron los elementos que forman parte de un modelo general de evaluación de la calidad en la educación superior. Ellos son: un cuerpo nacional coordinado, una autoevaluación institucional, evaluaciones externas por pares académicos y reportes publicados. De esto se desprende una distinción clara entre evaluación interna y externa. Hay acuerdo generalizado en aseverar que es deseable que exista evaluación interna con anterioridad al planteo de una evaluación externa.

### **La evaluación interna o autoevaluación**

La evaluación interna se basa en dos supuestos: primero, que la institución es capaz de realizar una evaluación de calidad, y segundo, que es capaz de implementar los cambios necesarios para mejorar. El primer supuesto contiene la noción que la institución tiene una masa crítica suficiente con expertos capacitados para llevar a cabo la evaluación y la suficiente independencia para desarrollarlas.

La evaluación interna o autoevaluación en general se plantea como el primer paso para la llegar a una evaluación externa (Pérez J, 2006) (Salazar, J.M. & Caillón, A., 2012).

Brennan (1997) afirmó que mientras el debate se centra sobre lo que hacen las agencias de evaluación y acreditación, no se debe despreciar las evaluaciones internas, las instituciones deben desarrollarlas para poder obtener información con el fin de mejorar y hacerlas de forma sistemática, reuniendo información en todos los aspectos. En ocasiones las evaluaciones internas son tomadas como carentes de utilidad debido a que quienes la realizan están involucrados con la institución, sin embargo, se considera a la evaluación interna o autoevaluación como un paso imprescindible en la evaluación de la calidad. Para Salazar, J.M. y Caillón, A. (2012) las evaluaciones internas permiten guiar el proceso de mejora, incluso sin participación externa, además de brindar información requerida por agencias externas o el gobierno. El ciclo que debe cumplir la evaluación de la calidad interna según estos autores es, en primer lugar, determinar los procesos a monitorear sobre la base de los propósitos y objetivos institucionales, en segundo lugar, realizar el monitoreo y analizar los resultados en función de los propósitos y objetivos, y, por último, diseñar planes de mejora en base a los resultados del análisis para luego implementarlos y evaluarlos.

El impacto que producen las autoevaluaciones dan lugar a cambios en la institución. Brennan, J. y Shah, T. (2000) encontraron tres mecanismos de impacto en una investigación que condujeron en 29 instituciones de educación superior, pertenecientes a 14 países. El primer mecanismo de impacto es a través de los premios o recompensas, el segundo, a través de cambios de políticas y estructuras, y el tercero, a través del cambio de la cultura de la educación superior.

Pérez J (2006) señaló el desarrollo que tendrán las evaluaciones internas. Debido a las carencias de evaluadores expertos, la duración de los procesos evaluativos y la cantidad de programas y centros educativos, las evaluaciones externas no podrán satisfacer toda la demanda, por eso se deberá apelar cada vez más a las evaluaciones internas. El modelo de evaluación, que este autor denomina mixto, donde los

evaluadores internos y externos intercambian sus apreciaciones, logran acuerdos y trabajan en las debilidades y fortalezas de los programas o centros educativos con el fin de diseñar las acciones de mejora se presenta como una opción sustentable para las instituciones de educación superior, sin embargo, la coordinación entre evaluadores internos y externos es difícil de concretar en la práctica.

En el caso de Bolivia los procesos de autoevaluación en cada universidad, facultad y unidad académica se realizan a través de diferentes comisiones supervisadas por unidades específicas, en el caso particular de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y más específicamente en la Facultad de Ciencias y Tecnología las unidades encargadas de la supervisión es la ODE-FCyT (Oficina de Educación de la Facultad de Ciencias y Tecnología) y la DUEA (Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación), todo en estrecha coordinación con órganos y/o unidades organizadas para estos procesos.

### **La evaluación externa**

Se denomina evaluación externa a la que realiza un conjunto de expertos, que frecuentemente, están agrupados en una institución que tiene el cometido de evaluar. De esta forma se pretende asegurar la independencia entre el evaluador y el objeto a evaluar. Sin embargo, a estos evaluadores, denominados pares, por compartir objetivos, lenguaje y formación con los evaluadores internos, puede objetársele su imparcialidad por estar influidos por determinado sesgo social (la reputación de la institución que evalúan) o intelectual (la orientación académica de la que provienen) (Van Vught, F. y Westerheijden, D., 1994).

Harvey, L. y Newton, J. (2007) hicieron una fuerte crítica al devenir de las evaluaciones externas, argumentando que han restado preponderancia a la comunidad académica forzándola a responder a requerimientos burocráticos, imponiendo indicadores de desempeño cuestionables, donde, finalmente, la calidad no tiene nada que ver con el esfuerzo académico tendiente a la creación de conocimiento y al aprendizaje de los estudiantes. Esta apreciación recoge una valoración extendida en cuanto a que las evaluaciones externas de la calidad ponen el acento en los procesos de gestión o en los resultados, pero no se contemplan aspectos como los procesos de aprendizaje o los proyectos educativos y su implementación.

La forma de solucionar esta “desconfianza de la academia” de acuerdo a Harvey, L. y Newton, J. (2007, pág. 240) es basar el enfoque en la “noción de autorregulación, de orientación a la mejora y de investigación informada”, considerando a esta última como una base esencial y que ha estado ausente en las evaluaciones externas. Consideran imprescindible identificar las investigaciones sobre qué funciona en una universidad o sistema de educación superior para mejorar la calidad, aunque no todas ellas deban ser llevadas a cabo por los académicos propios.

En general, las evaluaciones externas están a cargo de instituciones que los distintos países han creado para tal fin, algunas de ellas especializadas en la educación superior.

En Latinoamérica, se crean las primeras agencias para la evaluación de la calidad de la educación superior en la década del 90. En México se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); en Chile, se creó el Consejo Superior de Educación (CSE) destinado a acreditar las nuevas universidades privadas; en Colombia, surge el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); en Brasil, se puso en marcha el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB); en El Salvador se creó la Comisión Nacional de Acreditación (CdA); en Argentina, se forma la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y en Costa Rica, en 1999, se creó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). En la primera década del siglo XXI se crearon agencias en Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay y se ampliaron o cambiaron de denominación las de Chile y Brasil (Fernández N. , 2008).

