

IESALC / UNESCO

**INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

ESTUDIO REGIONAL

**LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
SITUACIÓN, TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS**

**Norberto Fernández Lamarra
Consultor IESALC
Con la cooperación de Natalia Coppola**

**VERSIÓN PRELIMINAR
(sujeta a revisión y actualización)**

**Buenos Aires
Diciembre de 2004**

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
---------------------------	----------

CAPITULO 1

LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE: EVOLUCIÓN, SITUACIÓN, PROBLEMAS

1. Caracterización y evolución de los sistemas educativos y de la educación superior en América Latina.....	8
2. Síntesis descriptiva de los sistemas de educación superior, por país.....	11
3. Algunos problemas comunes sobre la calidad de la educación superior en América Latina.....	33

CAPITULO 2

LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA

1. Concepciones sobre la calidad de la educación.....	47
2. Concepciones sobre la evaluación y la acreditación de la calidad.....	51

CAPITULO 3

NORMATIVA: EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

1. La normativa para el aseguramiento de la calidad	56
1.1 Caracterización de las normativas nacionales.....	56
1.2 Descripción de la normativa por país	58
1.3. Normativa regional	65

CAPITULO 4

ORGANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

1. Organismos nacionales	66
1.1 Organismos nacionales por país.....	69
2. Organismos regionales de aseguramiento de la calidad.....	95
2.1 Caribe Anglófono.....	96
2.2 MERCOSUR.....	98
2.3 Centroamérica.....	100
3. Conclusiones preliminares	105

CAPITULO 5

LOS ENFOQUES METODOLOGICOS

1. Los momentos de la evaluación institucional	108
1. 2. Dimensiones comunes consideradas en los procesos de evaluación y acreditación.....	110
1.4 Consideraciones generales sobre procedimientos metodológicos	112
1.5 Herramientas informáticas para los procesos de evaluación.....	115
2. Los procesos de evaluación y acreditación por país	117
3. Los procesos de evaluación y acreditación regional.....	156

3.1 Centroamérica	156
3.2 Caribe Anglófono.....	160
3.3 MERCOSUR.....	160

CAPITULO 6

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LOS PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE EDUCACIÓN VIRTUAL

1. La internacionalización de la educación superior	164
2. Los acuerdos de la Organización Mundial de Comercio	165
3. La educación trasnacional en América Latina	169
3.1 Caracterización regional.....	169
3.2 Algunas situaciones nacionales	171
4. Algunos procesos de integración regional y de cooperación internacional desarrollados en América Latina	174
5. La educación virtual.....	176
5.1 Principales concepciones	176
5.2 La calidad en la educación virtual.....	178
5.3 Los procesos de evaluación y la acreditación de la calidad para la educación virtual.....	180

5.4 Los procesos de evaluación y de acreditación de la calidad para la educación virtual en Latinoamérica.....	182
---	------------

6. Conclusiones preliminares	187
---	------------

CAPITULO 7

PRINCIPALES TENDENCIAS, LOGROS Y DESAFÍOS

1. La situación regional	190
---------------------------------------	------------

2. Situación y perspectivas nacionales y subregionales.....	194
--	------------

3. A modo de Conclusiones.....	201
---------------------------------------	------------

Bibliografía.....	207
--------------------------	------------

Anexo 1: Cuadro sobre la normativa vigente sobre educación superior y su calidad, en países de América Latina	214
--	------------

Anexo 2: Organismos nacionales de aseguramiento de la calidad.....	222
---	------------

Anexo 3: Organismos para la acreditación de posgrados.....	224
---	------------

Anexo 4: Agencias privadas / mixtas.....	236
---	------------

INTRODUCCIÓN

Este Estudio Regional ha sido elaborado a partir del análisis y reflexión sobre los Informes Nacionales y Regionales: “*Antecedentes, situación actual y perspectiva de la evaluación y acreditación de la Educación Superior*”, elaborados en el año 2003, por prestigiosos especialistas para IESALC/UNESCO, en el marco de su Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

El objetivo de este Estudio es el de describir y analizar la situación y perspectivas de las políticas y trabajos en materia de evaluación y acreditación de instituciones y programas de educación superior en la región y en cada país, en el contexto de una visión general de carácter integrador sobre la problemática universitaria.

Para enmarcar adecuadamente los temas a desarrollar, en el capítulo 1 se caracterizan brevemente las actuales características de la educación en América Latina y la evolución de los sistemas educativos en las últimas décadas, particularmente en el nivel superior, tanto a nivel regional como por país, en especial en cuanto a los problemas sobre su calidad.

En el capítulo 2 se abordan las concepciones sobre calidad y sobre su evaluación más significativas. Luego, en los capítulos 3 y 4, se caracterizan tanto la normativa vigente como de los organismos de aseguramiento de la calidad en cada uno de los países y a nivel regional. Luego, el Estudio plantea en el capítulo 5 las principales características de los enfoques metodológicos y de los procedimientos de evaluación y/o acreditación de la calidad, analizando las dimensiones comúnmente utilizadas, las nuevas herramientas informáticas que está desarrollando el IRSALC y las metodologías específicas con que se trabaja en cada país y en las regiones.

En el capítulo 6, se abordan las importantes temáticas de la internacionalización y transnacionalización de la educación superior y de la educación virtual. En cuanto a esta última se consideran sus principales concepciones y el tema de la calidad y su evaluación.

Finalmente, en el capítulo 7, se desarrollan conclusiones, tendencias y propuestas, en términos de la información compilada a partir de las matrices FODA elaborada en cada Informe Nacional.

En los anexos se presentan cuadros detallados con información disponible por país.

Como ya ha sido señalado, este Estudio se enmarca en las acciones que viene desarrollando en los últimos años el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO. Se ha puesto en marcha, desde junio de 2001, el Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, con el que se pretende generar un ámbito de reflexión al más alto nivel sobre la problemática universitaria y su transformación, abrir un espacio de sensibilización e intercambio de información digitalizada especializada, dar acceso regular al acervo de informaciones y datos de dominio público sobre educación superior y facilitar la socialización del conocimiento y la convergencia de los sistemas. Por otra parte, a partir de la iniciativa del IESALC, se ha generado una importante producción de estudios nacionales sobre educación superior, que abarcan la evolución y el contexto histórico de la educación superior en cada país, su relación con el contexto nacional e internacional, la descripción detallada del sistema, el gobierno y la gestión, los actores de la educación superior (estudiantes, docentes, egresados, no docentes, etc.), las estructuras académicas vigentes de grado y posgrado, la educación a distancia, los procesos de evaluación y acreditación, la investigación científico-tecnológica, el financiamiento y los principales avances en materia de innovaciones y reformas. Ya se han concluido alrededor de diez de ellos, en su mayoría ya editados. Estos trabajos constituyen una buena base para promover estrategias de convergencia y articulación entre los países de América Latina y el Caribe.

Es de esperar que este Estudio contribuya eficazmente a esta tarea de reflexión, convergencia y mejoramiento de la educación superior en la región.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE: EVOLUCIÓN, SITUACIÓN, PROBLEMAS.

1. Caracterización y evolución de los sistemas educativos y de la educación superior en América Latina.

Las políticas educativas nacionales han tenido un carácter prioritario en la mayoría de los países. A pesar de todas las decisiones, acciones y esfuerzos nacionales, la educación en América Latina muestra fuertes desigualdades en cuanto a la atención de los diversos grupos de población, en la calidad de la educación que se ofrece, en los niveles de formación de sus docentes, en la incorporación de los contenidos provenientes de la sociedad del conocimiento, en la utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación, etc. *Esta situación plantea una fuerte tensión ya que tanto a nivel mundial como nacional los procesos económicos y sociales derivados de la globalización y del desarrollo tecnológico tienden a una mayor concentración de la riqueza y de los medios de producción, información y comunicación, por lo que las desigualdades tienden a agudizarse, como ha ocurrido en América Latina en los últimos años.*¹

Estas desigualdades evidencian que reducidos sectores urbanos –pertenecientes a las clases medias y altas de la sociedad- disponen de una oferta educativa equivalente en gran medida a la que reciben los estudiantes de los países desarrollados, mientras que a la gran mayoría de la población se le ofrece una educación de baja calidad, desactualizada en cuanto a conocimientos y tecnología, con docentes también desactualizados en su mayoría y en escuelas con condiciones de infraestructura y de equipamiento muy precarias. En el nivel superior de educación existen también fuertes desigualdades.

¹ Fernández Lamarra, Norberto, Una nueva agenda para la educación del futuro. La internacionalización de la educación virtual y la evaluación de su calidad, VIRTUAL EDUCA, 2004, Forum de Barcelona, Barcelona, junio de 2004, en revista Alternativas, N° 36, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, 2005

La situación señalada parece haberse agravado en los últimos años como consecuencia de las fuertes crisis económicas y sociales que han registrado muchos países latinoamericanos. Estas crisis han afectado gravemente las condiciones básicas de educabilidad de amplios sectores de la población, haciendo todavía más precaria la situación de la educación en la región.

En América Latina surge, a partir de la década del 90, el denominado Estado Evaluador como consecuencia de factores de diverso orden: el rápido crecimiento del estudiantado, el monto u orientación del gasto público destinado a educación, el incremento del número de instituciones privadas, los reclamos de los empresarios, las políticas de racionalización que se tratan de imponer a los sistemas educativos y a las universidades, etc. Para atender la demanda creciente y con el predominio de las concepciones de mercado, se fueron creando diversos tipos de instituciones de educación superior (IES) universitarias y no universitarias –en su mayoría de carácter privado- sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. Esto generó, una fuerte *diversificación* de la educación superior con una simultánea *privatización* en materia institucional y con una *gran heterogeneidad de los niveles de calidad*. Por lo cual los países han comenzado, con ritmo diferente, a delinear distintas políticas evaluativas que se analizarán más adelante.

La educación superior latinoamericana ha registrado fuertes incrementos en la segunda mitad del siglo XX. Así el número de instituciones universitarias pasó de 75 en 1950 a más de 1.500 actualmente, que en su mayoría son privadas. El número de estudiantes pasó de 276.000 en 1950 a más de 12 millones en la actualidad; es decir, que la matrícula se multiplicó en 50 años por 45 veces.

Cuadro N° 1

Instituciones universitarias en América Latina

1950: 75	1995: 812
1975: 330	2003: aproximadamente más de 1.500
1985: 450	

La tasa de incremento anual de la matrícula desde 1990 ha sido del 6%. Esta tasa ha sido mucho mayor para la universidad privada (8%) que para la pública (2,5%) Esto ha llevado a que actualmente más del 50% de la matrícula universitaria en América Latina concorra a universidades privadas, a diferencia de lo que ocurría hasta la década del 80 en que la universidad latinoamericana era predominantemente estatal.

Cuadro N° 2

Número de estudiantes de la educación superior en América Latina

1950: 267.000	1990: 7.350.000
1970: 1.640.000	2000: más de 12.000.000
1980: 4.930.000	

Por otra parte, el crecimiento de la matrícula ha llevado a un incremento significativo de la tasa bruta de escolarización terciaria: del 2% en 1950 al 19% en 2000 (se multiplicó por 10 en 50 años) Sin embargo, esta tasa es muy inferior a la de los países desarrollados: 51,6% en 1997.

Cuadro N° 3

Tasa bruta de escolarización terciaria en América Latina

1950: 2,0%	1990: 17,1%
1970: 6,3%	2000: 19,0%
1980: 13,8%	

Tal lo señalado, el crecimiento que han registrado en las últimas décadas los sistemas educativos de la casi totalidad de los países de América Latina –tanto en relación con la educación básica como con la superior- ha sido significativo y ha llevado a incrementos en los presupuestos y a fuertes inversiones en el sector educación. Las matrículas de los diversos niveles de enseñanza y el número de establecimientos y de docentes se ha

multiplicado muchas veces, lo que ha generado fuertes incrementos en las tasas de escolarización. Por otra parte, *esta explosión matricular generó un escenario para el que la universidad tradicional no estaba preparada, tanto en lo estrictamente físico – recursos, infraestructura, etc. – como en lo referente a la disponibilidad de recursos humanos y sobre todo de los presupuestos mínimos para absorber con posibilidades de éxito estos desafíos. Es decir las universidades sufrieron un crecimiento que las terminó desbordando* (informe nacional Uruguay)

2. Síntesis descriptiva de los sistemas de educación superior, por país ²

Argentina

El Sistema de Educación Superior de Argentina es de carácter binario, es decir está integrado por dos tipos de instituciones: las universidades y los institutos universitarios y los institutos superiores no universitarios (llamados terciarios), que comprenden a los institutos técnicos, de formación profesional, de formación docente, etc.

En la actualidad existen 1754 institutos no universitarios (IESNU) y 97 instituciones universitarias (IU) de las cuales 41 son nacionales, 54 son privadas, 1 es provincial y 1 es de carácter regional. De los 1754 institutos no universitarios, 760 son de gestión oficial – dependientes en su casi totalidad de las jurisdicciones provinciales- y 994 son de gestión privada, supervisados por las provincias.

Tal como ha sucedido en toda la región, en Argentina durante la década del 90 se acentuó el proceso de diversificación de la educación superior iniciado con anterioridad. En primer lugar, entre la universitaria y la no universitaria, ya que la matrícula de ésta última creció significativamente –durante los años 70 y 80- y se crearon un alto número de instituciones con muy diversas orientaciones y con muy distintos niveles de calidad. Históricamente, este tipo de instituciones estaban destinadas principalmente a la formación docente para la enseñanza media; en la década del 70 se incorporaron al nivel superior las antiguas escuelas normales de formación de maestros para el nivel primario.

Entre la década del 80 y del 90 se crearon un alto número de instituciones terciarias de formación para actividades del sector servicios no cubiertas por las universidades, en especial en las áreas de diseño, de informática, de turismo, de hotelería, del comercio y de la administración de empresas. Estas instituciones ofrecen planes de estudio de muy diversa duración y de niveles de calidad muy heterogéneo.

En cuanto a las instituciones universitarias, en la primera mitad de la década del 90 se modificaron sustantivamente los criterios vigentes con anterioridad en cuanto a su creación, por lo que el número de instituciones se expandió significativamente, en particular las privadas. Así, entre 1990 y 1996 se crearon 22 nuevas universidades privadas, generando una fuerte diversificación en cuanto a propuestas institucionales y académicas y a niveles de calidad. En este mismo período se crearon 12 universidades nacionales, la mayoría de ellas en el Gran Buenos Aires. Es decir, se crean en pocos años 35 nuevas universidades nacionales y privadas –más de un tercio de las actualmente existentes-, un alto número de instituciones no universitarias, nuevas carreras profesionales de grado y de tecnicaturas superiores con títulos muy diversos, se multiplican rápidamente los posgrados (de alrededor de 150 en 1987 a casi 800 en 1994, más de 1600 en 1999 y alrededor de 3000 en el 2005) y, por lo tanto, se ofrecen niveles de calidad muy diferenciados.

Según información suministrada por la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior (CONEDUS) existen alrededor de 4.250 carreras universitarias de grado y de pregrado y 6.960 carreras no universitarias. Estas últimas otorgan títulos con gran diversidad de denominaciones como ser: experto, técnico, perito, analista, auxiliar, asistente, etc., además de las de profesor en las carreras de formación docente. También se ha incrementado en los últimos años la oferta de carreras a distancia; así, en el año 2002 el 55% de las instituciones universitarias la ofertaban. En ese año 2002 se ofrecían a distancia más de 400 carreras de grado, pregrado y posgrado y cursos profesionales y de posgrado.

² Fuente Informes Nacionales. Informaciones al año 2002 – 2003.

Las instancias de gobierno y coordinación del sistema de educación superior para las universidades públicas y privadas, son las siguientes:

a) A nivel nacional: el Congreso Nacional; el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias; la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria; el Consejo de Universidades; el Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas

b) A nivel institucional: las universidades privadas: poseen sus propios estatutos y órganos de conducción, (rector y vicerrector, secretarios, decano, autoridades departamentales o por facultad, etc). Las universidades nacionales tienen sus propios estatutos y gobiernos autónomos y colegiados. El gobierno de la universidad nacional está a cargo del rector, vicerrector, secretarios, etc., y de la asamblea universitaria y el consejo superior (instancias colegiadas integradas por lo representantes de los docentes, los graduados, los estudiantes y en algunos casos los no docentes). Las facultades tienen en general, al decano, vicedecano y consejo directivo (colegiado), director departamental o de instituto y consejo o junta departamental (colegiado).

Las IES no universitarias son gobernadas, a nivel jurisdiccional por las secretarías o direcciones de educación superior de cada provincia (jurisdicción) y por las supervisiones por áreas o zonas. A nivel institucional, en la mayoría de las IES no universitarias, tanto del sector público como el privado, no hay cuerpos colegiados sino que organizan sus órganos de conducción alrededor de la figura del rector, vicerrector y secretarios, tal lo especifica el reglamento o estatuto correspondiente al nivel.

Brasil³

Brasil posee el sistema de educación superior es el mayor de América Latina. Del 10 % del sector de mayor ingreso económico, el 23% asiste a cursos de educación superior y del 40% más pobre apenas el 4% está matriculado. Según la información disponible en la página web⁴ en el año 2005 hay 12.165 cursos de grado con una matrícula de más de tres millones de alumnos, 1391 IES de las cuales 1208 privadas. En el sector público hay 156 universidades, 90 facultades integradas, 865 facultades, escuelas o institutos y 50 centros universitarios; una nueva forma de organización que aparece en el año 1996, a partir de la sanción de la Lei Diretrizes y Bases.

En cuanto a la organización académica, las instituciones de enseñanza superior se clasifican en: universidades, centros universitarios, facultades integradas, facultades, institutos o escuelas superiores. Ellas pueden ser públicas, cuando son financiadas y administradas por el poder público federal, provincial o municipal y privadas; cuando son financiadas y administradas por personas físicas o jurídicas de derecho privado.

En Brasil, al igual que en otros países de la región, se registra un fuerte proceso de diversificación institucional, registrándose un notable crecimiento del sector privado. La educación privada ha tenido un crecimiento en el período 1994-2001 de 115,4 % y actualmente se desarrollan 7.754 cursos de grado y tiene 1,5 millones de estudiantes. Sin embargo, las universidades con mayor cantidad de matrícula, son las universidades federales y la Universidad de San Pablo, que es estadual. En este sentido, dado su gran territorio, hay una gran diversidad regional. Según información del INEP y del Censo de la Educación Superior, año 2002, se observa un fuerte predominio de las IES privadas en todas las regiones: región norte: 14 IES públicas y 69 privadas; región nordeste 51 públicas y 209 privadas; región sudeste 77 públicas y 763 privadas ; región centro - oeste 180 públicas y 18 privadas; región sur 35 públicas y 225 privadas. Hay un gran desarrollo de

³ Fuente Luce María Beatriz y Morosini Marília Costa *Avaliação e Credenciamento da Educação Superior do Brasil*, en Mora José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, (2005) y Comisión Especial de Evaluación, SINAES Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, bases para una nueva propuesta de evaluación de educación superior brasileira, INEP, SESu, ME y Gobierno Federal, Brasil, 2003.

⁴ Ver Site web Ministerio de Educación de Brasil www.portal.mec.gov.br

campus o sedes hacia el interior del territorio, relacionado con el fenómeno de interiorización; es decir, un aumento en la matrícula en el interior del país: el crecimiento de la matrícula, durante la década del 90, fue del 44,5 % en el interior frente al 31,7 % en las capitales de estado.

Con respecto a la tasa de graduación, en 1999, la tasa nacional promedio fue de 37,3%, aproximadamente; la cantidad de estudiantes que terminaron la educación superior fue 8% mayor que la registrada en el año anterior. Con relación a 1995, el número de egresados aumentó 28%, pasando de 254 mil a 325 mil alumnos. En ese período se formaron 1,4 millón de alumnos. De 1990 a 1994, el crecimiento fue del 7%. En cuanto a las universidades e instituciones estatales y privadas, el número de egresados de grado subió 7% y 9%, respectivamente.

Un rasgo característico del sistema de educación superior es la presencia de la investigación en las universidades públicas, donde un tercio de docentes con título de doctorado poseen dedicación exclusiva a la institución que pertenecen, lo que da cuenta de una política sistemática de incentivos para la formación de docente con nivel de posgrado. Considerando el posgrado *stricto sensu* (maestría y doctorado) información del año 2001, indica que había 1538 programas (632 con cursos de maestría, 814 con cursos de maestría y doctorado y 31 doctorado exclusivamente) pertenecientes a 128 universidades e instituciones diferentes. Estos programas abarcan 59.945 alumnos de maestrías y 32.712 de doctorado.

Bolivia

Este país se caracteriza por poseer un alto índice de exclusión y desigualdad social, lo que genera un muy bajo nivel de desarrollo de la matrícula en la educación superior.

Las universidades públicas poseen autonomía; constituyen el Sistema de Universidad Boliviana (SUB) cuya responsabilidad es la de coordinar y programar los fines y funciones de las universidades en Bolivia mediante el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *La Universidad Boliviana es un Sistema de educación superior constituido por las universidades públicas autónomas de igual jerarquía con base democrática, de decisión en el cogobierno paritario de docentes y estudiantes, con voto universal* (Título 1, capítulo único, Estatuto Orgánico de la UB, Informe Nacional Bolivia)

Las universidades privadas -en cuanto a los criterios para la apertura y acreditación- se clasifican en *iniciales y plenas*. Las universidades privadas iniciales funcionan de manera autorizada por 5 años. Después de 5 años de funcionamiento pueden solicitar la categoría de plenas, demostrando que poseen la capacidad de realizar actividades de autorregulación y autoevaluación y superando de manera satisfactoria un proceso de evaluación externa.

Según información del año 2002, existen 52 universidades: 10 universidades públicas y autónomas pertenecientes al SUB; 36 universidades privadas; 2 universidades públicas no autónomas adscriptas al SUB; 3 universidades públicas no autónomas y 1 universidad de régimen especial. Este universo tan heterogéneo muestra a su vez, que hay dos subsistemas de educación marcados: el perteneciente al SUB y el que no pertenece. También aparece otra división en dos subsistemas: público y privado. Si bien se señala la ausencia de un organismo central de control que unifique a todas las IES, lo que podría repercutir en una falta de coordinación del sistema de educación superior, se ha promulgado una ley mediante la cual se crea el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES), con el fin llevar a cabo los procesos de acreditación de la calidad de las IES y sus programas, así como la coordinación, supervisión y ejecución de los procesos de evaluación externa.

Centroamérica: Costa Rica; El Salvador; Guatemala; Honduras; Nicaragua y Panamá

En los últimos 15 años, Centroamérica vivió un proceso de expansión de la población universitaria y de una gran proliferación de nuevas universidades, en su mayoría universidades privadas. En la actualidad el número de universidades es muy variable de país a país y no guarda una relación proporcional al número de estudiantes.

Si se compara la cantidad de universidades totales, se observa que Honduras cuenta con 10 universidades; Nicaragua con 34 universidades; Panamá con 15 universidades; El Salvador con 26 universidades; Costa Rica con 52 universidades y Guatemala con 10 universidades. En total son 147 universidades en la región, la mayoría de ellas están concentradas en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador.

La cobertura bruta, en Guatemala es del 10.1%, en Honduras el 11.6%, en Nicaragua el 11.9%, en El Salvador el 17.8%, en Panamá el 25% y en Costa Rica el 34.5%. El porcentaje de la matrícula estudiantil en las universidades públicas es en Panamá el 84,15%; en Honduras el 81.4% y en Guatemala es de 65,39%; en estos países la cobertura sigue siendo predominantemente estatal. La matrícula estudiantil es más numerosa en el sector privado en El Salvador con un 75.5%, en Nicaragua con el 57.90 % y en Costa Rica con el 52.5%.

El número de universidades privadas ha crecido de manera muy acelerada: 131 de las 147 universidades de la región son privadas. Este fenómeno es muy fuerte en Costa Rica y Nicaragua y El Salvador. Los países donde existen menos universidades privadas son Guatemala y Honduras. En este sentido, en la mayoría de los países de la región, con una limitada capacidad y/o disposición de inversión de fondos públicos en educación superior, han sido las universidades privadas las que han atendido buena parte del crecimiento de la demanda. Se estima que en 1999 había un total de 667.194 estudiantes universitarios en América Central, de los cuales 378.155 (57%) estaban matriculados en universidades estatales y 289.039 (43%) en universidades privadas.

Se estima que el conjunto de las universidades de la región ofrecen un total de 3.094 programas o carreras: 2.257 de grado y 837 de posgrado. Del total, 1.445 son ofrecidos por universidades estatales (47%) y 1.649 programas por universidades privadas (53%).

Si bien es cierto que el número de universidades privadas existentes en la región es muy alto -131 universidades- y que el número de universidades estatales es de sólo 17, las universidades estatales tienen una significación muy grande en la Centroamérica. Tal lo señalado, en conjunto ofrecen 1.445 programas o carreras universitarias en una amplia gama de profesiones, disciplinas y áreas de conocimiento, atendiendo a 378.155 estudiantes con una planta estable de 23.825 profesores y graduando un promedio de 30.862 nuevos profesionales por año. La oferta del sector privado está mayoritariamente orientada a carreras de derecho, administración de empresas, turismo, etc, mientras que la oferta educativa de las universidades estatales incluye áreas como ciencias básicas, ingeniería y tecnología, ciencias de la salud, etc.

La mayoría de los programas de posgrado (57%) son ofrecidos por universidades estatales. La gran mayoría de las investigaciones científicas y tecnológicas que se realizan en la región se desarrollan dentro de las universidades públicas.

Con la excepción de El Salvador, la educación superior funciona en los países centroamericanos de manera independiente de los Ministerios de Educación. No obstante, en cada país existen instancias específicas que regulan la educación superior, con frecuencia separándose la regulación del sector privado de la regulación del sector estatal de la educación superior. En todos los países centroamericanos las universidades estatales gozan de completa autonomía para el cumplimiento de su misión y funciones.

*Colombia*⁵

La educación superior en Colombia es entendida como un servicio público ofrecido tanto por el Estado como por particulares. Las universidades gozan de autonomía y las políticas generales son planteadas por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Desde la década de los 70, Colombia inicia un proceso de expansión de la cobertura educativa en el nivel terciario. Hay distintos tipos de IES, según su naturaleza y objetivos se clasifican en instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias y universidades. Estas instituciones según se clasifican según su origen en estatales u oficiales, privadas y de economía social.

Las estadísticas oficiales indican que en 1970 el país contaba con 50 instituciones de educación superior, en 1974 había 96 instituciones y 116 en 1978. En 1981 existían 200 instituciones de educación superior, de ellas 110 eran universidades. Según información del año 2003, hay un total de 320 IES organizadas en 105 universidades -46 públicas y 59 privadas-, 99 instituciones universitarias y 65 instituciones y escuelas tecnológicas y 51 instituciones técnicas.

La oferta de programas académicos alcanzaba en 1981 un total de 1.593 programas de los cuales 1334 eran de pregrado y 259 de posgrado. En 2002 la cifra se eleva a 11.882 de los cuales: 7.125 eran de pregrado y 4.757 de posgrado, con una marcada tendencia al crecimiento de las especializaciones frente a las maestrías y doctorados.

Al igual que en el resto de la región, el sistema de educación superior colombiano ha crecido de manera significativa: se registra un incremento del 29 % -en 10 años-, en particular en el sector privado. Las IES cuyo financiamiento es público abarcan el 30 % de la matrícula, mientras que el 70% restante es atendido por las instituciones privadas que no reciben subsidio estatal. Según el Ministerio de Educación actualmente hay 1.104.051 estudiantes y una cobertura bruta del 22.6%. A pesar del crecimiento de la matrícula, aún los avances no se muestran en la magnitud esperada. El ingreso al sistema de educación

5

superior es restringido ya que los aspirantes deben rendir los exámenes de estado -pruebas académicas de carácter oficial que buscan evaluar competencias de los futuros estudiantes-. Se señala que, además de los exámenes, las IES pueden fijar cupos según sus condiciones físicas y académicas.

Hay una concentración de universidades en la ciudad capital, Bogotá, donde funciona el 37% de la oferta. Al igual que en otros países, se observa una distribución desigual en el resto de los departamentos; por ejemplo, en cinco departamentos se ubican el 73% de la oferta mientras que en 24 departamentos se halla el 27 % restante.

*Colombia ha aumentado sus niveles de matrícula en educación superior y se avanzó en materia de equidad de género. No obstante, se mantienen otras inequidades que deben ser atendidas a través de las políticas públicas. Por tanto, en materia de cobertura, la educación superior tiene ante sí, retos bastante importantes. La ampliación de la cobertura implica la expansión del sistema; pero deberá hacerlo en condiciones que aseguren una educación de excelencia incorporando las innovaciones curriculares, pedagógicas y tecnológicas*⁶.

Cuba

En el año 1976 se constituyó el Ministerio de Educación Superior y se crearon 26 nuevas IES. A partir de esta fecha se expande el sistema de educación superior, ampliándose a 64 en la actualidad. Cabe señalar que el Sistema de Educación Superior Cubano si bien tiene un organismo coordinador -que es el Ministerio de Educación Superior- tiene un desarrollo de carácter interministerial. De las 64 IES actuales, 17 adscriben al Ministerio de Educación Superior (2 filiales independientes), 16 al Ministerio de Educación (1 filial independiente), 14 al Ministerio de Salud Pública (9 facultades independientes) y a otros organismos 17. Se desarrollan actualmente 82 carreras universitarias.

⁶ Zarur Miranda Xiomara, op cit

La matrícula en el curso 2002-2003 es de más de 211 mil alumnos en todas las IES y otros tipos de curso, siendo esta cifra superior en más de 50 mil estudiantes a la del curso 2001-2002, lo que confirma una tendencia al crecimiento siendo, el promedio de egresados por año, aproximadamente de 15. 000 alumnos.

De las 218 unidades de ciencia y tecnología del país, dependen del Ministerio de Educación Superior 60 centros de estudios y 20 centros de investigación. El Ministerio de Salud Pública tiene en la actualidad 22 entidades de investigación, de las que 12 son institutos nacionales de investigación y 10 son centros de investigación. Todas estas entidades se encuentran dentro de las IES de ciencias médicas o son atendidas por ellas. En la red de centros de educación superior pedagógicos existen 17 centros de estudios.

La educación de posgrado está conformada por dos vertientes: la Superación Profesional y la Formación Académica de Posgrado; esta última, conducente a grados científicos, forma parte del Sistema Nacional de Grados Científicos. Los programas de posgrado que se imparten se organizan en 135 especialidades, de las cuales 78 corresponden a centros del Ministerio de Educación Superior y 57 a centros del Ministerio de Salud Pública. Se ofrecen 319 maestrías y 34 doctorados; de ellos son desarrollados por IES cubanas 16, por instituciones extranjeras 13 y en conjunto 5.

Actualmente 2.276 profesores (el 28,4 %) que integran el claustro de las IES adscriptas al Ministerio de Educación Superior poseen el grado de doctor, en otras instituciones y centros de investigaciones esta cifra puede ser superior al 50%. Además 4.404 profesores -el 55% de los profesores e investigadores- poseen el grado de Maestro en Ciencias, lo que hace un total de 6.680 profesores, o sea que el 83% del claustro universitario tiene algún grado científico superior.

Uno de los principios básicos del sistema de educación es que la combinación del estudio con el trabajo este presente en todos los niveles del sistema. Reflejo de este principio y su aplicación con éxito es que del 6,3% del total de la población (1 cada 17 personas) sea graduada universitaria. Actualmente el desafío del sistema es acercar la universidad a cada

municipio a través de la extensión universitaria como una importante vía para *llevar la universidad al pueblo y el pueblo a la universidad*.

Chile

Desde 1980 hubo un aumento significativo de la demanda por educación superior pero, a su vez, una restricción de los recursos financieros destinados a ella. Esto generó una alianza singular entre el sector privado y el estatal en cuanto al financiamiento y la creación de nuevas universidades. De esta manera los recursos financieros provienen de los estudiantes y de las familias, de la prestación de servicios y del gobierno, pero éstos últimos no sobrepasan el 50 % del total. Parte de los recursos públicos se asignan a partir de mecanismos de mercado, ya que las universidades deben competir entre ellas para financiar la investigación, el desarrollo institucional o su infraestructura. A partir de los 90 se ha incrementado el monto de los recursos públicos destinados a educación superior, en particular en lo referido a ayudas estudiantiles y fondos de desarrollo institucional, destinado a instituciones tradicionales tanto públicas como privadas.

A partir de la segunda mitad de los años 80 y hasta principios de los 90, hubo una explosión en el crecimiento de instituciones y su diversificación. Dicho crecimiento se lentificó a partir de establecimiento de requisitos para la apertura de nuevas instituciones y exigencias para su desarrollo en los primeros años de funcionamiento. Sin embargo, durante la década del 90, se produce una fuerte diversificación hacia el interior de las propias instituciones que aumentaron significativamente el número de sedes en las cuales ofrecen sus estudios.

La educación chilena se diversificó de manera vertical ya que junto a las universidades surgieron IES no universitarias que ofrecen distintos tipos de títulos y estudios a una creciente población de estudiantes. También se diversificó de manera horizontal pues la responsabilidad sobre la educación superior comenzó a compartirse entre instituciones públicas y privadas.

Como resultado de este proceso, el sistema de educación superior se compone de 16 universidades públicas, 9 universidades privadas con aporte público, 45 universidades privadas en distinto grado de consolidación, 82 institutos profesionales y más de 150 centros de formación técnica. En tanto el crecimiento de la matrícula se mantiene principalmente en las universidades, siendo menor en el caso de los institutos profesionales y decreciente en los centros de formación técnica. Cabe señalar que el ingreso a la universidad está regulado, por lo que los aspirantes deben rendir un examen -a nivel nacional- ante el Ministerio de Educación.

Ecuador

El número de IES se ha incrementado a un total de 332, en estos últimos años. Las IES se organizan en 59 universidades y escuelas politécnicas, de las cuales 27 son instituciones públicas, 9 instituciones particulares cofinanciadas y 23 particulares autofinanciadas. Hay 273 institutos superiores técnicos y tecnológicos de los cuales 104 son instituciones públicas, 17 instituciones particulares cofinanciadas y 152 particulares autofinanciadas. Se debe considerar que hay muchas IES que se autodenominan “universitarias” al margen de toda regulación.

En el año 2001, a consecuencia del proceso previo de expansión de la cobertura del nivel medio de educación, había 321.444 estudiantes matriculados en carreras de educación superior.

México⁷

México es un país con mucha heterogeneidad territorial y cultural que presenta un alto índice de desigualdad y exclusión social. De hecho, a principios de la última década, sólo el 15% de la población entre 20 y 24 años de edad estaba incorporada al sistema de educación superior y menos del 25% de esta franja poblacional poseía un grado académico

⁷ Fuente: informe nacional y Márquez Ángel y Marquina, Mónica, Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación. Enfoque Comparado, Serie de Informes, CONEAU, Buenos Aires, 1998

superior al de licenciatura. Sin embargo, una de las características principales de la educación superior ha sido su rápido crecimiento: la matrícula en el año 2001 fue de 2.156.470 alumnos, concentrada mayoritariamente en las instituciones públicas. Si se analiza la matrícula por nivel, 1.745.746 alumnos son de licenciatura, 202.335 de educación normal y 140.097 de posgrado.

En cuanto al número total de instituciones es de 1.311, correspondiendo 465 al sector público y 846 al sector privado, según información del año 2001. Con respecto al tipo de IES del sector público en el año 2001 funcionaron en el territorio mexicano 46 universidades, 224 institutos tecnológicos, 48 universidades tecnológicas y 267 instituciones de otra naturaleza (éstas instituciones representan una amplia gama de opciones vocacionales). Los institutos tecnológicos ofrecen carreras de licenciatura y posgrado con especialidades técnicas orientadas hacia las ingenierías.

El número de programas ofrecidos por las IES ha aumentado a 12.777 de los que el 51.9% corresponde al sector público. En el año 2001, en el ámbito de la educación superior privada 846 instituciones ofrecían 6.134 programas educativos, con una matrícula total de 606.346 alumnos de licenciatura y posgrados -éstos programas cuentan con el registro de validez oficial expedido por las autoridades educativas correspondientes-. En promedio, el 50% de los alumnos de licenciatura y alrededor del 40% de los que cursan posgrados, logran concluir estudios y titularse.

Los gobiernos estatales mantienen con las universidades públicas relaciones definidas, pero su intervención formal se circunscribe al aporte de un subsidio, salvo en dos que no son autónomas, las Universidades de Occidente y de Quintana Roo, donde participan en la designación de los rectores y en las políticas de administración de recursos humanos.

En la coordinación de las IES de México participan varias instancias gubernamentales con diferentes grados de autoridad, principalmente la Secretaría de Educación Pública a través de tres de sus subsecretarías: la de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) y la de Educación Básica, de la que

depende la educación normal. Además, la Subsecretaría de Planeación y Coordinación cuya función es asignar los presupuestos, establecer normas de financiamiento y control del gasto y concentrar las estadísticas nacionales en materia de educación.

