



La competencia contextual en pares evaluadores que pertenecen a organismos acreditadores

Contextual competence on peer evaluators belonging to accreditation bodies

<https://doi.org/10.62364/y0p0s909>

Gloria Y. Rivera Piña*, María E. Urdiales Ibarra*, Luz M. Méndez Hinojosa* y Camila J. Zúñiga Jiménez*
Universidad Autónoma de Nuevo León*

Citación

Rivera-Piña, G. Y., Urdiales-Ibarra, M. E., Méndez Hinojosa, L. M., & Zúñiga Jiménez, C. J. (2025). La competencia contextual en pares evaluadores que pertenecen a organismos acreditadores. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1) 1-6. DOI

Artículo enviado: 31-07-2025, aceptado: 13-11-2025, publicado: 27-11-2025.

Resumen

La evaluación educativa es un proceso orientado a la mejora continua, y para que sea eficaz requiere que los pares evaluadores cuenten con competencia contextual. El objetivo del estudio es reflexionar críticamente sobre la importancia de la competencia contextual en los procesos de evaluación con fines de acreditación. Se analiza desde tres enfoques: adaptativo, operativo y sistémico. Adicionalmente se menciona la relevancia de la evaluación situada. Se identifican retos como adaptarse a contextos diversos, evitar sesgos cognitivos y superar enfoques evaluativos basados en criterios universales. En conclusión, la competencia contextual es clave para garantizar legitimidad y pertinencia en una evaluación.

Palabras clave | competencia contextual, organismo acreditador, par evaluador.

Abstract

Educational evaluation is a process oriented toward continuous improvement, and to be effective, it requires peer evaluators to possess contextual competence. The objective of this study is to critically reflect on the importance of contextual competence in evaluation processes aimed at accreditation. It is analyzed from three perspectives: adaptive, operational, and systemic. Additionally, the importance of situated evaluation is emphasized. Identified challenges include adapting to diverse contexts, avoiding cognitive biases, and overcoming evaluation approaches based on universal criteria. In conclusion, contextual competence is essential to ensuring legitimate and contextually appropriate evaluation.

Keywords | accreditation body, contextual competence, peer evaluator.

Correspondencia:

Gloria Yamilet Rivera Piña. Correo electrónico: gloria.riverapn@uanl.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1464-4303>

* Av. Universidad S/N Cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L., México, 66455

La evaluación educativa es un proceso sistemático que busca contribuir a la mejora continua. En el caso específico de la evaluación institucional y la evaluación de programas, su propósito es orientar hacia transformaciones sostenidas que favorezcan la excelencia educativa (CONACES & SEAES, 2023). Este proceso implica la toma de decisiones fundamentadas, realizadas por pares evaluadores que analizan fortalezas y áreas de oportunidad a partir de marcos de referencia establecidos (Auris et al., 2022; Chunga et al., 2023)

No obstante, más allá de los aspectos técnicos, la evaluación cobra verdadero sentido cuando el par evaluador es capaz de reconocer las particularidades del contexto en el que se lleva a cabo. Si se reconoce que toda evaluación ocurre en escenarios particulares, entonces se vuelve indispensable considerar la competencia contextual o situacional en los pares evaluadores.

En la actualidad, uno de los principales desafíos de la evaluación es que los organismos acreditadores operan bajo marcos de referencia universales que muchas veces dificultan su adaptación a realidades institucionales diversas. Esta tensión, genera evaluaciones que corren el riesgo de volverse poco útiles para la mejora por estar descontextualizadas, debido a que no se abre camino a la reflexión de otras realidades y a que la calidad se puede ver de distintas maneras según las condiciones. Fortalecer la competencia contextual en evaluadores permitiría equilibrar la rigurosidad técnica con la sensibilidad hacia el contexto.