El caso Boliviano tiene sus particularidades, la instancia encargada de llevar a cabo todo lo concerniente a la evaluación y administración de los procesos de acreditación debería ser la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU), pero lamentablemente hasta el día de hoy, esta agencia nacional no está en funcionamiento, ante esta acefalia la institución a cargo de todos los procesos de Evaluación y Acreditación en todo el territorio nacional es la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias del Estado Plurinacional de Bolivia (CNACU B. , 2019), y frente a este vacío del no funcionamiento de una agencia de acreditación, el Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), viene autorregulado desde hace una década los procesos de evaluación y acreditación, a través del Reglamento General de Evaluación y Acreditación de Carreras y/o programas. La versión que actualmente es utilizada fue aprobada en el XII Congreso Nacional de Universidades (SUB C. X., 2013).

Fiorilo (2020) mencionó el artículo 68 de la (Ley 070 A. E., 2010) señalando el concepto de evaluación en las universidades Bolivianas es: “La evaluación es el proceso de cualificación de la calidad de la educación superior universitaria; además, contempla las siguientes modalidades de evaluación: La autoevaluación, evaluación por pares y evaluación social”. También define la acreditación como la certificación que será emitida cuando los resultados del proceso de evaluación sean favorables.

Se realiza el análisis de las características, áreas, variables y/o dimensiones de los dos sistemas de acreditación que se encuentran disponibles en nuestro país, todo ello dentro de lo que se encuentra enmarcadas en la (Ley 070 A. S.-E., 2010, pág. 34) artículo 55, las universidades reconocidas por el Estado Plurinacional de Bolivia son cuatro:

- Las Universidades Públicas Autónomas
- Las Universidades Privadas.
- Las Universidades Indígenas
- Las Universidades de Régimen Especial

En América Latina junto con los cambios en educación superior propios de la década de 1990. En ese momento y como consecuencia de la globalización, se sucedieron grandes transformaciones en la sociedad:

la liberalización de la economía, los cambios en los modos de producción, la apertura de los mercados y la incorporación de nuevas tecnologías, entre otros.

Las políticas de ajuste estructural promovidas por el Consenso de Washington llevaron a la retirada o reducción del Estado en la provisión de bienes y servicios; esto afectó a las políticas sociales y en particular al sector educativo. Al mismo tiempo, la influencia de los organismos internacionales de crédito introdujo políticas similares en todos los países de América Latina, con características de descentralización, privatización y focalización, dando origen a las reformas educativas.

Todos estos factores: la globalización, el ajuste estructural y la influencia de los organismos financieros internacionales tuvieron su impacto en la educación superior. Si en las décadas anteriores la educación superior estaba destinada a reproducir valores y formar recursos humanos, en este nuevo marco es vista como generadora de conocimiento y se convierte en vital para la actividad productiva (Rama, 2006). Así pues, por el predominio del conocimiento como eje estructurante de la sociedad, el Estado comenzó a intervenir más en la universidad y en el nivel superior de educación.

En América Latina se pasó de un modelo inicial de autonomía universitaria con carreras dirigidas a la formación profesional, a un modelo de ampliación del acceso a través de la vía privada. Esto permitió la coexistencia de instituciones tradicionales con otras de dudosa calidad (Fernandez, 2010).

Dicha expansión generó una preocupación por la calidad de la educación que se combinó con el nuevo interés en la universidad proveniente de la importancia del conocimiento para las actividades productivas. Esto es lo que (Rama, 2006) denominó Tercera Reforma de la Educación Superior, donde el Estado tiene un papel importante como regulador en busca de la calidad académica.

## Resultados

### **Propuesta para afrontar un sistema de evaluación y acreditación con el aporte de los principios de la complejidad**

Precisamente en esa línea de encontrar nuevos ojos para mirar en este viaje de descubrimiento por el mundo de la evaluación y acreditación de la educación superior, es necesario establecer los principios de la complejidad que podría sostener una propuesta para obtener un sistema para la Evaluación y Acreditación Educación Superior, esta propuesta busca hacer un cambio de pensamiento, basados en los principios del pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin en sus diferentes obras e intentar leerlos a la luz de las acciones de los modelos de evaluación de la educación superior.

Se trata de plasmar una propuesta en la siguiente figura, esta esta sobre los cimientos que nos proporcionan los principios de la complejidad en concordancia de la propuesta Moriniana.