La SESIC tiene entre sus funciones las de asignar recursos a las universidades públicas y administrar los subsidios federales para las autónomas y las tecnológicas. Además administra los programas de financiamiento, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación (FIUPEA) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C. (ANUIES). Asimismo promueve las políticas de evaluación de la educación superior, está encargada de diseñar y ejecutar la política del gobierno federal hacia las universidades públicas y es el enlace con la ANUIES. La SEIT, por su parte, se encarga de coordinar la educación tecnológica a través de seis direcciones generales, la de Centros de Formación para el Trabajo, de Educación Secundaria Técnica, de Educación Tecnológica Industrial, de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, de Educación Tecnológica Agropecuaria y de Institutos Tecnológicos; a través de ellas se coordinan los servicios educativos que se imparten en todos los niveles y todas las modalidades, desde capacitación para el trabajo hasta posgrados, al mismo tiempo que se ofrecen servicios de investigación y desarrollo tecnológico, de atención comunitaria, de asesoramiento técnico y de vinculación con los sectores productivos y de servicios.

Paraguay

Es un país que posee un alto índice de exclusión y desigualdad social. Se caracteriza por un poseer un bajo nivel de desarrollo de la matrícula en educación superior: sólo el 5% de la población en edad de escolarización ha accedido a la universidad.

Hasta 1990 existieron sólo 2 universidades: una pública y otra confesional. Actualmente hay 23 nuevas universidades - 4 son de gestión oficial y 19 de gestión privada- pero en las universidades tradicionales se concentran más del 50% del total de los alumnos de todo el

país. Hay además una proliferación de sedes de universidades en el interior del país lo cual acentúa un marcado proceso de diversificación e interiorización.

Perú

Es un país que posee, al igual que otros de la región, un alto índice de exclusión y desigualdad social. En la actualidad existen 75 universidades en total, de las cuales 42 son privadas y 33 son públicas. Hubo un fuerte crecimiento del sector privado aunque no es tan significativo como en otros países.

Las universidades públicas de mayor tamaño han reducido su matrícula en los últimos años por efecto de un proceso de ajuste, dentro del marco de una política estatal de reducción de financiamiento a la educación superior estatal. Sin embargo en el año 2002, hubo un aumento de la matrícula, que llegó a 450.000 alumnos matriculados – un incremento del 30% con relación al año 1987-. De hecho, en el año 2002, se postularon 229.17 jóvenes a las universidades públicas mientras que 62.149 lo hicieron a las privadas.

República Dominicana

La Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT) es la rectora del sistema y tiene como organismo máximo normativo al Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT).

En República Dominicana se desarrollan dos modelos de gestión universitaria: el modelo estatal -en su variante autónoma y centralizada- y el modelo privado - en las modalidades laica y religiosa-.

Durante el período 1979-1989 surgieron 19 nuevas instituciones, es decir a un ritmo de casi 2 IES nuevas por año. En la actualidad, las instituciones que conforman el sistema son 35 universidades (entre las que se consideran los institutos especializados de estudios

superiores) y 5 institutos técnicos de estudios superiores, la educación de nivel técnico superior es ofrecida por 28 de las universidades.

Desde el punto de vista de su distribución geográfica, de 40 IES, 27 (el 67.5 %) tienen su sede central en la ciudad capital, Santo Domingo, y de las 13 restantes, 9 se encuentran distribuidas en la región norte del país (22.5%), 3 en la región sur (7.5%) y 1 en la región este (2.5%).

En el nivel de grado, la oferta curricular comprende a 186 títulos, de los cuales 128 son títulos de programas y 58 son menciones. La matrícula estudiantil, hacia finales del año 2002, era de 285.926 estudiantes lo cual representa una participación del 20% de la población en edad de escolarización superior. Es importante señalar, que el 22.05% de la matrícula en las IES ingresa con una edad superior a los 25 años.

Una particularidad respecto a la matrícula de las IES, lo constituye la fuerte concentración existente alrededor de un núcleo reducido de instituciones, así como la preferencia en determinadas carreras. Un total de 231.004 estudiantes, el 80.8% de la matrícula total se encuentra en sólo 8 universidades y 204.038 estudiantes, es decir el 71.4% están cursando sólo 10 carreras de los 128 programas ofertados.

Hacia agosto del 2002, las IES ofertaban 343 programas de posgrado, de los cuales 190 son especializaciones y 153 maestrías.

Uruguay

Es un país que se caracteriza por una pirámide poblacional envejecida y escaso peso proporcional de la población joven.

El Sistema de Educación Superior de Uruguay, se compone por la Universidad de la República (UDELAR), los institutos de formación docente y un grupo de nuevas universidades e institutos universitarios privados. Desde 1849, la UDELAR tuvo el

monopolio en relación a la oferta y determinación de las políticas de educación superior. En 1984, esta tendencia se revierte y se establece un cuerpo legal que posibilita la creación de universidades privadas; se crea entonces la Universidad Católica del Uruguay. Sin embargo, la legislación para la creación de universidades privadas se sanciona recién en 1995 con el decreto 308/995 que explicita y especifica los procedimientos y normativas de aplicación respectivos. *Durante esos 12 años se asiste a un proceso de “oficialización parcial” de las carreras de instituciones privadas.* No obstante, se continúa sin cambio para las carreras postsecundarias (terciaria no universitaria.), que por vacíos legales no pueden ser consideradas como universitarias, por ejemplo la formación docente que está a cargo o es supervisada por el Estado.

La oferta de educación superior está concentrada en la ciudad capital. Actualmente hay 4 universidades, 8 institutos universitarios y 3 institutos de nivel terciario no universitario. Se dictan 125 carreras y títulos de grado y posgrado.

Entre 1985 y 1990 hubo un súbito incremento de la matrícula de la universidad, un fuerte incremento en el espacio privado de educación universitaria y en el espacio público de educación terciaria no universitaria; por ejemplo en el año 2001, la tasa bruta de matrícula del sector terciario fue del 40,2%.

Hay una ausencia de coordinación del sistema de educación superior y de instancias y procedimientos legitimados en el área de evaluación.

Venezuela⁸

El caso de Venezuela es diferente a la tendencia que se registra en muchos otros países de América Latina, ya que existe un equilibrio en cuanto al número de IES, tanto en el sector oficial como en el privado. De hecho, el sistema de educación superior se compone de un total de 162 IES - 22 universidades oficiales y 24 universidades privadas- y 116 institutos y colegios -50 oficiales y 66 privados- según información del año 2004. Cuando se

⁸ Se consideran las informaciones aportadas en los informes nacionales realizados en los años 2003 y 2005

comparan ambos sectores en base a la matrícula atendida, la oferta académica y la investigación, se aprecia un desequilibrio a favor de la educación superior oficial. Durante el año 2004, el 78,57% de la matrícula fue atendida por las universidades oficiales, correspondiendo a las universidades privadas sólo un 21,43 %. Mientras que en los institutos y colegios universitarios (instituciones no universitarias para otros) esta proporción se invierte a favor del sector privado, donde la matrícula atendida por las instituciones oficiales fue sólo de un 30,78% frente a un 69,22% de las privadas. En lo que respecta a la matrícula total de la educación superior un 58,40% corresponde a las instituciones oficiales y un 41,60% a las privadas.

Con relación al número de investigadores acreditados, se observa un fuerte predominio de los que se desempeñan en la universidad oficial (98%), al punto que con el indicador utilizado (número de profesores acreditados en el programa de incentivos) puede decirse, sin exageración alguna, que la universidad privada venezolana prácticamente no investiga.

Un 66 % de las carreras y un 72,8 % de los programas son ofrecidos por el sector oficial. Del total de los programas ofertados en el 2004 y de los que funcionan con autorización del CNU sólo un 23,79% tienen permiso para funcionar. Esto debe interpretarse como que ese 23,79% de los programas se sometió a la evaluación para lograr el permiso de funcionamiento; el 76,21% restante se distribuye entre los que no poseen permiso, pero sí acreditación y los que no han solicitado ni autorización ni acreditación.

En el nivel de posgrado se dictan un total de 1446 carreras de posgrado, 112 doctorados, 603 maestrías y 731 especializaciones, apreciándose un predominio de las especializaciones sobre los otros dos niveles de posgrado.

A partir de la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA), la organización del mismo está regida por el Ministerio de Educación Superior, creado en el año 2001, por ser el organismo que tiene la mayor responsabilidad en la coordinación, planificación y evaluación de la educación superior, cubriendo tantos sus niveles de pre y posgrado como a todas las IES (universidades, institutos tecnológicos y colegios universitarios), tanto del

sector oficial como del privado. El CNU (Consejo Nacional de Universidades) es el organismo encargado de que las universidades cumplan las disposiciones contenidas en la Ley de Universidades. Lo integran los rectores de las universidades oficiales y privadas, los representantes de los profesores y de los estudiantes. Se ocupa del sector de universitario en lo que respecta a la creación y modificación de instituciones y a los institutos y colegios universitarios. En cuanto a la acreditación, sólo cubre los programas de posgrado, a través del Consejo Consultivo de Posgrado, un órgano asesor del CNU.

La OPSU (Oficina de Planificación del Sector Universitario) cumple funciones de asesoría técnica del CNU y en lo específico de la evaluación, considera y valora las solicitudes de creación de instituciones y programas académicos e informa al CNU para su certificación; la Coordinación de Evaluación Institucional, organismo que coordina la evaluación institucional que el Estado hace a las universidades, se ubica dentro de la OPSU y comprende tres unidades de evaluación: unidad de evaluación de proyectos de creación de instituciones y carreras; unidad de supervisión y seguimiento y unidad de rendición de cuentas.

Caribe Anglófono

Los países que se consideran dentro del Caribe Anglófono son: Antigua and Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, British Virgin Islands, Cayman Islands, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, Montserrat, St. Kitts and Nevis, St. Lucia, St. Vincent and the Grenadines, Suriname, Trinidad and Tobago, Turks and Caicos Islands. Estas 17 islas y los territorios son los miembros asociados de la Comunidad del Caribe (CARICOM).

Antigua, Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, St. Kitts y Nevis, San Lucia, San Vincent y las Grenadinas y la Trinidad y Tobago fueron colonias de Gran Bretaña que obtuvieron su independencia durante el período 1962 – 1983. Cuatro territorios (las Islas Vírgenes Inglesas, las Islas de Caimán, Montserrat, los Turcos and Caicos y las Islas de Caymanes) continúan siendo dependencias inglesas. Surinam es un

caso particular, ya que fue colonizada por Inglaterra, Francia y los Países Bajos, de quienes se independizó en el año 1977.

Las islas y los territorios del Caribe Oriental (las Islas Vírgenes Inglesas, Dominica, Granada, Montserrat, St. Kitts & Nevis, San Lucía y San Vincent y las Grenadinas) componen la Organización de los Estados del Caribe Oriental (OECS). Poseen una moneda común y están organizados por la Secretaría de la OECS para consensuar sobre el comercio, la defensa y las políticas educativas.

Del total de los países analizados, 11 poseen o están en un proceso de creación de una coordinación para la educación superior. Es importante señalar la heterogeneidad de la región, por lo cual la organización de los sistemas de educación superior debe dar cuenta de ésta y de las distintas lenguas que dominan la región; como en los casos de Surinam, Jamaica y Antillas y otros países, donde el inglés es idioma oficial y mantienen fuertes influencias del sistema de educación inglés. Además, existe una gran influencia en la organización de la educación superior con los Estados Unidos, dado su fluido intercambio comercial y su proximidad geográfica.

El número de instituciones ha mostrado un modesto aumento desde 1998. Aunque se han establecido instituciones nuevas, la mayoría de las instituciones públicas resultan de la fusión de sociedades de instituciones existentes. En la región, hay cerca de 70 instituciones públicas, 61 privadas locales y 47 proveedores extranjeros (el número de universidades y programas virtuales es difícil de determinar).

La educación terciaria⁹ se ha desarrollado recientemente, de manera desigual. Este desarrollo se puede ver como un proceso en tres fases: los colegios nacionales especializados dominaron la primera fase, la segunda, desde 1940 hasta los años 70, donde el proyecto fue la creación de la universidad regional (por ejemplo, la Universidad

⁹ Cabe aclarar que el término relacionado a “educación terciaria”, goza de un uso más amplio en el Caribe Anglófono. ACTI (2003) propone una definición provisional sobre la institución terciaria que es utilizada también a establecer el universo de las instituciones terciarias que serán consideradas. Esta definición describe una institución terciaria como “*la estructura necesaria proporcionar la administración, la entrega y la certificación de los programas para el reconocimiento nacional de certificados, de los diplomas o los grados y donde la mayoría de participantes han aceptado los estándares nacionales para la terminación de la educación secundaria.*”

Regional de las Antillas que fue establecida en 1948). Y una tercera fase, desde los 70 hasta los 90, en la que varias universidades nacionales y los colegios multidisciplinarios han ido sustituyendo a las instituciones educativas terciarias; por eso, las instituciones especializadas no universitarias, los colegios multidisciplinarios de especialización, la universidad regional y las instituciones de reciente creación, son parte del universo actual de instituciones de educación terciaria.

De hecho, hay cambios acelerados en el tamaño y la diversidad del escenario de instituciones terciarias: mientras que durante el siglo XVIII y principios del siglo XX, había 12 instituciones establecidas; a partir de 1945, fueron establecidas más de 50 instituciones públicas.

Una particularidad de la región es la fusión de instituciones. Si bien aún hay varios colegios de especialización como los colegios privados en las áreas de negocio y de la informática, *la tendencia general es la fusión de instituciones más pequeñas de especialización en instituciones más grandes y más completas* (Peters¹⁰, 1999). Un ejemplo de esto, es que en las décadas del 60 y del 70, la fusión de sociedades de colegios de especialista en colegios “integrados” se realizó en Antigua, Barbados, Bahamas, Granada, San Lucía, St. Kitts/Nevis. La fusión de sociedades se ha completado en Dominica a través de una fusión del Colegio de Maestros, la Escuela de Enfermería y el Colegio de Comunidad de Clifton Dupigny, para formar el Colegio del Estado de Dominica. En la Trinidad y Tobago, a partir del Colegio de la Ciencia, la Tecnología y Artes Aplicadas se crearon 8 instituciones nuevas. El Colegio de Bahamas ha incorporado recientemente el Colegio de la Instrucción en Hotelería de Bahamas.

La fusión de sociedades no sólo se utiliza para aumentar el tamaño y el alcance de ofertas sino que proporciona -a veces- “el motor” para un aumento en el nivel de operaciones del colegio al colegio de la universidad o de éste a la universidad misma. Por ejemplo, la

¹⁰ Peters Bevis The emergence of Community, State and National Colleges in the OECS Member Countries an Institutional Analysis. Bridgetown Institute of Social and Economic Research, 1993, en Informe Regional Caribe Anglófono.

reciente fusión de Sociedades Beliceñas produjo una universidad y colegios de especialización. St.Vincent y el Colegio de la Comunidad de Granadinas ha propuesto absorber los magisterios y al Colegio Técnico en una sola entidad. En Barbados la fusión proyectada producirá un Colegio de la Universidad de los antiguos colegios y del politécnico. La Universidad de la Trinidad y Tobago proyecta ser establecida en 2004 y absorberá los colegios y el Instituto Trinidad y Tobago de la Tecnología (TTIT).

3. Algunos problemas comunes sobre la calidad de la educación superior en América Latina.

La universidad en América Latina hasta la década de 80 ha sido predominantemente estatal y con autonomía institucional y académica. A lo largo de casi todo el siglo las concepciones de la autonomía universitaria y de la primacía de la universidad pública se fueron afianzando en la mayor parte de los países latinoamericanos, muchas veces en el marco de enfrentamientos con los gobiernos nacionales. El número de instituciones universitarias -fundamentalmente estatales- iba creciendo gradualmente y los niveles de calidad eran relativamente homogéneos. Sin embargo, hacia fines de la década del 80 e inicios de la del 90, se introdujeron en el marco de los procesos de globalización, estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado por otras en que predominaban las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación. Las crisis nacionales en materia económica llevaron a una fuerte restricción del financiamiento público para amplios sectores sociales en general y para la educación y la universidad, en particular.

A pesar de esto, se acrecentó la demanda de educación superior incrementándose las tasas de escolarización y el número de estudiantes. Para atender estas demandas crecientes se crearon diversos tipos de IES universitarias y no universitarias –en su mayoría de carácter privado- sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. Esto generó, por lo tanto una fuerte *diversificación de la educación superior* con una simultánea *privatización* en materia institucional y con una gran *heterogeneidad de los niveles de calidad*.

Surgen de esta manera distintos problemas de calidad que se manifiestan a través de síntomas de graves deficiencias en los sistemas y en las IES, en distintas proporciones, que son comunes y atraviesan a todos los países de la región.

La educación superior en América Latina registró fuertes incrementos desde la segunda mitad del siglo XX, ya que el número de instituciones universitarias pasó de 75 en 1950 a más de 1.500 actualmente, las que en su mayoría son privadas. El fenómeno de privatización de la educación superior se condice con que la mayor parte de la matrícula latinoamericana se concentra en universidades privadas. *Quizás son Argentina, Uruguay y México, Venezuela y Cuba las excepciones, ya que en el resto de los países, más de la mitad de la matrícula se sitúa en el ámbito de universidades privadas: el promedio regional es de alrededor del 55% al 60% (Fernández Lamarra, 2003)*¹¹ Frente a esta situación fue necesario establecer procesos de regulación de la educación superior que hicieron frente al descontrolado aumento y a la gran disparidad en la calidad de instituciones- en particular las privadas. En países como en Argentina, Chile, Colombia y Uruguay se pusieron en funcionamiento distintos mecanismos, en algunos casos implementados a través de normas jurídicas, para regular ya sea la apertura o el funcionamiento de dichas instituciones ya que, a través de *los procesos tendientes a la acreditación institucional –es decir, la aprobación de nuevas instituciones universitarias privadas o para la revisión de su funcionamiento- se ha posibilitado limitar la proliferación excesiva de nuevas instituciones universitarias y tender a una mayor homogeneidad en cuanto a los niveles de calidad. (Fernández Lamarra, 2004)*¹²

Cabe señalar que hay que diferenciar las acciones de regulación de aquellas que no permiten la posibilidad de desarrollo de instituciones privadas, tal como se manifiesta en el informe nacional de México, donde se señala que *el marco normativo vigente dificulta la innovación y desarrollo de las instituciones privadas pues existe una excesiva*

¹¹ Fernández Lamarra, Norberto, La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas, Eudeba-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, mayo de 2003

¹² Fernández Lamarra, Norberto, Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina, en Revista Iberoamericana de Educación N° 35 OEI, Madrid, España, mayo – octubre 2004

burocratización en los trámites y no siempre los gobiernos parecen disponer con suficiente capacidad para la evaluación y supervisión de este tipo de instituciones.

Un problema que surge a la hora de implementar los mecanismos de aseguramiento de la calidad es la falta en muchos países de una normativa que permita la consolidación de dichos sistemas. En la mayor parte de los países se consagra en la Constitución Nacional, el derecho a la educación y la autonomía de las universidades nacionales o estatales/federales. Se observa además una marcada tendencia a ordenar jurídicamente los sistemas de educación superior a través de una ley general de educación o “ley marco” -que regula *a todos los niveles del sistema*- y una ley de educación superior, específica para ese nivel. En casi todos los casos en la ley específica para la educación superior se hace referencia -de manera más o menos explícita- a la necesidad de desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo aún son pocos los países que poseen una norma particular que cree y regule dicho sistema; los casos de referencia son los de Costa Rica y Brasil que poseen leyes mediante las cuales se han creado los sistemas nacionales de evaluación de la educación superior –SINAES-, cuya función es regular los procesos de evaluación y la acreditación de las IES. El Salvador posee una ley específica para regular el proceso de acreditación de las universidades (en este caso, se le otorga a la universidad de mayor prestigio el rol de contralor del proceso) y en el caso de Perú, existe una ley que regula el proceso de acreditación solamente para las facultades y carreras de medicina. Si bien estas iniciativas constituyeron avances en materia legislativa, su desarrollo está ligado y condicionado al devenir político de cada país y por tanto, es muy heterogéneo.

Es decir que, si bien la preocupación por el tema de la calidad es un denominador común en América Latina, aún es insuficiente la consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Lentamente los procesos de evaluación y acreditación permiten *superar las tensiones planteadas en los primeros años de la década del '90 polarizadas en la dicotomía "autonomía universitaria versus evaluación", lo que ha posibilitado una cierta maduración de la "cultura de la evaluación" en la educación superior.* (Fernández Lamarra, 2004)¹³

¹³ Fernández Lamarra, Norberto, Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina, en Revista Iberoamericana de Educación N° 35 OEI, Madrid, España, mayo – octubre 2004

La posibilidad de contar con un sistema de evaluación y acreditación consolidado permitiría superar la fragmentación y dispersión de la información sobre los sistemas de educación superior, que a veces es muy escasa o nula. La compleja tarea de obtener información sobre los sistemas y sobre las IES -tanto públicas como privadas- indica que los sistemas de información de la educación superior reflejan en buena medida, las debilidades de las instancias de control y supervisión de las instituciones, y la escasa apertura de estas instituciones para dar a conocer información sobre sí mismas. La carencia de registros y de acciones sistematizadas de relevamiento y actualización de la información sobre el número de instituciones existentes y la falta de definiciones consensuadas obstruyen la posibilidad de realizar estudios comparados nacionales y regionales. Un ejemplo de esto es la imposibilidad para el propio Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO de disponer -hasta ahora- de información regional precisa sobre el número de instituciones de este nivel existentes, porque hay una falta de definiciones consensuadas sobre que se considera universidad en Latinoamérica. Asimismo se señala la importante iniciativa de *transparentar y transformar de dominio público* distintas informaciones sobre las IES, tal el caso de la publicación de los resultados de los exámenes, actividades de transferencia o de datos cuantitativos, etc, tal como se manifiesta en los informes nacionales de Brasil, Chile, Colombia y Venezuela (2003-2005).

Otro tema crítico que surge en todos los informes analizados es la aún baja tasa de matriculación y la baja eficiencia interna de los sistemas de educación superior. Ya en 1997, la UNESCO informaba que las regiones menos desarrolladas tenían una tasa bruta de cobertura en educación superior promedio de 10.3%; América Latina una tasa promedio del 19.4%, frente a Oceanía y Asia con el 42.1%, a Europa con el 50.7% y a EE.UU. con el 80.7%. Si bien hubo un importante crecimiento de la matrícula, Latinoamérica aún posee un crecimiento muy por debajo de la de los países desarrollados. Sumado al escaso crecimiento regional, el nivel de los alumnos que logran titularse en grado es del orden del 20% en promedio regional. Algunas informaciones dan cuenta de esta situación; así en el

informe de México se señala que en promedio sólo el 50% de los alumnos de licenciatura y alrededor del 40% de los que cursan posgrados logran concluir estudios y titularse, como ya fue señalado. En Brasil la tasa de graduación de grado es de aproximadamente 37,3%, en República Dominicana de sólo un 25% y en Perú del 12 %. En la Argentina es del orden del 10 al 15%, según las carreras.

Otro factor que incide en la baja eficiencia interna de los sistemas de educación superior latinoamericano, son los tiempos promedio para lograr la titulación o graduación pues éstos son significativamente mayores de los programados, y en la mayoría de las instituciones la diversificación de las opciones para la titulación es escasa aunque se tiende a la diversificación de los mismos. *Hay carreras tradicionales de grado que son largas y también lo son los posgrados: se estima que los ocho o nueve años formales para grado y maestría se transforman en doce o quince reales.*(Fernández Lamarra, 2003)¹⁴ Además se debe considerar que en algunas ocasiones los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo, que en ciertos casos, provoca que los estudiantes no concluyan los trámites de titulación correspondientes o que los mismos le lleven un tiempo demasiado prolongado.

Otra situación que debe considerarse es la falta de flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras ofrecidas para poder incorporar los cambios en las disciplinas y en las áreas profesionales. Esto también requeriría actualizar y reformular los métodos pedagógicos utilizados. Como se señala en el informe de México en *la formación profesional domina un enfoque demasiado especializado y una pedagogía centrada fundamentalmente en la enseñanza, que propicia la pasividad de los estudiantes. Las licenciaturas, en general, fomentan la especialización temprana, tienden a ser exhaustivas, tienen duraciones muy diversas, carecen de salidas intermedias y no se ocupan suficientemente de la formación en valores, de personas emprendedoras y del desarrollo de las habilidades intelectuales superiores.* Asimismo se ha desarrollado una fuerte disparidad en materia de planes de estudio, con denominaciones de titulaciones muy diversas y

¹⁴ Fernández Lamarra, Norberto, La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas, Eudeba-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, mayo de 2003

objetivos formativos variados, por ende, una duración de los estudios muy disímiles, tal es el caso de Argentina dónde hay más de 100 títulos diferentes de ingeniero. Así, se encuentran en un mismo país denominaciones muy diferentes de las titulaciones de una misma área profesional y, a su vez duraciones también distintas de una misma carrera profesional. *Tal como se señala en el informe de la Argentina en el año 2002 las 92 universidades oficiales y privadas existentes, otorgaban 4219 títulos -muchos de ellos similares- entre los de grado y los de pregrado. La educación superior terciaria –o no universitaria- ofrecía otros 6965 títulos por lo que el total de títulos ofrecidos por la Educación Superior Argentina era de 11.184.* (Fernández Lamarra, N. 2003)¹⁵

Es necesario además dar cuenta de las nuevas formas en la gestión del conocimiento para poder actualizar los métodos pedagógicos que se utilizan en la educación superior. Salvador Malo señala que *la educación memorizante que de alguna forma se asienta en lo que dice un libro o un catedrático, queda obsoleta si no se considera un cambio en la dinámica del conocimiento y si no se da cuenta del cambio que provoca la incorporación de las tecnologías de información y de comunicación a la vida cotidiana, como recurso de información, lo que está aconteciendo en nuestras IES.* (Malo, S. 2004)¹⁶

A éstas observaciones sobre los factores que inciden en la baja eficiencia interna de los sistemas de educación superior, debemos adicionarle un tema que se menciona y reconoce como preocupante en todos los informes: el nivel crítico de formación previa que poseen los ingresantes a las IES. Para poder superar los déficit de la formación previa -lo que además fomentaría la igualdad de oportunidades considerando la disparidad en la calidad de la formación media en la región- Brasil, Chile y Colombia han aplicado mecanismos de regulación del ingreso a las universidades a nivel nacional, los que si bien no solucionan el problema señalado, tienen como objetivo establecer niveles “equitativos de ingreso a la

¹⁵ Fernández Lamarra, Norberto, La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas, Eudeba-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, mayo de 2003

¹⁶ Malo, Salvador, *Presentación Proyecto 6 x 4*, en Mora José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires 2005

universidad”. Se busca a través de exámenes nacionales de ingreso, reorientar la matrícula -en particular en el caso de las carreras con mayor demanda- y a su vez funcionar como cursos niveladores. En este punto, se coincide en que es necesario orientar a los estudiantes en cuanto a sus elecciones futuras y a la oferta real existente en materia de estudios superiores considerando, además, el escaso desarrollo de circuitos educativos superiores que hay en la región. La oferta académica en materia de educación superior se compone básicamente de universidades, si bien hay un incipiente desarrollo de IES no universitarias - de variada calidad- en particular en Argentina, Colombia y Uruguay, pero en ningún caso hay una oferta consolidada que sea una alternativa efectiva a la universitaria.

La escasa articulación entre universidad y sociedad es un problema que se advierte en cuanto a que *la sociedad tiene un conocimiento insuficiente acerca de la naturaleza, los fines y los resultados de las instituciones de educación superior, así como una débil participación organizada en su apoyo*. Esta afirmación del informe nacional de México es coincidente con lo expresado en el informe nacional de Ecuador, aún cuando se afirma que *en ese país la cultura de la acreditación de las instituciones de educación superior se transformó en una necesidad a fin de mejorar su calidad y sobre todo que exista un sistema social de rendición de cuentas, que permita conocer los productos que las universidades, escuelas politécnicas e institutos técnicos y tecnológicos están poniendo a consideración del mercado ocupacional del país*. Entonces, por un lado es necesario revertir las tendencias relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas (en particular hay una oferta excesiva de egresados en ciertos programas, en particular de las ciencias sociales y/o humanas) y superar la desarticulación entre la formación académica y los requerimientos del sector productivo. Y por el otro, tal como se manifiesta también en los informes nacionales de Chile y Venezuela, se hace necesario promover una mayor relación entre IES y la sociedad a partir de la rendición de cuentas (*accountability*) lo que se constituye en un componente principal, particularmente en la relación entre Estado, sociedad y universidad; para poder conocer los productos que las IES ponen a consideración del desarrollo de un país y lo que desde el resto de la sociedad y desde el sector productivo se requiere.

Sin embargo, en este punto se debe señalar la baja inversión en investigación científico-tecnológica. El presupuesto promedio en Latinoamérica para educación superior es inferior al 1,5% del PBI, lo cual no es suficiente para atender las necesidades de un sistema en desarrollo. Se coincide en señalar que *en lo que respecta a la investigación, la supremacía de la universidad oficial sobre la privada es más determinante, a punto tal que podría decirse, sin exageración alguna, que la universidad privada no investiga* (informe nacional de Venezuela, 2003/2005) Es decir que la capacidad institucional para la investigación está predominantemente situada en las universidades y centros específicos públicos/estatales, los que si bien pueden tener un financiamiento mixto (privado-público como en el caso de Brasil o Chile), depende de presupuestos nacionales y éstos son muy exigüos. Por ejemplo, encontramos que en el informe regional de Centroamérica se señala que la inversión en ciencia varía fuertemente entre los países de la región. Según información aportada por los estudios del Banco Mundial en Centroamérica, *el gasto en educación superior en los países centroamericanos como porcentaje del Producto Interno Bruto es: Panamá 1.7%, Nicaragua 1.59%, Honduras 1.3%, Costa Rica 1.2 % y El Salvador 0.78%*. Ante esta situación es evidente la necesidad de mayor inversión en educación superior y en investigación, lo que es un punto clave para el desarrollo de un país y de la región.

Con relación a la escasa participación de la sociedad en el desarrollo de la educación superior, cabe plantear que hay distintas iniciativas que dan cuenta de un fomento de la participación social: en Cuba se propone como política educativa una *universalización de la educación superior a partir de la extensión universitaria, lo que permite extender los vínculos entre la universidad y la sociedad*. En Argentina, Venezuela, Brasil y República Dominicana en las leyes de educación se explicita la necesidad de generar la participación de la sociedad en la educación superior a través de la conformación de Consejos Sociales. Por ejemplo en la Argentina, la Ley de Educación Superior, en su artículo 56 establece que *(...) se podrán prever la constitución de un Consejo Social, en el que estén representados los distintos sectores e intereses de la comunidad local, con la misión de cooperar con la institución universitaria en su articulación con el medio en que está inserta. Podrá igualmente preverse que el Consejo Social esté representado en los órganos colegiados de*

la institución. México -a través del concepto de servicio social que comprende un *conjunto de actividades teórico-prácticas de carácter temporal obligatorio que realizan los estudiantes como requisito previo para obtener el título o grado y que contribuye a su formación académica en interés de la sociedad y el Estado-* propone mejorar la relación efectiva entre la universidad y su entorno socioeconómico. En Brasil hay una fuerte tendencia a generar la participación de la comunidad local en los procesos de autoevaluación. Sin embargo la participación real de la sociedad en la educación superior debería ser una política extendida en el resto del continente a fin de generar una mayor democratización de su organización y funcionamiento.

Un problema con relación a la calidad de los recursos humanos es la escasa formación y nivel académico de los docentes a nivel de posgrados (maestría y doctorado). Si bien durante la década del 90 se registró en toda América Latina -con mayor énfasis en algunos países como Argentina, Chile, Colombia y Brasil- el desarrollo de diversos posgrados, los cuerpos académicos consolidados con esa formación son aún pequeños y su distribución en las IES es insuficiente y desigual. A ello se agrega la escasez de políticas institucionales y programas de incentivos para poder elevar la formación de los profesores, a excepción de *Brasil donde un tercio del total de docentes de las instituciones de educación superior posee el título de doctor* (Luce y Morosini, 2004)¹⁷ Tanto el caso de Brasil como Cuba, son ejemplos representativos de una acción estatal en pos de la formación superior del cuerpo académico de las IES; *actualmente, el 28,4 % de los profesores que integran el claustro de las IES adscriptas al Ministerio de Educación superior poseen el grado de Doctor, y en varias de las IES y Centros de Investigaciones este valor puede ser superior al 50%. Adicionalmente, el 55% posee el grado de Master en Ciencias, lo que hace un total de 83% del claustro universitario con algún grado científico superior.* (informe nacional de Cuba)

A la problemática mencionada hay que agregarle la deficiencia en los sistemas de selección, desarrollo y promoción del personal de las IES. Si bien la información sobre estos temas es escasa, en los informes se observa que las formas de acceso a cargos

¹⁷ Luce María Beatriz y Morosini Marilia Costa, op. Cit

docentes y/o administrativos son muy heterogéneas; ya sea por concursos públicos regulados por ley o mediante criterios discrecionales relacionados con el carácter público o privado de la institución.

Cabe señalar que durante la década de los 90 hubo una fuerte desinversión en educación superior en el sector de la educación pública, que ha repercutido en la “pauperización” de la profesión docente y del personal no docente que trabajan en las IES. Esto ha llevado, a su vez, tal como se expresa en el informe nacional de México, a una falta de incentivo para desarrollar la carrera docente por lo que el *sistema presenta un serio déficit de maestros. Sólo una tercera parte del profesorado del nivel superior labora a tiempo completo y menos del 25% tiene un grado académico superior al de licenciatura*. Esto mismo ocurre en el resto de Latinoamérica, donde los salarios del personal docente y administrativo de las instituciones públicas se han rezagado y aparece la figura del docente llamado “taxi u ómnibus”, ya que debe trabajar en distintas instituciones para compensar su bajo salario, situación que repercute en la calidad del proceso de enseñanza y en su propia formación.

Con relación a los programas de estímulo al desempeño del personal académico, en general se coincide en que si bien se ha retenido a los profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas; los sistemas adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento, como son los mecanismos de dictaminación deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos que realizan los profesores. Esta observación del informe nacional de México es aplicable al caso del sistema de incentivos en Argentina y de otros países. Cabe señalar que Venezuela, según información al año 2005, ha implementado un sistema de rendición de cuentas de las IES.

Un tema que preocupa a los sistemas de educación superior de América Latina es la internacionalización de la educación superior. La incidencia de programas trasnacionales –

particularmente de posgrado- que llegan a través de campus virtuales vía Internet y de otras modalidades de educación a distancia y presenciales, infringiendo muchas veces las normativas nacionales, sin asegurar niveles de calidad comparables con los de sus países de origen y siendo dictados muchas veces por instituciones no autorizadas.

Estos procesos se intensificaron en toda América Latina y tuvieron amplio desarrollo en el Caribe Anglófono por su proximidad con los Estados Unidos y su relación histórica con Gran Bretaña. En este caso, el fenómeno de la transnacionalización ya es parte de las ofertas de educación superior dónde, si bien no se especifica la cantidad de instituciones que ofrecen esta modalidad, se considera la educación superior virtual *como una herramienta de intercambio y una oportunidad, a partir del acuerdo del CARICOM y la OMC. (...) por eso se debe asegurar que estas ofertas extranjeras que involucran las ofertas de la distancia, sean compatibles con los estándares nacionales y regionales de las distintas instituciones o programas locales en que se apoyan* (informe regional del Caribe Anglófono)

Si bien el desarrollo de la educación virtual en la región es desigual, se percibe con mayor intensidad en Colombia, México, Chile, Brasil, Argentina y Costa Rica. En el caso de Argentina se ha incrementado en los últimos años la oferta de carreras a distancia; así en el año 2.000 el 35% de las instituciones universitarias la ofertaban y en el 2002 lo hacían el 55%. En el año 2002 se ofrecían a distancia más de 400 carreras de grado, pregrado y posgrado y cursos profesionales. En Cuba hay registrado 34 casos de universidades virtuales y 35 casos de universidades extranjeras, donde 13 programas son de doctorado. Actualmente en Latinoamérica no existen mecanismos ni instrumentos específicos para el aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades extranjeras y/o virtuales en el ámbito regional y nacional. De hecho las universidades de origen extranjero que operan en algún país de la región asumen uno de dos caminos: o se registran como universidad dentro del país siguiendo los procedimientos establecidos para su autorización, control y vigilancia como una universidad local o se asocian con una universidad local para otorgar los diplomas, grados y títulos con el amparo legal de dicha universidad local. De lo contrario los diplomas, grados o títulos otorgados por universidades extranjeras -independientemente

de la modalidad utilizada presencial, a distancia o virtual- son considerados como diplomas extranjeros y sus portadores deberán seguir el procedimiento establecido en cada país para el reconocimiento, incorporación o revalidación de los mismos en el país. Algunos ejemplos de instituciones extranjeras que han decidido seguir el primer camino, es decir establecerse totalmente en el país anfitrión *son la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) y la Universidad Latina de Costa Rica que se han establecido también en Panamá o la Florida State University, Columbus University o Nova Southeastern University, que también se han establecido legalmente en Panamá siguiendo el marco legal de control y supervisión de ese país. Numerosas universidades extranjeras, sobre todo españolas y algunas latinoamericanas (Instituto Tecnológico de Monterrey o Universidad Católica de Chile) han seguido el segundo camino. Es decir asociarse a una universidad ya establecida en el país anfitrión, para ofrecer un diploma conjunto que pueda ser reconocido en el marco legal de control y supervisión nacional. Este segundo caso se ha dado en la mayoría de países, pero de manera muy evidente e importante en Nicaragua, Honduras y El Salvador (Fernández Lamarra , N.2004)¹⁸*

Los problemas reseñados son una parte de la compleja trama de cada sistema de educación superior nacional. Hemos descrito algunas de las preocupaciones e intereses planteados en diversos países de Latinoamérica que son coincidentes entre sí. Y si bien se han iniciado y se realizaron avances significativos en varios países y a nivel regional en cuanto a evaluación de la calidad en la educación superior y se pusieron en marcha procesos de acreditación de carácter nacional y también a nivel regional, aún resta el desafío de consolidar y fortalecer los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior para convergir en criterios y acciones comunes que permitan superar los problemas planteados .