La competencia contextual o situacional en los pares evaluadores se refiere a la capacidad de comprender y responder a las circunstancias únicas, las múltiples perspectivas y los entornos cambiantes en los que se lleva a cabo una evaluación, así como las necesidades e intereses de los usuarios y actores involucrados (American Evaluation Association [AEA], 2018; Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014). Esta competencia es fundamental para asegurar que la evaluación sea pertinente y efectiva, y va más allá de los aspectos puramente técnicos (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014; Chunga et al., 2023). Por lo tanto, la competencia contextual requiere sensibilidad hacia la diversidad cultural, social y organizacional, y una disposición para ajustar el enfoque evaluativo según dichas condiciones.

Evaluar no es una tarea neutra ni estandarizada, especialmente en contextos educativos tan diversos y dinámicos como los actuales. El par evaluador, al ser el agente educativo encargado de evaluar constantemente con el fin de promover la mejora continua, adquiere una importancia significativa como uno de los actores principales dentro del proceso educativo de la evaluación (Auris et al., 2022). Entonces, al ser una figura indispensable en el proceso, requiere contar con ciertas habilidades que le permitan tener una comprensión profunda de los entornos en los que interviene.

En concordancia con esta idea, en años recientes se ha propuesto dejar atrás una concepción mecanicista de la evaluación, dando paso a enfoques que incorporan dimensiones cualitativas del sujeto evaluado y del contexto en el que se desarrolla (Auris et al., 2022; CONACES & SEAES, 2023). Este cambio podría responder a la necesidad de articular los estándares de calidad con la diversidad institucional y cultural de los sistemas educativos, lo cual requiere evaluadores con una sólida competencia contextual.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es reflexionar de manera crítica sobre la importancia de la competencia contextual en los procesos de evaluación con fines de acreditación.

Marco conceptual

Existen múltiples aproximaciones a la competencia contextual desde la literatura. Aunque cada autor resalta distintos aspectos, es posible identificar patrones comunes, así como enfoques divergentes sobre su alcance, relevancia y aplicación. Para fines de este escrito, y con el afán de analizar a profundidad la teoría existente acerca de la competencia contextual, se clasifican los autores revisados dentro de tres enfoques: el enfoque adaptativo, el enfoque operativo, y el enfoque sistémico.

Por una parte, la competencia contextual ha sido concebida desde un enfoque centrado en la adaptación del par evaluador a las condiciones y el contexto institucional. Scharager y Díaz (2007) y Moreno (2015) ya hablaban de la competencia contextual, entendida como la observación a la cultura organizacional con el fin de interpretar sus valores y costumbres, donde el evaluador tiene una actitud empática, sensible, observadora y sin juicios. Asimismo, Chunga et al. (2023) han enunciado que la

adaptación es el elemento principal de la competencia situacional del evaluador, ya que, si se adapta al contexto, logrará un ejercicio equitativo y pertinente. Ambos estudios hacen énfasis en la necesidad de ajustar activamente las estrategias, la interpretación y la intervención de manera inmediata a partir de la realidad particular de cada entorno educativo.

En este caso, se puede ver reflejada la competencia contextual con enfoque adaptativo al evaluar universidades con creencias o dogmas poco comunes. El evaluador reconoce la ideología que la universidad profesa, y modifica sus estrategias de evaluación, interpretación e incluso su comunicación, manteniendo una actitud empática, respetuosa y libre de juicios. Esta adaptación permite que el proceso evaluativo se mantenga pertinente y legítimo dentro de ese contexto particular, sin comprometer la integridad institucional ni los principios éticos del evaluador.

Por otra parte, se puede interpretar la competencia contextual desde un enfoque más práctico y operativo, tal como señalan Auris et al. (2022), Buchanan y Kuji-Shikatani (2014) y García (2020). Estos autores expresan que las habilidades situacionales del evaluador se enfocan en analizar y evaluar los intereses, los problemas y las circunstancias contextuales del ambiente educativo, desde una mirada sencilla y dispuesta a aprender y colaborar. Estas definiciones subrayan la relevancia de comprender las perspectivas de los actores involucrados como vía para atender problemáticas emergentes de manera pertinente mediante la toma de decisiones basadas en el análisis del contexto. En este enfoque, el énfasis recae en la acción situada del evaluador, orientada éticamente, basada en la construcción de confianza y sustentada en la escucha activa.