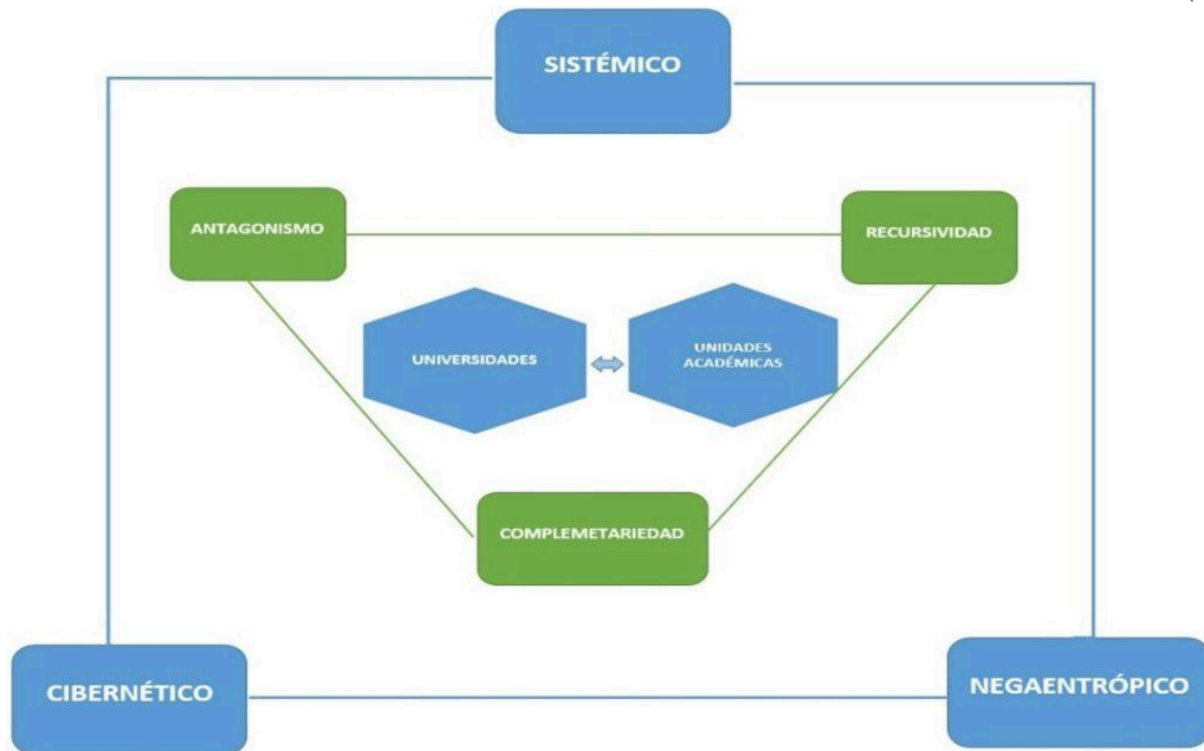


Figura 2: Principios de la complejidad propuestos para la evaluación y acreditación

Como se puede advertir en la figura, se logra aplicar los principios de la complejidad para articular los procesos de evaluación y acreditación de manera sistémica, estos procesos son al mismo tiempo contenido y continente de la totalidad del proceso, se logra impactar en la dimensión institucional, programática e individual de los modelos de evaluación de la educación superior. Este es el punto es el que qué se entiende por sistémico, cibernético, negaentrópico, antagonismo, complementariedad y recursividad; las posibilidades que encierra la propuesta de Edgar Morín son muchas.

**Sistémico:** La necesidad de reconocer que la acción de un modelo de evaluación y acreditación implica necesariamente el diálogo con otro modelo. En la operación del Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Bolivia, este principio serviría para que el diseño de la metodología, los procesos técnicos y los criterios a ser aplicados a las diferentes dimensiones de evaluación y acreditación, se considere el carácter hologramático del sistema en el que la parte está en el todo y el todo se expresa en cada una de sus partes. De otra manera, los organismos y sus modelos operarán con criterios reduccionistas y simplificadores que no ofrecen posibilidades de comprender la totalidad de lo real de la evaluación y sólo plantearían compartimentos herméticos de información sin viabilidad de transformarse en conocimiento y saber, de acuerdo a la definición que realiza Morin en (Morin E. , 1981, pág. 124):

“A partir de ahora, se puede concebir el sistema como unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos”.

**Cibernético:** Es la auto-organización y la capacidad que debe tener el sistema en la medida en que se produzcan cambios distintos modelos, metodologías, criterios e indicadores de cada uno de los subsistemas de evaluación y acreditación. Este principio reconoce la indeterminación radical de cualquier modelo

artificial de organización de la información, pero establece parámetros de comportamiento y respuesta posibles a los cambios del entorno. De esta manera, el Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Bolivia emergería como la instancia competente de regenerarse conforme el entorno educativo, social, económico y cultural para propiciar la transformación integral de nuestro país. Se identifica a este sistema como un organismo vivo con cualidades como acota (Morin E. , 1981, pág. 320):

- “Memoria (aunque la memoria del ordenador sea radicalmente diferente a la memoria cerebral).
- Computación (no sólo cálculo, sino operaciones lógicas en el tratamiento de la información).
- Percepción (pattern recognition).
- Aprendizaje (learning).
- Solución de problemas (problems solving)
- Toma de decisiones (decision taking)”

**Negaentrópico:** La organización del Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Bolivia se puede definir para contrarrestar las estructuras disipadoras de energía que se presentan en cualquier fenómeno educativo, social, económico, cultural y natural. Su condición básica es mantenerse abierto a la posibilidad de producirse a sí mismo. Morin aclara este concepto:

“El concepto neguentropía, así entendido, es el aspecto termodinámico de toda regeneración, reorganización, producción y reproducción de organización. Se origina y toma forma en el bucle recursivo, cíclico, rotativo que se recomienza sin cesar y reconstruye sin cesar la integridad y/o la integralidad del ser máquina.” (Morin E. , 1981, pág. 331)

**Antagonismo y complementariedad:** El Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Bolivia, se integra a partir de modelos y perspectivas de evaluación que pueden resultar antagónicas, sin embargo, es posible su complementariedad dinámica porque constituyen parte de la misma realidad. Así lo recuerda Raymundo Mier al citar una reflexión de Edgar Morin aparecida en la revista francesa *Communications* de 1976:

“El principio de que ‘no hay organización sin anti-organización’ muestra que antagonismo y complementariedad son dos polos de una misma realidad compleja. El antagonismo, cuando va más allá de ciertos umbrales y procesos, da lugar a la desorganización; pero, incluso al volverse desorganizacional, puede constituir la condición de reorganizaciones transformadoras.” (Mier, 1996, págs. 29-30).

**Recursividad:** El Sistema para la Evaluación y Acreditación, deberá guiarse por el principio de la recursividad que en términos de organización tiene la posibilidad de auto-producirse y auto-organizarse. Morin lo explica en la entrevista que concedió a Vallejo:

“Funciona entonces el principio del bucle recursivo que desborda la noción de regulación con la auto-producción y la auto-organización. Esto es un proceso recursivo y generativo mediante el cual una organización activa produce los elementos y los efectos necesarios a su propia generación o existencia. La recursión aporta una dimensión lógica que, en términos de praxis organizacional, significa producción de sí y regeneración. La imagen del remolino aclara esa idea de recursividad organizacional. Un remolino es una organización activa estacionaria, que presenta una forma constante; aunque a ésta la constituya un flujo ininterrumpido. Lo que significa que el fin del remolino es a su vez su comienzo y que el movimiento circular constituye al mismo tiempo el ser, el generador y el regenerador del remolino... un sistema que se bucla a sí mismo crea su propia autonomía” (Vallejo, 1996, pág. 72).