En los próximos capítulos se desarrollará de manera más detallada lo referido a los conceptos sobre la calidad de la educación superior, los organismos y la normativa vigente

¹⁸ Fernández Lamarra, Norberto, Una nueva agenda para la educación del futuro. La internacionalización de la educación virtual y la evaluación de su calidad, VIRTUAL EDUCA, 2004, Forum de Barcelona, Barcelona, junio de 2004, en revista Alternativas, N° 36, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, 2005

al respecto, la caracterización de los enfoques metodológicos y el desarrollo de los procesos de evaluación, aseguramiento y acreditación de la educación superior.

CAPITULO 2

LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA

Los enfoques predominantes, anteriores a los años 90, en materia de planeamiento y desarrollo de la educación pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con lo económico y con lo social. El desafío mayor para los sistemas educativos lo constituía el crecimiento, la ampliación de su cobertura, la construcción de escuelas, la formación de docentes, con escasa atención a los aspectos de la calidad. Las reformas educativas de los años 70 en varios países latinoamericanos (Chile, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Perú, Panamá, etc.) incluyeron el tema de la calidad en el marco de transformaciones de los sistemas educativos que, en general, no tuvieron éxito y permanencia. De hecho, recién hacia fines de los años 70 y los años 80 –en el marco de las restricciones políticas impuestas por las dictaduras militares en sus etapas finales o de las recientes democracias- se produce en América Latina un proceso de reflexión, en el que el tema de la calidad –junto con el de la equidad- se asumen como prioritarios. Primero, en relación con los niveles primario y medio y vinculado, especialmente con los operativos de medición de los rendimientos de los estudiantes. Luego para el ámbito universitario, a partir de los procesos de evaluación institucional llevados a cabo desde largo tiempo atrás en Estados Unidos y Canadá y recientemente, en Europa en el marco de la constitución de la Unión Europea.

Ya en la década del 90 –denominada por algunos especialistas la “década de la calidad”- se organizaron y se pusieron en marcha operativos nacionales y regionales de medición y evaluación de la calidad. en general, los resultados han sido muy poco satisfactorios, evidenciando un fuerte déficit en materia de calidad en la educación básica en América Latina, en relación con países europeos y asiáticos, como lo muestran los estudios internacionales sobre el tema.¹⁹

¹⁹ Para una información completa y documentada sobre la situación educativa de los países de América Latina, consultar: OREALC, Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, 2001.

1. Concepciones sobre la calidad de la educación

La primera preocupación por la calidad de la educación Superior comenzó por tratar de establecer un concepto y definición de la calidad en general y en abstracto. *De los años 70, se destacan los esfuerzos de autores como Peters y Pirsig, quienes entre otros, trataron inútilmente de definir el concepto de calidad, arribando finalmente a la conclusión de que es una empresa defnitoria e imposible de lograr, y que en consecuencia, la calidad universitaria (o cualquier otra) no debía intentar definirse sino describirse en sus componentes o elementos fundamentales. Es en este momento cuando se comienza a pensar y describir la posible calidad de la educación superior.* (informe nacional de Venezuela 2005)

El rol central que desempeña la temática de la calidad y su evaluación a nivel nacional como regional hace necesario profundizar el debate sobre las concepciones de calidad en la educación superior, definiendo con mayor precisión sus dimensiones, criterios e indicadores, sus enfoques metodológicos y las estrategias para su aseguramiento y mejoramiento permanente. Lleva también a considerar las experiencias y atender a las distintas concepciones que se han desarrollado en Estados Unidos y en Europa.

Algunas iniciativas europeas como la European Network for Quality Assurance (ENQA) y la Joint Quality Initiative han contribuido a este debate y a homogeneizar concepciones, estándares e indicadores de calidad en el marco de la Unión Europea. En Estados Unidos y en Canadá –con una más larga tradición sobre esta temática- las concepciones y sus metodologías se revisan periódicamente, en función de los requerimientos sociales y profesionales. En América Latina aún el debate es incipiente aunque se han hecho algunos avances parciales. Hasta ahora, ha sido complejo alcanzar acuerdos sobre calidad de la educación, sobre eficiencia y sobre productividad.

Una determinada concepción de la calidad está necesariamente condicionada por sus referentes contextuales: políticos, económicos y socioculturales. Una primera aproximación es la definición con que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES) de México, intenta delimitar el concepto: *en términos relativos se puede entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad.*²⁰

La calidad puede ser entendida como la conjunción e integración de su pertinencia, eficiencia y eficacia; un norte para las instituciones; un derecho de los ciudadanos; un proceso continuo e integrado; una relación entre productos – procesos – resultados o un mérito, un premio a la excelencia, la adecuación a propósitos, como producto económico y como transformación y cambio. A juicio de Brunner *las acepciones de ese concepto “multidimensional” varían si nos preocupamos primordialmente de los insumos, los procesos o los resultados de la educación superior. Quienes ponen el énfasis en los insumos privilegian aspectos como el gasto por alumno, la electividad en los procesos de admisión, las calificaciones de los académicos, sus remuneraciones, la relación alumno-profesor, los servicios estudiantiles, las inversiones de capital, los recursos bibliográficos y de equipamiento y, en general, la reputación académica de las instituciones.*²¹

Un aspecto común que surge de la lectura de los distintos informes nacionales es que, si bien existen muchas definiciones de calidad, muy diferentes entre sí, el elemento común que las convoca es *su relatividad*. Tal como afirma Pirsig²², *no sé lo que es la calidad, pero en cuanto la veo la reconozco*. Es decir, el concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura *multidimensional* y desde su *relatividad* en tanto depende de la misión, los objetivos y los actores de cada sistema universitario.

²⁰ En *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación*. Documento presentado a la Secretaría de Educación Pública, 1989, (citado por Arredondo Galván V.M. en *El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior*) En Márquez Ángel y Marquina, Mónica, *Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación. Enfoque Comparado, Serie de Informes*, CONEAU, Buenos Aires, 1998

²¹ Brunner José Joaquín. *Educación Superior en América Latina: Coordinación, financiamiento y evaluación en Evaluación Universitaria en el MERCOSUR*. Carlos Marquis (compilador) M.C.E. Buenos Aires 1994.

²² Pirsing (1976), en Doherty, G *Developing Quality Systems in Education*. Routledge, London, 1994, en informe regional Caribe Anglófono

Sin embargo esto no significa que no pueda ser definido operacionalmente y en el marco de un contexto específico; de hecho las distintas definiciones analizadas en los informes nacionales proponen distintas miradas en torno al concepto de calidad. Por ejemplo en los informes de Ecuador o de Colombia, la calidad *debe ser contextualizada en función de realidades institucionales y regionales particulares* (Informe Nacional de Ecuador) e (...) *implica el despliegue continuo de políticas, acciones, estrategias y recursos* (informe nacional de Colombia). O bien, como en el caso de Cuba, se propone definir la calidad por *la pertinencia, es decir, por su relación con las necesidades de una sociedad sostenible y justa* (informe nacional de Cuba) o en el caso de República Dominicana, donde se define calidad como *un proceso continuo e integral, cuyo propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de las Instituciones de Educación Superior y de las actividades de ciencia y tecnología* (informe nacional de República Dominicana) o bien como se señala, en el informe del Caribe Anglófono, la calidad se reconoce como un multifacético término que es relacionado a la excelencia y definen la calidad como *la conformidad a la especificación de la misión y el logro de la meta dentro de estándares públicamente aceptados sobre la responsabilidad y la integridad*.

Lo cierto es que debemos considerar además que las concepciones de calidad varían según los diferentes actores. Schwartzman procede a un minucioso análisis de las percepciones o visiones de los actores: a) los profesores tradicionales; b) los estudiantes y sus familias; c) los académicos y científicos; d) los nuevos maestros de tercer nivel; e) los agentes externos y f) los gobiernos.²³

Sintetizando las ideas del autor, se señala que las profesiones tradicionales o los profesionales de las carreras tradicionales (medicina, derecho, ingeniería) visualizan la calidad a partir del modelo que ellos “han vivenciado” y que una serie de factores, como la masificación de las universidades, la ampliación del número de estudiantes por carreras, la diversificación de ofertas, ha modificado notablemente. Para los estudiantes y sus familias el problema de la calidad se vincula con la pérdida de prestigio profesional y de la garantía

²³ Schwartzman Simón. La calidad de la Educación Superior en América Latina. Trabajo preparado para el Seminario sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior Colombiana. Bogotá 1989, en Márquez Ángel y Marquina, Mónica, op. cit

de un trabajo altamente remunerado. Los estudiantes y los padres perciben la progresiva devaluación de los títulos formales como el resultado de una pérdida de la calidad de las instituciones universitarias. Para los académicos y científicos, un grupo que generalmente es compuesto por docentes que han conocido universidades del extranjero, la calidad de la educación se asocia con las posibilidades de la investigación y con las condiciones para la realización de actividades científicas. La calidad se fundaría en la estrecha dependencia entre la docencia y la investigación. Los docentes del tercer nivel son aquellos que se distinguen de los antiguos profesores -profesionales liberales enseñando a tiempo parcial- así como de los profesores investigadores. Este sector no se interesa mayormente por los problemas de la calidad, ni se preocupa por acrecentarla. Los agentes externos, en particular las empresas, son en general críticos de la calidad de la educación superior. Muy frecuentemente hacen oír sus quejas por el hecho de que, a su juicio, los egresados universitarios no tienen la competencia esperada. Los usuarios de los servicios son igualmente críticos del nivel de los profesionales que los atienden.

En la misma línea, Fernández Lamarra²⁴ señala que la idea de calidad *para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano.* Tal como señala Brunner, *los actores que participan en el campo de fuerzas donde se define la agenda de calidad de la educación superior. Estos actores son variados y poseen diferentes expectativas, a veces contradictorias entre sí, todo lo cual viene a complicar aún más una materia de suyo compleja.* (Brunner, op.cit)

Más allá de los diversos conceptos de calidad, hay una definición que surgió en el seno de la UNESCO (Paris, 1998) que parece ser rectora y sintetiza el espíritu de otras definiciones de calidad mencionada en los informes nacionales, esta definición señala que *Calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser.* En los informes

²⁴Fernández Lamarra, Norberto, *Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario. Una visión latinoamericana comparada*, en Los procesos de acreditación en el desarrollo de las Universidades, CINDA, IESALC/UNESCO, Universidad de los Andes de Colombia, Santiago de Chile, marzo 2005

nacionales de Venezuela (2003-2005), a partir de esta premisa, se relaciona los distintos aspectos (*Ser, Quehacer y Deber Ser*) con los criterios de evaluación que se aplicarán a cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad *así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia.*

La definición de calidad de la UNESCO se centra fundamentalmente en la institución de educación superior. Sin embargo, como lo señala Días Sobrinho²⁵ *el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores.*

Por lo tanto, se puede afirmar que el espíritu de las distintas definiciones de calidad coincide en que es una concepción de construcción colectiva y gradual que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución educativa y de la sociedad; tal como se señala en los informes nacionales de Venezuela *la calidad es un derecho de los ciudadanos, por lo que es el Estado quien asume la indelegable responsabilidad de garantizar su cumplimiento creando mecanismos de control, supervisión y evaluación.* (informe nacional de Venezuela 2003-2005)

2. Concepciones sobre la evaluación y la acreditación de la calidad

Las definiciones de evaluación y acreditación de la educación presentan, al igual que las de calidad, diversidad de enfoques y concepciones.

Para algunos, el énfasis en la concepción de la evaluación se da en lo valorativo, en la emisión de juicios de valor; por ejemplo para Jacques L'Écuyer, de Québec, Canadá,

²⁵ Dias Sobrinho, José, *Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa* en Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, José (Org.), *Avaliação Institucional. Teoria e experiencias*, Cortez Editora, Sao Paulo, SP., 1995

considera que se debe *evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades y para tomar las decisiones necesarias; debe emitirse un juicio de valor sobre la institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados y teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.*

Para otros, el centro es la toma de decisiones; tal el caso de las definiciones de UNESCO la donde la evaluación es entendida como *el proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados.* Siguiendo esta concepción, el informe nacional de República Dominicana cita la definición de Eduardo Martínez quien señala *que el concepto de evaluación se asocia con la búsqueda de la calidad y excelencia de la educación superior, comprendiendo a la evaluación como un medio y no un fin en sí misma, como herramienta para la toma de decisión y considerando el carácter continuo y participativo del proceso.* O bien para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina, que concibe que *la evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Debe realizarse en forma permanente y participativa. Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución. Debe permitir: conocer, comprender y explicar como funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la institución; estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan.*²⁶

Hay algunos autores que ponen el acento en la ética, en una evaluación al servicio de valores públicos y de los justos intereses de los actores. Por ejemplo para Dilvo Ristoff, de Brasil, *evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para*

²⁶ CONEAU, Lineamientos para la evaluación institucional, Buenos Aires, 1997.

*evolucionar*²⁷ desde esta perspectiva el SINAES de Brasil, enfatiza la importancia de la evaluación como *una función de las propias universidades y del Estado para profundizar los compromisos y responsabilidades sociales de las IES.*

Con relación al propósito de la evaluación Mignone señala que *consiste en el mejoramiento de la calidad y su garantía para la sociedad, el Estado y los usuarios actuales y potenciales de la educación. A través de la evaluación se deberán tener en cuenta otros aspectos como la máxima eficiencia en la utilización de los recursos humanos, financieros y de infraestructura y equipos disponibles, la adecuación a las demandas de la población y del desarrollo integral y sustentable de la Nación; el desenvolvimiento de la capacidad científica y tecnológica; la equidad, etc.*²⁸

Pero más allá de las distintas concepciones sobre evaluación, todas ellas coinciden en que la calidad y la excelencia son los propósitos fundamentales perseguidos, comprendiendo la calidad de la educación como un factor determinante de la competitividad de un país. El “campo de evaluación” puede abarcar la totalidad del sistema, las instituciones educativas, las unidades (facultades o institutos), o los programas o carreras.

La evaluación y acreditación son mecanismos que ayudan a promover el mejoramiento de las instituciones, para que cuenten con información y mantengan una estrecha vigilancia en el logro de los fines y objetivos propuestos, así como en el grado de pertinencia y trascendencia de estos para garantizar que efectivamente responden a lo que ofrecen y a lo que la sociedad espera de ellas. Se realizan ante un organismo especializado – en especial la acreditación - y dependen, en última instancia, de un juicio externo a la institución. De este modo, la acreditación garantiza la solvencia académica y administrativa de las instituciones al hacer patente el reconocimiento público avalado por una instancia externa.

²⁷ Ristoff, Dilvo, “Avaliação institucional: pensando princípios” en Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, José (Org.), Avaliação Institucional. Teoría e experiencias, Cortez Editora, Sao Paulo, SP, 1995

²⁸ Mignone Emilio F. *La educación superior. Revista Criterio.* Año LXVIII. Noviembre de 1995, en Márquez Ángel y Marquina, Mónica, op. cit

Como señala José-Ginés Mora, *en el mundo de la educación superior, la palabra acreditación tiene como objetivo prioritario la evaluación de instituciones y/o de los programas educativos (programas de todo tipo impartidos por las universidades) con el fin de garantizar que la calidad de cada título alcanza niveles determinados, es decir cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Por tanto, la acreditación es una evaluación esencialmente de los resultados que exige la existencia de criterios y estándares de calidad*²⁹

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México la *acreditación es un procedimiento, usualmente sustentado en un autoestudio, que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares nacionales de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que una institución o un programa cumple con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad y, por lo tanto, son confiables.*³⁰

Antonio Gago Huguet³¹ distingue entre evaluación institucional y acreditación. De hecho, la acreditación es concebida como una de las distintas expresiones de la evaluación. La característica esencial de la acreditación es: a) su carácter de evaluación externa; b) su enfoque de evaluación basada en criterios y no en normas estadísticas; c) su vinculación a estándares genéricos (internacionales, nacionales, regionales, de especialidad, de grado de experiencia, etc); d) su propósito diferenciador de los distintos niveles de calidad; e) la necesidad de publicitar sus resultados.

En este sentido el informe nacional de Chile define la acreditación como un *sistema de supervisión integral de las instituciones de educación superior que se realiza mediante*

²⁹ Mora José -Ginés, La evaluación y la acreditación en la Unión Europea Mora José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires 2005

³⁰ En Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación. Documento presentado a la Secretaría de Educación Pública, 1989, citado por Arredondo Galván V.M. en El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior. en Márquez Ángel y Marquina, Mónica, op. cit

³¹ Gago Huguet Antonio. *Calidad, acreditación y evaluación institucional en Calidad y Cooperación Internacional en La Educación Superior de América Latina y el Caribe*. C. Pallián Figueroa Editor. CRESALC - UNESCO, 1996. en Márquez Ángel y Marquina, Mónica, op. cit

diversos mecanismos de evaluación periódica de desempeño. Cubre las variables más significativas del desarrollo de cada proyecto institucional: infraestructura, equipamiento, recursos económicos y financieros, recursos para la docencia (bibliotecas, laboratorios, talleres, equipos computacionales), cuerpo académico, estudiantes, servicios, investigación y extensión. O bien siguiendo la definición propuesta en el informe nacional de la República Dominicana sobre acreditación, como un reconocimiento social e institucional, de carácter temporal, mediante el cual se da fe pública de los méritos y el nivel de calidad de una institución de educación superior, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos. Implica un proceso de evaluación voluntaria realizado por entidades acreditadoras, que culmina con la certificación de que la institución o programa evaluado cumple con estándares de calidad preestablecidos.

Se distinguen los siguientes niveles de acreditación: a) acreditación de instituciones (perfil general de una universidad, de un instituto tecnológico o una escuela normal); b) acreditación de programas (de ingeniería civil, de medicina, etc); c) acreditación de personas (certificación), (egresados, profesionales, etc.). *Por lo tanto, la acreditación es concebida como el resultado de un proceso de evaluación, a través cual se reconocen y certifican de las cualidades de una institución de educación superior, de un programa, de alguna de sus funciones para dar cuenta que cumplen con niveles o estándares de calidad preestablecidos y aceptados por la sociedad (Gago Huguet, op cit).*

CAPITULO 3

NORMATIVA: EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

2. La normativa para el aseguramiento de la calidad

1.1 Caracterización de las normativas nacionales

La legislación referida a la educación, en particular al sistema de educación superior y al aseguramiento de la calidad, ha sufrido importantes cambios durante la década de los 90 en casi todos los países latinoamericanos, en el marco de los procesos de reforma de los sistemas educativos. Si la década del 90 ha sido una década de “explosión de leyes de reforma y organización” de los sistemas educativos en general y de los sistema de educación superior en particular, la actual década ha de ser, probablemente, aquella en la cual se regulen los sistemas de evaluación y acreditación a nivel nacional y regional.

En todos los países latinoamericanos analizados se consagra el respeto por el derecho a la educación y la autonomía universitaria en las constituciones nacionales. Durante la década de los 90 se sancionaron leyes marco-denominadas Ley General, de Reforma, Orgánica, etc-. Estas leyes de carácter general regulan el sistema de educación -incluyendo la educación superior- y, en algunos casos, se promulgaron leyes específicas para la educación superior en las que se asignan o delegan funciones para el desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad. Por ejemplo los casos de Argentina, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, México, Venezuela, República Dominicana y Bolivia.

Un caso particular es el del Caribe Anglófono, donde de 17 países analizados, 11 no cuentan con cuerpos nacionales de acreditación pero poseen una base legal (legislación y regulaciones) que permiten a los Ministerios de Educación llevar a cabo ciertas funciones de acreditación, de reconocimiento de instituciones terciarias o de validación de programas. En estos países se observan métodos de validación informales realizados a través de acuerdos bilaterales entre instituciones -tal el caso de la Universidad de las Antillas con la Universidad de Londres- que escapan a las regulaciones existentes.

En algunos países como Bolivia, Uruguay, Guatemala, Costa Rica y Chile se promulgaron leyes o normas específicas para regular la oferta de educación superior privada. A partir de estas leyes o normas se han creado los organismos responsables del aseguramiento de la calidad -como en Uruguay y Chile- o bien se ha delegado las funciones de regulación en las IES de prestigio en el país -tal el caso de Honduras, Guatemala y Nicaragua.

Es interesante observar que México, Costa Rica, Brasil y Venezuela han incorporado estructuras de planificación a los procesos de aseguramiento de la calidad, lo que permite articular distintas informaciones y estrategias destinadas a las elaboraciones de políticas sobre el sistema de educación superior, a partir de la integración de los distintos niveles de ejecución del proceso de evaluación.

En Argentina, Chile, Perú, México, Cuba, Paraguay, Colombia y Costa Rica aparece plasmada en la ley general y en acuerdos regionales una preocupación particular por la regulación de las carreras denominadas “de riesgo social”, es decir aquellos “títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado” que, en la mayoría de los países comprende las carreras de medicina, ingeniería, alimentos/agricultura; en otros se ha incorporado abogacía o derecho, economía, psicología y docencia/profesorado.

Otra cuestión que surge como una preocupación manifiesta en los informes, es la ausencia de regulaciones en materia de educación virtual. En los informes de Cuba y México se expresa este tema, pero se añade que aún no hay demasiados avances. Particularmente en el caso del Caribe Anglófono se ha manifestado una preocupación por los que denominan “proveedores extranjeros” de educación superior, en particular por la inserción regional e historia de los países que se incluyen en esta región. Cabe señalar que recientemente en Argentina se ha promulgado una ley que regula el dictado de las carreras que adoptan la modalidad a distancia. Este tema será desarrollado en el capítulo 6.

En la legislación analizada que regula los sistemas de educación y de educación superior, es llamativo que el alcance de las regulaciones involucre en mayor medida a las universidades

o a institutos universitarios y en menor medida, al sector no universitario siendo que en muchos países este sector comprende a la mayor parte de las IES.

En el Anexo 1, se presenta un cuadro sobre la normativa vigente sobre educación y sobre evaluación y acreditación de la calidad en los países analizados.

1.2 Descripción de la normativa por país

Argentina

La Constitución Nacional, en la reforma aprobada en 1994, consagra la autonomía universitaria. La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en el año 1993 y la Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en el año 1995, regulan el sistema educativo en su totalidad y el sistema de educación superior en particular. La Ley de Educación Superior es la primer ley que abarca, en su conjunto, la educación superior universitaria y no universitaria. Además se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo encargado de la evaluación externa y acreditación de las carreras de posgrado y de las de grado con "títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado", fija las normas y las pautas para el reconocimiento de las universidades privadas y los regímenes de funcionamiento de las mismas, tanto provisorio como definitivo.

Brasil

La Constitución Federal de 1988 consagra la autonomía universitaria. La Lei de Diretrizes y Bases N° 9394, sancionada en 1996 organiza y regula el sistema de educación en su totalidad. La Lei Federal 10.861 /04 y las Resoluciones del Ministerio de Educación 1263/64/65 de 2004 instituyen el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) y reglamentan los procesos de regulación y supervisión de la educación superior; acreditación de las IES y autorización y reconocimiento de cursos de grado.

Bolivia

La Constitución Política del Estado consagra la autonomía universitaria. La Ley N° 1565 de Reforma Educativa de 1994; el estatuto orgánico de la Universidad Boliviana de 1999 y el Reglamento General de las Universidades Privadas (Decreto 26275/2001) regulan el sistema de educación superior. Se ha promulgado recientemente una ley que crea el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES), cuya responsabilidad es la acreditación de la calidad de los programas académicos y de las IES -públicas y privadas- así como la coordinación, supervisión y ejecución de los procesos de evaluación externa conducentes a la acreditación.

Colombia

La Constitución Política consagra a la autonomía universitaria. La Ley N° 30 de 1992 regula todo el sistema educativo. A partir de los Decretos 20904 /1994 y el Acuerdo 06 /1995 se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Además se ha creado el CONACES como organismos encargado de la evaluación de las IES.

Cuba

A partir de la sanción de la Ley N° 1306 en el año 1976 se crea el Ministerio de Educación Superior. Distintas resoluciones ministeriales dan cuenta de los procesos de aseguramiento de la calidad: la Resolución Ministerial N° 66 de 1997 que regula la evaluación institucional que se desarrolla en cada uno de los niveles administrativos y académicos de las IES; la Resolución Ministerial N° 150 y la Instrucción N° 1 del año 1999 así como la Resolución Ministerial No. 100 del año 2000, la Resolución Ministerial N° 116 del año 2002 y la Resolución Ministerial N° 18 del año 2003 aprueban la integración de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) que regula el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA) y puso en marcha el Sistema para la Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU). A su vez concentra las evaluaciones de posgrado de

organizadas en los Sistemas Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEA – M) y Doctorados (SEA-D)

Las legislaciones (patrón de calidad, guía de evaluación y reglamento de evaluación y acreditación) de los diferentes programas de evaluación y acreditación que componen el SUPRA (instituciones, carreras, especialidades, maestrías, doctorados, etc.) son aprobados por la Junta de Acreditación Nacional (JAN) y por el Consejo de Dirección del Ministerio de Educación Superior.

Chile

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley LOCE), sancionada en el año 1990 regula todo el sistema educativo. Definió los proceso de licenciamiento (acreditación) de las universidades privadas creadas a partir de 1981 y la creación del Consejo Superior de Educación (CSE) para la supervisión y acreditación de nuevas universidades privadas y de los centros de formación técnica por parte del Ministerio de Educación. En 1998 se inició el proyecto piloto de acreditación de programas, coordinado por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la acreditación de posgrado a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP). Desde el 2002, está en proceso de sanción un proyecto de Ley para la creación del SINAC (Sistema Nacional de Acreditación).

Ecuador

La Constitución Política de 1998 consagra la autonomía universitaria . La Ley Orgánica de Educación Superior sancionada en el año 2000, regula el sistema de educación superior. En el artículo 90 de dicha ley se determinan los procesos de autoevaluación institucional, evaluación externa y acreditación obligatoria; y se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) que inició sus actividades en el año 2002 . A partir del Decreto N° 3093/02 se aprueba el Reglamento General del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

México

La Constitución Política de México consagra la autonomía universitaria. La Ley para la Coordinación de la Educación Superior, establece las regulaciones para el sistema de educación superior. La Ley General de Educación regula el sistema de educación en su conjunto y otorga a la Secretaría de Educación Pública (SEP) la facultad de evaluar el sistema educativo nacional. Para esto suscribió un convenio de colaboración con el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) para el establecimiento de las bases y criterios conforme con las cuales se procederá a realizar la evaluación del sistema de educación superior. Dicho convenio otorga validez oficial al reconocimiento emitido por el COPAES, a los organismos acreditadores que lo soliciten. Para la certificación de profesionales y lo constitutivo al ejercicio de las profesiones se considera lo establecido por la Ley Reglamentaria del artículo 5º Constitucional y Ley Federal del Trabajo.

Paraguay

La Constitución Nacional reconoce la autonomía descriptiva de las universidades. La Ley General de Educación N° 1264 de 1998 regula el sistema de educación e incorpora las universidades e institutos superiores como parte del Sistema Nacional de Evaluación. A partir de la sanción de la Ley N° 2072 del año 2003 se ha creado la Agencia de Evaluación y Acreditación (ANEAES), que ya está en funcionamiento. Se encuentra en proceso de sanción un proyecto de ley que regule la educación superior denominada *Ley de Reforma de la Educación Superior*.

Perú

La Ley N° 23733 del año 1983, llamada Ley General de Universidades, habilita la intervención de oficio de la Asociación Nacional de Rectores en las universidades. El Decreto Ley N° 882 del año 1996 es la Ley de Promoción de la Educación en Perú que da inicio a una serie de reformas educativas. A partir de la Ley N° 26493/95 se crea el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de las Universidades (CONAFU)

encargado de la evaluación y autorización de funcionamiento de nuevas instituciones universitarias. La Ley 27154/99 contempla la creación de la Comisión para la Acreditación de las Facultades o Escuelas de Medicina (CAFME); esta ley institucionaliza la acreditación de facultades o escuelas de medicina, a partir de los estándares mínimos para la evaluación que están determinados por la Resolución Suprema N° 013 del año 2001.

República Dominicana

La Constitución de la República consagra la autonomía universitaria. La Ley de Educación Superior N° 139 del año 2001 integra todo el subsistema de ciencia y tecnología con el sistema de educación superior. En esta ley se definen que las funciones de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SESCyT) serán las de evaluación, supervisión y ejecución, además de las de auditar cualquier institución de educación superior en caso de graves irregularidades

Uruguay

El Decreto 308/995 de Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada, crea el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP) que está regulado por la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP). Su función principal es otorgar o denegar el carácter universitario a carreras de grado y posgrado que se desarrollan en IES privadas.

Venezuela³²

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, establecida en 1999, consagra la autonomía universitaria y *el derecho de todos los venezolanos a disfrutar de una educación de calidad (...) siendo el Estado garante de la misma*. La Ley de Universidades de 1970 es el marco legal que soporta jurídicamente la evaluación de las universidades nacionales ya que contiene las principales disposiciones con relación a la evaluación institucional de las universidades. Sin embargo, la necesidad de crear un sistema de

evaluación y acreditación de la educación superior fue establecida en las líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007; a partir de ello, se han implementado una serie de acciones tendientes a la organización del sistema evaluación y acreditación. En enero de 2005, se espera instrumentar la fase de evaluación de creación de universidades y carreras del sistema de educación superior. Se están debatiendo dos leyes: la Ley de Educación y la de Educación Superior como marco legal del sistema de educación venezolano.

Centroamérica

Costa Rica

La Constitución Política de la República de Costa Rica de 1981 consagra la autonomía de las universidades. Se crea el Consejo Nacional de la Enseñanza Superior Privada (CONESUP) a partir de la sanción de la Ley N° 6693 de la Asamblea Legislativa del año 1982 y se establece que el cuerpo encargado de la coordinación de la educación superior universitaria estatal estará integrado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES).

La Ley 8256 del año 2002 -Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)- establece la estructura del Consejo del SINAES y sus funciones. El Estado reconoce al SINAES como ente nacional oficial de acreditación

El Salvador

La Constitución de la República de El Salvador consagra la autonomía universitaria. El Decreto Legislativo 522/95 y la Ley de Educación Superior de 1995 regulan el sistema de educación superior y establecen las formas de vigilancia, inspección, evaluación, calificación, registros y acreditación de la educación superior. Se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CdA) como ente adscrito al Ministerio de Educación, cuya función es la aplicación del sistema de acreditación académica. El Reglamento General de la Ley de Educación Superior y los Decretos N° 77 y N° 15 de la Presidencia de la

³² Se analizó la información aportada en los Informes Nacionales 2003 - 2005

República definen las actividades de la Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de las IES.

Guatemala

La Constitución Política de la República de Guatemala indica que le corresponde a la Universidad de San Carlos de Guatemala, que es nacional y autónoma, la exclusividad de dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado. Los Estatutos de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el Acta 12 del año 2001 del Consejo Superior Universitario y el Decreto Legislativo 82-87 regulan los procesos de evaluación de las instituciones. A partir de la Ley de Universidades Privadas se creó el Consejo de Educación Privada Superior (CEPS) que autoriza la creación de universidades privadas y supervisa el funcionamiento de las mismas para asegurar su calidad académica.

Honduras

La Constitución Política de la República de Honduras y la Ley de Educación Superior del año 1989 faculta a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras como la institución estatal que goza de la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional. Las Normas Académicas de la Educación Superior, emitidas por el Consejo de Educación Superior rigen el proceso de evaluación. La creación y funcionamiento de universidades privadas está normada por una ley especial.

Nicaragua

La Constitución Política de la República de Nicaragua y la Ley No. 89 de 1990 -Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior- regulan el sistema universitario compuesto por las universidades públicas y privadas y designa al Consejo Nacional de Universidades (CNU) como el órgano de coordinación y asesoría de las universidades y centros de educación técnica superior. Este Consejo tiene la atribución de formular y evaluar periódicamente las políticas y objetivos de la institución, teniendo en cuenta los planes y programas de la universidad y autorizar o denegar la creación de IES

Panamá

La Constitución Política de la República de Panamá establece que la Universidad de Panamá fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente para garantizar los títulos que se expidan y revalidará los de universidades extranjeras. La Ley 11 de 1981 reafirma el papel fiscalizador de la Universidad de Panamá cuya función está reglamentada mediante resolución del consejo académico de la universidad. Se está elaborando un proyecto de ley para la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el mejoramiento de la calidad, que acreditará las IES panameñas y sus programas.

1.3 Normativa regional

En los países del Caribe Anglófono, en los de Centroamérica y en los que conforman el MERCOSUR se presentan regulaciones propias que dan cuenta de Acuerdos Regionales de Cooperación para la acreditación de carreras de grado y/o posgrado a nivel regional. En el área de Centroamérica se ha avanzado a través del CSUCA hacia la certificación de *categoría regional* de carreras de posgrado y en el MERCOSUR hacia la acreditación conjunta de algunas carreras de grado a través del Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA). En el Caribe Anglófono, los países que componen el CARICOM y el CSE están iniciando los acuerdos para establecer los estándares que se utilizarán en los procesos de acreditación regional.

CAPITULO 4

ORGANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

1. Organismos nacionales

Como ya ha sido señalado, durante la década del 90 se generó en la mayor parte de los países de América Latina, una preocupación por la temática de la calidad de la educación superior, relacionada con la situación ya señalada, en cuanto al gran crecimiento del número de IES y de la matrícula, con niveles muy heterogéneos de calidad. A partir de estas preocupaciones se fueron creando organismos para su evaluación y acreditación.

En este sentido, a modo de reseña, se mencionan los principales organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina que fueron creados en la década del 90: la creación en México, en 1989 de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); en Chile, en 1990, se creó el Consejo Superior de Educación (CSE), destinado a las instituciones privadas no autónomas (nuevas universidades privadas); en Colombia, en 1992, se creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); en Brasil, en 1993, se puso en marcha el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), por iniciativa de las propias universidades con acuerdo con el Ministerio de Educación; en Argentina, en 1995/96, se creó 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). Hacia fines de la década del 90 y principios de la actual se generaron nuevos organismos y proyectos de evaluación y acreditación universitaria en otros países: Uruguay, Ecuador, El Salvador, Bolivia, Nicaragua. En el año 2003, se creó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, en Paraguay y muy recientemente, en el año 2004, se implementó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) en Brasil.

Similares procesos se desarrollaron a nivel regional, tal como se describirá más adelante. En Centroamérica se puso en marcha el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), en 1998, con la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación y de varias redes de facultades en las áreas de ingeniería, medicina y agronomía; en el MERCOSUR, se organizó el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA), aprobado en 1998. En el Caribe Anglófono se pueden mencionar los proyectos que se realizan con el apoyo del CARICOM desde 1999 o la constitución de la Organización de los Estados del Caribe Oriental (OECS). Se debe señalar, también, el NAFTA, con la implementación en México de procesos de acreditación de carreras con procedimientos y criterios similares a los vigentes en Estados Unidos y Canadá.

Se realizará una breve descripción de las principales características de los organismos nacionales de aseguramiento de la calidad, a partir de diferenciar los procesos nacionales de evaluación con fines de acreditación y evaluación para el mejoramiento sin fines de acreditación. La información ha sido obtenida de los respectivos informes nacionales y de los subregionales para Centroamérica y el Caribe Anglófono. Dicha información ha sido complementada con otros trabajos y estudios disponibles que serán citados en cada caso.

Como síntesis introductoria, en el siguiente cuadro se presenta la información acerca de las funciones de la evaluación de instituciones y programas de grado y de acreditación tanto de instituciones como de programas de grado y posgrado y que se desarrollan en cada país analizado. Como puede observarse, la casi totalidad de los países tienen –con distintas modalidades y alcances- funciones de evaluación y acreditación de instituciones y ya en un número significativo de países se desarrollan tareas de evaluación y/o acreditación -según los casos- de programas de grado y posgrado. Luego del cuadro se describe detalladamente la situación en cuanto a estas funciones en cada uno de los países analizados.

Cuadro N° 4**Funciones de los organismos de aseguramiento de la calidad**

Países	Evaluación		Acreditación		
	Instituciones	Programas de Grado	Instituciones	Grado	Posgrado
Argentina	X		X	X	X
Brasil	X	X			X
Bolivia	X		X	X	X
Colombia	X		X	X	
Chile			X	X	X
Cuba	X			X	X
Ecuador			X	X	
México	X	X	X		X
Paraguay			X	X	X
Perú			X	X	
República Dominicana			X	X	
Uruguay *			X	X	
Venezuela	X	X	X	X	X
Costa Rica	X	X	X	X	X
El Salvador	X		X	X	
Honduras	X		X		
Panamá	X		X		
Guatemala	X		X		
Nicaragua	X		X		
Jamaica			X	X	
Saint Kitts			X	X	
Trinidad y Tobago	X			X	

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes nacionales, año 2003.

(* Sólo para instituciones privadas)

En el Anexo 2 se presenta un cuadro sobre los organismos nacionales de aseguramiento de la calidad existentes en los países analizados. De igual manera en los anexos 3 y 4 se presentan dos cuadros referidos a los organismos para la acreditación de posgrados y a los países que tienen agencias privadas / mixtas para la evaluación y acreditación de la calidad, respectivamente.