Por ejemplo, durante una visita a una universidad ubicada en una zona rural, con limitaciones económicas y tecnológicas, el evaluador no sólo observa las condiciones materiales, sino que procura comprender el papel de cada actor dentro de ese entorno. En lugar de emitir juicios desde estándares inflexibles, adapta su enfoque metodológico, dialoga con empatía y construye propuestas viables considerando los recursos disponibles, manteniendo un compromiso ético con la equidad y la mejora educativa (CONACES & SEAES, 2023).

Por último, desde un enfoque sistémico, el contexto se concibe como un entramado complejo e interrelacionado que el evaluador debe comprender críticamente para emitir juicios pertinentes (AEA, 2018; CONACES & SEAES, 2023). Esta perspectiva enfatiza los lineamientos sociales, culturales y políticos que enmarcan la evaluación, y requiere del evaluador una actitud ética, crítica y reflexiva. El contexto se entiende aquí como un conjunto amplio de dimensiones: el entorno físico e institucional, los actores involucrados, la organización y su cultura, la diversidad, la historia, las creencias y valores, así como los factores políticos, económicos, de poder y privilegio. A partir de esta mirada sistémica, la evaluación no sólo identifica áreas de mejora, sino que busca generar análisis profundo, debate y propuestas situadas que favorezcan una transformación sustantiva de las instituciones educativas.

El enfoque sistémico de la competencia contextual también se ve presente en la labor práctica del evaluador. En instituciones educativas que se encuentran bajo procesos de transformación o reestructuración, paros estudiantiles, toques de queda, entre otros, el evaluador realiza un análisis crítico y reflexivo de los elementos internos y externos que conforman el sistema educativo, señalando áreas de mejora, promoviendo el diálogo, el análisis y la formulación de propuestas que impulsen transformaciones sostenidas.

Como puede observarse, la competencia contextual ha sido abordada desde distintos enfoques. Aunque todos coinciden en reconocer el papel activo del par evaluador frente a la diversidad de entornos educativos, existe todavía una dispersión conceptual y operativa sobre lo que implica realmente esta competencia en la práctica. Además, los contextos actuales de evaluación, marcados por transformaciones sociales, demandas de equidad, diversidad institucional y procesos de acreditación más exigentes, requieren repensar el rol del par evaluador desde una perspectiva más situada, flexible y crítica. Esto plantea la necesidad de reflexionar sobre el estado actual de esta competencia en los marcos de evaluación y formación de pares evaluadores, con el fin de fortalecer su pertinencia y efectividad.

Si bien, los enfoques adaptativo, práctico y sistémico ofrecen supuestos relevantes para comprender la relación entre evaluación y contexto, su aplicación efectiva depende de una práctica que no sólo considere el entorno como un factor externo, sino que lo integre como parte inherente al acto

evaluativo. En este sentido, la evaluación situada adquiere un papel central, ya que no se limita a que quien evalúa se adapte a las condiciones del entorno, sino que construya a partir de ellas, mediante interacciones reales que enriquezcan el proceso educativo (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Lave & Wenger, 1991).

Desde esta perspectiva, la evaluación situada exige que el evaluador actúe con una conciencia evaluativa situada, la cual trasciende la sensibilidad, la reflexión y la adaptabilidad, al comprender que evaluar no es una práctica rígida, sino contextualizada (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Lave & Wenger, 1991). El evaluador que desarrolla esta competencia será capaz de emitir juicios éticos, pertinentes y transformadores, anclados en la realidad concreta de las instituciones. De esta manera, se avanza hacia procesos de mejora educativa que responden auténticamente a las necesidades y complejidades del contexto.

En consecuencia, la conciencia evaluativa situada puede entenderse como un marco integrador que articula los principios de los enfoques adaptativo, práctico y sistémico, al reconocer que la evaluación es una práctica ubicada en la intersección entre contexto, acción y reflexión. Desde el enfoque adaptativo, retoma la capacidad del evaluador para ajustar sus procedimientos según las particularidades institucionales; del enfoque práctico, incorpora la acción reflexiva orientada a la mejora; y del enfoque sistémico, asume un elemento a evaluar como parte de una red institucional interrelacionada. Esta propuesta configura un modelo de práctica reflexiva situada, en el cual el par evaluador observa, interpreta y decide en función de la interacción real con el entorno, transformando los estándares en herramientas flexibles que orientan, pero no determinan, la evaluación.