Los principios que fueron descritos y propuestos para el Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Bolivia, hacen posible la generación y regeneración constante del sistema, todo ello con el objetivo de abrir diferentes posibilidades para el aprendizaje y conocimiento de los saberes de la evaluación, la acreditación de la educación superior en toda su complejidad dialógica y de esta manera las universidades puedan responder a las demandas de la sociedad. Sin estos principios el sistema se encerraría en sí mismo, lo que limitaría su sobrevivencia en el tiempo por efecto de la entropía. El hecho de que los procesos de evaluación y acreditación sean aplicados en entidades vivas como lo son las Instituciones de Educación Superior (Universidades), dentro de ellas las correspondientes facultades y sus carreras, hace que el sistema en su conjunto encuentre fuentes de alimentación constantes provenientes de la realidad educativa, social y cultural de nuestro país.

## Discusión

### **La complejidad en la educación y su alcance en los procesos de Evaluación y Acreditación**

Estrada (2019) Indica que la educación ha estado al servicio de las clases del capitalismo, racismo, poder, patriarcalismo y de la colonialidad; durante los últimos años se ha tratado de hacer posible una educación que avance en su misión esencial, cuya responsabilidad es de brindar un convencimiento de que toda persona es educable, en contra del decreto de la educación tradicional elitista del neoliberalismo, los cuales han hecho de la educación algo mercantil, al servicio de las sociedades y culturas que normalizan la divergencia.

Para comprender, entrelazar e interrelacionar los diferentes constructos teóricos sobre la educación, es necesario apoyarnos en los fundamentos de la complejidad, estos nos permitirán realizar conexiones entre diferentes saberes, aceptando el reto a la complejidad; en palabras de Edgar Morin cuando se habla de complejidad “se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir” (Morin E. , 2006, pág. 224).

La filosofía de la educación del siglo pasado ha venido decayendo, porque a medida que pasa el tiempo, la forma de vida de toda la humanidad evoluciona, aún más rápido con el uso de la tecnología; por ende, es necesario una nueva forma de pensar que sirva para construir conocimientos que ayuden a resolver los problemas de la actualidad que presenta la sociedad; al respecto (Ruiz, R., & Ayala, F. , 1998) manifiesta



que “ningún otro modo de conocimiento (filosofía, literatura, arte, religión) afecta a la vida social y económica de la humanidad moderna de manera tan radical y universal como la ciencia”.

Morin realiza el análisis en, (Morin E. , 1990), donde propone la idea de ‘complejidad’ como una articulación de los fenómenos del mundo. Este modo de pensar, implica un “alto grado de desorden debido a todo lo que abarcaría, de allí la vocación histórica del conocimiento científico por buscar cierto orden”. Vanoli (2017) Complementa e indica que este método pretende entender dicha incertidumbre y ambigüedad, porque la complejidad hace conocer la imposibilidad de simplificar, y direcciona y busca el fundamento central de los problemas (pág. 149).

Dentro de la gran variedad de literatura que se tiene, la complejidad está considerada como un paradigma epistemológico; defiende una estrategia fundamental, llamada reforma del pensamiento, el cual “concibe a la realidad como un sistema en permanente cambio, desarrollo y emergencia; reconoce al todo como a la suma de sus partes y a la especificidad de las partes respecto al todo” (Gómez, C., Hernández, M., y Ramos, R., 2016, pág. 474)

La reforma del pensamiento propuesta por Morin, aspira a la superación de un pensamiento simplificador, al mismo tiempo de un “principio del pensamiento que opera a partir de una lógica disyuntora-reductora, de una explicación racional del mundo que se instauró con el pensamiento científico-clásico” (Osorio, 2015, pág. 273). En este sentido, en las últimas décadas se ha venido cuestionando el conocimiento occidental, y articulando el saber necesario para una transformación paradigmática del conocimiento. Para reformar nuestro pensamiento es necesario la articulación del conocimiento existente entre la diversidad de corrientes, enfoques, paradigmas significativos del pensamiento actual, y de allí realizar un análisis y plantear una comprensión compleja de lo real.

En relación a la complejidad, Gómez, C., Hernández, M., y Ramos, R. (2016, pág. 473) consideraron que “la complejidad en Morin no trata de los asuntos propios de las así llamadas ciencias de la complejidad, sino, de un nuevo horizonte epistemológico para organizar el pensamiento”. Estos horizontes epistemológicos pretenden dotar de conocimientos que posibiliten la emergencia de una nueva manera de ser, pensar, actuar y convivir, posibilitando una transformación en la sociedad.

“La epistemología compleja en la construcción de conocimiento gira alrededor del problema de la verdad, pasando de perspectiva en perspectiva, de verdades parciales, intentando efectuar una rearticulación del saber, del conocimiento inseparable de una reflexión fundamental. Para mantener abierta la problemática de la verdad, considera cualquier conocimiento, ya sea epistémico o extra epistémico que cree verdadero, cualquier presunción de conocimiento, incluyendo el error, la ilusión, el desconocimiento” (Torrealba, C., Pérez, P., y Castillo, N., 2018, pág. 144)

Estrada (2019) Indicó que la complejidad propone una visión no lineal, no acumulativa del conocimiento científico; propone una complejización de conocimientos, esta no presupone de inmediato una epistemología compleja. Más bien, la epistemología compleja es una necesidad para poder abordar la

denominada complejización del conocimiento y poder enfrentar sin reducir la complejidad, entonces, se pretende lograr reconocer y analizar los fenómenos multidimensionales en lugar de aislarlos, mutilando cada una de sus dimensiones.

La epistemología compleja que propone Morin (1999a) hereda del constructivismo los siguientes postulados:

- El sujeto construye activamente el conocimiento
- Lo epistemológico versa sobre los contenidos de experiencias de los sujetos y no sobre el mundo real.
- Mediante la cognición el sujeto organiza el mundo en vez de descubrirlo ontológicamente.
- No se niega la realidad ontológica, sino la posibilidad de obtener una verdadera representación de la misma.

La epistemología compleja precisa de un pensamiento complejo que coloque en el centro de la atención al conocimiento mismo, una vez que se reconoce la cualidad del sujeto como observador-conceptualizador, el conocimiento del conocimiento situará como punto de partida, con lo cual se complejiza la noción misma de la epistemología. Esta epistemología compleja va a ser de gran ayuda para la propuesta de un sistema de evaluación y acreditación.