1.1 Organismos nacionales por país

Argentina

El caso de la Argentina, es particular ya que la multiplicidad de funciones que cumple la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU- determina un perfil diferenciado de otras instituciones o agencias similares, ya que en la mayoría de las existentes se ocupan de algunas de esas funciones pero no de todas conjuntamente.

Con la sanción de la Ley de Educación Superior, en 1995 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), como organismo responsable de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en la Argentina . Las funciones principales son las de realizar la evaluación institucional externa en universidades nacionales y privadas; de acreditación institucional para el reconocimiento provisorio de nuevas universidades privadas y para el seguimiento y el reconocimiento definitivo de instituciones universitarias con reconocimiento provisorio; de acreditación de programas de posgrado; de acreditación de carreras de grado declaradas de interés público y de aprobación de proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales; y de aprobación de entidades privadas de evaluación y acreditación.

La evaluación institucional se realiza a partir de las autoevaluaciones llevadas a cabo por las universidades y los informes de las evaluaciones externas, elaboradas a través de comités de pares integrados por académicos y especialistas argentinos y del exterior.

La acreditación de instituciones universitarias se refiere a los dictámenes requeridos para la puesta en marcha de las nuevas instituciones universitarias nacionales, para el reconocimiento de las provinciales, para la autorización provisorio de nuevas universidades privadas y para el reconocimiento definitivo de instituciones privadas con autorización provisorio. En cuanto a la *autorización provisorio de nuevas instituciones universitarias*

privadas ³³ el dictamen favorable de la CONEAU acredita ante el Ministerio de Educación que se puede autorizar el funcionamiento provisorio de una nueva institución universitaria ya que el proyecto es viable y académicamente calificado y pertinente y le asegura a la comunidad que esta apertura esta justificada.

Para el *reconocimiento definitivo de universidades privadas*, la Ley de Educación Superior establece que a partir de los seis años de la autorización provisorias las instituciones pueden solicitar el reconocimiento definitivo, el que se otorgará por decreto del Poder Ejecutivo Nacional previo informe favorable de la CONEAU, que incluye la exigencia de una evaluación externa.

En cuanto a la *autorización de nuevas universidades nacionales y el reconocimiento de instituciones universitarias provinciales*, la Ley de Educación Superior establece que la CONEAU debe pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional requerido para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional, ya creada por ley del Congreso de la Nación, o le brinde reconocimiento nacional a una institución provisional, creada por la respectiva provincia.

Una de las tareas más importantes encaradas por la CONEAU, es la *acreditación de carreras de posgrado*. Según la ley, el posgrado comprende tres tipos de carreras: de especialización, de maestría y de doctorado. Corresponde al Ministerio de Educación determinar –en acuerdo con el Consejo de Universidades– los estándares para los procesos de acreditación. Las carreras de posgrado acreditadas pueden ser categorizadas –ya que esto es voluntario– como A, B y C, siendo las A las consideradas excelentes, las B muy buenas y las C buenas. Hasta ahora la CONEAU ha acreditado 1383 carreras de posgrado.

³³ Nota: Entre 1990 y 1995 –año de la sanción de la Ley– el Poder Ejecutivo había autorizado el funcionamiento de 22 nuevas instituciones universitarias, un número casi similar a las autorizadas en los 30 años anteriores. Cuando la ley suspende los procesos de autorización había entre 30 y 35 proyectos de nuevas instituciones en trámite que, de haber continuado con criterios similares a los del período anterior, se hubiesen con casi seguridad autorizado en su mayoría. Los criterios adoptados por la CONEAU modificaron sustantivamente ese escenario ya que desde 1996 hasta la fecha se han autorizado nueve instituciones privadas, siendo en su casi totalidad institutos universitarios y predominantemente del campo de las ciencias de la salud. Del total de 93 proyectos de nuevas universidades que la CONEAU ha estudiado, hizo un dictamen negativo para 36 y fue positivo sólo para 11; 30 retiraron el proyecto antes de la resolución al tomar vista de los informes negativos que contenía el respectivo expediente, 3 fueron devueltos al Ministerio de Educación y 8 están en evaluación al momento de producirse esta información. De esto surge la significativa acción reguladora en el área de acreditación de nuevas instituciones universitarias privadas que ha llevado a cabo la CONEAU

Con relación a *la acreditación de carreras de grado*, la Ley de Educación Superior establece la acreditación periódica, por parte de la CONEAU, de las carreras de grado cuyos títulos correspondan a *profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes*. En 1999 el Ministerio estableció la inclusión de la carrera de medicina y a partir de una propuesta elaborada por la Asociación de Facultades de Medicina de la República Argentina (AFACIMERA) se fijaron los estándares y criterios académicos, organizativos y pedagógicos a tener en cuenta para el proceso de acreditación; se realizaron dos convocatorias la primera de carácter voluntario y la segunda de carácter obligatorio.

En el año 2001 el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, aprobó los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a trece títulos de ingeniería. Estos estándares fueron establecidos a partir de los propuestas elaboradas por la CONFEDI, entidad que agrupa a las facultades de ingeniería. Para la acreditación de las carreras de ingeniería la CONEAU ha incorporado una prueba de análisis de los contenidos y competencias que efectivamente disponen los estudiantes –que ha denominado ACCEDE- destinada a recientes graduados y a estudiantes de los últimos años. Entre fines de 2002 y principios de 2003 se declararon de interés público –es decir, que requieren proceso de acreditación- las carreras de agrimensura, farmacia, bioquímica, veterinaria, odontología y arquitectura, además de ingeniería agronómica. Se está analizando la inclusión de la carrera de psicología y las de abogacía, notariado y contador público.

En relación a *la evaluación y la acreditación de las instituciones no universitarias* el Consejo Federal de Educación aprobó en los años 1997 y 1998 las resoluciones que establecen los mecanismos de evaluación y acreditación de los institutos de formación docente (IFD) y de las carreras que ellos dicta y los de validación nacional de estudios y

títulos docentes. Las provincias deben constituir las respectivas Unidades Provinciales de Evaluación (UEP), tanto para la evaluación y acreditación de los institutos como de las carreras que se dicten. Las UEP pueden emitir dictámenes de aprobación. En relación con el resto de las instituciones no universitarias –las de formación técnico-profesional- este proceso todavía no se ha iniciado.

La ley prevé la organización y funcionamiento de entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación universitaria (EPEAU), las que deberán contar con el reconocimiento del Ministerio de Educación, previo dictamen favorable de la CONEAU. Deberán utilizar los criterios y estándares establecidos por la CONEAU. La función que podrán desarrollar, por el momento, es la de evaluación externa.

Brasil³⁴

En Brasil el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) fue puesto en vigencia en abril del año 2004 marcando una fuerte evolución en la política de evaluación de la educación superior en Brasil. Tiene como finalidad garantizar el cumplimiento de las responsabilidades sociales y científicas de las IES, en particular, y de la educación superior, en su conjunto, incorporando a los procesos evaluativos a todos los agentes y dimensiones e instancias de las IES.

Los componentes del SINAES son la evaluación de las IES y de los cursos así como la evaluación de los estudiantes, a partir de una serie de principios que le otorgan un carácter particular.

Los principios del SINAES son:

La educación es un derecho social y un deber del Estado: este principio es el fundamento de la responsabilidad social de las IES ante la sociedad y el Estado. Las IES, mediante el

³⁴ Fuente: Luce María Beatriz y Morosini Marilia Costa Avaliação e Credenciamento da Educação Superior do Brasil, Brasil, 2004 en Mora José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires, 2005. Comisión Especial de Evaluación, SINAES Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, bases para una nueva propuesta de evaluación de educación superior brasilera, INEP, SESu, ME y Gobierno Federal, Brasil, 2003

poder de regulación y dirección política del Estado, tienen el compromiso de rendir cuentas a la sociedad con relación al cumplimiento de sus responsabilidades, especialmente en lo referido a la formación científico – académica, profesional, ética y política de los ciudadanos.

Práctica social con objetivos educativos: la evaluación se concibe como una práctica educativa y social con objetivos formadores que retroalimenten a las IES para generar información que les permita reflexionar sobre la calidad académica y sobre la forma en que cumplen sus funciones. La evaluación, por un lado, es una evaluación educativa; es decir, un movimiento que examinando el pasado y el presente promueve transformaciones en el futuro. Por otro, es una construcción social, pues es un proceso concebido colectivamente que busca obtener intereses colectivos. Por lo tanto, la evaluación deberá ser consecuente con un proceso democrático y participativo, siendo sus objetivos educativos y sociales.

Valores sociales históricamente determinados: se considera fundamental contextualizar los procesos de evaluación y la producción de conocimiento en función del momento histórico y social en el que las IES desarrollan sus funciones. En este sentido, el concepto de calidad remite al concepto a relevancia social; por lo que el criterio de calidad de la educación superior consiste en la relevancia de la formación y de la producción de conocimientos para el desarrollo de la población y para el avance de la ciencia.

Regulación y control: el Estado y la comunidad educativa tienen responsabilidades en cuanto a la regulación y evaluación del sistema de educación superior. Para esto el Estado supervisa y regula la educación superior en cuanto al planeamiento y brinda garantía de la calidad de las IES y del sistema en su conjunto. Por lo tanto, la política y el rol del Estado no se limitan a la regulación en el sentido del “control burocrático” sino que se debe construir otra lógica, con otro sentido filosófico, ético y político, donde la regulación se articule con la evaluación educativa propiamente dicha, y sea una práctica formativa y constructiva.

Respeto a la identidad y diversidad institucional en un sistema diversificado: tal como fue señalado en el capítulo 1, hay un importante proceso de diversificación de la educación

superior brasileña. Sin embargo, cada IES tiene una historia y una construcción concreta que se refleja en la constitución de su identidad. Se concibe la identidad institucional como una construcción histórica, determinada por las condiciones de producción, los valores y objetivos de la comunidad, las demandas concretas y las relaciones interpersonales donde se desarrolla y configura. Por eso, la evaluación educativa debe tener en cuenta que la identidad institucional es propia e individual y su objetivo debe ser contribuir al aumento de la conciencia sobre identidad institucional y sobre las prioridades y potencialidades de cada IES en particular. El respeto por la identidad es condición para la solidaridad interinstitucional por lo cual la evaluación debe establecer un puente entre lo institucional y el sistema de educación superior en su conjunto.

Globalidad: a nivel estatal los instrumentos de evaluación deben articularse en un sistema integrado conceptual y prácticamente dando cuenta de una política de educación superior consistente, lo que implica una visión global del sistema de educación superior. En cuanto a las IES deben integrar diversos procedimientos e instrumentos considerando la globalidad. Además la idea de globalidad implica la idea de integración de las partes en un todo coherente, por lo que la evaluación debe ser entendida como multidimensional y polisémica, tendiendo a la articulación de sus distintos sentidos y dimensiones, considerando que los procesos evaluativos permiten construir globalidad e integración .

Legitimidad: la evaluación es un instrumento de poder que como tal, precisa tener legitimidad ética y política, a partir de sus propósitos. El carácter democrático de la educación y de la evaluación educativa confieren a los procesos evaluativos un gran sentido de legitimidad ética y política, que se relaciona con la autonomía asumida por la responsabilidad pública de las IES y con la construcción de procesos de evaluación concebidos como espacios sociales de reflexión.

Continuidad: los procesos de evaluación deben ser continuos y permanentes, ya que de esta manera se crea una “cultura de la evaluación educativa” internalizada desde lo cotidiano. Los procesos permanentes e internalizados como cultura de mejoramiento y emancipación se dan en tanto una comunidad educativa asuma, de modo activo, sus responsabilidades en

la construcción de una educación comprometida con los intereses y valores de la sociedad en la que se inserta.

A partir de la implementación del SINAES se han creado organismos y distribuido funciones al interior del Ministerio de Educación. Este Ministerio cumple las funciones de supervisión, de fomento y de establecer sanciones y penalidades -un nuevo elemento que aporta la ley- a través del Consejo Nacional de Educación (CNE); la Secretaría de Educación Superior (SESu) es la que regula y supervisa el Sistema. Se ha creado la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) que orienta y coordina la implementación del SINAES. Además, se articulan con el Sistema el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), un órgano de investigación y de carácter técnico; la Coordinación para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CAPES), que desarrolla la acreditación de los posgrados; la Secretaría de Educación Profesional (SEP) que coordina los cursos tecnológicos; y la Secretaría de Educación a Distancia.

Cabe señalar que la CONAES es colegiada, autónoma, deliberativa. La representación interna incluye a un estudiante universitario designado por la Unión Nacional de Estudiantes, un docente designado por el Sindicato Nacional Docente y un representante de los funcionarios de la educación superior, además de cinco miembros de notable saber científico-filosófico. Entre sus funciones se destacan las de institucionalizar el proceso de evaluación; coordinar el SINAES; ofrecer información al MEC para la toma de decisiones en materia de educación superior; evaluar los mecanismos empleados en las evaluaciones institucionales, de áreas y cursos; dar continuidad a los procesos de evaluación institucional; constituir las comisiones para los procesos de evaluación institucional externa; brindar información a la sociedad sobre el desarrollo de las diferentes áreas de formación y de las IES; estimular la creación de una cultura de la evaluación en los diversos ámbitos de educación superior, etc.

Con relación a la acreditación de posgrados, se mantiene la Coordinación para el Perfeccionamiento de la Educación Superior- CAPES- creada en la década del 60, con fuerte influencia en otros países, en especial en la Argentina. El sistema CAPES de evaluación fue construido con la colaboración de la comunidad académica, que participa

activamente en la condición de pares académicos. Los programas son evaluados de forma conjunta (cursos de master y doctorado), teniendo como parámetro el nivel de excelencia internacional.

Bolivia

En Bolivia, recientemente, se ha promulgado una ley mediante la cual se crea el Consejo de Acreditación para la Educación Superior (CONAES) cuyas funciones son implementar los procesos para la acreditación de la calidad de los programas académicos y de las IES, coordinación, supervisión y ejecución de los procesos de evaluación externa conducentes a la acreditación. La CONAES está integrada por 6 miembros y se financia con aporte del Tesoro General de la Nación, recursos propios y aportes de las IES privadas. Además, se implementará un Registro Nacional de Pares Académicos.

Se han iniciado por parte del Ministerio de Educación y de las universidades públicas, actividades de evaluación y acreditación de carreras de grado, con la cooperación de la CONEAU de Argentina, del CNAP y del CINDA de Chile; y más recientemente, del propio IESALC, entre otros organismos.

Colombia³⁵

A partir de la Ley 30 de 1992 se *organiza el servicio público de la educación superior* y se inicia una nueva etapa en los procesos de aseguramiento de la calidad, siendo su principal catalizador la creación del Sistema Nacional de Acreditación –SNA-. También, se creó el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES- con el objetivo de *divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema*; correspondió su reglamentación al Consejo Nacional de Educación Superior (CESu) en diciembre de 1994.

³⁵ Fuente Informe Nacional y Zarur Miranda, Xiomara La Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN- frente a los Desafíos de la Universidad Colombiana en el Siglo XX, Bogotá D.C. 2005

Se definió entonces, que *la acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.*

El SNA quedó integrado por el CESu, el CNA, las instituciones que opten por la acreditación y la comunidad académica. Para posgrados se creó la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías -CNDM-.

Con la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional desde finales del 2003, se consolidaron las siguientes acciones como fundamento para la organización del SNA: la creación y organización del Viceministerio de Educación Superior (reemplazando a la Dirección de Educación Superior); la transformación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- en el organismo encargado de la evaluación del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades; y la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad (CONACES).

En el diseño de la estructura del Sistema se precisó el papel de los distintos organismos y se identifican tres tipos de intervención: un primer grupo, responsable de la formulación de políticas de aseguramiento de la calidad es integrado por el Congreso de la República, la Presidencia de la República, el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación Superior (CESu); otro grupo cumple tareas de asesoría y se integra por la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad (CONACES), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (COLCIENCIAS); y el tercero, está integrado por los organismos ejecutores del aseguramiento, que incluyen las seis salas de la CONACES, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). También se incluyen las IES y los pares académicos que participan en los procesos de evaluación de instituciones y programas.

Costa Rica

Costa Rica posee dos organismos encargados del aseguramiento de la calidad y un Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Uno de los organismos es el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) cuyas funciones son las de: aprobar del Plan Nacional de la Educación Superior Estatal; distribuir los fondos globales asignados a la educación superior universitaria estatal; evaluar, crear y cerrar carreras, dentro de las instituciones signatarias; recomendar la adopción de políticas comunes, en lo académico y en lo administrativo, por parte de las instituciones signatarias. Cabe señalar que desde el órgano técnico de la CONARE, la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), desde 1984 se estableció un proceso de evaluación de carreras y programas adicional a los procesos evaluativos internos que realizan las propias universidades, cuyo objeto es el de verificar que los programas autorizados mantengan la aplicación de las normas convenidas.

El otro organismo, es el Consejo Nacional de la Educación Superior Privada (CONESUP), creado en 1981, se encarga de: la regulación de las universidades privadas, aprobar la apertura de nuevas universidades y carreras y, en casos particulares, el cierre temporal de las mismas. El CONESUP está adscrito al Ministerio de Educación Pública, es presidido por el ministro de educación y participan representantes del CONARE, de las universidades privadas y de los colegios profesionales del país.

El SINAES fue fundado en 1998 por 8 universidades: las 4 estatales que conforman el CONARE y 4 universidades privadas. En el año 2002, se aprobó la Ley 8256 del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior que declara a este organismo de interés nacional otorgándole un carácter oficial, por lo que el SINAES está adscrito administrativamente al CONARE. Entre los objetivos del SINAES se encuentran los de coadyuvar al logro de los principios de excelencia académica y al esfuerzo de las universidades estatales y privadas por mejorar la calidad de las carreras y los programas que ofrecen; certificar el nivel de calidad de las carreras y de los programas sometidos a acreditación; garantizar la calidad de los criterios y los estándares aplicados a este proceso; recomendar planes de acción para solucionar los problemas, las debilidades y las carencias identificadas en los procesos de autoevaluación y evaluación externa. En esta etapa de su

desarrollo, el SINAES acredita carreras universitarias de grado que estén aprobados por el CONESUP o el CONARE; y que tengan como mínimo una cohorte de graduados y al menos 4 años de funcionamiento

Cuba

El proceso de aseguramiento de la calidad se organiza a partir de un Sistema de Control, Evaluación y Acreditación constituido por tres subsistemas: Control Estatal, Evaluación Institucional y Acreditación de Programas, cuyo fin es garantizar la calidad del sistema de educación superior, de las instituciones y de los programas.

El Subsistema de Control Estatal realiza inspecciones estatales, auditorías, visitas de trabajo, evaluación del cumplimiento de la planificación estratégica y de los objetivos en cada curso académico. La *Evaluación General* es la forma de control con que cuenta la Dirección del Ministerio de Educación Superior. Al finalizar la evaluación se emite un dictamen y se recomiendan medidas acordes con las deficiencias detectadas. La institución evaluada analiza las mismas y elabora un plan de mejora.

El Subsistema de Evaluación Institucional tiene dos modalidades: la evaluación interna y la evaluación externa de las IES y de sus distintas unidades organizativas. Para realizar la *evaluación institucional* cada institución universitaria ha implementado su propio sistema de evaluación (autoevaluación). La *evaluación externa* la efectúa el Ministerio de Educación Superior y tiene como finalidad constatar la calidad de cumplimiento de los principales objetivos definidos por la institución.

El Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA) realiza la evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado (especialidades, maestrías y doctorados). Si bien el Sistema tuvo sus antecedentes en la creación y desarrollo del Sistema de Acreditación de Maestrías (1996), se ha ampliado a programas e instituciones. El objetivo principal del SUPRA es el de *contribuir a la mejora de la calidad de la educación superior en Cuba mediante la certificación a nivel nacional e internacional de programas e instituciones que cumplan requisitos de calidad establecidos* (informe nacional Cuba). *El*

Sistema de Evaluación y Acreditación de Especialidades de Posgrado (SEA-E) ha entrado en vigencia en el año 2003 y se ha planificado para el año 2004, poner en marcha el *Sistema de Evaluación y Acreditación de Doctorados (SEA-D)*. El *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU)* tiene su fundamento en el modelo pedagógico de formación de profesionales de la educación superior cubana, estructurándose en respuesta a un patrón de calidad que expresa el modelo al que deben aproximarse gradualmente las carreras universitarias que se desarrollan en Cuba. El objetivo general del SEA-CU es la elevación de la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias, por lo que se constituye en una herramienta fundamental para la gestión del mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales. Por otra parte, se la autoevaluación sistemática que realizan las instituciones es el elemento básico de la gestión de la calidad, ya que genera juicios de valor que se utilizan para adoptar decisiones relacionadas con la mejora continua de la calidad.

Chile

Desde 1990, Chile cuenta con un sistema de licenciamiento de IES que ha sido utilizado para regular la calidad y oferta de nuevas instituciones. El proceso de regulación de las IES tiene distintos componentes: por un lado, el Consejo de Educación Superior (CES) que es un organismo público, de carácter autónomo, que se encarga de otorgar o denegar el licenciamiento de las instituciones privadas creadas a partir del año 1981. Este proceso es denominado *licenciamiento* e implica la supervisión de nuevas instituciones privadas conducente en primer lugar, a su reconocimiento oficial y luego, al reconocimiento de su capacidad de funcionamiento autónomo. Por otra parte, la División de Educación Superior del Ministerio de Educación cumple funciones similares al CSE, pero su responsabilidad es por los centros de formación técnica de todo el país.

En 1999, fue creada la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) para encargarse de los procesos experimentales de acreditación de carreras profesionales y técnicas ofrecidas por IES autónomas; su finalidad es verificar que cumplan con los criterios de calidad establecidos por la comunidad disciplinaria correspondiente.

Existe otro organismo de acreditación, la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Posgrado (CONAP) cuya función es realizar la acreditación de maestrías y doctorados a través de una evaluación externa realizada por grupos de especialistas.

Ecuador

En el marco de la Ley de Educación Superior se creó el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que funciona en forma autónoma e independiente en coordinación con el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) es el órgano que tiene la responsabilidad de realizar las gestiones para implementar los procesos de autoevaluación institucional, evaluación externa y acreditación de instituciones y de programas. Los procesos de evaluación y acreditación serán obligatorio y deberán incorporarse las universidades, escuelas politécnicas, institutos técnicos y tecnológicos de todo el país.

El Salvador

El Ministerio de Educación de El Salvador, con base en la Ley de Educación Superior de 1995, creó el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de IES. El Sistema se compone por tres subsistemas: Calificación, Evaluación y Acreditación. Los dos primeros son obligatorios para las IES mientras que el tercero es voluntario.

La Comisión de Acreditación de la Calidad Académica constituye el Subsistema de Acreditación, un ente adscrito al Ministerio de Educación. Esta Comisión evalúa y acredita el desarrollo de la gestión educativa de las IES, que se presentan a su consideración evaluando: la calidad de los procesos de selección de los estudiantes, los procesos de selección, actualización y especialización de los docentes, el proceso educativo, la pertinencia y actualidad de los planes y programas de estudio, los recursos bibliográficos en sus diferentes medios, la investigación institucional, la proyección social de la institución y otros aspectos de similar naturaleza.

*México*³⁶

México es uno de los países pioneros en el desarrollo políticas nacionales orientadas al mejoramiento de la calidad de las IES. En 1979 fue creado el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) y se establecieron cuatro niveles para la planificación y evaluación del sistema de educación superior: a nivel nacional la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); nivel regional el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES); nivel estatal la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y a nivel institucional las distintas unidades institucionales de planeamiento.

A partir de entonces, se han iniciado acciones de evaluación y, recientemente, se están impulsando procesos de acreditación, aunque sin la suficiente coordinación tal como reconoce la ANUIES. La citada asociación estima que *es preciso evitar que la acreditación se constituya en un campo en disputa determinado por una lógica de mercado o por una lógica política con el riesgo de afectar su naturaleza académica.*

Para desarrollar los procesos de evaluación y acreditación, se han sido creados diversos organismos gubernamentales como la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que se puso en marcha en 1989, como parte integrante de la CONPES, con el propósito inicial de impulsar los procesos de evaluación, establecer un marco de referencia con criterios, indicadores y procedimientos generales para efectuar la evaluación del sistema y de las instituciones, y proponer medidas para el mejoramiento de la educación superior en general. Tanto en la CONPES como en la CONAEVA están representadas las IES y las dependencias gubernamentales de educación superior, incluidas las de investigación científica. Se establecieron directrices para todas las tareas de evaluación; la evaluación de lo académico estará a cargo de académicos y será tanto interna como externa, la sociedad conocerá sus resultados y será de carácter voluntaria y no será

³⁶ Fuente: Informe Nacional y Márquez Ángel y Marquina, Mónica, Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación. Enfoque Comparado, Serie de Informes, CONEAU, Buenos Aires, 1998

punitiva. Se señala que la CONAEVA aprobó en junio de 1990 un *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior*.

Las Subsecretarías de Educación e Investigación Tecnológicas y de Educación Superior e Investigación Científica y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), evalúan procesos y resultados educativos en sus respectivos ámbitos. Algunas de estas evaluaciones tienen connotaciones de acreditación, como es el caso de los programas de posgrado que realiza el CONACYT.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) se establecieron en 1991 y se centraron en la evaluación diagnóstica de funciones institucionales y programas por áreas del conocimiento. Se realizaron evaluaciones diagnósticas de programas académicos en sus nueve comités establecidos; impulsaron la creación y consolidación de organismos especializados para la acreditación de programas entre los que pueden citarse: el Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI); el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET), etc. En otras disciplinas fueron las asociaciones de escuelas y las facultades las que han desarrollado un sistema de acreditación de los programas correspondientes; entre otras, pueden señalarse la de medicina (AMFEM); la de odontología (FMEO), la de Educación Agrícola (AMEAS) y la de Contaduría y Administración (ANFECA).

El Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) se encarga la aplicación de los exámenes de ingreso y egreso de las IES. Fue creado en 1994 asociado a tres proyectos específico: los exámenes nacionales indicativos de ingreso a bachillerato, los exámenes nacionales indicativos de ingreso a licenciatura y los exámenes generales de calidad profesional; este último examen se aplica a las carreras de contaduría, administración, veterinaria, enfermería, odontología, turismo, ingeniería civil, ciencias farmacéuticas y medicina. El certificado de calidad que se otorga no tiene efecto legal sino un valor de reconocimiento social.

Desde el año 2000 se cuenta con un organismo único, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior –COPAES- que de manera oficial, se encarga de otorgar el reconocimiento formal a los organismos acreditadores de programas educativos tanto en instituciones públicas como privadas. Se señala que, al igual que el CENEVAL, el COPAES es una asociación civil que tiene entre sus asociados a la Secretaría de Educación Pública, entidad con que ha suscrito un convenio mediante el cual esta Secretaría sólo reconoce los programas acreditados por organismos reconocidos por el Consejo. Los organismos acreditadores reconocidos formalmente por el COPAES realizan la acreditación de programas académicos de los niveles educativos de técnico superior universitario, profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, en una o más áreas del conocimiento.

Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, (ANUIES) promueve las políticas de evaluación de la educación superior y está encargada de diseñar y ejecutar la política del gobierno federal hacia las universidades públicas. Esta asociación realiza *una evaluación con fines de acreditación* a las instituciones que aspiraban a ingresar a ella. Algunas IES, como la Universidad de las Américas y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey se han acogido a procesos de acreditación de universidades norteamericanas como los realizados por la Southern Association of Colleges and School (SACS) de Estados Unidos.

Paraguay

En Paraguay se ha creado la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) en el año 2003. Sus funciones son las de: realizar las evaluaciones externas de la calidad académica de las IES; producir informes técnicos sobre proyectos académicos de habilitación de carreras e instituciones; servir de órgano consultivo en materia de evaluación y acreditación a las IES; acreditar la calidad académica de las carreras y programas de posgrado que hubiesen sido objeto de evaluaciones externas por la Agencia; dar difusión pública

oportuna sobre las carreras acreditadas; vincularse a organismos nacionales o extranjeros en materia de cooperación financiera o técnica. Se han iniciado las tareas de autoevaluación de la carrera de ingeniería civil en la Universidad Católica y de ingeniería civil, agronomía y medicina en la Universidad Nacional de Asunción.

Perú

El caso de Perú es particular pues a través de la Ley Universitaria, se habilita la intervención de oficio de la Asamblea Nacional de Rectores de Universidades (ANR) en las universidades públicas y privadas cuando presentan irregularidades. Se creó la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación, dependiente de la ANR, cuyas funciones son informar sobre la relación del proceso de mejoramiento de la calidad a través de la autoevaluación, evaluación y acreditación y la acreditación de carreras. Actualmente están en proceso de revisión de los estándares de acreditación de las carreras de ingeniería, educación y derecho.

Asimismo, desde 1995, funciona el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de las Universidades (CONAFU) como un órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), cuyas funciones son las de evaluar en forma permanente hasta autorizar o denegar el funcionamiento de las universidades; autorizar, denegar, ampliar o suprimir facultades, carreras o escuelas y limitar el número de vacantes en las universidades con funcionamiento provisional. Cabe señalar que en el año 1999 se organizó la Comisión para la Acreditación de las Facultades o Escuelas de Medicina (CAFME) conformada por representantes del Ministerio de Educación, la ANR, el CONAFU, el Colegio Médico del Perú y el ASPEFAM (Asociación Peruana de Facultades de Medicina) que actúa como soporte técnico. Esta Comisión tiene por funciones: elaborar las normas para establecer los estándares mínimos de acreditación, la administración del proceso; la supervisión y evaluación permanente de las facultades y escuelas de medicina.

El Consorcio de Universidades es una asociación civil conformada por cuatro universidades privadas (Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Peruana Cayetano

Heredia, Universidad del Pacífico y Universidad de Lima). Ha desarrollado un modelo que promueve una cultura de autoevaluación de las IES signatarias, basada en la autorregulación y el mejoramiento continuo. La Accreditation Board for Engineering and Technology, es una institución que fue creada para que las universidades norteamericanas puedan verificar su adecuación a las nueva tecnologías. Esta institución se encuentra operando en Perú desde el año 2001; desde abril del 2002 se han constituido estándares sobre la carrera de ingeniería electrónica de la Universidad Católica, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y Universidad Nacional de Ingeniería. Además, se han aplicado de las Normas ISO 9000 en las universidades privadas Norbert Winner y San Martín para sus procesos de admisión; en la Universidad Católica se ha acreditado su laboratorio de materiales bajo la norma ISO/ IEC 17025 y se encuentra implementando la Norma ISO 9001: 2000 en el área de servicios generales. La Universidad Nacional Agraria La Molina, desde 1997 tiene laboratorios acreditados y actualmente se ha implementado un sistema de la calidad basado en la NTP-ISO/ IEC 17025: 2001.

República Dominicana

A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior en el año 2001, se incorporan importantes definiciones relacionadas con la creación de un sistema nacional de educación superior, ciencia y tecnología sustentado en la construcción de un subsistema nacional de la calidad, que incluye diversos tipos de evaluaciones y diagnósticos, regula la acreditación y crea un subsistema nacional de información como soporte de la investigación, la evaluación, la planificación y la toma de decisiones.

Para tal fin, se ha creado el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESYT) cuyas funciones son las de aprobar la apertura, suspensión, intervención o cierre definitivo de IES y establecer, de mutuo acuerdo con las IES, los lineamientos generales que servirán de base para sus evaluaciones.

Las evaluaciones deberán ser *globales* (abarca a la institución en su totalidad), *parciales* (abarca el área o programa objeto de evaluación) y *autoevaluaciones* (que debe formar

parte de la cultura y del quehacer institucional como un mecanismo esencial para el mejoramiento continuo). En materia de acreditación se contempla que los procesos puedan ser desarrollados por instituciones acreditadoras (definidas como asociaciones privadas, de carácter nacional, sin fines de lucro y autónomas, cuyo propósito fundamental es contribuir con el mejoramiento de las IES a través del autoestudio y la acreditación); entre otras, sus funciones serán las de ejecutar procesos y desarrollar técnicas apropiadas para la evaluación y la acreditación de IES y programas y, otorgar la acreditación a las IES. Actualmente en la República Dominicana sólo opera la *Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC)*, que se creó en 1987, como una iniciativa de un conjunto de instituciones académicas dominicanas privadas, aunque surge formalmente en 1990. Lleva a cabo los procesos de autoevaluación, que conducen a una evaluación externa y finalmente a la acreditación de las IES, por un período que varía entre cinco y diez años, según las condiciones de cada una. Actualmente se procede a la acreditación institucional y se proyecta iniciar el proceso de acreditación por carreras.

Uruguay

En el caso de Uruguay, la Universidad de la República mantiene cierto monopolio en tanto las disposiciones sobre el sistema de educación superior ya que ha sido, por años, la única institución universitaria del país; y si bien no existen organismos que coordinen el sistema como una totalidad, hay ciertas iniciativas que dan cuenta de respuestas a las necesidades de conformar y regular el sistema de educación superior. (informe nacional de Uruguay). *Por ejemplo desde el año 1995, en el Ministerio de Educación de Uruguay funciona el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP) encargado de expedirse acerca de la autorización de instituciones universitarias privadas y de sus títulos de grado y de posgrado.* Sin embargo, la controversia sobre sus atribuciones en cuanto a evaluación y acreditación entre el Ministerio y la Universidad de la República no posibilita organizar este proceso a nivel de todo el sistema universitario³⁷

³⁷ Fernández Lamarra, Norberto, Armonización de requerimientos educativos y migratorios entre países del MERCOSUR, OIM, Buenos Aires, julio de 1999 (mimeo)

Venezuela³⁸

En Venezuela el nuevo Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación (SEA) es el mecanismo aprobado por el Consejo Nacional Universitario (CNU) para enmarcar, aplicar y desarrollar los procesos de evaluación y acreditación de las IES y programas de educación superior. La propuesta para el diseño del SEA, llevada a la consideración del CNU, contó con el aval de las universidades venezolanas a través de la participación en los talleres nacionales realizados previamente a la implementación del Sistema.

El SEA se compone de cuatro niveles evaluativos:

- Nivel estatal: se realiza a universidades públicas y privadas. Se evalúa la institución, las carreras y los programas; abarca desde la rendición de cuentas pasando por una fase de supervisión y seguimiento. La realiza el Estado y es obligatorio.
- Nivel institucional: *evaluación institucional o autorregulación* que abarca a toda la institución, es voluntaria pero “moralmente obligatoria”.
- Nivel intrainstitucional: *autoevaluaciones autónomas* de cada dependencia de la universidad (facultades, departamentos, etc). Es ocasional y de carácter voluntaria.
- Nivel programas: el reconocimiento y certificación de excelencia de programas de grado y posgrado de las universidades – *acreditación*- se basa en el diagnóstico institucional y la evaluación de pares externos. Es de carácter voluntaria.

El SEA consta de dos subsistemas interrelacionados pero diferenciados; *el Subsistema de Evaluación Institucional (SUE)* se compone por la *rendición de cuentas* que es un proceso mixto compuesto por la evaluación externa e interna que realizan el Estado y las propias instituciones y el *Subsistema de Acreditación (SUA)* que es un organismo autónomo regido por un Consejo Nacional de Acreditación que se compone por representantes de los organismos oficiales, de las IES, de las agencias académicas y del sector gerencial privado y es presidido por el ministro de educación superior.

³⁸ Se analizó la información aportada por los Informes Nacionales 2003-2005

Otros Países Centroamericanos

Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá

Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá son países donde la evaluación de instituciones y programas está a cargo de las universidades nacionales de mayor tradición y prestigio. En estos casos, el Ministerio o la Secretaría de Educación tiene una escasa participación en el funcionamiento de la educación superior del país. La universidad nacional –en general única en el país- posee una amplia ingerencia -a veces monopólica- en el desarrollo de la educación superior y en los procesos de evaluación y acreditación institucional, en particular de instituciones privadas. A través de la Constitución Nacional y/o de la Ley Orgánica, se le otorga a la universidad un papel principal en cuanto a la responsabilidad de autorizar, organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional del país, autorizando la creación de universidades privadas y supervisando su funcionamiento para asegurar su calidad académica. Así por ejemplo la Constitución de Panamá establece que *"... la Universidad Oficial del Estado fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente para garantizar los títulos que se expiden y revalidará los de universidades extranjeras en los casos que la ley establezca."* (informe regional de Centroamérica). A su vez, las universidades nacionales generan su propio proceso de evaluación. Es interesante observar que, si bien teóricamente existe en cada uno de estos países un sólo sistema nacional de educación superior, en la práctica se afirma que existen dos subsistemas: el de la universidad nacional, por un lado y el resto de las instituciones, por el otro.

Caribe Anglófono

El caso del Caribe Anglófono es particular ya que se trata de países pequeños con incipientes sistemas de educación superior y una tradición histórica muy diferente a la latinoamericana, en cuanto a la conformación y desarrollo de las IES.