Desafíos actuales

Llevar a la práctica una evaluación contextualizada y situada enfrenta diversos desafíos que emergen tanto de las condiciones institucionales como de las normativas que rigen el ejercicio evaluativo. En el contexto actual, la diversidad institucional es evidente: existe una marcada heterogeneidad en los sistemas de gestión (como el tamaño de la institución, su localización o los mecanismos de control), en la identidad institucional (valores, creencias y prácticas) y en la oferta programática (áreas del conocimiento, tipos de certificación, modelos educativos y programas) [Scharager & Díaz, 2007].

Esta diversidad no sólo implica que el evaluador debe reconocer la complejidad contextual e integrarla en su práctica, sino que también le exige un ejercicio constante de autoconciencia para superar posibles sesgos cognitivos (como prejuicios o preconcepciones) mediante una actitud abierta, crítica y flexible. Por ejemplo, si un par evaluador tiende a subestimar ciertas prácticas institucionales por no considerarlas suficientemente innovadoras, necesita reconocer que ese juicio puede estar condicionado por referentes externos que invisibilizan los logros del contexto evaluado. Cultivar una sensibilidad contextual permite comprender que cada institución responde a sus propias condiciones culturales y sociales, lo que posibilita formular valoraciones más equitativas, pertinentes y coherentes con su realidad.

Por tanto, la heterogeneidad institucional no debe entenderse sólo como un desafío para la evaluación, sino como una oportunidad para poner en práctica la adaptación a realidades diversas mediante el ajuste de estrategias, la toma de decisiones situadas y la comprensión profunda del entorno evaluado.

Ya se ha expuesto el gran reto que representa eliminar las prácticas de evaluación que establecen criterios universales en la acreditación de programas e instituciones (García, 2020; Scharager & Díaz, 2007). Si bien, existen criterios generales para guiar una evaluación, la naturaleza heterogénea de las instituciones exige un enfoque que reconozca y valore sus particularidades. El par evaluador se podría ver limitado a realizar una labor operativa en contextos evaluativos en los que existen criterios universales que cumplir y que restringen la toma de decisiones basada en condiciones específicas. Esta rigidez no sólo impide que el evaluador ejerza su competencia contextual operativa, sino también limita su posibilidad de ajustar juicios a la realidad institucional y obstaculiza la comprensión sistémica de la institución.

En este sentido, el evaluador requiere algo más que una actitud abierta y flexible. Se requiere procurar una formación integral del par evaluador, que se enfoque en brindar conocimientos, actitudes y

competencias intrapersonales, interpersonales, éticas, metodológicas, entre otras (Auris et al., 2022; Chunga et al., 2023; García, 2020). Estas acciones de capacitación ofrecerán una perspectiva integral de la evaluación, fomentando una práctica crítica, reflexiva y contextualizada. Este tipo de formación fortalecerá su capacidad para interpretar la complejidad de los entornos educativos, dialogar con los actores involucrados, emitir juicios pertinentes y proponer mejoras situadas que respondan auténticamente a las necesidades de cada institución.

Discusión

Para que los procesos de acreditación contribuyan verdaderamente a la mejora continua y a la excelencia académica, es fundamental que los pares evaluadores asuman una postura abierta y flexible, capaz de reconocer la diversidad como una fortaleza y no como un obstáculo. Sólo bajo esta perspectiva será posible fomentar la innovación y fortalecer la adaptabilidad institucional en un entorno dinámico y en constante transformación (García, 2020; Scharager & Díaz, 2007).

Lograr esta postura requiere que el evaluador desarrolle una conciencia crítica de sus propios juicios, prejuicios y creencias. La capacidad de reflexión sobre la práctica permite cuestionar las interpretaciones y tomar decisiones más sensibles y contextualizadas. Esta conciencia no surge espontáneamente, sino que debe ser promovida desde una formación integral que combine conocimientos técnicos con ética profesional, habilidades interpersonales y una competencia reflexiva sólida.