### **Principios Sistémicos de la propuesta compleja**

**El Todo es más que la suma de las Partes:** Además de las partes posee:

- Organización, que lo hace ser el sistema que es
- La unidad global misma que es
- Las cualidades y propiedades nuevas que emergen de esa organización global.
- No obstante, concebir el sistema no es fácil, el reduccionismo sólo ve las partes y el holismo no ve más que el todo, entonces la complejidad expresa su segundo principio que enuncia todo lo contrario.

**El Todo es menos que la suma de las Partes:** Las cualidades y las propiedades que pertenecen a las partes en cuanto están separadas del todo desaparecen, al hallarse dentro del sistema, (Morín E. , 1997) señala que los sistemas existen cuando sus componentes no pueden adoptar todos sus estados posibles. Toda asociación implica restricciones, a los fines de ilustrar lo dicho, parafraseamos el ejemplo del autor reseñando que cada una de nuestras células contiene nuestra información genética, pero ésta queda reprimida, salvo aquella parte de la información que corresponde a su determinada actividad o función.

**La Parte es más que la Parte:** Las potencialidades organizacionales de las emergencias retroactúan a nivel global de todo el sistema y también pueden hacerlo también a nivel de las partes. El principio de exclusión de Pauli nos ayuda a comprender esta aseveración, pues afirma que los electrones adquieren cualidades que los individualizan (la carga, el nivel orbital que ocupan) bajo el efecto organizacional del principio de exclusión, la parte es en el todo y debido al todo más que la parte. Esto ocurre también en el caso de los

individuos humanos ya que éstos desarrollan sus más altas cualidades (lenguaje, arte, entre otros) en el seno del sistema social.

**La Parte es menos que la Parte:** Las partes independientes ejercen inhibición entre sí, unas con otras, al mismo tiempo que ejercen inhibición sobre el todo y reciben inhibición del todo sobre ellas. La idea de inhibición se deduce de la misma organización, es exigida por ella. La inversa de la organización es la independencia de los elementos. La dependencia dinámica de los elementos consiste en que las partes dentro del sistema no pueden adoptar todos sus estados posibles, Morín E. (1997) afirmó:

“Cualidades, propiedades unidas a las partes consideradas aisladamente, desaparecen en el seno del sistema. Una idea semejante es deducible de la idea de organización, se deja concebir mucho más lógicamente que la emergencia justifica definir el sistema como unidas multiplex. El uno tiene una identidad compleja, o sea, múltiple y una a la vez: es a la vez más y menos que las partes, precisamente porque éstas no desaparecen. Pero también las partes tienen una doble identidad: participan de la identidad del todo sin que desaparezca la suya propia. Esta afirmación de doble identidad no es una idea trivial, si aceptamos que la organización de un sistema es la organización de la diferencia.” (p. 117)

### **Propuesta de procedimiento evaluación y aplicación de complejidad**

Desde la implementación de los procesos de evaluación y acreditación en Bolivia, se tienen avances sustanciales, pero es tarea del gobierno nacional y departamental, de la sociedad y de la misma universidad mejorar de manera continua la calidad en la educación, a continuación, se plantean algunos aspectos para ser reflexionados y posteriormente aplicados de acuerdo al contexto socio-cultural de nuestra sociedad:

- Revisar la evaluación de las instituciones, de los programas y de la planta académica con el fin de que se reconozcan especificidades, con el objeto de no duplicar esfuerzos, desarrollar y articular instrumentos de evaluación, para mejorar y responder a la demanda de la sociedad.
- Reglamentar los procesos de evaluación y/o acreditación de la educación superior que comprenda también a las instituciones privadas, esta debería ser una de las funciones primordiales de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU).
- Transitar a un proceso integral de evaluación en el que se incluyan indicadores cuantitativos y cualitativos, estos para fundamentar los juicios de valor y las interpretaciones que conlleva la realización de los procesos de evaluación.

- Simplificar los procedimientos de evaluación de unidades académicas, esto conllevará menos tiempo y recursos a las Instituciones de Educación Superior, y el objetivo principal de este proceso sea orientado al mejoramiento.
- Diseñar un sistema de información en línea, para analizar el progreso de las unidades académicas durante los procesos de Evaluación y/o Acreditación.
- Solicitar que los pares académicos que realizan procesos de evaluación in situ a las unidades académicas tengan experiencia en este ámbito.
- Determinar mecanismos de seguimiento para la totalidad de las unidades académicas sometidas a los procesos de Evaluación y Acreditación, con el objetivo de poder contrastar las mejoras realizadas en cada ocasión que se realizan estos procesos y de esta manera tomar acciones correctivas
- Incrementar la difusión de los resultados en la comunidad académica.
- Evaluar de forma regular si los procesos de Evaluación y Acreditación contribuyen a mejorar la calidad de las unidades académicas.

En el trabajo de Trigo y Valle (2012) se presenta una visión, objetivos y propuestas de acción para la creación de lo que ellos llaman “Propuesta de un Sistema de Evaluación de la Educación Superior”, en la visión se plantea a diez años y propone la creación de un sistema de evaluación que incorpore los enfoques de valoración de la calidad desde los insumos y los procesos hasta los resultados con base en el establecimiento de estándares explícitos o implícitos para mejorar el desempeño y alcances de las políticas, programas, unidades administrativas, instituciones e individuos.

Una parte interesante de la propuesta de Trigo Tavera, F y Valle Gómez Tagle, R. (2012) es que plantea la necesidad de que el sistema de evaluación articule a los subsistemas de evaluación de la educación básica, la media superior y la superior sin perder su independencia y especificidades. Además, proponen que el sistema dialogue con los estándares internacionales de evaluación de la calidad y sea una fuente de información oportuna para la toma de decisiones estratégicas que impulsen la equidad, la cobertura, la inclusión, la pertinencia y la calidad de todo el sistema educativo nacional, desde la educación básica hasta la educación superior.

- Evaluación y acreditación de los programas educativos.
- Evaluación del desempeño del personal académico.
- Evaluación del desempeño de estudiantes.
- Certificación de profesionistas.
- Acreditación institucional.