En el informe de la región se ha agrupado y caracterizado cada a los países según su número de instituciones; en el *grupo A* están aquellos países con mayor número de

instituciones públicas y menos de 5 o ninguna institución privada, éstos son: Barbados, British Virgin Islands, Cayman, Dominica, Grenada, St. Kitts/Nevis, St. Lucia, St. Vincent & the Grenadines, Turks & Caicos Islands. En estos países, al tener muy pocas instituciones locales privadas y pocos “proveedores extranjeros”, el tema del aseguramiento de la calidad no es tan determinante como en otros. El *grupo B* conformado por países con una institución pública y más de 5 instituciones privadas se compone de Bahamas, Belice y Surinam; poseen una sola institución hegemónica, pública, multidisciplinaria y un número elevado de instituciones privadas y extranjeras. Por eso, la necesidad de crear una instancia de coordinación educativa general prima por sobre la necesidad de crear organismos para asegurar la calidad, en particular para unificar criterios sobre las equivalencias, la regulación de la matrícula y la creación y funcionamiento de las instituciones privadas. El *grupo C* está conformado por países que tienen un igual número de instituciones públicas y privadas y un número menor de instituciones extranjeras, éstos son Jamaica y Trinidad & Tobago. En estos casos, el tamaño y la diversidad institucional hace más evidente la necesidad de generar organismos de aseguramiento de la calidad, en particular, para regular la creación y funcionamiento de las instituciones privadas y para la acreditación de programas a partir de estándares comunes; además de una mayor coordinación en los procesos de aseguramiento de la calidad para el desarrollo de las instituciones de nivel terciario.

Un rasgo común que se observa en los tres grupos, es la fuerte erosión de las fronteras entre la educación secundaria y superior y entre la educación académica y profesional, por lo cual los mecanismos de acreditación se hacen indispensables.

La certificación institucional de la calidad aparece como un primer indicador de un fenómeno que ya se gestaba en la región. Muchas instituciones terciarias operaban en la región aún antes del establecimiento de los cuerpos nacionales de acreditación. Actualmente los cuerpos nacionales de acreditación realizan actividades en *Jamaica (UCJ)*, en *Trinidad y Tobago (CORD)* y en *Saint Kitts/Nevis* (para la acreditación de los proveedores extranjeros). La certificación y la mejora de la calidad se promovieron indirectamente y fueron controladas por las universidades y otras instituciones de asociadas

con éstas, ya sea a través de convenios de articulación ó la afiliación de varias clases, por ejemplo asociaciones entre instituciones con la Universidad de las Antillas como con instituciones de los Estados Unidos, de Canadá y del Reino Unido. Esto generó que algunas instituciones hayan mejorado su posición académica a través de la asociación y posterior certificación internacional; por ejemplo con el Concilio Americano en la Educación (AS). Estos arreglos de certificación son bilaterales y, a veces, son el resultado de un riguroso análisis institucional y/o de evaluaciones de los programas. Además de las formas de asociación mencionadas, existen varias propuestas realizadas por la Asociación de Instituciones Terciarias Caribe (ACTI); la Universidad de las Antillas a través de su Unión de la Certificación de la Calidad y la Unión de Instituciones Terciarias (TLIUP) y la Unidad de la Reforma de la Educación de OECS junto a los cuerpos profesionales orientan sus propuestas a la regulación y certificación institucional de la calidad en instituciones terciarias en la región. Por otra parte, la Universidad de las Antillas ha adoptado la Auditoría de la Calidad (QAU).

Tal como se señaló, aunque la idea de la certificación institucional de la calidad se adopte como importante y complementaria a la acreditación nacional, en la práctica se han desarrollado formas de asociaciones bilaterales e individuales con distintas modalidades de implementación e implicancias.

Los cuerpos nacionales de acreditación: aunque la acreditación sea relativamente nueva a la región, las formas de la evaluación y la certificación siempre han existido debido a la tradición inglesa que ha dejado una significativa impronta en estos países. De hecho, en muchos casos, la certificación se logró a través de exámenes externos o por la afiliación con universidades ya acreditadas, sean nacionales o extranjeras como en el caso de la Universidad de las Antillas y su filiación con la Universidad de Londres. Los cuerpos nacionales de acreditación están implicados principalmente en la coordinación de ofertas terciarias en sus países específicos. La institucionalización del proceso de acreditación fue introducido a la región en Trinidad y Tobago, en la década de los 70, en la forma de un Comité para el Reconocimiento de Grados (CORD); su objetivo fue el de establecer las equivalencias de títulos extranjeros; realizar investigaciones para determinar el posicionamiento de las universidades y de los programas extranjeros; revisar los programas

locales a fin de asegurar estándares mínimos de calidad. La Guyana, desde 1984, elaboró una Tabla Nacional de Equivalencias (GNEB) en base a una serie de requisitos locales de acreditación, pero nunca logró desarrollarse.

El Concilio de la Universidad de Jamaica (UCJ) fue establecido en 1987, como un cuerpo reglamentario bajo la coordinación del Ministerio de la Educación y la Cultura. Incluye la acreditación de programas e instituciones; su misión es aumentar la calidad y de la instrucción universitaria en Jamaica a través de la acreditación de instituciones, los cursos y los programas que se ofrecen. El Concilio es autorizado a evaluar los programas de grado, los certificados y los diplomas en los que se han basado los cursos aprobados por el Concilio de la Asociación de Instituciones Terciarias Caribe (ACTI). En Jamaica, en el año 2003 se ha registrado 42 instituciones de locales y 8 instituciones extranjeras que desarrollan programas de grado. Se han acreditado 52 programas en 21 instituciones locales y 8 programas ofrecidos por 4 proveedores extranjeros. En tanto, San Kitts/Nevis, estableció su propio cuerpo de la acreditación en 1999, de forma independiente e implementó un mecanismo para evaluar y acreditar los contenidos de programas ofrecidos por IES locales, extranjeras principalmente en las áreas de ciencias médicas y en educación.

La acreditación regional: frente al establecimiento de universidades nacionales en la región, la incursión de proveedores extranjeros de educación y la expansión de los colegios universitarios y otros tipos de colegios el tema de la certificación de la calidad y la acreditación se convirtió en un asunto regional. Hacia 1987, la mayor parte de los estados miembros del Caribe Anglófono habían ganado su independencia política. Ya se habían establecido los colegios nacionales para dar cuenta de la formación de recursos humanos. También en las Islas Turcos & Caicos, las Islas Vírgenes Inglesas y las Islas Caimán se establecieron numerosas instituciones aunque no fueran aún estados independientes. La acreditación se transformó en una fuerte necesidad frente a la creación, ya señalada, de la Organización de los Estados del Caribe Oriental (OECS), cuyos estados miembros están organizados para armonizar el comercio, la defensa y las políticas educativas.

Todo las IES buscaron obtener la certificación de sus programas a través de la articulación, del respaldo de una universidad o un programa ya validado. Frente a esta situación, en 1990, se estableció la Asociación de Instituciones Terciarias del Caribe (ACTI) que se compone principalmente de las autoridades de instituciones terciarias. Entre sus objetivos se incluyen la promoción de acuerdos de articulación institucional y de colaboración; para esto la ACTI estableció dos comités: uno para la articulación, las equivalencias y acreditación (AEA) y otro, para el desarrollo institucional. En 1992, a partir de la necesidad de generar un Acuerdo Regional de la Educación Terciaria, la ACTI fue designada por los gobiernos de la región para ser la agencia primaria de implementación de un mecanismo regional para la acreditación de programas junto con el CARICOM, que le brinda el apoyo administrativo y técnico para la promoción y el establecimiento de cuerpos nacionales de acreditación (concebidos como pilares de la acreditación regional). La ACTI, en el año 1993, realizó la producción y la difusión del Manual de Desarrollo del Programa Interinstitucional como base de la práctica institucional en la educación terciaria. Así la acreditación nacional que había empezado en *Trinidad y Tobago* y en *Jamaica* y, de manera más limitada, con las Universidades de *Guyana* y *Belice*, dio un primer gran paso hacia la acreditación regional.

La acreditación especializada: los grupos profesionales, actualmente, se han implicado de manera más activa, en la regulación de la formación y en el ejercicio de la práctica profesional en áreas como medicina, ingeniería, derecho, enfermería, farmacia y tecnología médica. Si bien los programas de medicina de la Universidad de las Antillas siempre han sido acreditados por cuerpos profesionales del Reino Unido, han surgido cambios en esa línea de acción sugiriendo la búsqueda de mecanismos de acreditación locales.

Los certificación de programas: a través de convenios o de los programas locales de formación, se validó a los Colegios de Maestros de Jamaica en base a una Tabla Conjunta que surgió del Acuerdo para la Educación de Maestros (JBTE). De manera similar, en 1996, la Universidad de Belice elaboró Sistema de Certificación de Programas para la acreditación sus programas de formación de grado.

Asimismo, varios colegios nacionales, si bien fueron reconocidos por los respectivos organismos de coordinación de la educación de los distintos países, buscaron la validez de sus programas a través de estrategias de la asociación, convenios o la articulación con instituciones acreditadas. Tal es el caso de la Universidad de las Antillas (UWI), la que, a partir de ser una universidad independiente, empezó a validar los programas de los colegios teológicos y , actualmente, conduce los procesos de evaluación de sus propios programas, de sus instituciones y de los programas de colegios asociados (pero no acredita). Sin embargo, para una IES, el estar afiliada a la UWI implica una gran aceptación y prestigio sobre otras ofertas. La UWI certifica también los títulos emitidos por los colegios de maestros. En el caso de los programas profesionales que se dictan en la UWI como medicina, derecho e ingeniería han gozado de una acreditación internacional para continuar los estudios en el Reino Unido o en los Estados Unidos. Esta es un atípica situación, ya que, la universidad regional tiene su propia reputación internacional pero, a su vez, los potenciales cuerpos locales de acreditación aún buscan su legitimidad. Estas consideraciones han conducido a la UWI a desarrollar sus propios sistemas de certificación de la calidad, lo que la llevó en el año 2001, al establecimiento de un Sistema de la Auditoría de la Calidad, tal como fue mencionado.

Otra particularidad en el caso de la UWI es que originalmente se había establecido en Jamaica pero se expandió, a través de la creación de otros campus, en Trinidad y en Barbados. De hecho, su influencia se manifiesta en Surinam, Turcos & Caicos, San Vincent y Granadina donde existen programas e instituciones que tienen alguna clase de vinculación con la UWI.

El Concilio del Caribe para los Exámenes (CXC) inició sus operaciones en el año 1972 y ha jugado un rol significativo manteniendo estándares para la evaluación del Instituto de Enseñanza Secundaria a través del Certificado del Secundario de la Educación del Caribe (CSEC). En 1980, se ha incluido el desarrollo de exámenes para el último año de la educación colegial, denominados Caribbean Advanced Proficiency Examination (CAPE) que reemplazaron los realizados por la Cambridge University. Por su amplio alcance regional, los CAPE desempeñan un importante rol en el nivel inicial de la educación terciaria.

2. Organismos regionales

En Latinoamérica, a diferencia de Europa, hubo un desarrollo casi simultáneo de los procesos de evaluación y acreditación, los que han favorecido la integración subregional a partir de un esquema de cooperación para el intercambio. Estos intercambios han promovido la creación y cooperación de asociaciones de rectores de universidades y de decanos de facultades a nivel nacional y entre países, lo que a generado el desarrollo de trabajos académicos-profesionales de reflexión, de reformas curriculares y de intercambio docente y estudiantil. De esta manera se ha aprovechado y aprendido de las experiencias realizadas en otros países de la región y de fuera de ella. En especial de países europeos en relación con la evaluación y de EE.UU. para la acreditación.

Los avances significativos realizados en la mayor parte de los países y en las subregiones (MERCOSUR, NAFTA, CARICOM y OECS y Centroamérica) en cuanto a sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior deberán consolidarse, perfeccionarse y extenderse al resto de los países y de las regiones. Estos avances subregionales constituyen, asimismo, pasos muy significativos para la construcción de un sistema regional de aseguramiento de la calidad, a partir de la deseable construcción de un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, como Europa lo está haciendo con el marco del Proceso de Bolonia.

2.1 Caribe Anglófono

Los gobiernos regionales y el CARICOM ³⁹ están desarrollando estrategias tendientes a facilitar el libre movimiento de personal calificado para desarrollar y sostener el Mercado Económico Común del Caribe (CSME) bajo las regulaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Sin embargo, la gran heterogeneidad regional, la ausencia de unidad política y la existencia de estados aún no soberanos, hace que el desarrollo de estas estrategias tengan dificultades en su implementación.

Las regulaciones de la OMC y del CSME se presentan como oportunidades para la región en cuanto las universidades extranjeras sean capaces de establecerse libremente en los países de la región y gocen de los mismos derechos y privilegios que las IES locales, de hecho durante los 90, hubo un importante ingreso de universidades extranjeras que desarrollan programas en el campo de ciencias médicas, en economía y educación. Por eso, para los países del Caribe Anglófono, entre los muchos desafíos que esto representa, implica adecuar y asegurar las ofertas extranjeras a los estándares nacionales y regionales, que aún no están constituidos.

Si bien existe el temor a la competencia debido al mayor tamaño y al poder económico de las universidades extranjeras frente a las locales, la presión que esto imprime en instituciones locales se considera una provechosa oportunidad ya que, por un lado, el establecimiento y desarrollo de IES y programas brindarían una ventaja competitiva a las instituciones locales, permitiéndoles demostrar su calidad y desafiándolas a encontrar mercados por fuera su territorio. Por el otro, el riesgo que las instituciones extranjeras pongan un acento en el rédito económico más que en el respeto al contexto y las necesidades sociales, puede ser capitalizado por las instituciones locales que dan cuenta sobre esas cuestiones.

³⁹ Se señala que Las islas y los territorios del Caribe Oriental: las Islas Vírgenes inglesas, Dominica, Granada, Montserrat, San Kitts & Nevis, San Lucía y San Vincent y las Granadinas comprenden la Organización de los Estados del Caribe Oriental (OECS) que tienen una moneda común y están organizados por la Secretaría de OECS para armonizar el comercio, la defensa y las políticas educativas

El Cuerpo Regional de Acreditación es todavía un ideal. Mientras tanto se establecen los cuerpos nacionales de acreditación, funcionan los concilios nacionales de acreditación y las IES colocan las bases para sostener la acreditación regional a través de la ACTI, consensuando las pautas para el funcionamiento del mecanismo regional de la acreditación. Estas pautas incluyen la estandarización de la nomenclatura de los programas; un sistema común de créditos; requisitos de equivalencia y validación de los títulos (desde los técnicos, los vocacionales y académicos) y, el diseño de cursos regionales de alta calidad. Sin embargo, si el cuerpo regional es establecido para acreditar nacionalmente en función de los países que poseen cuerpos nacionales, sus componentes serían pocos – Jamaica, Trinidad y Tobago, Barbados, las Bahamas, Belice, Guyana, Surinam y el OECS. Pero, si su función incluye también la acreditación para los Estados que no poseen un cuerpo nacional de acreditación, sus componentes serían numéricamente mayores al igual que su financiación, pero sus requisitos técnicos también aumentarían. En este sentido, Jamaica y Trinidad y Tobago están en una etapa avanzada en su proceso nacional de acreditación, en virtud del respeto que gozan tanto regional como internacionalmente, por lo que será difícil establecer inmediatamente una relación de igualdad con los cuerpos más recientes.

Un gran avance, se ha logrado con el convenio suscrito por los países miembros del CARICOM, para el desarrollo del Mecanismo para Equivalencias y Acreditación como uno de los pilares del Mercado Económico Común del Caribe (CSME) y hubo progresos para realizar un acuerdo de estándares para los grupos profesionales, con vista al reconocimiento mutuo de estándares nacionales en las áreas de ingeniería, agricultura, turismo, informática y agricultura. El CSME, que se creó en 1989 y entra en vigencia en el año 2004, permitirá el libre movimiento de bienes, servicios, trabajo y capital a través de la región. Es visto por gobiernos como *un instrumento para el desarrollo económico en un mundo globalizado*. La mayoría de los Estados sólo tienen que implementar los arreglos legislativos y administrativos para regular el movimiento de trabajadores titulados; sin embargo hay un gran universo de personas no tituladas que necesitarán ser incluidas para moverse libremente por la región; este grupo incluye a artistas, músicos y personas que realizan actividades de servicios.

Cabe señalar que el establecimiento de un cuerpo de acreditación implica una reorganización de relaciones de poder y autoridad. En el nivel nacional, las instituciones terciarias autónomas pueden ser reacias a regular su autonomía y someterse a la autoridad de una institución nueva. En el nivel regional, los países miembros no son iguales y por tanto requieren de tiempos distintos para la conciliación de pautas comunes. Si bien las perspectivas para la implementación del mecanismo regional son bastante buenas, la velocidad de su ejecución depende del compromiso de los países en torno a la incorporación de un cuerpo nacional y del consenso y compromiso financiero para la integración regional.

2.2 MERCOSUR⁴⁰

El MERCOSUR incluyó desde su inicio al Área Educación como uno de sus aspectos prioritarios e instituyó a la Reunión de Ministros de Educación (RME) como ámbito de decisiones sobre esta temática. Desde su primer Plan Trienal de Educación se planteó el reconocimiento y acreditación de estudios y títulos entre sus objetivos principales, para posibilitar la movilidad de las personas dentro de la región.

Se asumió que el reconocimiento de títulos y estudios universitarios tenía dos objetivos principales: uno era de carácter académico para posibilitar la continuación de estudios, el cursado de posgrado y el desempeño de actividades académicas; el otro, era el de habilitar el ejercicio profesional en otro país diferente al que otorgó el título. El primero era más simple y se pudo avanzar en forma concreta; el segundo era más complejo porque se relaciona con el rol del Estado para asegurar la formación recibida y para habilitar el desempeño profesional, aún más cuando se trata de profesiones que se vinculan con la salud, los bienes de los habitantes y la seguridad. En relación con este segundo objetivo se debe articular, también, con las regulaciones vigentes para el desempeño profesional específico, con situaciones disímiles según cada país.

⁴⁰ Fernández Lamarra, Norberto, Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. La experiencia en el MERCOSUR en Evaluación de la Calidad y Acreditación, UEALC, ANECA, Madrid, 2003

En tal sentido se avanzó más rápidamente en relación con el reconocimiento de títulos y estudios para la educación primaria o básica y para la enseñanza media general y técnica, ya que estos procesos de reconocimiento eran más sencillos. Simultáneamente con la aprobación de los protocolos de títulos y estudios para los niveles primario y medio, se establecieron paradigmas compatibles en temas significativos para el proceso de integración, como son los referidos a la enseñanza de la historia y la geografía.⁴¹

El reconocimiento para el desempeño de actividades académicas tuvo un rápido avance se firmaron dos protocolos de “Integración Educativa para la Prosecución de Estudios de Posgrado en las Universidades de los países miembros del MERCOSUR”, aprobado en la ciudad de Montevideo en noviembre de 1995 que tiende a una formación comparable y equivalente y, a la adaptación de los ya existentes en los países del MERCOSUR, estableciéndose los criterios para definir los títulos de posgrado (especialización, maestría y doctorado); para la acreditación de los respectivos programas, tanto de orientación profesional como académica y los referidos a la acreditación de posgrados interinstitucionales. Y en el año 1997, se firma el Protocolo de “Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los países del MERCOSUR”, aprobado en Asunción.

La situación más compleja y difícil se presentaba para el reconocimiento a fin de habilitar el desempeño profesional. En el ámbito de la Comisión Técnica Regional de Educación Superior (CTR-ES) se planteó, en primer lugar, un proceso basado en tablas de equivalencias, ya ensayado en convenios anteriores. Se acordó establecer grupos de trabajo por cada carrera de las que se seleccionaron inicialmente abogacía, contador público y, más tarde, ingeniería. Luego de las primeras reuniones de trabajo pudo comprobarse que este régimen era de muy difícil instrumentación.

⁴¹ En una investigación dirigida por Fernández Lamarra en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata se estudiaron los programas de historia y geografía y los libros de texto para los niveles primario y medio de los países del MERCOSUR, estableciéndose los importantes “vacíos” temáticos y las fuertes discrepancias en las explicaciones e interpretaciones de los mismos hechos históricos y geográficos en cada uno de los sistemas educativos (Fernández Lamarra y otros, 1997/8)

Para poder brindar una propuesta alternativa, en 1997 se creó el Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que luego de dos reuniones acordó que cada país debía elaborar su propuesta al respecto, a partir de un cronograma establecido por la Comisión Técnica Regional de Educación Superior en abril de 1998⁴². A partir de estos trabajos, los Ministros de Educación de los países del MERCOSUR y los de Chile y Bolivia, aprobaron un Memorando de Entendimiento para la Implementación de un Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado (MEXA), que fue puesto en marcha en el año 2002 en las carreras de agronomía, ingeniería y medicina; ya se han llevado a cabo las convocatorias respectivas y se responsabilizan como agencias nacionales de acreditación (ANAs) para llevara cabo esta tarea a la CONEAU en Argentina, la CNAP en Chile, el CSE en Brasil, la recientemente creada ANEAES en Paraguay y los respectivos Ministerios de Educación en Bolivia y Uruguay.

2.3 Centroamérica

En 1948 se crea la Confederación Universitaria Centroamericana cuyo órgano rector es el *Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)* un organismo oficial de integración de la educación superior de la región. Este Consejo está constituido por las universidades estatales de los 7 países de América Central.

Históricamente el CSUCA ha jugado un papel muy destacado en el tema de la evaluación y acreditación de calidad de la educación superior en la región. Desde 1962 por medio del Sistema de Carreras y Posgrados Regionales (SICAR); a partir de 1998, con la creación y

⁴² En términos generales, la situación en 1998 era la siguiente: Argentina –a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria- y Brasil registraban avances significativos en relación con la acreditación de carreras de grado; Paraguay y Uruguay presentaban situaciones todavía indefinidas acerca de quién se responsabilizará de estos procesos entre los Ministerios de Educación y sus principales universidades nacionales; Bolivia y Chile estaban avanzando en la implementación de la acreditación para carreras de grado a través de los respectivos Ministerios de Educación, tarea que en un futuro próximo será transferida a comisiones autónomas (lo que ocurrió en Chile con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado en 1999; en Bolivia todavía está pendiente). A partir de este análisis –y a pesar de las situaciones aún no definidas a nivel nacional- se establecieron criterios para la constitución de Comisiones Consultivas Regionales de especialistas por carrera, a través de un documento de Directrices Generales de Operación de estas comisiones. En el documento se establecieron los siguientes puntos: a) *criterios de selección de los expertos que participarán por cada país en la elaboración de criterios de evaluación y estándares para la acreditación de las carreras seleccionadas.* b) *composición de las comisiones consultivas.* c) *términos de referencia y las categorías de evaluación*

desarrollo del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) y recientemente, con el establecimiento del Foro Centroamericano por la Acreditación cuyo proceso de concertación regional está conduciendo a la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA). Desde estas instancias, las políticas en materia de evaluación y acreditación del CSUCA han incidido de manera significativa en la toda la región centroamericana.

A principios de los años 60, surgió entre los rectores del CSUCA, ante la alta demanda de programas de posgrado y la falta de presupuesto, la idea de que una universidad brindase esos programas a toda la región. Por lo tanto, era necesario seleccionar a la universidad que tuviera un mayor desarrollo relativo en la disciplina o tema respectivo y concentrar esfuerzos y recursos en ella, encomendándole a cambio la formación para toda la región. Para realizar la selección mencionada, se establecieron en el CSUCA, mecanismos de evaluación externa de carreras universitarias por medio de una visita, la evaluación y dictamen de pares académicos internacionales (provenientes de universidades de la región), seguidos de una resolución favorable o desfavorable de un órgano externo independiente: el Consejo del CSUCA.

En 1961, el CSUCA aprueba las primeras normas y requisitos para establecer carreras regionales. Las primeras carreras fueron acreditadas como regionales por el CSUCA en 1962 y a lo largo de casi 3 décadas, entre 1962 y 1991, se tramitó la solicitud de evaluación y acreditación de 45 carreras. En ese mismo período se otorgó la acreditación de Categoría Regional Centroamericana a 23 carreras; siendo un período donde la evaluación y acreditación fueron acciones esporádicas. Para 1994 existían en la región 17 carreras acreditadas como programas regionales por el CSUCA. En 1995 se realizó una importante evaluación a 27 programas, tanto para acreditación como para la renovación de la acreditación, que concluyó con la acreditación por el CSUCA de 23 carreras regionales.

El Sistema de Carreras y Posgrados Regionales (SICAR) acredita la calidad académica y la Categoría Regional Centroamericana de programas de posgrado de las universidades miembros de CSUCA y, excepcionalmente de programas de grado. El SICAR está dirigido

por un Consejo Director de 16 miembros, todos vicerrectores, decanos o directores de los sistemas de estudios de posgrado de las universidades miembros de CSUCA y cuenta además con una Comisión Técnica de Evaluación de 7 miembros expertos en evaluación provenientes de universidades miembros. Además se nombra de manera ad-hoc, a equipos de evaluadores externos, conformados por pares académicos de la región y de fuera de ella. El SICAR tiene ya más de 40 años de experiencia en evaluación externa por pares y acreditación de programas universitarios. Ha realizado alrededor de 85 evaluaciones y actualmente el SICAR tiene 28 programas acreditados como programas regionales, principalmente doctorados y maestrías.

El Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). En 1998, en Panamá, el CSUCA acuerda formalmente constituir y aprobar el funcionamiento del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). Desde el inicio del trabajo en esta área, el CSUCA concibió el proceso en dos etapas: una primer etapa de impulso de la evaluación como instrumento para promover una cultura participativa que valore y promueva la calidad en sus universidades miembro y el rendimiento de cuentas a la sociedad; una segunda etapa que estaría orientada a establecer las condiciones, instrumentos y mecanismos institucionales regionales para la acreditación internacional de la calidad de los programas e IES de América Central, bajo la perspectiva de la integración centroamericana.

En la primera etapa, la evaluación realizada en el marco de este Sistema ha estado centrada en el propósito de mejoramiento de la calidad a partir de un plan de mejoramiento que se implementa luego con el seguimiento del sistema. La estructura organizativa del SICEVAES tiene 4 instancias básicas: un Comité de Coordinación Regional, una Comisión Técnica de Evaluación, los Equipos de Evaluación Externa (Comités de Pares Académicos) y las Unidades Técnicas de Apoyo UTAs responsables de asesorar y coordinar los procesos de autoevaluación -una en cada universidad miembro del CSUCA-. A través de este sistema, las universidades estatales de América Central han logrado consensos importantes sobre los aspectos a evaluar así como sobre los criterios e indicadores para evaluar la calidad, traducidos en guías comunes de autoevaluación institucional y de carreras:

elaboradas, validadas, aplicadas y renovadas conjuntamente por las universidades participantes. Asimismo se han definido por consenso, guías para la evaluación externa por pares académicos, las cuales se aplican de manera conjunta. La evaluación, tanto de programas como de IES es de carácter voluntario.

Actualmente se encuentran en proceso de autoevaluación 72 carreras universitarias en diferentes países de la región y dos instituciones se encuentran en procesos de autoevaluación institucional. Ya se ha completado el ciclo para 13 procesos entre evaluaciones de instituciones y de carreras; es decir que la autoevaluación se ha continuado con una evaluación externa realizada por pares internacionales y, actualmente se encuentran en la etapa de implementación y seguimiento de los planes de mejoramiento.

La *Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica (AUPRICA)* es una asociación fue fundada en 1990 y, actualmente, está formada por 16 universidades privadas del El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. AUPRICA organiza y realiza procesos de evaluación y acreditación institucional de sus universidades miembros, -en general universidades de pequeño y mediano tamaño- que en su gran mayoría se ubican en El Salvador y Honduras. La asociación no tiene sede física permanente y su Junta Directiva es rotativa. Realizó su primer convocatoria de acreditación en 1994-1995 acreditando a sus 16 instituciones miembro y su segunda convocatoria está en marcha desde el 2001. La Comisión de Acreditación se nombra cuando se va a realizar una convocatoria para la acreditación; está constituida por 5 miembros –1 por país- nombrados mediante acuerdo de las universidades miembro más un coordinador. Los pares evaluadores son nombrados por la Comisión de Acreditación entre funcionarios de universidades miembros de países distintos a la universidad a evaluar.

2.3.1 Algunos de proyectos de acreditación en Centroamérica

a) *Proyecto de creación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA)*: con el propósito de establecer mecanismos regionales que armonicen, articulen e integren a nivel regional centroamericano y, den validez internacional a la acreditación de la calidad de la educación superior que se realiza en distintos países de la

región, el CSUCA ha convocado a un amplio proceso de concertación, conducente a la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior –CCA-. De acuerdo con lo aprobado, el CCA será la instancia encargada de regular el proceso y otorgar el reconocimiento de los organismos de acreditación que operen en la región. Dicho reconocimiento se otorgará según los lineamientos, características y marcos de referencia para la acreditación que el CCA defina. Además se ha acordado que el CCA promoverá y apoyará la creación de agencias u organismos de acreditación en los países de la región donde no existan; coadyuvará al fortalecimiento y transformación de los organismos de acreditación que no cumplan con los requisitos para su reconocimiento; y promoverá el intercambio y colaboración entre los organismos de acreditación que reconozca.

b) Proyecto de Sistema Centroamericano de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería: esta iniciativa que cuenta con el apoyo del CSUCA, surge en la Red de Universidades, Facultades e Instituciones de Ingeniería (REDICA) que integra a las principales instituciones y unidades académicas de ingeniería -públicas y privadas- y a los colegios profesionales de ingenieros y arquitectos de los países de la región. El objetivo del proyecto ha sido el diseño de un plan de acción para el establecimiento del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería.

c) Iniciativa de acreditación regional en programas de Medicina: la Asociación Centroamericana de Facultades y Escuelas de Medicina (ACAFEM), la Federación de Colegios de Médicos de Centroamérica y el CSUCA han venido realizando, con apoyo de la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE), la Agencia Alemana de Cooperación Técnica GTZ y la Organización Panamericana de la Salud OPS, una serie de talleres regionales para buscar consensos sobre estándares para acreditar la calidad de programas universitarios de formación de médicos generales, y para preparar la guía de acreditación correspondiente. Asimismo se prevé avanzar en el diseño de un posible comité centroamericano especializado para acreditar este tipo de programas,, para ello se ha establecido la Red Centroamericana para la Acreditación de la Educación Médica (RECAEM).

d) *Proyecto de Sistema Centroamericano de Acreditación del Sector Agroalimentario y Recursos Naturales*: el proyecto es impulsado por la Asociación Centroamericana de Educación Agrícola Superior (ACEAS) con apoyo del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y el CSUCA. El propósito es establecer un sistema centroamericano especializado para acreditar la calidad de carreras universitarias en agronomía, zootecnia, medicina veterinaria, forestación, acuicultura, pesquería y tecnología de alimentos.

3. Conclusiones Preliminares

Esta breve caracterización de la evolución en la década del 90 y de la situación actual en materia de evaluación y acreditación universitaria en los países de América Latina, permite extraer algunas conclusiones preliminares:

Se ha avanzado en relación con la “cultura de la evaluación” en la educación superior en la mayoría de los países latinoamericanos, superando en gran medida las tensiones planteadas en los primeros años de la década del 90 en cuanto a autonomía universitaria versus evaluación.

El mayor desarrollo se ha registrado en lo referido a la evaluación diagnóstica para el mejoramiento de la calidad y de la pertinencia institucional y no en la evaluación con fines de acreditación.

Los procesos tendientes a la acreditación de carreras de grado, a partir de criterios y estándares preestablecidos, comienzan a ser desarrollados como un paso siguiente al de los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad y actualmente se encuentran, en su mayoría, en una etapa de carácter experimental.

Los procesos de acreditación de posgrados tienen una extensa trayectoria en Brasil y han sido aplicados en forma masiva en Argentina; para programas de carácter regional también en Centroamérica a través del SICAR; en México y en otros países en vinculación con la asignación de recursos financieros del sistema científico-tecnológico.

Los procesos tendientes a la acreditación institucional –es decir, para la aprobación de nuevas instituciones universitarias privadas o para la revisión de su funcionamiento- han posibilitado en varios países –como Argentina, Chile, Colombia y Uruguay, entre otros- limitar la proliferación excesiva de nuevas instituciones universitarias y tender a una mayor homogeneidad en cuanto a los niveles de calidad. Así, en Argentina en la primera mitad de la década del 90 se aprobaron 23 nuevas universidades privadas y desde 1995 hasta este año –con el funcionamiento de la CONEAU- sólo 10. En Chile se crearon hasta la instalación del Consejo Superior de Educación, 43 nuevas universidades privadas y desde ese momento –entre 1990 y 2000- sólo 5; la labor de este Consejo ha llevado, también a disponer el cierre de varias instituciones.

CAPITULO 5

LOS ENFOQUES METODOLOGICOS

Los enfoques metodológicos vigentes en la región responden a distintas maneras de abordar los procedimientos de evaluación y/o acreditación de la calidad.

Tal como señala el informe de Chile, los criterios de evaluación cumplen la función de establecer una definición explícita acerca de la forma de entender la calidad. En efecto, la evaluación se hace comparando la situación de una institución, programa o carrera con un conjunto de criterios o parámetros previamente establecidos. Estos criterios pueden ser de distinto tipo: los exclusivamente cuantitativos, definidos externamente en función de su capacidad para comparar entre instituciones (habitualmente denominados indicadores de desempeño), los de énfasis cualitativo, planteados en función de los propósitos declarados de la carrera o institución, etc.

Una definición conceptual referida a la evaluación y acreditación, que parece orientadora de casi todos los sistemas que se implementan, es la de UNESCO elaborada en la Conferencia Mundial realizada en el año 1998, que dice: *la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.* (citada en el informe nacional de República Dominicana)

En esta definición de UNESCO se sugiere la creación de instancias nacionales para la evaluación y acreditación de la educación superior. En latinoamérica, la situación es la siguiente: en más de un 40% de los países estas instancias se están constituyendo (casos de Caribe Anglófono, países centroamericanos, Paraguay, Perú, Ecuador, Brasil y Venezuela, entre otros); en un 40% funcionan en forma plena (Costa Rica, Colombia, Argentina, Cuba, México y Chile, entre otros) y en un 20 % se está normando su actuación (Uruguay, Bolivia, Panamá, etc).

La experiencia internacional combina mecanismos de autoevaluación y de evaluación externa en la casi totalidad de sistemas de evaluación. En este sentido la experiencia de Argentina, Chile y otros países, aconseja mantener ambos procedimientos, reconociendo que la autoevaluación es una de las formas más adecuadas para asegurar el compromiso de la propia institución con la identificación de los ajustes necesarios y por tanto, con la promoción y avance constante hacia una mayor calidad. A su vez, la evaluación externa permite complementar los resultados obtenidos, colocarlos en una perspectiva más amplia y validar tanto sus conclusiones como las acciones propuestas a partir de ellas.

En latinoamérica los procedimientos y dimensiones consideradas para llevar a cabo una evaluación institucional son relativamente similares. De hecho, en casi todos los casos hay una o más guías para la autoevaluación o documentos sobre lineamientos para la evaluación institucional, que coinciden en sus líneas generales, tanto conceptuales como procedimentales. Es decir, a los procedimientos, a los medios y mecanismos que se utilizan a fin de evaluar y acreditar. Los procedimientos varían según se trate de evaluación interna o autoevaluación o de evaluación externa, aunque ambos procesos se encuentren íntimamente relacionados.

1. Los momentos de la evaluación institucional

Autoevaluación: es realizada por la propia institución; en algunos casos se contratan especialistas externos para realizarla. Se siguen los lineamientos sugeridos pero se respeta

la autonomía institucional. Los tiempos de realización dependen de cada caso pero en general son anuales. Varían en los niveles de participación de la comunidad educativa, aunque se apunta a que participen todos los miembros y estamentos, y sea concebida como una forma de analizar el quehacer y el deber ser de la institución, siendo esto un aspecto clave para instalar la “cultura de la evaluación” en las IES. Hay casos en que la autoevaluación se realiza en forma centralizada: desde la sede del rectorado hacia las facultades o cada facultad, carrera, departamento es quien realiza su autoevaluación. Se señala la tendencia a instalar la idea de la autoevaluación como una instancia sistematizada dentro de las instituciones. La autoevaluación, se concibe como *una herramienta que promueve la calidad de las instituciones, en tanto permite identificar sus fortalezas y debilidades, constituyéndose además, en punto de referencia para su transformación. Este proceso es asumido principalmente por la institución, y en él participan los miembros de la comunidad académica.* (informe nacional de Colombia)

Evaluación externa: este tipo de evaluaciones son realizadas por parte de especialistas externos a las instituciones es decir pares académicos, seleccionados de distintas formas más o menos sistematizadas (banco de datos, registro de pares, etc) y si bien no hay un número de pares prefijado, se tiende a que sean como mínimo tres. Generalmente se siguen lineamientos previamente establecidos para tal fin. Suele realizarse “in situ” a partir de visitas convenidas con las instituciones. Hay variación en los sistemas de calificación de los aspectos a evaluar, ya sea numérico y/ o conceptual. En los informes nacionales aparece un problema común: el escaso número de recursos humanos formados en procesos de evaluación y acreditación y la ausencia de políticas de formación de evaluadores; de hecho, cuando no se cuenta con pares locales, se convocan a pares del extranjero.

Evaluación final: generalmente se traduce en el informe de evaluación que se realiza en las instancias centrales de evaluación (ministerios, secretarías, agencias, etc) A partir de las informaciones obtenidas a través de la autoevaluación y las evaluaciones externas se elabora un informe final. En la mayoría de los casos se contempla un tiempo en que las instituciones pueden objetar o complementar dicho informe. Luego de ese plazo se elabora dicho dictamen final, que pueden ser vinculante o no y, en general, tiene carácter público.

1.2 Dimensiones comunes consideradas en los procesos de evaluación y acreditación

Las dimensiones comunes que se analizan en los procesos de evaluación externa/interna y acreditación que surgen de los informes nacionales analizados son:

Filosofía, misión y visión institucional: se considera que debe ser coherente, eficiente y consistente con el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión.