En concordancia con lineamientos nacionales (CONACES & SEAES, 2023), la propuesta es desarrollar sistemas de formación basados en experiencias reales, análisis de casos, y acompañamiento entre pares, que favorezcan el desarrollo de una práctica evaluativa más situada y comprometida con las particularidades de cada institución. Este tipo de formación no sólo favorece la adquisición de competencias técnicas, sino que permite resignificar la práctica a partir del diálogo y la reflexión colectiva.

Como señalan Auris et al. (2022), no es posible reducir el profesionalismo del evaluador únicamente a la experiencia; no obstante, ésta constituye un componente esencial de su aprendizaje. Toda práctica académica se sostiene en una base teórica, pero sólo cobra sentido cuando se pone en acción y se confronta con la realidad, generando así una comprensión más profunda y transformadora de la evaluación.

En este mismo sentido, resulta indispensable para los organismos acreditadores reconocer explícitamente la diversidad institucional como un aspecto valioso que merece ser reconocido y aprovechado. Contar con un marco de evaluación flexible e inclusivo, que permita adaptar criterios, enfoques y herramientas según las características del contexto, permitirá a los organismos formar pares evaluadores con una fuerte competencia contextual.

Conclusiones

La competencia contextual emerge como un elemento imprescindible para la legitimidad y pertinencia de los procesos de evaluación con fines de acreditación. La formación del evaluador debe trascender la transmisión de conocimientos para fomentar habilidades éticas, interpersonales y de adaptabilidad crítica que permitan enfrentar los desafíos emergentes. En este sentido, la evaluación situada desde un enfoque adaptativo, operativo y sistémico no sólo permitirá la mejora del proceso de evaluación, sino que también beneficia y prioriza a la figura del par evaluador como un agente clave en el proceso y comprometido con el sentido social que la evaluación implica.

Por último, es tarea de los organismos acreditadores abandonar posturas homogéneas y promover marcos flexibles que valoren la diversidad institucional. Sólo así podrá avanzarse hacia evaluaciones integrales que contribuyan genuinamente a la transformación y mejora sustantiva de las instituciones educativas, por ende, a su comunidad universitaria. Esta mirada no es únicamente una tarea formativa, sino también cultural y política: supone transformar la forma en que entendemos la calidad y su propósito dentro de la educación superior, además de repensar la evaluación como una herramienta al servicio del bienestar colectivo, capaz de impulsar instituciones más justas, inclusivas y coherentes con las necesidades de sus comunidades.

Referencias

- American Evaluation Association. (2018). *AEA Evaluator Competencies* [Infographic]. American Evaluation Association.
<https://www.eval.org/Portals/0/Docs/AEA%20Evaluator%20Competencies.pdf>
- Auris, D., Carhuachín, B., Esteban, N., Saavedra, P., & Reátegui, A. (2022). Perfil del evaluador de la educación universitaria. *Revista Innova Educación*, 4(4), 156-166.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/685/682>
- Buchanan, H. & Kuji-Shikatani, K. (2014). Evaluator competencies: The Canadian Experience. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3), 29-47,
<https://www.utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/cjpe.0028.006>
- Chunga, G. E., Mendoza, J. N., Nina, D. S., Bobadilla, J., & Saravia, H. (2023). La Evaluación en la Universidad: Un Estudio sobre las Competencias del Evaluador. En Instituto de Investigación y Capacitación, *Docencia e Investigación en Educación Superior*, 37-53. Editorial IDICAP Pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.010.2023.ch.3>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES] & Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [SEAES]. (2023). *Marco general del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* (SEAES). Secretaría de Educación Pública. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000159>
- García, G. L. (2020). Situational Awareness and Interpersonal Competence as Evaluator Competencies. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 107-124. <https://doi.org/10.1177/1098214018814941>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de Educación Superior*, 44(2), 101-126, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200006
- Scharager, J. & Díaz, R. (2007). Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del evaluador. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 105-114.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n26.235>