En el caso de nuestro país, no se puede ignorar la historia, los resultados y los alcances que han tenido los distintos organismos evaluadores y acreditadores, por lo que la propuesta de organizar una instancia nacional que coordine los esfuerzos es loable, la misma esta normada en la (Ley 070 A. E., 2010), más concretamente en la SECCIÓN V Artículo 68 acápites I, II y III, se realiza la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU), pero

lamentablemente hasta el día de hoy, esta agencia nacional no está en funcionamiento, ante esta acefalia la institución a cargo de todos los procesos de Evaluación y Acreditación en todo el territorio nacional es la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias del Estado Plurinacional de Bolivia (CNACU B. , 2019), esta instancia es la encargada de para de llevar adelante los procesos de Acreditación en el ámbito internacional, el sistema aplicado es ARCU-SUR y en el ámbito nacional con el sistema de acreditación CEUB-SUB, sistema utilizado para las Universidades que son miembros de SUB, La versión que actualmente es utilizada fue aprobada en el XII Congreso Nacional de Universidades (SUB C. d., 2013). Estos dos sistemas aplicados en Bolivia no deberían quebrar la riqueza que aporta la complejidad de la evaluación y acreditación de la educación, en el espíritu de las corrientes de pensamiento educativo más acreditadas en la sociedad mundial del conocimiento, tal y como lo propone Edgar Morín cuando habla de la interdisciplinariedad (Morín E. , 1996, pág. 23):

**“La conjunción de nuevas hipótesis y del nuevo esquema cognitivo permiten articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas y permiten concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado.”**

Lo que puede suceder es que de acuerdo a la Ley de Educación (Ley 070 A. E., 2010) en la conformación de la APEAESU se establezca las facultades donde esta dicha instancia tendría que promover acciones que fomentarían el cambio de paradigma del que nos habla (Morín E. , 1996) e impulsaría la organización de un sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Bolivia, la misma estaría encargada de:

- Promover el establecimiento de marcos de referencia homologables entre los modelos de evaluación y acreditación vigentes en el país.
- Establecer e impulsar convenios de concordancia y/o revalidación de indicadores de cumplimiento entre los distintos organismos responsables de evaluar y acreditar
- Proponer actividades de capacitación únicas, con el objetivo de disminuir y/o duplicar los esfuerzos que realizan las Instituciones de Educación Superior.
- Integrar un sistema de formación de pares evaluadores en colaboración con el CNACU y CEUB-SUB.
- Constituir un Padrón Nacional de Evaluadores, la idea es tener un repositorio al igual que el Padrón Electoral de Bolivia, con el objetivo de tener aglutinados a todos los pares académicos evaluadores de todas las Universidades del país, ya sean públicas o privadas, pero reconocidos por las instancias pertinentes: CNACU y CEUB-SUB. Al respecto se tiene la propuesta de (González, 2006), donde propone un esquema para la integración de ese Padrón Nacional y más tarde lo actualizó para su presentación en el marco del Noveno Foro de Evaluación Educativa organizado por el COPAES en el mes de noviembre de 2010. (González, 2010).

- Establecer criterios y dimensiones de evaluación coherentes con el Plan Nacional de Desarrollo de Bolivia, así también con el Plan Nacional de Desarrollo de la Universidad Boliviana, donde los objetivos nacionales de educación superior y con las características geográficas, culturales y socio-económicas del país, conforme a lo señalado en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPE, 2018) y la (Ley 070 A. E., 2010) que deberán considerar los organismos evaluadores y acreditadores a la hora de diseñar sus metodologías y sistemas de criterios, dimensiones e indicadores.
- Diseño indicadores cuantitativos y cualitativos para evaluar periódicamente los alcances y resultados de los organismos evaluadores y acreditadores.

Con marco de trabajo y los modelos organizacionales y jurídicos, se puede pensar en materialización una propuesta de evaluación y acreditación que responda a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, por las experiencias revisadas en otros países (Lemaitre, 2012, págs. 23-71) la definición de un marco jurídico de aplicación nacional, es parte sustantiva de la estrategia para la sistematización de los esfuerzos de evaluación y acreditación de las naciones, de otra manera, las propuestas quedan expuestas a la libre voluntad de cada uno de los actores que participan en los procesos mencionados.

Pero, se puede plantear reforma en varios aspectos y atributos en el ámbito jurídico, normativo, pero le mayor cambio o cambio sustancial debe estar orientado en la transformación del pensamiento y actitud frente a los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, (Morin E. , 1999). Propone un cambio de paradigma en el que las diferentes instancias acuerden los términos del diálogo con el que articularán las redes de colaboración que hagan posible la integración sistémica de los distintos modelos de evaluación de la educación superior vigentes.

Como lo sugiere (Morín E. , 1996) con las palabras de Marcel Proust: Un verdadero viaje de descubrimiento no es el de buscar nuevas tierras sino tener un ojo nuevo”. (Morín E. , 1996, pág. 19).

Analizando los ámbitos en los cuales se llevan a cabo actualmente los procesos de evaluación y acreditación en el país, podemos observar la siguiente estructura:

### **Conclusiones**

Cuando se habla de “calidad” en educación u otro ámbito se debe tomar en cuenta que este corresponde a un concepto filosófico, un constructo, abstracto por naturaleza, donde sus posibles significados son diferentes según los momentos o los individuos a los que el problema afecte, involucrando los valores de las personas.

En el ámbito de la educación, se habla de calidad educativa, concentrándose la definición en las condiciones que permite que el estudiantado aprenda lo que se supone debe aprender, para que los estudiantes puedan desarrollarse como persona intelectual, afectiva y moral, para desempeñarse adecuadamente en ámbitos político, económico y social, Y de esta manera tener las herramientas necesarias y pertinentes para responder a las demandas de la sociedad.

Del mismo modo, se infiere que cuando se habla de calidad de la enseñanza no sólo implica la obtención de resultados concordantes con las demandas, sino que también sea una característica que se refleje durante el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de indicadores que cualifiquen y cuantifiquen este proceso.

En el aspecto educativo es necesario replantear muchos de los elementos que la conforman, de igual manera se deben establecer nuevas relaciones epistémicas, axiológicas y ontológicas hacia la complejidad y transdisciplinariedad, que permita la comprensión de la teoría de la educación y su ineludible transformación, así como el abordaje de los elementos para concebir a la humanidad; sociedad-especie-individuo; la cual es irreductible, complementaria, antagónica y compleja de acuerdo a la propuesta Morin.