Plan de desarrollo institucional: incluye la planificación de objetivos institucionales, el análisis del grado de viabilidad de los proyectos de mejoramiento y la propuesta de objetivos, metas y programas de mediano plazo (5/6 años)

Normas internas y reglamentos: se considera la coherencia interna para avanzar responsablemente hacia el logro de sus metas.

Carreras y programas académicos de grado y/o posgrado: se debe considerar las instancias y mecanismos necesarios para diseñar, actualizar y desarrollar programas académicos de calidad, cuya vigencia y pertinencia sea en función de las demandas y necesidades actuales del contexto social en el que la institución está inserta.

Estructuras de gobierno: se considera las estructuras necesarias para garantizar la operatividad de las actividades académicas y administrativas y para dar cuenta de los mecanismos internos apropiados para verificar la aplicación de las normas.

Actividades de investigación: se considera el desarrollo de investigaciones, centros de estudios, políticas y estrategias que permitan el desarrollo y promoción de la investigación y la relación con el medio social y productivo, tanto regional como nacional. En algunos casos se considera estas actividades como parte de la formación curricular.

Actividades de extensión o interacción social: se consideran políticas y acciones para fomentar la participación o vinculación con el medio social en que está inserta la IES y sus

necesidades de desarrollo local. En algunos casos se considera estas actividades como parte de la formación curricular.

Personal académico: incluye planta de académicos apropiada en cantidad, calidad y tiempo de dedicación conforme a la naturaleza de sus programas y a la institución. Se consideran las políticas de formación docente, concursos e incentivos.

Recursos humanos administrativos y servicios técnicos de apoyo (personal no docente): incluye la planta administrativa y de servicios técnicos de apoyo, adecuados para la atención de las actividades que conforman la vida cotidiana de la institución.

Servicios de atención estudiantil: acciones tendientes a orientar y apoyar la formación integral de los estudiantes. Incluye becas, comedores, servicios de salud, actividades deportivas y culturales.

Recursos físicos: se considera la infraestructura física y los recursos de aprendizaje pertinentes y suficientes para el desarrollo de las actividades académicas y administrativas, así como para la investigación y la extensión a la comunidad.

Recursos financieros: se considera el desarrollo de normas y acciones precisas sobre gestión, asignación y administración interna de recursos financieros y sobre el seguimiento, control, estabilidad económica y viabilidad financiera de la institución considerando sus actividades.

Capacidad institucional de autorregulación: se considera la capacidad de realizar procesos de autoevaluación mediante el cual se pueda comprobar su capacidad de autorregulación y elaboración de planes de mejora.

Comunicación y transparencia: se consideran las estrategias de difusión de sus actividades, resultados y el grado de la veracidad e impacto de los mismos.

Cantidades de alumnos de grado y/o posgrado y tasa de graduación: se considera la relación entre los alumnos y los graduados por cohorte y por nivel (grado-posgrado); en algunos casos se señala la relación entre los ingresantes y graduados, tasa de repitencia, retención, deserción, demanda potencial, etc.

Convenios de cooperación: se considera el desarrollo de políticas de cooperación nacional e internacional a través de convenios de cooperación y la pertenencia a redes de investigación, intercambio académico, etc.

Capacidad de innovación e incorporación de nuevas tecnologías: desarrollo de estrategias de innovación en las formas de gestión administrativa y del conocimiento y la posibilidad de incorporar a la gestión y a los programas las nuevas tecnologías.

1.3 Consideraciones generales sobre procedimientos metodológicos

a) La necesidad de considerar los contextos particulares institucionales, nacionales y regionales a la hora de realizar una evaluación. Este tema aún se presenta como un desafío en la mayor parte de los países y suele ser mencionada en los informes como una forma de salvar la uniformidad que podría ser establecida mediante los procesos de evaluación y acreditación.

b) Se propone un proceso de participación de la comunidad en la evaluación institucional. En muchos países, fundamentalmente en Cuba y Venezuela, la participación comunitaria aparece como pilar de la autoevaluación, donde el protagonismo lo adquiere la misma comunidad educativa.

c) Tanto en Costa Rica y Brasil como en Cuba y en Venezuela, se han implementado vínculos directos entre los resultados de las evaluaciones y las oficinas de planificación ministerial, generándose una articulación directa entre los resultados de las evaluaciones y la elaboración de políticas para el sector.

d) En todos los casos la escala de clasificación de la acreditación se presenta como numérica o con categorías alfabéticas que representan conceptos de calificación; en el caso de la evaluación los informes poseen un carácter de sugerencias a adoptar en algunos casos voluntariamente (en otros no) por las instituciones. Sin embargo, en varios informes se ha expresado que éstas sugerencias deben ser “implementadas” ya que se pone en juego un mecanismo de presión por parte del Estado hacia las instituciones públicas principalmente, pues se relacionan de manera directa con sistemas de financiamiento o incentivos.

e) En casi todos los países el Estado tiene un rol protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior, ya sea de manera directa a través de sus propias agencias o bien a través de agencias que son autorizadas de manera oficial.

f) Hay países como México, Argentina, Colombia, Brasil y Chile cuyas instituciones tienen una mayor tradición y desarrollo en prácticas de autorregulación por lo que hay un desarrollo mayor de la llamada “cultura de la evaluación”, que está socialmente instalada.

g) Las consecuencias de una evaluación y acreditación negativas poseen distintas consecuencias según cada caso. Se observa que “puniciones o castigos” adquieren formas tales como cierre de programas de instituciones o bien consecuencias de orden administrativo, pero en todos los casos hay instancias previas donde la institución puede apelar o intervenir en procura de modificar tales decisiones.

h) Se manifiesta una tendencia a regular con mayor énfasis algunas carreras o programas llamadas de “riesgo social” tales como áreas de la salud: medicina y enfermería, ciencias aplicadas como la agronomía e ingeniería y, en menor medida, derecho, educación-docencia, psicología, etc. Este planteo se constata a nivel regional con los procesos de acreditación del CSUCA y MERCOSUR, además de casos particulares como la acreditación de las carreras de Medicina en Perú, la implementación de exámenes de suficiencia en algunos países del Caribe Anglófono y la acreditación obligatoria de carreras de interés público en Argentina y en Chile.

i) La forma de presentación y transparencia de los resultados de las evaluaciones del sistema de educación superior son variadas. Chile, Brasil, México y Cuba aparecen como los países que más mecanismos de difusión de los resultados de las evaluaciones han desarrollado ya sea mediante Internet o a través de revistas de difusión en las IES.

j) Los procesos de evaluación y de acreditación se efectúan predominantemente sobre las universidades, en particular en las públicas, ya sea a nivel institucional o en carreras de grado y/o posgrado. En todos los países hay una o más normas que regulan la actividad y la autorización de funcionamiento de las universidades privadas. A excepción de Chile y Uruguay y, en menor medida, Argentina, el sector que se halla menos desarrollado y por ende menos regulado, es el de la educación superior no universitaria. Dentro de este sector las tecnicaturas son las carreras menos reguladas por estos mecanismos de aseguramiento de la calidad.

k) En el caso de la evaluación institucional no hay una uniformidad en relación con los tiempos en que debe ser realizada sino que depende del país y la norma que lo regule. Puede ser realizada anualmente, cada dos o cinco años y, de la situación en que se inscriba la evaluación. Por ejemplo, la autorización para el funcionamiento de una institución suele otorgarse por 4 ó 5 años para luego volver a evaluar y autorizar por un período mayor. En relación con la acreditación de carreras o programas, ésta suele otorgarse por períodos de 3 a 6 años, dependiendo de cada país.

l) Si bien la acreditación es de alcance nacional, hay una tendencia iniciada por el CSUCA que, para sus países miembros, el alcance es regional. En esta línea aparecen los proyectos del CARICOM (Caribe Anglófono) y del MERCOSUR para implementar titulaciones y procesos de alcance regional.

A modo de caracterización de las tendencias expuestas, se puede afirmar que en la mayor parte de los países hay procedimientos similares y tiempos diferentes pero se comparte que es necesario disponer de un sistema de aseguramiento de la calidad. En este sentido, las

políticas y acciones deberían orientar a la revalorización de la misión de las IES, la afirmación de la autonomía, la diversidad y la promoción de valores democráticos: *La evaluación debe ser entendida como una política pública para garantizar una expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social* (Morosini y Luce, 2003)⁴³

1.6 Herramientas informáticas para los procesos de evaluación

Con el objeto de facilitar el desarrollo de los procesos de evaluación en los países de la región y en las IES que integran su sistema de educación superior, el IESALC ha iniciado la elaboración de un conjunto de herramientas informáticas (softwares) para la gestión de la educación superior, para ponerlos a disposición de las IES, funcionarios universitarios y especialistas interesados.

Estas herramientas informáticas se fundamentan en guías y manuales de procedimiento, realizados por especialistas en el área de la educación superior en diversos países de la región. Más allá de la flexibilidad de los parámetros y su capacidad de incorporación o exclusión de variables, ellos son de licencia libre, con disponibilidad de su código fuente de forma de permitir su adaptación a un mayor espectro de requerimientos. El IESALC realizará su mantenimiento y la distribución de las aplicaciones se realizará vía Internet a través de su web site, donde hay un lugar especial para realizar las descargas. En el sitio web, además de las aplicaciones, se podrán descargar los manuales de uso, las guías conceptuales de los instrumentos informáticos y los códigos fuentes abiertos. Con el desarrollo de estas herramientas informáticas se busca que las instituciones puedan beneficiarse accediendo a un paquete de diversos instrumentos que contribuyan a su gestión en términos pedagógicos, administrativos, de evaluación, etc, y, por ende, contribuya a sus procesos de mejoramiento de la calidad y promoción de reformas. Los sistemas contienen emisiones de informes y permiten la obtención de resultados de carácter cualitativos, según lo señala el IESALC.

⁴³ Luce y Morosini, op. cit

Los softwares desarrollados hasta ahora son: a) el *sistema de acreditación de programas académicos*, basado en el estudio “La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional”, realizado por los profesores Luis Orozco Silva y Rodrigo Cardoso Rodríguez, de la Universidad de los Andes, Colombia. Este software, permite organizar la elaboración de informes de autoevaluación de programas de pregrado; uniformizar su presentación, analizar dichos informes para observarlos desde diferentes puntos de vista y niveles de resolución; transmitirlos y almacenarlos de manera estándar, en lo posible en forma independiente de plataformas tecnológicas; y facilitar la revisión de informes de autoevaluación, ya sea por pares o por entidades de acreditación, entre otros; b) el *diagnóstico de universidades e IES (matriz FODA)*, que consiste en un software de autoevaluación mediante matrices basado en el estudio “Sistema Automatizado de Autoevaluación y Diagnóstico de Universidades y otros Institutos de Educación Superior (IES) en América Latina y el Caribe”; c) *un software de gestión universitaria*, desarrollado por la Dirección de Informática de la Universidad Tecnológica de Panamá, que está destinado a la gestión de docentes y estudiantes y a organizar el proceso de inscripción, definición de cursos, acumulación de créditos, calificaciones, etc. El sistema posibilita, asimismo, la colocación de las calificaciones de los estudiantes directamente por los profesores a través de internet, la comunicación vía web con los alumnos para consultas académicas; d) *un software para evaluación de currículo*, basado en el “Manual de Procedimientos para Pares Evaluadores” aprobado en el MERCOSUR y desarrollado por la Universidad Autónoma de Asunción. Este sistema informático está desarrollando tanto para evaluar y seleccionar a los evaluadores como para evaluar a los currículos para el desempeño de docentes universitarios que sean llamados a concurso; e) *un software de autoevaluación de estudiantes*, en colaboración con la Asamblea Nacional de Rectores y el auspicio del Ministerio de Educación del Perú, que consiste en un sistema para evaluar en línea el conocimiento general de los alumnos que optan por entrar a la universidad, a partir del desarrollo de pruebas basadas en la web, en tres áreas del conocimiento, y con respuestas de resultados inmediatas; f) *un sistema de autoevaluación de instituciones universitarias latinoamericanas y del Caribe (SAIULCA)*: esta herramienta informática ha sido diseñada por el ingeniero Trinidad Urbán, a partir de una investigación realizada por la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), con la asistencia

de especialistas internacionales del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). El sistema sirve para realizar la autoevaluación de instituciones de educación superior, y está dividido en 27 categorías en las cuales se pretende abarcar la totalidad de la vida institucional de la universidad, estableciéndose indicadores cuantitativos para ellas y las diversas variables dentro de cada categoría.

2. Los procesos de evaluación y acreditación por país

Argentina

Evaluaciones externas: las evaluaciones externas se llevan a cabo a través de comités de pares integrados por académicos y especialistas argentinos y del exterior, según los casos; incluidos en una base de datos y clasificados por su área de desarrollo académico. Los comités se componen por tres miembros como mínimo, seleccionados de una nómina que se aprueba en sesión plenaria de los miembros de la CONEAU, teniendo en cuenta el área académica, la experiencia y la trayectoria en alguna de las funciones a evaluar: docencia, investigación, extensión, transferencia y gestión. Para la evaluación, el comité de pares está acompañado por dos miembros de la CONEAU, designados por sorteo y un integrante del equipo técnico.

Los comités de pares cuentan con orientaciones y guías metodológicas preparadas por la CONEAU y con el informe de autoevaluación de la institución. Los comités trabajan entre 30 y 45 días, aproximadamente; tienen dos reuniones previas a la visita, una visita de alrededor de una semana a la institución y varias sesiones de trabajo posteriores para preparar el correspondiente informe. El informe de evaluación externa preparado por los pares es analizado por la CONEAU –que suele solicitar aclaraciones, ampliaciones o profundizaciones- y luego es enviado *en consulta* al rector de la institución para que formule las indicaciones o correcciones que estime pertinentes.⁴⁴ Luego de recibidas, la

⁴⁴ Es de señalar que las opiniones de los rectores difieren sustancialmente en su contenido: algunas son simplemente formales, otras son de aceptación plena al contenido del informe, otras plantean puntos de vista distintos a los de la CONEAU sobre algunas partes del mismo y, finalmente, algunas tienen opiniones muy discrepantes sobre el proceso de evaluación externa y los contenidos del informe en su casi totalidad.

CONEAU prepara la versión final y la envía al rector solicitándole sus opiniones; éstas se publican conjuntamente con el informe de evaluación externa.

Acreditación de instituciones universitarias: una de las particularidades de la CONEAU es que entre sus funciones están las referidas a lo que podría denominarse "*acreditación de instituciones universitarias*", aunque en la ley y por la CONEAU no se denomina de esa manera. Esta función se refiere a los dictámenes requeridos para la puesta en marcha de las nuevas instituciones universitarias nacionales; para el reconocimiento de las provinciales; para la autorización provisoria de nuevas universidades privadas y para el reconocimiento definitivo de instituciones privadas con autorización provisoria. El dictamen de la CONEAU es previo a la decisión del Ministerio de Educación y, en caso de dictámenes negativos, el Ministerio no puede autorizar la puesta en marcha, el reconocimiento o la autorización, según los casos. Es decir que el dictamen es vinculante.

Los informes o dictámenes de la CONEAU son elaborados por uno o dos de sus miembros –designados por sorteo– en conjunto con el equipo técnico de la dirección de evaluación del Ministerio. En todos los casos se cuenta con el asesoramiento de, por lo menos, un experto. Si la complejidad del proyecto lo requiere, pueden ser dos o tres. Se produce un informe detallado, según el esquema metodológico elaborado por la CONEAU.

Autorización provisoria de nuevas instituciones universitarias privadas: El dictamen favorable de la CONEAU acredita ante el Ministerio de Educación que se puede autorizar el funcionamiento provisorio de una nueva institución universitaria, ya que el proyecto es viable, académicamente calificado y pertinente y, le asegura a la comunidad que esta apertura esta justificada⁴⁵.

⁴⁵ Para ello, se considera, según el documento de la CONEAU "Informes sobre Proyectos Institucionales", 1998, lo siguiente: -la trayectoria de la entidad solicitante y la de sus integrantes en actividades de docencia universitaria e investigación así como la responsabilidad moral, financiera y económica de los miembros de las asociaciones o fundaciones promotoras; -la viabilidad y consistencia del proyecto institucional y académico y su adecuación a los principios y normas de la Ley de Educación Superior; -la imagen pública que dicha entidad ha construido en torno del proyecto diseñado y el apoyo que éste posee por parte de organizaciones locales, estatales y privadas; -el nivel académico, la diversidad disciplinaria y la trayectoria en docencia e investigación del cuerpo de profesores, así como su suficiencia en número y dedicación; -la adecuación de los planes de enseñanza a los estándares actuales de las respectivas disciplinas o profesiones, sus niveles de calidad y su congruencia con el perfil de los graduados que se pretende obtener; -los recursos con que cuenta para llevar a delante la institución, en particular la infraestructura edilicia, equipamiento y bibliotecas; -la inserción en medios académicos, tanto nacionales como extranjeros y la posibilidad de concretar acuerdos y convenios con centros de formación e investigación importantes a nivel mundial.

Seguimiento de universidades privadas con autorización provisoria: La Ley de Educación Superior establece que el Ministerio de Educación hará un seguimiento de estas nuevas instituciones a fin de evaluar, en base a informes de la CONEAU, el nivel académico de las mismas y el grado de cumplimiento de sus objetivos y planes de acción. Para ello se ha establecido que estas instituciones deberán presentar un informe anual elaborado de acuerdo con pautas establecidas, a fin de analizar los avances realizados y el grado de cumplimiento de sus objetivos institucionales y de sus planes de acción. La CONEAU recibe dichos informes anuales y lleva a cabo el análisis de los mismos, a través de uno de sus miembros con el apoyo del equipo técnico o de un consultor, si fuese necesario. En el informe se debe determinar el grado de cumplimiento de la institución de los objetivos y planes de acción con el proyecto institucional aprobado al otorgársele la autorización provisoria y el nivel académico alcanzado en el marco de lo previsto. Se deben incluir indicaciones para la institución y para el Ministerio de Educación dada su función de órgano de control. Estos informes sobre el desempeño anual de las instituciones con autorización provisoria se constituyen en una de las bases fundamentales para la decisión futura acerca del reconocimiento definitivo de la institución. La CONEAU, durante los años de funcionamiento, ha producido sobre cada una de las instituciones con autorización provisoria diferentes informes. En algunos casos dichos informes muestran incumplimientos y desvíos por parte de las instituciones que deben ser corregidos por su propia acción o por imposición del órgano de control.

Reconocimiento definitivo de universidades privadas: la Ley de Educación Superior establece que a partir de los seis años de la autorización provisoria las instituciones se puede solicitar el reconocimiento definitivo, el que se otorgará por decreto del Poder Ejecutivo Nacional previo informe favorable de la CONEAU. Para la iniciación del trámite se requiere tener los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa correspondiente. La CONEAU ha establecido que este proceso de acreditación institucional estará a cargo de dos de sus miembros: uno de los dos miembros responsables de la evaluación externa de la institución y otro miembro de la CONEAU, ambos designados por sorteo. Los miembros a cargo de esta tarea trabajan junto con el equipo técnico y con dos o

más consultores especializados en aspectos jurídicos, económico-financieros y académico-institucionales. El análisis de la solicitud abarcará toda la documentación prevista por las normas establecidas especialmente, se referirá el proyecto institucional original y sus modificaciones, la memoria general de la institución, los informes anuales, la autoevaluación, la evaluación externa y el proyecto institucional elaborado para el siguiente sexenio. De este análisis se le dará vista a la institución solicitante. El informe final de la CONEAU deberá concluir, de manera fundamentada, con una de las siguientes recomendaciones: otorgar el reconocimiento definitivo solicitado; otorgar el reconocimiento definitivo como instituto universitario cuando la institución no reúna las características propias de una universidad; otorgar una prórroga de la autorización provisoria por un término improrrogable de tres años como máximo; no otorgar el reconocimiento definitivo y cancelar la autorización provisoria.

Autorización de nuevas universidades nacionales y reconocimiento de instituciones universitarias provinciales: La CONEAU debe pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional requerido para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional, ya creada por ley del Congreso de la Nación, o bien se le brinde reconocimiento nacional a una institución provincial creada por la respectiva provincia.

En cuanto a las nuevas instituciones nacionales, la CONEAU ha elaborado una guía detallada para la presentación de los proyectos institucionales que incluye el estatuto, los fines, metas y objetivos de la institución, el plan de desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión y la documentación detallada de todas las carreras propuestas: objetivos, perfil y alcance del título, plan de estudios con contenidos mínimos de las materias, docentes, infraestructura y equipamiento y acuerdos y convenios celebrados por la institución; el informe de la CONEAU debe expedirse sobre todos estos aspectos. En el caso del trámite de reconocimiento nacional de instituciones universitarias provinciales, el informe de la CONEAU es relativamente similar al de las nacionales, aunque los criterios aprobados para la elaboración del mismo son mucho más detalladas.

La acreditación de carreras de posgrado: otra de las funciones de la CONEAU es la de acreditación de carreras de posgrado. Según la ley el posgrado comprende tres tipos de carreras: de especialización, de maestría y de doctorado. A partir de la constitución de la CONEAU, se organizó la Subcomisión y el área técnica de Acreditación de Posgrados. El Ministerio de Educación aprobó –en consulta y acuerdo con el Consejo de Universidades– una resolución por la que se establecieron los estándares y criterios de acreditación de posgrados, tanto generales como específicos para cada tipo de carrera. La resolución ministerial estableció estándares mínimos que comprenden, entre otros, los siguientes aspectos: definición de cada tipo de posgrado: especialización, maestría y doctorado; criterios en cuanto a: marco institucional; plan de estudios; cuerpo académico; alumnos; equipamiento, biblioteca y centros de documentación; y disponibilidades para investigación y práctica profesional⁴⁶. La categorización de las carreras de posgrado es de manera voluntaria y pueden ser categorizadas como A, B y C (siendo consideradas las A como excelentes, las B muy buenas y las C buenas). Las carreras son acreditadas por 3 años la primera vez y por 6 años la segunda. El proceso de acreditación está a cargo de un comité de pares –integrado por 3 a 6 miembros– designados por la CONEAU a partir de su registro de expertos, los que pueden ser recusados con fundamento por las instituciones. Los comités de pares llevan a cabo la evaluación de cada uno de los programas a su cargo y proponen su acreditación o no y, su categorización en los casos que fuese solicitado. Además formulan las recomendaciones necesarias para el mejoramiento, teniendo en cuenta los estándares y criterios establecidos y las guías preparadas a tal efecto por la CONEAU. En los casos en que los comités de pares recomiendan la no acreditación, se le da vista a la institución a fin de que, en el plazo de 180 días, informe sobre las mejoras implementadas para subsanar las debilidades señaladas. La respuesta de la institución es reevaluada por el comité de pares que realizó la evaluación original, el que se expide de manera favorable o no. Este juicio y la decisión de la CONEAU, conforman un dictamen de acreditación o no acreditación a partir del cual las instituciones pueden solicitar su

⁴⁶ Se estableció una dedicación horaria mínima de 360 horas para las carreras de especialización y de 540 para las maestrías, agregándose en este último caso 160 horas de tutorías y tareas de investigación en la institución universitaria. En las carreras de especialización se exige un trabajo final de carácter integrador y en las maestrías una tesis, proyecto u obra que "debe demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso". En cuanto al doctorado, se establece que tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento y que deben ser expresados en una Tesis de Doctorado de carácter individual.

reconsideración. Para dar mayor especificidad a los estándares y criterios generales para cada área académica, se han constituido comisiones asesoras en cada una de ellas, las que han producido informes de carácter orientador para los respectivos comités de pares. De ser necesario la CONEAU, convoca a comités de las mismas áreas disciplinarias a reuniones de consistencia con el fin de consensuar criterios comunes de evaluación.

La acreditación de carreras de grado: la Ley de Educación Superior, art. 43, establece la acreditación periódica, por parte de la CONEAU, de las carreras de grado cuyos títulos correspondan a *profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.* Para dichas carreras los planes de estudio deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades; además deberán determinar, con criterio restrictivo, la nómina de los títulos incluidos en la exigencia de acreditación así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos. En 1999 el Ministerio estableció la inclusión en dicha nómina de la carrera de medicina y fijó los estándares y criterios académicos, organizativos y pedagógicos a tener en cuenta para el proceso de acreditación.⁴⁷ Actualmente la CONEAU está evaluando las carreras de ingeniería y de agronomía.

La evaluación y la acreditación de las instituciones no universitarias: el Consejo Federal de Educación -organismo integrado por el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios de educación de las provincias- aprobó en los años 1997 y 1998 las resoluciones que establecen los mecanismos de evaluación y acreditación de los institutos de formación docente (IFD) y de las carreras que ellos dicta y los de validación nacional de estudios y títulos docentes. Las provincias deben constituir las respectivas unidades provinciales de evaluación (UEP) tanto para la evaluación y acreditación de los institutos como de las

⁴⁷ Es de señalar que el Ministerio y el Consejo de Universidades contaron para establecer los estándares y criterios con una propuesta elaborada por la Asociación de Facultades de Medicina de la República Argentina (AFACIMERA)

carreras que se dicten. Estas unidades están integradas por especialistas previamente calificados e incorporados a un registro nacional. Las UEP pueden emitir dictámenes de aprobación, basados en los parámetros comunes mínimos establecidos por el Consejo Federal. Con base en los dictámenes aprobatorios, las autoridades educativas provinciales dictan las respectivas resoluciones convalidando los IFD y sus carreras y las envían al Ministerio de Educación de la Nación para la tramitación de la validez nacional de los títulos. Si el IFD y las carreras tienen acreditación plena se otorga la validez nacional; si uno u otras están acreditados con reservas por la UEP, se otorga validez únicamente para la cohorte en curso.

Brasil⁴⁸

Tal como fue señalado, a partir de la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior en el año 2004, se prevé el desarrollo de una política de evaluación compuesta por la autoevaluación institucional, evaluación institucional externa, la evaluación de las condiciones de enseñanza (ACE), y los procesos de evaluación integrada de desarrollo educacional y de innovación de áreas (ENADE - Paideia).

La evaluación institucional

La evaluación institucional es el instrumento central, organizador de la coherencia del conjunto. El foco principal de los procesos de evaluación son las IES. La evaluación versa sobre tres aspectos:

- las dimensiones, estructuras, relaciones, actividades, funciones y finalidades de las IES (enseñanza –investigación, extensión, compromisos sociales, formación, etc)
- los sujetos de la evaluación (profesores, estudiantes, funcionarios, etc)
- los procesos evaluativos siguen los procedimientos institucionales y se utilizan de acuerdo a la propia institución.

⁴⁸ Fuente: Comisión Especial de Evaluación, SINAES Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, bases para una nueva propuesta de evaluación de educación superior brasilera, INEP, SESu, ME y Gobierno Federal, Brasil, 2003

La evaluación institucional se constituye con los procesos de autoevaluación y la evaluación externa organizada a través de la CONAES. Además, la evaluación institucional incorporará informaciones provenientes de los resultados del Censo de Educación Superior y del Registro de las IES. Tanto en la autoevaluación como en la evaluación externa se considerará la utilización de distintos recursos metodológicos para evaluar aspectos cuantitativos y cualitativos de las IES, pero se procederá a partir de una guía de evaluación elaborada por la CONAES que contendrá elementos comunes para todas las IES. Cabe señalar que las IES podrán, además, seleccionar de una guía los ítems que se correspondan a su Proyecto Pedagógico Institucional: por ejemplo, una universidad evaluará aspectos de investigación y posgrado; además de otras dimensiones; en cambio no lo hará una IES que sólo se dedica a docencia.

La auto evaluación

El proceso de autoevaluación será obligatorio y permanente e involucra a toda la comunidad educativa buscando fortalecer el carácter educativo de la evaluación.

El punto de partida del proceso de autoevaluación estará a cargo de cada IES articulando varios instrumentos: un autoestudio o guía general propuesto a nivel nacional, otras decisiones específicas - ítems seleccionados para el desarrollo de aspectos particulares y un instrumento denominado Paidea. Estos instrumentos contendrán informaciones cuantitativas y los procedimientos cualitativos de interpretación y de valoración. La autoevaluación se realizará cada 3 años pero anualmente se solicitará a las IES públicas publicar las informaciones demandadas por el Registro y por el Censo de Educación Superior. En un primer momento, el Ministerio definirá el cronograma y agenda para la autoevaluación de las IES. Para operacionalizar el procedimiento de evaluación se conformarán en cada IES una Comisión Central de Evaluación (CCA), vinculada al consejo u órgano superior de gobierno institucional. Esta comisión representará a la institución en materia de evaluación y, si bien su estructura es decidida por la institución, deberá asegurarse la participación de los docentes, no docentes, administrativos, de acuerdo con las formas organizacionales específicas y con la complejidad de las estructuras institucionales.

La evaluación externa

Una vez presentado el informe de autoevaluación ante la CONAES, se conformarán las Comisiones de Evaluación Externa, que serán integradas por especialistas pertenecientes a la comunidad académica y científica; la cantidad de comisiones quedará supeditada al perfil y tamaño de la institución a evaluar. Si bien las comisiones contarán con un importante margen de autonomía, los procedimientos metodológicos de evaluación externa se basan en los criterios de evaluación establecidos por el SINAES, a través de la CONAES, que guiarán el proceso de evaluación externa.

A partir de la visita a la institución, del análisis de la información y de entrevistas realizadas en cada IES, estas comisiones elaborarán un informe de evaluación que contendrá juicios de valor, donde se deberán explicitar los puntos fuertes, las principales carencias, posibilidades y potencialidades de la institución incluyendo recomendaciones explícitas para la toma de decisiones. En este sentido las comisiones externas de evaluación, tienen una función fundamental en la regulación del sistema, ya que sus juicios serán la base para las decisiones sobre autorización, reconocimiento, acreditación, etc de las IES y de los cursos. Los informes elaborados serán aprobados por la CONAES y serán enviados a los distintos organismos competentes del Ministerio, conforme a cada caso. Estos informes serán enviados a las IES para su conocimiento, éstas se podrán manifestar sobre el proceso en un plazo de 30 días; esta apreciación será considerada por la CONAES. Asimismo, cuando las IES reciben el informe con los resultados de la evaluación, se realiza un nuevo ciclo de evaluación orientado por las sugerencias y exigencias que deben ser cumplimentadas en el plazo establecido por el CONAES.

Metaevaluación

Los procesos de evaluación interna y externa deben ser constantemente evaluados por el Ministerio y por las IES. En este sentido la CONAES hará recomendaciones para que cada

nuevo ciclo de evaluación se perfeccione a partir de la experiencia y recomendaciones realizadas por las IES.

Proceso de Evaluación Integrada de Desarrollo Educacional y de Innovación de Áreas (Paideia)

Este proceso de evaluación, denominado Paideia, evaluará el desarrollo de los procesos de formación y las dinámicas artísticas, científicas y tecnológicas de cada área de conocimiento. Se busca comprender el “estado del arte” en un determinado momento en especial, captar las dinámicas de cada área en lo relacionado con la formación, la evolución de los conocimientos y las formas de intervención en la sociedad.

Este proceso se articula con los otros instrumentos de evaluación a partir de una concepción de la evaluación de carácter global y formativo, teniendo como interlocutores fundamentalmente a los estudiantes. Además de la verificación del desempeño estudiantil en conocimientos básicos, competencias y habilidades, el Paideia propicia el análisis sobre las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de los conocimientos, expectativas profesionales, etc. La aplicación del Paideia, con base a las orientaciones de CONAES, obedecerá a los siguientes criterios: se considerarán 4 áreas: ciencias humanas y sociales; letras y artes; exactas; tecnológicas; biológicas y de la salud. En cada año se aplicará el instrumento a una o más áreas, según el criterio de la CONAES; se aplicará, a partir de la selección de una muestra aleatoria por área a estudiantes de medio y fin de curso de todas las IES (que ofrezcan cursos de grado en un área a evaluar). El instrumento tratará de articular aspectos generales y comunes de cada área y de cada curso particular; cada IES adaptará el instrumento de acuerdo a su organización académica.

El Censo de Educación Superior y el Registro de Instituciones de Educación Superior

El Censo de la Educación Superior recolecta, anualmente, una serie de datos sobre la enseñanza superior; incluye los cursos de grado y posgrado, presenciales y a la distancia. Las IES responden al cuestionario del censo por medio de Internet. Su finalidad es hacer “una radiografía” del nivel de educación superior para aportar información para la

elaboración de políticas educativas, a partir de una visión integral del sistema y para lograr una transparencia y acceso público a la información. Los datos del censo serán publicados por el Registro de las IES que contendrá las informaciones sobre las IES y sus cursos. Las informaciones aportados por el Censo y por el registro serán consideradas en los procesos de evaluación –internos y externos- y los de autoevaluación.

Bolivia⁴⁹

A partir de la promulgación de una reciente ley se creó el Consejo Nacional de Acreditación de Educación Superior (CONAES), cuyas funciones son la acreditación de programas e IES. La acreditación se concibe como el resultante de un proceso sistemático de autoevaluación, evaluación externa y evaluación síntesis. En las IES se realizan los procesos de autoevaluación; en cambio los procesos de evaluación externa, evaluación síntesis y acreditación se coordinan y ejecutan a través del CONAES. La evaluación externa supone la realización de visitas de verificación a las instituciones, realizadas por pares académicos externos a éstas que realizarán entrevistas a los actores involucrados. La evaluación síntesis es el proceso de evaluación realizado a partir de los informes de autoevaluación y externo. Es realizada por el CONAES para verificar la suficiencia, pertinencia y relevancia de la autoevaluación y de la evaluación externa realizada por pares académicos. La acreditación institucional tiene carácter voluntaria y es por 5 años.

Tal lo señalado en el capítulo 1, las universidades privadas pueden ser: iniciales o plenas. Las universidades privadas iniciales para su certificación como universidades plenas, es decir que se certifica el cumplimiento de los requisitos exigidos para lograr dicha categoría a partir de las disposiciones contenidas en el Reglamento General de Universidades Privadas de Bolivia, deben: cumplir 5 años como universidad inicial; haber realizado un proceso de autoevaluación; dar cuenta del uso de los resultados de la autoevaluación en la formulación de un plan de desarrollo institucional (identificación de fortalezas y debilidades, metas y objetivos que se pretende alcanzar, actividades a ser desarrolladas, recursos humanos y recursos económicos necesarios para su ejecución); contar con

personal académico necesario para satisfacer las condiciones establecidas en el Reglamento General de Universidades Privadas -tanto en funciones ejecutivas, académicas y administrativas como en cada una de las carreras o programas que imparten-; realizar las tres funciones universitarias considerando como función primordial la *docencia*, la *investigación* y la *interacción social*. Efectuada y publicada la convocatoria, las universidades que cumplen con los requisitos deben presentar la información en un plazo preestablecido. El Vice Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología designará a los equipos de pares evaluadores externos –nacionales e internacionales, con experiencia en evaluación institucional externa y en gestión de la educación superior y, especialistas en una o más áreas disciplinarias en las que la universidad ofrezca carreras y/o programas. Los equipos de pares evaluadores estarán conformados por tres académicos -dos internacionales y uno nacional- que analizarán la documentación presentada por las universidades y realizarán la *visita de evaluación externa* a la institución que les haya sido asignada, con el fin de validar el informe de autoevaluación y proceder a la evaluación de los factores o dimensiones señalados para el proceso. Durante la *visita de evaluación externa* se reunirán con autoridades, docentes, investigadores, estudiantes, personal administrativo, graduados y personas relevantes de la comunidad para relevar la información que se considere necesaria. Los pares evaluadores elaborarán un informe donde darán cuenta de sus observaciones respecto a la calidad del informe de autoevaluación, las características del plan de desarrollo propuesto y el cumplimiento de los factores o dimensiones de la evaluación, debiendo además presentar las recomendaciones pertinentes. El Vice Ministerio analizará los informes recibidos y se pronunciará respecto al cumplimiento de los requisitos exigidos para avanzar a la categoría de universidad plena.

Las opciones de pronunciamiento son: a) la universidad cumple satisfactoriamente con los requisitos, por lo que se la reconoce públicamente como universidad plena, debiendo ejercer los derechos señalados en el Reglamento General de Universidades Privadas; b) la universidad no cumple satisfactoriamente con los requisitos exigidos y las exigencias de la evaluación externa, por lo que se enviará un informe sobre las áreas de cumplimiento y no

⁴⁹ Fuente: Ley del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior de la República de Bolivia - 2005

cumplimiento, señalando las acciones necesarias que deberá desarrollar y las medidas de supervisión, seguimiento y control que se efectuarán desde las instancias técnicas competentes. Las instituciones que se encuentren en esta situación permanecerán en la categoría de universidad inicial y no podrán presentarse a un nuevo proceso de evaluación hasta transcurridos dos años como mínimo y cinco como máximo. En caso de no presentarse a una nueva evaluación externa, al cabo de los cinco 5 años se les revocará el permiso de funcionamiento.

Colombia⁵⁰

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad evalúa las IES, los programas y los estudiantes. Para evaluar instituciones y programas están establecidos mecanismos como la acreditación y el registro calificado, que incluyen mecanismos de evaluación con participación de pares académicos. Los estudiantes son evaluados a través de la prueba de estado para el ingreso a la educación superior y los exámenes de calidad para los egresados .