Los procesos de evaluación y acreditación al ser parte fundamental de todo proceso educativo, deben reinterpretar la educación para que permita ser un proceso dialéctico de cambio y transformación, mediante acciones e interacciones transformadoras, construyendo de manera cooperativa vías para el desarrollo humano de la sociedad y de la comunidad académica en su conjunto, de esa manera coadyuvar a que la sociedad sea justa cooperando en sus diversas realidades; lo que implica transitar por caminos de la transdisciplinariedad, generando elementos complejos.

Se deberá tener una nueva mirada a los procesos de Evaluación y Acreditación de la Educación en Bolivia, se debe dirigir con la visión integral de sociedad – universidad – individuo, y deberá abarcará varias dimensiones: biológica, psicosociales, espiritual, evolución y conocimiento; misma que deberá dirigirse hacia la transformación interna de las unidades académicas; bajo la atenta mirada de la sociedad, todo ello con el afán de poder sugerir cambios que sean necesarios. Desde el punto de vista de escala humana y de las varias concepciones el concepto de desarrollo humano ha ido cambiando a lo largo de la historia para dar respuesta a situaciones y hechos que afectan al entorno, como por ejemplo la contaminación de los ríos que atraviesan las ciudades capitales del país (ejemplo Río Rocha en la ciudad de Cochabamba, Río Choqueyapu en la ciudad de La Paz y Río Pirai en la ciudad de Santa Cruz), esta contaminación ha sido causado en mayor o menor grado por la mano del hombre; quiere decir, que las concepciones y definiciones en este contexto han tenido que cambiar para dar respuestas a estos hechos que afectan a gran parte de los habitantes de las ciudades capitales de Bolivia. Así como también han sido parte de su responsabilidad los desastres ecológicos; para poder dar solución a estos problemas con los que los habitantes nos tropezamos a diaria la educación juega un papel muy importante, los profesionales deben dar soluciones viables de acuerdo a la realidad que vivimos y con los recursos que contamos.

Se pretende realizar una propuesta para los procesos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, llegar a formular y responder la siguiente pregunta ¿Cómo integrar la complejidad en los modelos de evaluación y acreditación aplicados en Bolivia?, con la investigación que se viene realizando se pudo identificar características que distinguen a los diferentes modelos de evaluación y acreditación; historia, marcos conceptuales y metodológicos, así como los procedimientos técnicos que utilizan.

De este modo se puede concluir que la forma factible para integrar la complejidad a los modelos de evaluación y acreditación aplicados en Bolivia son:

- Identificación de las convergencias y divergencias de los distintos modelos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior para establecer mecanismos de homologación entre ellos.
- Reforma del pensamiento evaluador a partir de la complejidad y sus principios epistemológicos propuestos por Edgar Morin.
- Modificación y actualización del marco jurídico, esta modificación debe estar apoyada en (Ley 070 A. E., 2010), para asentar e iniciar funciones de Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU), todo ello con el objetivo de establecer un organismo con personalidad jurídica que coordine a nivel nacional las acciones de evaluación y acreditación, para aglutinar a las universidades públicas y privadas.

Es por ello que los procesos de evaluación y acreditación deben contemplar un nuevo orden articulado con los elementos más sencillos, cuyo entramado permitirá la visión de conjunto a través del entretrejo de sus elementos básicos que conduzcan y coadyuven al desarrollo de la sociedad, donde se complementen aspectos que aparentemente son antagónicos, pero imprescindibles para construir el tejido que forme relaciones dinámicas, creativas e innovadoras en el desarrollo de las universidades y la sociedad en su conjunto.

Es importante que se tome conciencia del estado actual en el que se encuentra la educación superior en nuestro país, saber de dónde venimos y para dónde tenemos, queremos y debemos ir; definitivamente este será un hecho trascendental; deberá ser un proceso de metamorfosis que conllevara al desarrollo de la sociedad. Se da una simbiosis en cuanto a la dinámica bio-psico-social en un entretrejo personal, social, cultural y universal.

Revisando los alcances y limitaciones de los modelos de evaluación y acreditación aplicados en nuestro país se puede señalar que se están copiando indicadores y métodos de evaluación creados y usados en otras culturas y sociedades afirmando que la tradición y la economía conspiraron para que el sistema de evaluación de la calidad de la educación superior no sea posible pensar la mejora de las instituciones universitarias que no están siendo eficaces.

Se puede observar que el impacto de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en Bolivia fue de crecimiento exponencial, tanto en las universidades públicas y privadas, estos procesos no han respondido y tampoco solucionado hasta el momento a la demanda social del **“vivir bien”**.

## Lista de referencias

Ander Egg, E. (1997). Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires: Editorial Magisterio.



- Birnbaum, R. (2000). The Life Cycle of Academic Management Fads. *The Journal of Higher Education*, 71.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. Santiago: OREAL/UNESCO, LLECE.
- Brennan, J. & Shah, T. . (2000). Quality assessment and institutional change: experiencias from 14 countries. *Higher Education*.
- Brennan, J. (1997). Introduction. Londres: Jessica Kingsley.
- Bruinsma, M. (2003). Effectiveness of Higher Education. Factors that determine outcomes of university education. . Veenendaal: Universal Press.
- CNACU, B. (22 de agosto de 2019). Acreditacion Regional de Cursos Universitarios MERCOSUR. Obtenido de <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/bolivia>
- CNACU, B. (22 de agosto de 2019). ACreditacion Regional de Cursos Universitarios MERCOSUR. Obtenido de <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/bolivia>
- CPE. (22 de noviembre de 2018). Gaceta Oficial . Obtenido de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscarg/Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica>
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Estrada, A. (2019). La formación profesional vista desde la perspectiva del pensamiento complejo y el buen vivir. . *Uniandes Episteme*, 6(4), 622-638.
- Fernandez, L. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites. *Avaliacao*, Vol 15 , 9-35.
- Fernández, N. (2008). Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Fernández, T. (2010). Cuatro hipótesis sobre la institucionalización de la evaluación educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, 91-113.
- Fiorilo, A. (2020). Sistemas de Acreditación Aplicados en las Universidades Bolivianas . YURACOMPLEXUS, 5 HTML <https://yura.website/index.php/sistemas-de-acreditacion-aplicados-en-las-universidades-bolivianas/>.
- Gómez, C., Hernández, M., & Ramos, R. (2016). Principios epistemológicos para la enseñanza aprendizaje, según el pensamiento complejo de Edgar Morin. *Pueblo Continente*, 27(2), 471-479.