Los componentes de la evaluación de la calidad son tres: *la autoevaluación*, concebida como una herramienta que promueve la calidad de las instituciones y permite identificar sus fortalezas y debilidades; este proceso es asumido principalmente por cada institución; *la evaluación externa o por pares* es la evaluación de los distintos aspectos de la calidad en la que se aplican los criterios, instrumentos y procedimientos definidos por el CNA y realizada por parte de un grupo de pares/expertos y, *la evaluación final* que realiza el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) a partir de los informes y resultados de la autoevaluación y la evaluación externa.

El modelo de acreditación elaborado por el Consejo Nacional de Acreditación se sustenta en un ideal de educación superior y busca articular referentes universales con los referentes específicos definidos por la misión y el proyecto institucional de cada IES. En este sentido

⁵⁰ Información del Informe Nacional y de Xiomara Zarur Miranda Bogotá D.C. enero de 2005 , *La Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN- frente a los Desafíos de la Universidad Colombiana en el Siglo XX*, Bogotá D.C. 2005

la estructura del modelo se halla sintetizada en los lineamientos para la acreditación en el que se incluyen criterios de calidad hacia las que se orientan las distintas etapas de la evaluación. *El modelo propone variables e indicadores, establece la metodología y define los instrumentos requeridos, tanto para la autoevaluación, como para la evaluación externa de programas e instituciones. (CNA, 1998)*⁵¹.

Un rasgo interesante del sistema es que, a fin de estimar la calidad de una institución o programa, se contemplan características universales constitutivas que sirven como fundamento de la tipología de las instituciones y constituyen los denominadores comunes de cada tipo: esto es considerar los referentes históricos (lo que la institución ha pretendido ser); lo que históricamente han sido las instituciones de su tipo y, su presente en tanto el reconocimiento propio y social *como el tipo al que esta institución pertenece* (la normativa existente y las orientaciones básicas que movilizan el sector educativo). Se consideran además, las particularidades institucionales que *define su especificidad o su vocación primera -la misión institucional y sus propósitos-*.

El procedimiento que deben seguir las instituciones que aspiren a tener el reconocimiento de la calidad de sus programas por parte del Estado, contempla primero la comunicación del representante legal de la institución dirigida al Consejo Nacional de Acreditación en la que exprese la voluntad de la institución de acreditar uno o varios de sus programas y que cumple con las condiciones iniciales para dicho proceso. Se realiza un examen de la documentación enviada por las instituciones y una visita realizada por miembros del Consejo Nacional de Acreditación, a fin de considerar las condiciones iniciales de la institución: Si el Consejo considera que la institución cumple con las condiciones iniciales lo comunicará a la institución y acordará con ella el tiempo dentro del cual deberá culminar el proceso de autoevaluación; la institución podrá iniciar formalmente el proceso de acreditación. En caso contrario, el CNA hará las recomendaciones pertinentes a la institución y, cuando ésta haya atendido las recomendaciones formuladas por el CNA, podrá solicitar una nueva visita de apreciación de las condiciones iniciales.

⁵¹ Consejo Nacional de Acreditación.(CNA) *Lineamientos para la Acreditación*. Corcas Editores Bogota, 1998

La *autoevaluación* constituye la iniciación formal del proceso de acreditación de un programa. Esta autoevaluación se guiará por los factores, características, variables e indicadores establecidos por el CNA. Es llevada a cabo por la institución con referencia a su naturaleza, misión y proyecto institucional. A partir de la autoevaluación del programa académico, la institución elabora un informe que remite al CNA

La *evaluación externa* es realizada por pares académicos de reconocida trayectoria en el campo del programa de formación, designados por el CNA. Su labor se centra en la verificación de la coherencia, entre lo que el informe de autoevaluación presenta y lo que efectivamente se encuentra en la institución; emitiendo finalmente un juicio de calidad mediante un informe de evaluación que es remitido al CNA; en este informe podrán solicitar las aclaraciones y complementos que estime conveniente. El Consejo enviará copia del informe a la institución.

La última fase es la *evaluación final*, asumida por el Consejo y sustentada en los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa. Si el concepto del CNA es *favorable*, el Ministro de Educación Nacional expide el acto de acreditación fundamentado en el concepto técnico emitido por el CNA, que incluye una recomendación sobre el tiempo durante el cual estará vigente la acreditación. Esta vigencia no podrá ser inferior a 3 años ni superior a 10 años. Luego se realiza la inscripción en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Si el programa no fuese acreditado el Consejo comunicará el resultado de la evaluación a la institución junto con las recomendaciones pertinentes, de manera que la institución, si así lo considera, pueda desarrollar estrategias que posibiliten la iniciación de un nuevo proceso de acreditación, pasados al menos dos años. Una particularidad del proceso de acreditación en Colombia es que *no es un ejercicio de inspección y vigilancia ni tiene carácter punitivo; es diferente a la "acreditación previa"*⁵².

⁵² La acreditación previa busca que todos los programas de educación cumplan obligatoriamente con los requisitos mínimos de calidad necesarios para su creación y su funcionamiento; es diferente a los "estándares básicos", estos hacen referencia a los requisitos mínimos y a la existencia de condiciones y recursos con los que debe contar un programa para justificar su naturaleza académica y cumplir adecuadamente las demandas sociales; su evaluación es obligatoria y se realiza como parte del proceso de registro calificado de programas (Roa, en Informe Nacional de Colombia, 2002)

Cuba

El principal objetivo del Sistema de Evaluación Institucional es comprobar la calidad del trabajo en correspondencia con la misión o función social encomendada a la IES.

La Secretaría de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) es el órgano responsable para conducir los procesos de evaluación externa y acreditación de las carreras de grado y posgrado universitarias. Para el logro de este objetivo se realiza una *evaluación institucional* que implica el relevamiento e interpretación de la información pertinente sobre una institución y la elaboración de juicios de valor, a partir de esa información, para la toma de decisiones. Constituye un objetivo fundamental de la evaluación institucional, disponer de un instrumento que contribuya a la mejora continua de la calidad y pertinencia de los programas, procesos y resultados que se desarrollan en las IES adscriptas al Ministerio de Educación Superior.

La evaluación institucional comprende distintos niveles organizativos de una IES, el departamento docente (cátedra); facultad; centro de investigación o centro de estudio y la institución propiamente dicha. Se realizan dos modalidades o instancias evaluadoras: *evaluación interna* y *evaluación externa* que cuentan con el apoyo de la JAN ⁵³ como orientadora del proceso.

Para la *evaluación interna* cada institución universitaria implementa su propio sistema de autoevaluación. La evaluación interna tiene como fin determinar la calidad del trabajo en las diferentes esferas del quehacer universitario y realizar las medidas que permitan el logro de mejoras al respecto, comprometiéndose a mantener un seguimiento del cumplimiento de dichos compromisos. En general, se rigen por lo establecido en el Reglamento de Evaluación Institucional del Ministerio de Educación Superior vigente en el momento de realizar el control externo.

⁵³ La Secretaría de la JAN es el órgano responsable para conducir los procesos de evaluación externa y acreditación de las maestrías. Para realizar las funciones que se derivan de ese encargo, la Secretaría designa un Comité Técnico Evaluador, integrado por no más de cinco especialistas en las áreas del conocimiento de los programas a evaluar. Estos expertos se encargan de la evaluación externa de cada maestría, constituidos en la Comisión Evaluadora. Dicha Comisión, después de efectuado el proceso de evaluación externa, elabora el informe de resultados en el que se precisarán las fortalezas y las debilidades del programa así como las recomendaciones para su mejoramiento.

La evaluación externa la efectúa el Ministerio de Educación Superior. Es una forma de control estatal y la misma se basa en lo legislado en el Reglamento de Evaluación Institucional vigente que ha sido analizado y aprobado por el Consejo de Dirección del Ministerio de Educación Superior, en el que participan todos los rectores de las universidades cubanas y los máximos representantes de las organizaciones estudiantiles y de trabajadores. Es realizada por evaluadores externos a la institución evaluada, que se seleccionan y se preparan previamente; las bases para la preparación de la evaluación externa la constituye el informe de autoevaluación, el plan de mejora y su cumplimiento y toda la información disponible facilitada por la Secretaria de la JAN. Los instrumentos para la realización de la evaluación externa son variados, siendo los fundamentales los controles a las actividades docentes, a las actividades de los estudiantes (tanto teóricas como prácticas); los exámenes integradores de contenido por años a los estudiantes; entrevistas y encuestas a grupos de profesores, estudiantes, empleadores, expertos y directivos y visitas a las diferentes instalaciones. A partir de todo esto, se elabora un informe final teniendo en cuenta el criterio de los expertos evaluadores sobre los distintos niveles de calidad (patrón de calidad); en este dictamen se recomiendan medidas acordes con las deficiencias detectadas. La institución evaluada analiza las mismas y elaborará un plan de mejora.

La evaluación externa puede ser general o parcial. *La evaluación general* es la forma superior de control con que cuenta la Dirección del Ministerio de Educación Superior. En este caso se valoran todos los aspectos del reglamento y se fundamenta en el principio de *controlar lo que se quiere que se cumpla en correspondencia con el Sistema de Planeación Estratégica y Dirección por Objetivos aplicado actualmente*. Se realizan cinco evaluaciones externas en cada curso académico; cuando finaliza cada evaluación de este tipo, la IES recibe una calificación integral considerando el resultado del control a los diferentes objetivos asociados con su trabajo. *La evaluación parcial* es cuando se realiza la medición de algunos de los aspectos; por ejemplo, un programa de pregrado, la actividad de posgrado, la enseñanza y el empleo de la computación y las TICs, u otros.

En cuanto a la evaluación institucional, todos los departamentos docentes, las facultades y las IES realizan su autoevaluación cada dos años; la programación es definida por el rector

de la IES y los centros de investigación que serán evaluados con una guía adecuada a sus condiciones. La evaluación externa es solicitada por las universidades aunque la dirección del Ministerio de Educación Superior puede considerarla necesaria en un determinado momento. Se realiza una programación de las evaluaciones institucionales en cada curso académico sobre la base de las solicitudes que se reciben de las universidades. La universidad que solicita la evaluación externa debe enviar a la Secretaria de la Junta de Acreditación Nacional las evaluaciones correspondientes a los departamentos docentes, facultades y de la propia institución. Cuando se realiza la evaluación externa de la IES, la Secretaría Ejecutiva de la JAN selecciona las facultades y los departamentos docentes a evaluar. Se consideran las siguientes variables: a) en el nivel del departamento docente: labor educativa; recursos humanos; desempeño en la labor científica; desempeño en la formación; infraestructura y financiamiento; impacto social y pertinencia; b) en el nivel de la evaluación de la facultad: los resultados obtenidos por los departamentos docentes y otros elementos relevantes como: las estrategias de la facultad para sus procesos sustantivos; informatización de los procesos sustantivos y de gestión, infraestructura y financiamiento; acreditación de programas (maestrías, especialidad, doctorado, investigación, extensión. La evaluación externa de una IES se podrá realizar siempre que ésta haya aprobado una auditoría económica, en el plazo de un año anterior a la solicitud.

La acreditación de programas o carreras universitarias (SEA-CU) y la acreditación de maestrías (SEA-M) surge a partir de la experiencia del Sistema de Evaluación Institucional (SEA) y el desarrollo del Sistema de Acreditación de Maestrías (1996). Su objetivo principal es contribuir a la mejora de la calidad de la educación superior en Cuba mediante la certificación al nivel nacional e internacional de programas e instituciones que cumplan requisitos de calidad establecidos.

En este sentido se señala que el diseño de un programa de maestría tiene su base conceptual y metodológica en los lineamientos establecidos en el Reglamento para la Educación de Posgrado de la República de Cuba (Resolución Ministerial No. 6/ 96) y en el Patrón de Calidad de programas de maestría⁵⁴. La autorización para impartir un programa de maestría requiere de dictámenes positivos de los consejos científicos de la IES o de la unidad de ciencia y técnica autorizada, así como de la evaluación y la aprobación de la Comisión Asesora para la Educación de Posgrado (COPEP), quedando refrendado por resolución del Ministro de Educación Superior como *Programa Autorizado*. En el SEA-M se han establecido recientemente cuatro categorías de acreditación para los programas de maestría: *Programa Autorizado*, *Programa Ratificado*, *Programa Certificado* y *Programa de Excelencia*.

Un *Programa Autorizado* es una acreditación transitoria y tiene vigencia sólo por un período de cuatro años, plazo en el que pueden abrirse ediciones del mismo, a partir de la fecha en que es emitida la resolución ministerial que lo aprueba. Durante el desarrollo de estas ediciones las autoridades de la IES y el comité académico responsabilizados con la gestión del programa y efectúan procesos de autoevaluación y evaluación externa, basados en la Guía de Evaluación de Programas de Maestría. Si durante el funcionamiento del programa autorizado se hiciese evidente, a través de los procedimientos institucionales de control establecidos por el Ministerio de Educación Superior que no se cumplen las condiciones declaradas en el momento de autorización del programa, se puede determinar su interrupción temporal o cancelación definitiva. El comité académico de un Programa Autorizado debe decidir por una de las siguientes acciones durante su período de vigencia: a) solicitar un proceso de evaluación externa y de acreditación, según el procedimiento establecido, que le otorgaría la categoría de Programa Ratificado, Programa Certificado o Programa de Excelencia; b) solicitar la renovación de su autorización al término de los cuatro años por una sola ocasión. Este curso alternativo es válido incluso para aquellos Programas Autorizados que tras haberse sometido al proceso de evaluación externa, no

⁵⁴ La formulación del patrón de calidad persigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse los programas de maestría que se desarrollan en Cuba, el que define el "debe ser" del posgrado cubano. Para determinar en qué medida un programa satisface los estándares de calidad correspondiente, se establecen las variables de calidad siguiente: pertinencia e impacto social; tradición de la institución y colaboración interinstitucional; cuerpo de profesores y tutores; respaldo material y administrativo del programa; estudiantes y currículo.

logren obtener la certificación como Programa Ratificado, Programa Certificado o Programa de Excelencia.

El proceso para optar por la certificación de *Programa Ratificado*, *Programa Certificado* y *Programa de Excelencia* requiere que el programa presente dos ediciones concluidas; haber realizado dos autoevaluaciones; una solicitud oficial de evaluación externa por el rector o el director de la institución a la JAN; un dictamen favorable del comité técnico evaluador; haber desarrollado satisfactoriamente un proceso de evaluación externa desarrollado por la JAN, según guía de evaluación del SEA-M y la decisión positiva del Consejo de la JAN.

La *evaluación externa de maestrías* conducentes a la certificación de Programa Ratificado, Certificado o de Excelencia se organizan de la siguiente manera: el rector de la IES o director de la unidad de ciencia y técnica autorizada presenta a la JAN una solicitud de evaluación externa y acreditación de los programas de maestría que considere con posibilidades para obtener esta certificación. La Junta dispone de hasta 60 días hábiles para responder la solicitud en la que se notifica la aceptación o rechazo de la solicitud, la indicación del marco temporal y la composición del grupo de expertos⁵⁵.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) tiene por objetivo elevar la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias. Se constituye en una herramienta fundamental para la gestión del mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales y, a través de la autoevaluación sistemática, es un elemento básico en la gestión de la calidad. Sus resultados pueden conducir a lograr el reconocimiento y la equivalencia internacional de títulos universitarios. *El Patrón de Calidad para las Carreras Universitarias*, conjuntamente con el Reglamento correspondiente y la Guía de Evaluación, se constituyen en los documentos básicos para el proceso de evaluación externa y acreditación. Se establecen tres niveles de acreditación para las carreras universitarias: Carrera Autorizada; Carrera Certificada y Carrera de

⁵⁵ El Comité Técnico Evaluador tiene también la responsabilidad de realizar el entrenamiento de los expertos, de modo que estén en condiciones de hacer una evaluación homogénea de las variables e indicadores descritos en la Guía de Evaluación.

Excelencia.

La categoría de *Carrera Autorizada* expresa el primer y más importante nivel de calidad del sistema, a partir del cual tiene lugar un proceso de gestión para su mejoramiento continuo. La autorización para iniciar en una IES una carrera compete a cada un Organismo de la Administración Central del Estado (OACE) con IES adscritas, siempre que esa carrera forme parte de la estructura de carreras aprobadas para un OACE, por ejemplo, las del Ministerio de Educación Superior (institutos superiores pedagógicos), las del Ministerio de Salud Pública (institutos superiores de ciencias médicas), Ministerio de las Fuerzas Armadas, Ministerio de Cultura (instituto superior de arte), Instituto Nacional de Deportes y Recreación (instituto superior de cultura física), etc. Si la carrera no forma parte de la estructura de carreras aprobada para ese OACE, deberá ser autorizada por el Ministerio de Educación Superior. Todas las carreras que se imparten en las diferentes IES del país poseen la categoría de Carrera Autorizada y esta condición se mantendrá siempre que se cumplan los requisitos establecidos; podrán ser revocada por el OACE o por el Ministerio de Educación Superior si durante su funcionamiento se hiciese evidente, a través de los procedimientos institucionales de control establecidos, que no se cumplen esos requisitos, lo que implicará su interrupción temporal o definitiva.

El proceso de acreditación para los niveles de *Carrera Certificada* y *Carrera de Excelencia* exige al menos 5 generaciones de graduados y haber obtenido resultados satisfactorios en las evaluaciones parciales o generales realizadas a la carrera en los últimos dos cursos académicos, caso de haberse realizado. En el caso de la certificación de *Carrera de Excelencia* las evaluaciones tienen que haber sido calificadas con un *bien* o *excelente*. La evaluación externa se realiza por el método de evaluación de expertos; la Secretaría de la JAN selecciona, a propuesta del comité técnico evaluador los expertos en las áreas del conocimiento de la carrera a evaluar, quienes constituidos en comisión evaluadora se encargan de conducir los procesos de evaluación externa. El procedimiento es similar al descrito para la acreditación de los programas de posgrado y, al igual que en ese caso, el fallo será inapelable.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Especialidades de Posgrado (SEA-E), entró en vigencia hacia fines del año 2003; de manera similar se espera poner en funcionamiento el Sistema de Evaluación y Acreditación de Doctorados (SEA – D) en el año 2004.

Chile

El Consejo Superior de Educación (CSE) ha tenido un rol importante en la implementación de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. El sistema se ha aplicado, por un lado, a las instituciones privadas “nuevas” que estaban sometidas a una supervisión rigurosa con criterios exigentes para lograr su autonomía; y por otro, a muchas instituciones que nacieron autónomas y que nunca habían estado sujetas a supervisión de ningún tipo.

El procedimiento para el licenciamiento⁵⁶ implica que para otorgar o denegar el licenciamiento de universidades e institutos profesionales, el CSE evalúa las propuestas de todas las instituciones privadas nuevas, las que aprueba o se les realizan observaciones, en este caso, éstas deben solucionarse de manera satisfactoria dentro de los plazos establecidos en la ley. Una vez aprobada, una institución debe someterse a la supervisión del Consejo durante un período mínimo de 6 años, que puede extenderse hasta por 5 más. La supervisión incluye la presentación anual de antecedentes institucionales, la toma de exámenes a los alumnos y cada 2 años una visita de evaluación externa por consultores contratados por el Consejo. Durante ese período, la institución debe someter a la aprobación del Consejo todas las nuevas iniciativas (nuevas carreras o programas, apertura de sedes o cambios significativos en el proyecto institucional) las que se someten al mismo tipo de evaluación que el proyecto original. Si se considera que las observaciones no han sido resueltas satisfactoriamente, se rechaza el proyecto que, de acuerdo con los términos legales, se considera “no presentado”. El Consejo emite anualmente un informe de avance y al final del 6° año hace una evaluación integral acerca del grado de cumplimiento del proyecto institucional; si se ha desarrollado satisfactoriamente se certifica la autonomía de

⁵⁶ Se considerará licenciamiento como sinónimo de acreditación

la institución, que la habilita para otorgar libremente toda clase de títulos y grados. Por el contrario, si no es considerado satisfactorio el proceso puede extenderse hasta por 5 años más, al cabo de los cuales sólo queda la opción de certificar la autonomía o cerrar la institución. El Consejo también puede solicitar el cierre de la institución durante el período de supervisión si considera que la institución no está progresando adecuadamente a la luz de las evaluaciones anuales.

El licenciamiento de los centros de formación técnica es regulado por el Ministerio de Educación a través de dos sistemas paralelos: el de supervisión y el de acreditación. La supervisión es un mecanismo de verificación periódica que opera sobre la base de una evaluación permanente de que el centro funcione, mientras que la acreditación es un mecanismo de verificación que opera por un período de tiempo definido luego del cual el centro puede obtener su autonomía.

La acreditación de carreras o programas de grado surge en respuesta a la importante demanda por regular y fomentar la calidad de carreras y, las presiones por parte de las asociaciones profesionales y gremiales por el establecimiento de un mecanismo que permitiera dar garantía pública de la calidad de la oferta, especialmente en aquellas áreas más críticas (medicina, ingeniería, agronomía, enfermería, psicología, arquitectura, etc.) desde el Ministerio de Educación, en 1998 se estableció un proceso de acreditación de programas, iniciándose mediante un proyecto piloto que permitirá definir las características de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Este proyecto ha sido diseñado y está siendo desarrollado por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP).

La CNAP organizó su trabajo en tres áreas, a) *desarrollo de procesos de acreditación*: el trabajo se inició en aquellas áreas donde existía interés de la comunidad académica o disciplinaria por establecer procesos de acreditación. Para ello, se establecieron Comités Técnicos, con participación de académicos, asociaciones profesionales y empleadores o usuarios de los servicios de los profesionales del área. Los comités tienen como tarea establecer el perfil de egreso de la carrera y definir criterios de evaluación en las distintas áreas de operación de las unidades responsables de la carrera. También se establecieron

registros de especialistas nacionales e internacionales que pudieran actuar como pares en la evaluación externa; b) *desarrollo de la capacidad institucional de autorregulación*: se busca el compromiso activo de las IES, por el cual se apoyan acciones orientadas a desarrollar la capacidad de autoevaluación, la instalación de sistemas de información y el mejoramiento de habilidades de gestión y planificación al interior de las propias instituciones. Para estos fines se han efectuado distintas actividades: visitas de estudio; apoyado proyectos específicos propuestos por las instituciones; contratado asistencia técnica nacional e internacional; promovido la participación de directivos y académicos a seminarios, cursos o talleres c) *diseño de una propuesta de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad*: el trabajo realizado permitió adquirir una experiencia sustantiva que ha sido aprovechado en la preparación de una propuesta para un sistema de aseguramiento de la calidad.

El procedimiento para la acreditación de carreras es voluntario, las carreras que la solicitan deben hacer una autoevaluación y recibir la visita de un equipo de evaluadores externos, cuya misión principal es validar el informe de autoevaluación y verificar el cumplimiento de los criterios en el marco del perfil de egreso definido para la carrera y los propósitos institucionales. La Comisión, sobre esa base, determina si la carrera cumple o no con las condiciones establecidas, por tanto si acredita o si es preciso negarla. La decisión de acreditación es pública pero, durante la etapa de proyecto piloto, sólo se publican las decisiones positivas. La CNAP ha definido procedimientos y criterios de evaluación que cubren prácticamente toda la oferta en educación superior; cuenta con criterios de evaluación genéricos destinados a la acreditación de carreras profesionales y técnicas y ha definido los elementos básicos del perfil de egreso y criterios específicos de acreditación para las carreras de arquitectura, agronomía, bioquímica, contador público y auditor, derecho, educación, enfermería, ingeniería civil, ingeniería comercial, medicina, medicina veterinaria, obstetricia, odontología, psicología, química y farmacia y tecnología médica.

La acreditación de programas de postgrado la realiza la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP) con el fin de desarrollar experiencias piloto de acreditación de programas de magíster y doctorado y, proponer un sistema permanente de

acreditación en el área de posgrado. El procedimiento de acreditación de programas utilizado por la CONAP, consiste en la evaluación de un conjunto de antecedentes referidos a los objetivos; la cantidad y calidad de los académicos; de los recursos materiales disponibles y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje del programa, así como el análisis del impacto del programa en la productividad científica de los académicos y de los graduados y en las relaciones académicas internacionales. Esta evaluación está a cargo de comités de especialistas organizados por áreas del saber y especialistas externos nacionales y/ o extranjeros. En el caso de los programas de maestría, además de la aplicación de un proceso como el descrito, existe la posibilidad de optar por un mecanismo de auditoría que contempla un enfoque de autorregulación y el desarrollo de procesos de autoevaluación de los programas con verificación externa, ambos a cargo del mismo programa. Los procesos aplicados son sometidos a una auditoría académica externa a la institución, a cargo de expertos nacionales, con el fin de verificar su calidad y su capacidad de autorregulación.

México

La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES⁵⁷, en el sentido que cumple con determinados criterios o indicadores de calidad en su estructura; organización; funcionamiento; insumos, procesos de enseñanza; servicios y en sus resultados; significa también que el programa tiene pertinencia social.

La acreditación de un programa académico requiere de un proceso que debe caracterizarse por ser voluntario, integral, objetivo, justo, transparente y confiable; producto del trabajo colegiado de personas de reconocida trayectoria, representativos de su comunidad y con experiencia en los procesos de evaluación. La acreditación de un programa académico tendrá validez por un periodo determinado, reconociendo y respetando la diversidad institucional existente en la educación superior.

⁵⁷ Las organizaciones que aspiren al reconocimiento como *organismo acreditador* deben contar, al menos, con: un marco normativo; un proceso de planeamiento y evaluación; una estructura y organización que le permita llevar a cabo sus funciones con oportunidad, eficiencia y calidad; un marco de referencia para la acreditación de programas académicos en el área o sub área del conocimiento, consistente con el establecido por el COPAES; un manual que especifique el procedimiento general para llevar a cabo su la acreditación de programas académicos de nivel superior.

La metodología que empleará el organismo acreditador está establecido por el COPAES según los lineamientos y elementos comunes. El proceso de acreditación lo integran las siguientes etapas; a) *la solicitud de acreditación* por su carácter voluntario implica que el titular de la institución debe solicitar al organismo acreditador reconocido por el COPAES su intervención para llevar a cabo el proceso de acreditación de uno o más de sus programas, para lo cual firmará un contrato con el organismo; b) *el cumplimiento de condiciones para iniciar el proceso de acreditación*: para iniciar el proceso de acreditación los programas deben satisfacer un conjunto de condiciones previamente establecidas por el organismo acreditador, de conformidad con el *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos* emitido por el COPAES (pero su cumplimiento no será garantía de la acreditación); c) *la autoevaluación*: el programa debe llevar a cabo una autoevaluación se requiere de un alto grado de participación de la comunidad académica. En la autoevaluación se considerará de manera cuantitativa y cualitativa sus actividades, organización, insumos, procesos, funcionamiento general y resultados, así como el alcance de sus objetivos y estrategias que deben integrarse en un informe que será entregado al organismo acreditador.; d) *la evaluación del organismo acreditador*: en base al informe de autoevaluación y la evaluación de las condiciones para iniciar el proceso de acreditación, el organismo acreditador debe hacer la valoración integral del programa mediante la revisión documental y una visita a la institución que lo imparte, en donde efectuarán entrevistas con representantes de distintos sectores y recabarán información complementaria; los visitantes o evaluadores deber elaborar un informe que contenga la propuesta para otorgar o no la acreditación solicitada y las recomendaciones, que en cada caso, el programa debe atender para lograr la acreditación; e) *Dictamen final*: con el informe de los visitantes o evaluadores, el organismo acreditador emite un dictamen final del que puede resultar una de las siguientes categorías: *acreditado*: aquel programa que cumple con los parámetros de calidad establecidos; *acreditación condicionada*: se otorga al programa que aún cuando no cumple con todas los parámetros, podría ser acreditado si atiende ciertas recomendaciones en un plazo determinado y *no acreditado*: se da al programa que no tiene condiciones suficientes para ser acreditado; en estos casos, después

de un periodo establecido por el organismo acreditador, el programa podrá solicitar otra vez su acreditación siempre que haya atendido las recomendaciones que se le hicieron.

Si la institución expresa su desacuerdo con el dictamen final puede solicitar al organismo acreditador la revisión de dicho dictamen final conforme al procedimiento establecido para lo cual, debe fundamentar la solicitud anexando la documentación probatoria que considere necesaria. Si el dictamen revisado es aún insatisfactorio para la institución, una persona autorizada puede acudir al COPAES para que promueva la petición de un nuevo proceso de evaluación ante el organismo acreditador, pero con la presencia de expertos del área designada por el COPAES. El dictamen de evaluación es, en este caso, inapelable.

La *evaluación interinstitucional* quedó a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que desde 1991 desarrollan las siguientes funciones: a) la evaluación diagnóstica sobre la situación de las funciones y tareas de la educación superior en un área determinada; b) la acreditación y el reconocimiento que puede otorgarse a unidades académicas o a programas específicos, en la medida en que satisfagan criterios y estándares de calidad establecidos; c) el dictamen puntual sobre proyectos o programas que buscan apoyos económicos adicionales, a petición de las dependencias de la administración pública que suministran esos recursos; d) la asesoría se realiza a solicitud de las instituciones para la formulación de programas y proyectos y su implantación. Los CIEES han centrado su acción en la evaluación diagnóstica de programas educativos y de funciones institucionales. En 17 entidades del país ya ha sido evaluado el 100% de los programas académicos.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana. A. C (ANUIES) promueve las políticas de evaluación de la educación superior y está encargada de diseñar y ejecutar la política del gobierno federal hacia las universidades públicas. Esta Asociación realiza *una evaluación con fines de acreditación* a las instituciones que aspiran a ingresar en la asociación. Para esto se establecieron seis indicadores básicos que denotan el grado de desarrollo institucional y de los recursos académicos disponibles, verificados por un grupo técnico que rendía un informe de evaluación; estos indicadores se expresan como tasas que muestran lo siguiente:

eficiencia; nivel de formación del personal docente; carga académica de los docentes;; proporción de recursos académicos destinados a la investigación; distribución de la matrícula en las áreas de conocimiento; atención a licenciatura y posgrado en relación con el nivel de preparatoria.

En el caso de las instituciones privadas no existe en el país, de manera oficial, una entidad encargada de la acreditación a nivel institucional. La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES), ha acreditado instituciones privadas como una forma de ingreso a la Federación. Se estableció un proceso similar de evaluación para el ingreso y la permanencia de instituciones el cual se basa en 11 categorías de análisis: filosofía institucional; propósitos, planeación y efectividad; normatividad, gobierno y administración; programas educativos; personal académico; estudiantes; personal administrativo, de servicio, técnico y de apoyo; apoyos académicos; servicios estudiantiles; recursos físicos y recursos financieros.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. CENEVAL, lleva a cabo los exámenes (EXANI-II y EGEL) y el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I). Las instituciones educativas, como parte de sus procesos hacen uso de los exámenes de admisión de los alumnos, evalúan a sus egresados y tienen establecidos requisitos de titulación. Para ambas situaciones -de ingreso y egreso- se fomenta el desarrollo de exámenes externos y comunes para que lleguen a ser exámenes nacionales. Un elemento que comparten ambos exámenes, además de su carácter externo y común, es que deben evaluar los resultados académicos y las habilidades fundamentales.

Perú

El procedimiento de evaluación para la autorización de funcionamiento de universidades es realizado por el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU). Se inicia con la presentación del proyecto institucional que deberá ajustarse a los requerimientos establecidos por el Consejo. Además se debe adjuntar los Estatutos de acuerdo con el modelo institucional formulado en la Ley de Promoción de Inversión a la Educación, que contempla las modalidades de participación de la comunidad

universitaria en los asuntos relacionados al régimen académico, de investigación y de proyección social.

Una vez presentado el proyecto institucional, la comisión evaluadora del CONAFU, dispone de cinco días hábiles para revisar si el proyecto esta completo y conforme a las disposiciones vigentes. Si el proyecto no está completo o no se ajusta a la Guía de Presentación, se solicita a la institución que subsane las deficiencias en un determinado plazo. Caso contrario, si el proyecto se encuentra conforme se dispondrá que la entidad promotora cumpla con el pago de los derechos correspondientes. Ingresado oficialmente el proyecto, la Comisión Evaluadora se iniciará el proceso de análisis y aprobación o rechazo. A partir de allí, la entidad promotora deberá acreditar ante el CONAFU la fundamentación o justificación del proyecto institucional que debe explicar la conveniencia regional o nacional, sustentada en un estudio de demanda ocupacional en las especialidades que se propone ofrecer, proyectadas a cinco años de funcionamiento; los grados o títulos a otorgar así como los currículos correspondientes a las carreras profesionales proyectadas; disponibilidad del personal docente calificado; infraestructura física y recursos educacionales adecuados; servicios estudiantiles necesarios; previsiones que hagan posible el acceso y la permanencia de estudiantes que no cuentan con suficientes recursos para cubrir el costo de su educación y la previsión económica y financiera de la universidad proyectada para los primeros cinco años de funcionamiento, para el periodo inicial.

La Comisión Evaluadora procede a realizar una visita de tres días a la nueva universidad para constatar la información proporcionada por la entidad promotora. Se procede a emitir un informe sobre la visita realizada, dónde se señalan observaciones y se precisan algunas recomendaciones. Se señala que la entidad promotora podrá diferir la implementación de la infraestructura física y recursos humanos necesarios para el funcionamiento inicial de la universidad, considerados en su proyecto institucional, hasta después de que este sea aprobado. En este caso, el CONAFU emitirá un primer pronunciamiento de aprobación o desaprobación del proyecto institucional, el cual será comunicado a la entidad promotora, a fin de que esta proceda a efectuar la implementación antes indicada. Esta aprobación no significa aún la autorización de funcionamiento por parte del CONAFU. La comisión de

análisis y consolidación procede al análisis y verificación de la información proporcionada por la entidad promotora, elaborando un informe que será elevado al pleno del CONAFU. Si la información proporcionada y su verificación resultan satisfactorias, de acuerdo a lo señalado en el proyecto institucional, el pleno del CONAFU dará la autorización de funcionamiento provisional, a partir de la cual se inicia el proceso de evaluación.

Para autorizar el funcionamiento definitivo de las universidades, se procede además de la evaluación que realiza el CONAFU, a solicitar opinión técnica de la Asamblea de Nacional de Rectores (ANR) y de otras instituciones relacionadas con las especialidades profesionales involucradas. La autorización de funcionamiento se publicara en el diario oficial de circulación nacional. Si el Pleno del CONAFU no está de acuerdo con la información presentada o solamente se encuentra de acuerdo con algunos aspectos, podrá proceder a denegar el funcionamiento provisional a la entidad promotora u otorgar la autorización provisional para el funcionamiento de algunas carreras. La entidad promotora que no haya recibido autorización para el funcionamiento de la universidad, podrá volver a presentarlo después de transcurridos 6 meses de la denegatoria. Las instituciones que reciben autorización de funcionamiento provisional deberán preparar, en su sexto mes de funcionamiento, un proyecto de desarrollo para 5 años basado en el proyecto institucional aprobado por el CONAFU; estableciendo objetivos y metas anuales que servirán como referencia para su autoevaluación y para las evaluaciones anuales que efectuará el CONAFU. Las universidades cuyo funcionamiento provisional se haya autorizado, quedan sujetas a evaluación anual del CONAFU, hasta que logren autorización definitiva o finalice el plazo para este propósito, en cuyo caso, si no consiguen la autorización definitiva de funcionamiento les será revocada la autorización provisional.

Para la acreditación de facultades de medicina, a fin de operacionalizar su evaluación han sido clasificadas en tres grupos: a) facultades de las cuales han egresado promociones; b) facultades de las que, al momento de la aplicación de la Ley, no habían egresado promociones; c) facultades que están aún operando con autorizaciones provisionales expedidas por el CONAFU. En el caso de las facultades del primer tipo se aplican los estándares mínimos – desarrollados en los párrafos siguientes- y en caso de ser superados,

se le otorga la acreditación, que deberá ser renovada al cabo de 5 años. En caso que se observen aspectos negativos o disconformidades, la institución dispone de un año para superarlas adecuadamente. Para las facultades del segundo tipo-sin egresados- se aplican los estándares mínimos de acuerdo a su nivel de desarrollo y este proceso se repite anualmente hasta que egresen alumnos, en cuyo caso puede ser acreditada. De presentarse disconformidades, la facultad dispone de tres meses para superarlas adecuadamente. En el tercer caso –con autorización provisoria- el CONAFU verificará permanentemente el funcionamiento de la facultad para corroborar el cumplimiento de los estándares fijados por la CAFME (Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina); si como resultado de la verificación el CONAFU determina que la facultad no cumple con los estándares, se le extiende un plazo de 180 días para adecuarse a estos; si vencido el plazo no se verifica el cumplimiento se sanciona a la facultad. La sanción más severa es solicitar a la Asamblea Nacional de Rectores, la suspensión de la inscripción de nuevos alumnos hasta que cumpla con los referidos estándares o la supresión de facultad. Pero en la práctica, la ANR no tiene competencia legal para realizar este cometido y se entiende que en el futuro esta debería ser tarea de la CAFME.

Los estándares mínimos la acreditación de facultades de medicina⁵⁸, descritos en la Resolución Suprema N° 013-2001-SA, cubren los siguientes aspectos: organización académica; currículo; proceso de admisión de nuevos estudiantes; planta docente; prevención de riesgos de salud asociados a las prácticas pre-profesionales; competencias adquiridas por estudiantes y graduados; metodología para la evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje; organización administrativa; servicios académicos complementarios; infraestructura física y equipamiento.

República Dominicana

La Ley 139-01 (año 2001) define las evaluaciones como globales y parciales, internas o autoevaluación y externas:

⁵⁸ Es notoria la ausencia de estándares referidos a las actividades de investigación y proyección social consideradas como funciones esenciales de las universidades. Este es un tema de discusión dentro del CAFME y considerado por muchos como una debilidad dentro de la estructura de los estándares.