González, B. (2006). Padrón Nacional de Evaluadores: recurso de calidad para la excelencia educativa a nivel superior” en Evaluación educativa en México y PISA. (Libro electrónico, ISBN 968-5469-03-2). México: Fundación para la Educación Superior Internacional p.p. 90-96.

González, B. (2010). Padrón nacional de evaluadores de programas e instituciones de educación superior: formación profesional de recursos humanos para la evaluación” en Noveno Foro de Evaluación Educativa. Panel de expertos COPAES. . México: COPAES p.p. 90-96.

González, L. & Espinoza, O. (2008). Calidad de la Educación Superior: conceptos y modelos. *Calidad en la Educación*, 247-276.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,, 9-26.

Harvey, L. & Knight, P. . (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham, Society for Research into Higher Education. Suecia: Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press.

Harvey, L. & Newton, J. (2007). *Transforming Quality Evaluation: Moving on*. En D.F. Westerheijden; B. Stensaker; M.J. Rosa (Eds). *Quality Assurance in Higher Education. Trends in regulations, translation and transformation*. . Dordrecht: Springer.

Kohoutek, J. & Westerheijden, D. (2014). *Drivers and barriers to achieving quality in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lemaitre, M. J. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. . Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-Proyecto ALFA-Unión Europea-UNIVERSIA.

Ley 070, A. E. (5 de octubre de 2010). Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Obtenido de <https://www.minedu.gob.bo>. Obtenido de [https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY\\_070\\_AVELINO\\_SINANI\\_ELIZARD O\\_PEREZ.pdf](https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARD_O_PEREZ.pdf)

Ley 070, A. S.-E. (5 de Octubre de 2010). <https://www.minedu.gob.bo>. Obtenido de [https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY\\_070\\_AVELINO\\_SINANI\\_ELIZARD O\\_PEREZ.pdf](https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARD_O_PEREZ.pdf)

Lindsay, A. (1992). Concepts of Quality in Higher Education. . *Journal of Tertiary Education Administration*, 153-163.

Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid,. Madrid: ALianza.

Mier, R. (1996). Edgar Morin: la crítica de la cultura y las tensiones de lo imaginario. *Sociología y Política* (Nueva Época, Año IV, No. 8, México, 1996) México: UIA- Departamento de Ciencias Sociales y Políticas, 28-70.

- Morin, E. (1981). *El Método Tomo I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. En E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (pág. 34). Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1996). Sobre la interdisciplinariedad. *Revista Sociología y Política* (Nueva Época, Año IV, No. 8, México, 1996), 17-27.
- Morín, E. (1997). *La necesidad de un pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: Ediciones de la UNESCO.
- Morin, E. (1999a). El método, tomo III: El conocimiento del conocimiento. . En E. Morin, *El método, tomo III: El conocimiento del conocimiento*. (pág. 27). España: Cátedra .
- Morin, E. (2006). *El método 6: La Ética*. España: Ética.
- Nevo, D. (11 de Diciembre de 2019). *The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature* [La conceptualización de la evaluación educativa: una revisión analítica de la literatura]. Obtenido de <http://rer.sagepub.com/content/53/1.toc>
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional* (1a. edición). Madrid: Paidós Ibérica.
- Osorio, S. (2015). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión*, 20(1), 269-291.
- Pérez J. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (2000). *Hacia una Educación de Calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (2000). *La Calidad de la Educación*. . Madrid: Narcea.
- Pérez, J. (2007). La Evaluación Externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en Supervisión Educativa*. . *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, N° 6., 6.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Educación y Pedagogía*, vol XVIII, numero 46, 11-24.
- Ruiz, A. (1996). *La investigación educativa*. . D. F. México; 1996.
- Ruiz, R., & Ayala, F. . (1998). *El método en las ciencias. Epistemología y darwinismo*. Mexico D.F.: Mexico: FCE.
- Salazar, J.M. & Caillón, A. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior*. . Santiago de Chile: CINDA/RIL.

Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: a discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*. *Quality in Higher Education*.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. . (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

SUB, C. d. (2013). *Congreso Nacional de Universidades*. Tarija – Santa Cruz: CEUB.

SUB, C. X. (2013). *XII Congreso Nacional de Universidades*. Tarija-Santa Cruz: CEUB.

Torrealba, C., Pérez, P., & Castillo, N. (2018). El pensamiento complejo y la transcomplejidad: visión emergente en el desarrollo de un enfoque epistemológico en la investigación educativa. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerencia*, (33), 139-154.

Trigo Tavera, F & Valle Gómez Tagle, R. (5 de febrero 2020 de 2012). *Plan Educativo Nacional* . Obtenido de *Plan de diez años para desarrollar el Sistema EdNacional*. [En línea].Primera edición [México]: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, 2012. : Disponible en Internet: <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO. Obtenido de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).

Vallejo, N. (1996). El pensamiento complejo contra el pensamiento único. *Revista Sociología y Política* (Nueva Época, Año IV, No. 8) México: Universidad Iberoamericana-Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. , 71-89.

Valverde, G. (2008). *Estándares y Evaluación*. San Pablo. Brasil: IFHC/CIEPLAN.

Van Vught, F. & Westerheijden, D. (1994). *Quality Management and quality assurance in European Higher Education: methods and mechanisms*. Luxembourg: Office of the Official Publications of the European Comission.

Van Vught, F. (1994). *Policy models and policy instruments in higher education: The effects of governmental policy making on the behaviour of higher education institutions*. . New York: Agathon Press.

Vanoli, F. (2017). El pensamiento complejo y la transdisciplina en el abordaje del hábitat. *Pensum*, 3 (3), 141-146.

Wilson, J. (1989). *Assessment for teacher development: Proceedings of an international seminar held in Edinburgh, Ecotland*. Londres: The Falmer Press.