- *evaluación global* abarca la institución en su totalidad y su propósito es determinar la medida en que la institución cumple su misión, objetivos y si sus ejecutorias se corresponden con los niveles de calidad requeridos.

- *evaluación parcial* está dirigida a determinar la pertinencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad del área o programa objeto de evaluación.

-*evaluación interna o autoevaluación* es considerada como una labor propia de las IES y debe formar parte de la cultura y del quehacer institucional como un mecanismo esencial para el mejoramiento continuo.

Asimismo se establecen dos tipos de evaluaciones externas a las IES: las que realizan instituciones evaluadoras privadas reconocidas, integradas por pares académicos y las que realiza la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT) en coordinación con las IES.

Las evaluaciones institucionales se realizan mediante las evaluaciones quinquenales y las de programas de carreras o escuelas (que pueden ser quinquenales y/ o diagnósticas). Se han evaluado hasta el momento las carreras de medicina, derecho y odontología. El procedimiento que se siguió fue la elaboración de instrumentos de evaluación; visitas de las comisiones técnicas del CONES (actualmente de la SEESCyT); la elaboración del informe preliminar de la evaluación externa; la discusión de los informes con las instituciones (para lograr la validación institucional del mismo) y la aprobación del informe mediante resolución del CONESCYT. Actualmente se trabaja en la evaluación de las escuelas de ingeniería, encontrándose en la fase inicial correspondiente a la motivación e integración de los actores involucrados y la elaboración de los instrumentos de evaluación.

En cuanto a la evaluación de instituciones, en el año 1990 se desarrolló la primera evaluación quinquenal (período 1989-1993), cuyo propósito fundamental fue introducir a las universidades en una cultura de evaluación para que asumieran el proceso de evaluación como parte integral de su desarrollo. La segunda evaluación quinquenal (período 1993-98) tuvo como propósito dar seguimiento al funcionamiento de las instituciones.

Si bien desde la promulgación de la ley mencionada se abre la posibilidad a instituciones acreditadoras nacionales, actualmente sólo opera la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC). Esta organización comenzó los trabajos en 1987 como una iniciativa de un conjunto de instituciones académicas dominicanas privadas. Ha elaborado una Guía de Criterios e Indicadores de Calidad para la Evaluación de IES, que se utilizan en la organización y conducción de procesos de evaluación (internos y externos) y posterior acreditación de las IES. Recién se está iniciando el proceso de evaluación de algunas instituciones miembro; una vez que estas instituciones logren la acreditación institucional, se iniciará el proceso de acreditación por carreras.

Uruguay

El procedimiento para la acreditación de instituciones o de carreras se inicia a partir de la presentación de la respectiva solicitud ante el Ministerio de Educación y Cultura, donde se evalúa, a efectos de verificar si cumple con las formalidades preestablecidas. El sistema uruguayo de acreditación no exige que la solicitud respectiva sea precedida de ningún informe de autoevaluación o similar. En el caso de las instituciones privadas se analiza la personería jurídica ya que el decreto que regula la creación de éstas, prescribe que las instituciones universitarias privadas deberán ser asociaciones civiles o fundaciones sin fines de lucro. Si es procedente, la solicitud es elevada a consideración del *Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada* –CCETP, que establece una primer decisión relativa a la pertinencia o no de la misma. En el primer caso, se realiza la selección y designación individual de evaluadores externos⁵⁹ a efectos de resolver sobre los temas que se soliciten : la autorización para funcionar, reconocimiento de nivel académico de las carreras de grado y posgrado presentadas en el momento inicial y el reconocimiento de idéntico nivel en solicitudes posteriores.

⁵⁹ Cabe destacar que la Universidad de la República tiene participación en la consideración de las “solicitudes para funcionar”, por lo que además de los expertos evaluadores externos contratados por el CCETP, la UDELAR elabora uno de los dictámenes o asesoramiento a ser considerados por el CCETP.

Los dictámenes⁶⁰ del CCETP pueden asumir las siguientes formas: *resolución denegatoria* basada en la consideración desfavorable del proyecto institucional y/o de alguna o la totalidad de las carreras; *resolución calificando a la institución como instituto universitario*; *resolución calificando a la institución como “universidad”* y una eventual resolución, si el CCETP califica a la *institución como de nivel “terciario universitario”*.

Una vez que los evaluadores designados por el CCETP y los nombrados por la Universidad de la República, realizan la tarea de relevamiento en la institución mediante visitas y entrevista a autoridades, emiten un primer informe en el que establecen sus consideraciones sobre los aspectos analizados. Con estos elementos de juicio, el CCETP delibera y toma una primera resolución, que por lo general contiene apreciaciones, dudas, sugerencias y eventualmente preanuncia el carácter de negativo o positivo de su dictamen final. Este primer dictamen es puesto en conocimiento de la institución solicitante, mediante el procedimiento de “vista” de los resultados de la presentación, que en general incluye un plazo para que la institución agregue información, revea criterios, realice aclaraciones, adopte la/s sugerencias que puedan haberle sido efectuadas, y/ o presente los descargos correspondientes. Una vez remitida la respuesta, con las eventuales modificaciones y/ o precisiones, el CCETP, elabora un dictamen que es elevado al director de educación, quien a su vez, lo eleva al ministro con una propuesta de resolución: *dictamen es favorable o desfavorable -aconsejando su no aprobación-*.

Cuando el procedimiento ha concluido, mediante la resolución del Poder Ejecutivo, la institución solicitante será o no autorizada para funcionar como universidad, instituto universitario o institución terciaria no universitaria. De igual modo se reconocerá o no el nivel universitario de sus carreras de grado o posgrado⁶¹. En relación al alcance temporal, se establece que el plazo de vigencia de la autorización inicial será de 5 años y de carácter

⁶⁰ Para la clasificación de una institución como instituto universitario o como universidad, se requiere que la institución además de cumplir con los aspectos institucionales y formales, pueda acreditar al menos una carrera de grado, en por lo menos tres áreas no afines del conocimiento. En cambio si las carreras presentadas y aprobadas se refieren solamente a un área o eventualmente a dos, la institución será considerada como instituto universitario, aunque la validez de sus títulos será idéntica al de las universidades. Por otra parte, las universidades no podrán considerar "cubierta" un área del conocimiento exclusivamente con carreras de posgrado, mientras que los institutos universitarios sí. Por eso un instituto universitario podrá presentar una oferta basada exclusivamente en carreras de posgrado mientras que la universidad, no.

provisional, a excepción que se dictamine un período menor; durante este período, la autorización para funcionar podrá ser revocada por el *apartamiento relevante de las condiciones tenidas en cuenta para su otorgamiento o por incumplimiento de los planes y programas presentados para ese lapso.(...)*. (informe nacional de Uruguay). Es importante señalar que no existe dictamen denegatorio o de desaprobación sino exclusivamente de autorización, por lo que la institución solicitante con resolución denegatoria siempre puede retomar su tramitación hasta solucionar las falencias destacadas por el dictamen del CCETP.

*Venezuela*⁶²

El propósito fundamental del Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) es el de asegurar la calidad en todo el sistema universitario. En esta primer etapa se han implementado mecanismos para la institucionalización de la evaluación. Hubo un alto nivel de consenso sobre las reformas y cambios aprobados por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), especialmente las referidas a la evaluación institucional. El SEA es el mecanismo aprobado por el CNU para enmarcar, aplicar y desarrollar los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior; se organiza en dos subsistemas interrelacionados pero diferenciados: *evaluación y acreditación*.

El Subsistema de Evaluación Institucional (SUE) se compone por los siguientes procesos:

- *Rendición de cuentas o evaluación externa*: es el proceso mixto (evaluación externa e interna) que realizan el Estado y las propias instituciones. La evaluación externa tiene como propósito el aseguramiento de la calidad básica en *todas y cada una* de las IES. La realiza el Estado mediante los procesos de creación y/ o modificación de instituciones y programas, de supervisión y de rendición de cuentas propiamente dicho. El procedimiento consiste en contrastar la información suministrada por la institución con los estándares de calidad fijados para cada una de las instancias evaluativas (diagnóstico, supervisión y

⁶¹ Las carreras se establecen a partir de la siguiente tipología de carreras establecidas por el Art. 19 del decreto, a partir de sus objetivos, carga horaria , duración en el tiempo y características generales: licenciatura –especialización - maestría -doctorado

⁶² El Sistema descrito está en proceso de implementación al momento de la elaboración del Informe Nacional para IESALC –UNESCO (2003)

rendición de cuentas) para luego realizar el análisis correspondiente y aplicarlo en la toma de decisiones. La rendición de cuentas dependerá de la OPSU (Oficina de Planificación del Sector Universitario) que a su vez depende del Poder Ejecutivo. Se realizará anualmente a las instituciones cuyo presupuesto depende del Estado –oficiales- y, cada cuatro años para todas las instituciones ya sean oficiales y privadas. Este proceso de evaluación es obligatorio para ambos actores (Estado e instituciones) y cubrirá a todas las IES en sus niveles de grado y posgrado.

- *evaluación para la creación de instituciones* se realiza durante la presentación de una solicitud de funcionamiento y/ o modificación por parte de instituciones y programas. La supervisión es permanente y se localiza en todo el sector de educación superior o del grupo de instituciones que comparten características comunes.

- *autorregulación* es una evaluación interna que tiene como propósito fundamental el aseguramiento de la calidad básica de cada institución, con el fin de que la propia institución se regule o ajuste en cuanto a su planificación y desarrollo. El procedimiento consiste en analizar en cada institución: su misión, el proyecto, el plan institucional, el quehacer cotidiano y los logros tras lo cual, se tomarán las decisiones de ajustes. Sus estándares son internos y está asociados al proceso de planificación que realiza la propia institución. Será un proceso de evaluación permanente, en tanto también lo es la planificación; es voluntario y el Estado no interviene aunque a través de los estándares nacionales de calidad básica está presente.

-*autoevaluación*: concebido como un proceso de valoración autónoma que puede realizar cualquier instancia o dependencia universitaria (facultades, escuelas, institutos, cátedras, etc) cuando quiera, como quiera y con el fin de evaluar su desempeño o inventariar sus fortalezas y debilidades con miras a asegurar o mejorar su calidad. Es un proceso de autoevaluación porque los procesos evaluativos los genera el propio organismo (aunque puede adscribirse a agencias externas). Es una evaluación ocasional, por lo cual no se inscribe dentro de la rutina evaluativa que se le ha atribuido a la autorregulación. Es

voluntaria, pero podría considerarse “*moralmente obligatoria*”, pues son estos mecanismos de evaluación los que ayudan a asegurar e incrementar la calidad de las IES.

El Subsistema de Acreditación (SUA) es un organismo autónomo, regido por un Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Realiza un proceso de evaluación externa que tiene como propósito detectar, reconocer y certificar los grados de excelencia de los programas que se sometan al proceso de acreditación. El procedimiento se compone por una fase diagnóstica que realiza el propio programa, a partir de orientaciones o lineamientos elaborados por la agencia acreditadora. Otra fase es la evaluación externa, que es realizada por pares o expertos y, una última fase de certificación o acreditación propiamente dicha. En un primer momento sólo se acreditarán programas y carreras. Los indicadores corresponden al criterio evaluativo de eficacia y los estándares deben superar a los establecidos como calidad básica. En lo que se relaciona con la docencia, los egresados de los programas de formación docente serán sometidos a un examen de estado. La acreditación será un proceso totalmente voluntario y su vigencia será de 3 años para los programas de posgrado y 5 para los de grado.

Centroamérica

Para Centroamérica se han seleccionado dos ejemplos de procesos de evaluación y acreditación de instituciones y programas que se encuentran más desarrollados: El Salvador y Costa Rica.

a) La Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de El Salvador (CdA)

La Comisión de Acreditación define anualmente los períodos para la recepción de solicitudes de acreditación. La universidad interesada presenta su solicitud de acreditación acompañada de datos sobre la institución que indica que cumple con la Ley de Educación Superior y una síntesis de su evolución: un plan de cinco años que incluye las propuestas de mejoramiento de la calidad y cambio identificadas en anteriores evaluaciones y las resoluciones del Ministerio de Educación; una explicación sobre como cumple la

universidad con los estándares de la Comisión; una interpretación de los resultados de las calificaciones, evaluaciones e inspecciones previas y un reporte de avance de la satisfacción de las sugerencias formulados por el Ministerio si los hubiese.

Las solicitudes son entregadas en la Dirección Nacional de Educación Superior, la que para estos efectos actúa como Secretaría Técnica Ejecutiva de la Comisión. La Comisión estudia los informes de autoevaluación, los de los pares evaluadores, los datos recolectados por el Ministerio durante el proceso de calificación y un informe de la Dirección Nacional de Educación Superior sobre la institución. Se convoca a las partes involucradas a una audiencia, donde la Comisión conoce el informe y el dictamen del miembro designado para estudiar el expediente, escucha a los representantes de la universidad, escucha al presidente del equipo de pares evaluadores y, eventualmente, al Director Nacional de Educación Superior del Ministerio. Luego se delibera en privado y mediante voto se toma una decisión. El presidente de la Comisión notifica a la universidad la condición de acreditada o no acreditada, previo a la elaboración final de la resolución.

La Comisión redacta la resolución definitiva, la notifica al Ministerio y a la universidad interesada. Finalmente se realiza un acto público al que se invitan a todas las universidades y se lee el acuerdo ejecutivo mediante el cual se confiere la condición de acreditada a la universidad solicitante y, se le autoriza el uso del sello de acreditación, que le es entregado en dicho acto.

b) El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES)

En el marco de lo establecido por el SINAES para la acreditación de programas, la *autoevaluación* es considerada fundamental por cuanto puede ser un motor de cambio hacia el mejoramiento continuo y hacia el aseguramiento de la calidad. Se la concibe como una revisión sistemática y exhaustiva del quehacer educativo con respecto a los criterios establecidos por el SINAES. La universidad entera está involucrada y comprometida en el proceso porque se requiere tiempo, recursos y toma de decisiones para elaborar un *informe de autoevaluación*.

Si una carrera considera que cumple con los criterios de calidad del SINAES puede solicitar ser aceptada como candidata para acreditarse en la alguna de las dos convocatorias anuales que se realizan. Para esto el SINAES solicita el *informe de autoevaluación* y que la institución cumpla con algunas condiciones mínimas previas y el pago del costo del proceso. Se realiza una revisión detallada de lo que la carrera presenta como prueba de que está cumpliendo los criterios de calidad y emite un informe. Si el documento se rechaza por no estar completo la carrera tendrá que rehacerlo y presentarse a una nueva convocatoria; si el documento se aprueba podrá procederse a la *visita de los pares académicos* que son seleccionados y contratados por el SINAES para evaluar la carrera (uno nacional y dos internacionales), los que deben de ser de la misma disciplina y tener experiencia en procesos de evaluación o acreditación de carreras. Los pares académicos visitan la carrera durante dos o tres días, obteniendo de información relevante a partir de entrevistas con profesores, estudiantes y administrativos; de revisar las instalaciones; analizar los trabajos finales de los estudiantes, etc. Finalmente, elaboran un informe de lo observado, de la consistencia entre lo que dice el informe de autoevaluación y lo que encuentran en la realidad, de la opinión que se han formado sobre la carrera y de los aspectos que consideran se deben mejorar incorporando recomendaciones de cómo lograrlo, según los casos. El Consejo Nacional de Acreditación, órgano central del SINAES, emite la decisión de acreditación con base en el informe de los pares. Si es positiva hace una publicación en un periódico de alta circulación dando a conocer la decisión. Si no se acredita la carrera, no se da información al respecto y la carrera puede volver a presentar una nueva solicitud en las siguientes convocatorias. Toda carrera debe presentar un plan de mejoramiento cuyo cumplimiento es de carácter obligatorio para mantener el carácter de acreditada; para dar cuenta de esto, el SINAES realiza una revisión anual de su cumplimiento lo que permite que el compromiso con los planes de mejoramiento y la construcción de una cultura de calidad sean un proceso continuo.

3. Los procesos de evaluación y acreditación regional

3.1 Centroamérica: Costa Rica; El Salvador; Guatemala; Honduras; Nicaragua y Panamá

La mirada en la región centroamericana se centra en un problema común: la debilidad institucional de los organismos creados para el control, inspección y vigilancia de la educación superior privada. En los caso de Guatemala, Panamá, Nicaragua y Costa Rica es común ver en los informes distintas expresiones sobre la falta de capacidad instalada para la supervisión y control de la calidad de las IES privada por parte de los organismos encargados de autorizar y supervisar este tipo de instituciones. *Mucho del trabajo que hacen se reduce a la revisión documental; principalmente en la fase de autorización de una nueva institución. Una vez autorizada la institución, por lo general, estos organismos solo intervienen cuando se produce una denuncia concreta sobre alguna mala práctica, anomalía o abuso en alguna de esas instituciones.* (informe regional de Centroamérica)

a) El Sistema de Carreras y Posgrados Regionales (SICAR / CSUCA)

El proceso de acreditación está organizado en tres etapas: *preparatoria, evaluación y dictamen final*. La etapa preparatoria se inicia con la *solicitud de acreditación*. El rector de la universidad interesada realiza una solicitud de acreditación de un programa de posgrado específico al Secretario General del CSUCA. El rector debe certificar que el programa cumple con los requisitos de elegibilidad que establece el SICAR. El Consejo Director del SICAR, recibe la solicitud correspondiente y a través de la Secretaría Permanente del CSUCA responde al rector indicando que a partir de ese momento el programa se encuentra "*en proceso de evaluación*". El organismo coordinador de posgrado de la universidad respectiva, remite a la Comisión de Evaluación del SICAR una propuesta de plan de trabajo y la programación del proceso de autoevaluación y evaluación externa del programa. Con base en la guía de autoevaluación del SICAR, el *programa interesado nombra una comisión de conducción de la autoevaluación* que inicia la recopilación de la información necesaria y un proceso de inducción y capacitación de los profesores,

estudiantes y otro personal del programa; se realiza la autoevaluación de acuerdo con la guía del SICAR. Durante esta fase el programa puede recurrir a diversas metodologías y técnicas; debe promover la participación de sus académicos y administrativos, de sus estudiantes, sus graduados, los empleadores y, si los hubiera, de los beneficiarios de los servicios que preste. El producto o resultado final del proceso de autoevaluación constituye el *informe de autoevaluación*. La naturaleza de este informe deberá ser diagnóstica, analítica, valorativa y prospectiva y, debe ser conocido y analizado para su aceptación por el órgano superior de decisión de la instancia académica (sistema, universidad, facultad, escuela, departamento, instituto, etc.) a la que esté adscrito el programa. Una vez aceptado, por la instancia académica correspondiente, se remite a al CSUCA concluyendo así la fase de autoevaluación.

El Consejo Director del SICAR nombra un equipo de pares evaluadores externos compuesto por destacados académicos en la disciplina o especialidad del programa a evaluar, provenientes de universidades diferentes a la universidad a la que pertenece el programa y, preferentemente de universidades de otros países de la región y extranjeros. Este equipo visita el programa en evaluación y realiza la evaluación en base en la guía del SICAR para la evaluación externa; el resultado lo constituye el *informe de evaluación externa*. En cada dictamen se incluye una propuesta de recomendaciones para el mejoramiento de la calidad del programa. Se envían los informes de autoevaluación y evaluación externa así como su dictamen, al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) para otorgar la acreditación de la Categoría Regional Centroamericana, ya sea con dictamen favorable ó dictamen favorable condicional; otorgarle la condición de "en proceso de asignación de la categoría regional centroamericana" o no asignar ninguna de las categorías anteriores.

El dictamen final y las recomendaciones para mejorar la calidad del programa será enviado por el Consejo del CSUCA al rector de la institución a la que pertenece el programa solicitante. La resolución final sobre acreditación es inapelable, pero los programas que adquieran la condición de "en proceso de asignación de la categoría regional centroamericana", tienen la oportunidad de preparar un plan de desarrollo destinado a

superar las limitaciones señaladas. Este plan debe remitirse al SICAR y deberá desarrollarse en un plazo máximo de 2 años, ya que vencido este plazo el programa pierde dicha condición. Para un nuevo dictamen y resolución sobre los programas en esta condición se requiere de una segunda visita "in-situ" de un equipo integrado por un evaluador externo y por el miembro de la Comisión Técnica de Evaluación que desempeñó la función de coordinador durante el proceso de evaluación externa anterior.

*b) Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
SICEVAES - CSUCA*

Este Sistema organiza y lleva a cabo, a escala regional centroamericana, procesos de evaluación con propósitos de mejoramiento de la calidad de programas e IES públicas. El proceso es voluntario, por lo que la universidad informa oficialmente al Comité de Coordinación Regional del SICEVAES cuales programas de su institución están interesados y dispuestos a realizar su evaluación en este marco. El programa recibe las guías de autoevaluación y de evaluación externa del SICEVAES e inicia su proceso de autoevaluación. La unidad técnica de apoyo de la universidad donde está ubicado el programa, brinda cooperación al programa mediante un proceso de inducción, capacitación, asesoría y acompañamiento a lo largo del proceso. El programa nombra una comisión que coordina el proceso de autoevaluación; se elaboran los instrumentos necesarios para coleccionar información y se llevan a cabo las actividades de evaluación, incorporando al mayor número posible de profesores, estudiantes y personal administrativo del programa; se involucra además a actores externos como los graduados del programa, los empleadores de los graduados del programa y las instituciones estatales afines al campo profesional donde ejercen los graduados del programa.

El propósito es que la autoevaluación sea un proceso riguroso, objetivo y participativo para la reflexión sobre la calidad del quehacer del programa. El producto de este proceso es un *informe de autoevaluación* que incluye un plan de mejoramiento. Este informe debe ser conocido y avalado por las autoridades superiores de la universidad. Cuando la autoevaluación ha concluido, las autoridades de la universidad solicitan al Comité de

Coordinación Regional el nombramiento de un equipo de pares evaluadores externos que son seleccionados de un banco de datos de pares de toda la región y de otros países. El equipo de evaluación de pares externos, con el acompañamiento de un miembro de la Comisión Técnica de Evaluación del SICEVAES, visita el programa y realiza la *evaluación externa* del mismo a partir de una guía específica. La evaluación externa se realiza para validar y verificar el proceso de autoevaluación y para ayudar al programa aportando el punto de vista de expertos independientes. El informe de evaluación externa incluye recomendaciones que coadyuden al mejoramiento de la calidad del programa.

También en el marco del SICEVAES, algunas universidades realizan procesos de evaluación institucional, por lo se han desarrollado guías de autoevaluación institucional. El proceso general, en estos casos, es semejante al descrito para la evaluación de programas (carreras).

c) Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica AUPRICA

Las universidades miembros de AUPRICA interesadas en la acreditación realizan *autoevaluación institucional* con base en un documento guía aportado por la Asociación. Cabe señalar que la Comisión de Acreditación de AUPRICA no es permanente sino que se integra cuando se iniciará período de convocatoria para acreditación. La Comisión nombra pares evaluadores entre funcionarios de las universidades miembros de la Asociación de países distintos al de la universidad a evaluar. El equipo de pares visita la universidad y verifica el informe de autoestudio presentado por la institución, a partir de allí produce su informe. Con base en dicho informe, la Comisión emite su dictamen que es puesto a consideración de la Asamblea General de miembros de AUPRICA donde se toma la decisión de acreditación o no de la universidad solicitante.

3.2 Caribe Anglófono

El procedimiento descrito en el informe de la región, es el de la Unidad de la Certificación de la Calidad (QAU) que estableció la Universidad de las Antillas (UWI)⁶³. Este mecanismo permite revisiones sobre la enseñanza de distintas disciplinas en los niveles de grado y posgrado estableciendo parámetros homogéneos de calidad. Se aplica a todos los campus o sedes de la UWI. El procedimiento se compone de una *autoevaluación* que se plasma en un *informe de autoevaluación* y, la visita de un equipo de pares compuesto por especialistas de otros campus de la misma UWI y, por expertos independientes externos a la institución, quienes aprueban la validez de dicho informe y generan un informe final que contiene las sugerencias y recomendaciones para la mejora de la calidad. La implementación de las recomendaciones depende de la decisión de cada facultad o carrera.

3.3 MERCOSUR

*El Mecanismo de Acreditación MERCOSUR (MEXA)*⁶⁴

El Memorando de Entendimiento se complementa con un anexo que contiene las Normas Generales de Operación y Procedimientos del Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR (MEXA). Este anexo –en ocho capítulos- detalla, entre otros aspectos, la solicitud de acreditación (en la que la institución solicitante debe declarar explícitamente que cumple los requisitos y que acepta los criterios y normas establecidos); que acepta la estructura general del informe de autoevaluación; acepta la visita del Comité de Pares y el dictamen que corresponda. El informe es el resultado según estas Normas, de “*un proceso mediante el cual la carrera o programa que busca la acreditación da cuenta del grado en que se ajusta a los criterios y parámetros de calidad establecidos y concordados para ella,*

⁶³ Es de señalar que la Asociación de Instituciones Terciarias del Caribe han desarrollado documentos de evaluación institucional y lineamientos comunes para la evaluación y la acreditación pero sus procedimientos no están desarrollados en el informe. Asimismo los estados miembros de la Organización de los Estados del Caribe Oriental (OECS) buscan armonizar las políticas educativa, a través del desarrollo de criterios comunes, como ya ha sido señalado.

⁶⁴ Para la elaboración de este párrafo se ha tenido en cuenta principalmente el trabajo de Fernández Lamarra, Norberto, Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. La experiencia en el MERCOSUR en Evaluación de la Calidad y Acreditación, UEALC, ANECA, Madrid, 2003

así como de la forma en que cumple con sus propias metas y propósitos". El informe debe contener por lo tanto, la comparación del desempeño de la carrera teniendo en cuenta sus propias metas y objetivos y los criterios y parámetros establecidos por el MERCOSUR; una adecuada combinación de elementos descriptivos y analíticos; la descripción de las fortalezas y debilidades y sus causas y, las medidas que adoptará para superarlas; el marco de referencia en el que se establezca el contexto institucional, el proyecto académico -con detalle del perfil del egresado- y las condiciones en que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje; con información sobre los perfiles de los estudiantes y del plantel docente y sobre los recursos asignados para el proceso formativo y el desarrollo del alumno; la evaluación del cumplimiento de los criterios y parámetros de calidad establecidos para la carrera por el MERCOSUR adjuntando la documentación elaborada para ello; el respaldo documental –presentado en anexos- con información cuantitativa y cualitativa, los reglamentos y otra documentación necesaria y los convenios con otras instituciones que sean pertinentes al proceso de evaluación y acreditación.

Cada agencia nacional de acreditación (ANA) designa al Comité de Pares que entenderá en cada carrera que solicite acreditación MERCOSUR. Cada Comité debe estar conformado como mínimo por tres integrantes y debe incluir no menos de dos representantes de otros países distintos al que pertenece la carrera, los que serán convocados por la agencia de su país a partir del registro de evaluadores. Las tareas principales de los comités de pares son las de: validar el informe de autoevaluación; evaluar el grado en que la carrera se ajusta a los criterios y parámetros establecidos y evaluar el grado de cumplimiento de las metas y objetivos que se han definido.

Se dispuso que el MEXA se inicie por las carreras de medicina, ingeniería y agronomía; para ello se constituyeron las respectivas comisiones consultivas de expertos con representantes de las universidades y asociaciones profesionales de cada uno de los países, que elaboran los correspondientes estándares aprobados posteriormente por la Reunión de Ministros de Educación. Se adoptó, como criterio general, establecer dimensiones divididas en componentes y para cada componente establecer los criterios, los indicadores y las respectivas fuentes de información. Los componentes y dimensiones adoptados han sido los

siguientes: *contexto institucional*: características de la carrera y su inserción institucional; organización, gobierno, gestión y administración de la carrera; sistemas de evaluación del proceso; políticas y programas de bienestar estudiantil. *Proyecto académico*: plan de estudios; procesos de enseñanza- aprendizaje; investigación y desarrollo tecnológico. *Población universitaria*: estudiantes, graduados, docentes y personal de apoyo. *Infraestructura* física y logística; biblioteca; instalaciones especiales, laboratorios y acceso a personas con limitaciones físicas.

CAPITULO 6

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LOS PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE EDUCACIÓN VIRTUAL⁶⁵

En los últimos años los procesos de internacionalización de la educación y de educación transnacional se han desarrollado casi exclusivamente a través de metodologías y tecnologías de educación virtual, por lo que prácticamente se han ido convirtiendo –aunque no lo sean estrictamente- en sinónimos. La educación virtual es el principal instrumento para proveer de programas educativos transnacionales de carácter internacional, por lo que se agrega una complejidad adicional, a las ya difíciles propuestas para la regulación de la educación virtual y de la educación transnacional y para la evaluación y acreditación de su calidad, a lo que se hará referencia más adelante.

El tema que preocupa a los sistemas de educación superior de América Latina es la incidencia de programas transnacionales –particularmente de posgrado- que llegan de manera virtual y otras modalidades de educación a distancia, infringiendo muchas veces las normativas nacionales, sin asegurar niveles de calidad comparables con los de sus países de origen y siendo dictados muchas veces por instituciones no autorizadas en su país. El proceso de articulación y cooperación debería generar mecanismos de control de los organismos nacionales o regionales de evaluación y acreditación a fin de evitar este tipo de situaciones anómalas y encauzar el desarrollo de la educación de carácter transnacional por vías de convenios de carácter bilateral o multilateral.

⁶⁵ Se han incluido en este punto, extractos del texto de Norberto Fernández Lamarra, Hacia una Nueva Agenda para la Educación Superior : Internacionalización, Evaluación de la Calidad y Educación. Virtual , trabajo presentado en VIRTUAL EDUCA 2004, Forum de Barcelona, Barcelona, España junio de 2004, en revista Alternativas, N° 36, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, 2005

1. La internacionalización de la educación superior

La problemática de la internacionalización de la educación superior es mucho más compleja y se vincula con los procesos de globalización registrados con intensidad en la década del 90, tal como lo señala Hans de Wit, al plantear que *se observa un nuevo grupo de términos, dentro del grupo de educación transnacional como educación sin fronteras, educación que atraviesa las fronteras, educación global, educación en el exterior o recientemente, el comercio internacional de servicios educativos; en estos términos, no solamente los estudiantes y los profesores se movilizan sino la propia educación: el producto, el contenido, la universidad misma que se traslada de un país a otro y esto tiene que ver con el proceso de globalización de nuestras sociedades.*⁶⁶

A modo de ejemplo en la Argentina, antes de los 90, la internacionalización de la educación era muy leve y se registraba básicamente por parte de los graduados universitarios argentinos que decidían cursar sus posgrados en Europa y América del Norte. Luego estos procesos se intensificaron en toda América Latina y, por supuesto, alcanzaron a la Argentina, aunque en mucho menor medida que en otros países de la región. (informe nacional de Argentina)

El GATE (*Global Alliance for Transnational Education*) describe seis modalidades de educación superior de carácter transnacional⁶⁷:

- *Educación a distancia* (“distance education”), con una utilización cada vez mayor de tecnologías virtuales.
- *Educación a distancia apoyada localmente* (“locally supported distance education”), con programas y materiales de la institución proveedora suministrados por una institución local que brinda apoyo a los estudiantes.

⁶⁶ De Wit Hans, La Internacionalización de la Educación Superior, en Mora José – Ginés y Norberto Fernández Lamarra (coord.) Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires, 2005

⁶⁷ García de Fanelli, Ana M., La educación transnacional: La experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina, CONEAU, Buenos Aires, 1999

- *Programas gemelos* (“twinning programs”), similares a los anteriores, excepto que los programas siguen el mismo currículo y el mismo horario que en la institución proveedora extranjera.
- *Programas articulados* (“articulation programs”), lo que permite a los estudiantes iniciar los estudios en una institución local y continuarlos y finalizarlos en la institución proveedora extranjera.
- Sedes locales de instituciones extranjeras (“branch campuses”), ya sea en asociación con una local o estableciéndose por si mismas.
- *Acuerdos de franquicia* (“franchising”), en los que la institución proveedora extranjera le otorga la licencia para ofrecer sus carreras y títulos a instituciones locales. La proveedora puede estar muy comprometida en cómo se enseña el programa o muy poco, generando en este último caso problemas de real certificación (o acreditación) de los estudios.

2. Los acuerdos de la Organización Mundial de Comercio

En este marco de globalización e internacionalización de la educación ha aparecido otra temática que genera una profunda preocupación: la constituye el considerar a la educación y a los servicios educativos como parte del comercio de servicios regulados por el Acuerdo General para el Comercio de Servicios (AGCS) en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y tendiendo a la “liberalización en el comercio de servicios de enseñanza”, como lo proponen en ese ámbito países como Australia, Estados Unidos, Japón y Nueva Zelanda. Esto llevaría a considerar a la educación como un servicio transable –la “comoditización” educativa- y obligaría a los países miembros de la OMC a eliminar las reglamentaciones o regulaciones nacionales que afecten el comercio de esos servicios. Los países que promueven esta liberalización señalan que los servicios de educación superior están ampliándose y diversificándose mediante el uso de Internet “*de modo que constituyen una actividad empresarial internacional cada vez mas importante que deberá complementar el sistema de enseñanza pública y contribuir a la difusión en todo el mundo, de la moderna economía del conocimiento*”.⁶⁸

⁶⁸ De Wit, op cit.

Tal como se señaló, el problema mayor en relación con la internacionalización de la educación lo representan los acuerdos adoptados en 1990 y en 2001 en el GATS (General Agreement on Trade in Services) en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC) . El GATE (Global Alliance for Transnational Education) define a la educación transnacional como (...) *cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor) Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o los materiales educativos*⁶⁹ por lo que los servicios de educación se consideran como un sector de servicio más y, por lo tanto, sujetos a la liberalización total y a la supresión de barreras nacionales que restrinjan los intercambios.

Según el punto de vista del GATS esto se constituye en un aspecto positivo que posibilita acelerar la acción de proveedores privados y extranjeros de educación superior en los países en los que la capacidad local es inadecuada. El punto de vista crítico con respecto a estos acuerdos sostiene que la liberalización en la prestación de estos servicios puede comprometer los niveles de calidad y pertinencia y permitir que los proveedores privados y extranjeros monopolicen a los mejores estudiantes y a los programas más lucrativos de educación superior.

Tal como señala de Wit, *se puede notar un mayor énfasis en razones y fundamentos económicos para la internacionalización de la educación superior, el comercio y la competencia, en particular, a partir del Tratado General para el Comercio de Servicios de la Organización Mundial de Comercio, que es el que refleja esta nueva tendencia en la internacionalización de la educación superior, para observar la educación como un comercio más que como un producto de cooperación internacional.*

⁶⁹ GATE (1998), The Gate Certification Process, citado por García de Fanelli, Ana M, *La educación transnacional: La experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*, CONEAU, Buenos Aires, diciembre de 1999.

En la misma línea, las uniones nacionales de estudiantes de Europa (ESIB) plantean, en oposición, que la noción que la educación superior es un “commodity” comercializable con las mismas reglas que cualquier producto comercial, es inaceptable ya que es imperativo que el acceso a la educación superior no sea impedido o regulado por las fuerzas del mercado. John Daniel, Director Asistente de Educación de la UNESCO, ha señalado que la comercialización de la educación es algo que va a ocurrir y que las decisiones que se adopten en el ámbito internacional acompañarán la tendencia que van marcando las fuerzas del mercado e indica que el peligro es la “Mc Donalización” de la educación superior con una única fórmula y copiada del modelo occidental. Jane Knight, de la Universidad de Toronto, afirma que los acuerdos de la OMC pueden comprometer los niveles de calidad y pertinencia.

En América Latina, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo manifestó en agosto de 2002 que se hace necesario alertar a la comunidad sobre “las nefastas consecuencias de estos acuerdos”.⁷⁰

De las visiones críticas hacia los acuerdos de la OMC surgen, entre otras, las siguientes implicancias, además de las ya señaladas:

- los diseños educativos no son neutros y afectan la cultura y la historia de los pueblos, que no deben avasallarse;
- el intercambio de servicios educativos en términos comerciales es un proceso desigual entre mundos diferentes y asimétricos;
- la liberalización del comercio de la educación superior significa la generalización de contenidos y métodos y, por lo tanto, afecta valores y comportamientos de cada una de las naciones;
- hay fuertes contradicciones en las relaciones y efectos existentes entre el mercado y los valores deseables;

⁷⁰ Para complementar el análisis de los Acuerdos de la OMC y de sus efectos ver Fernández Lamarra, Norberto, op.cit; Knight, Jane “*Trade in higher education services. The implications of GATS*” en *The observatory on borderless higher education*, Londres, Reino Unido, marzo de 2002; y entre otros, Ledesma, Joaquín y equipo, Camino a la globalización cultural, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, octubre de 2003 (mimeo)

- En la terminología propia de la filosofía del mercado, los estudiantes son “consumidores”, los profesores son “vendedores” y el mercado global es el gran ordenador social.

El debate sobre el comercio de servicios educativos y la relación entre el servicio cultural de las universidades y el comercio es incipiente en Latinoamérica. Es claro que la mirada de aquellos que vienen de los ministerios de economía lo hagan con una mirada de carácter comercial y vean la educación como un producto, mientras que en las universidades y en los ministerios de educación se enfoca el papel de la universidad como una entidad cultural al servicio del público. Entonces, hay un conflicto entre estos dos puntos de vista. Citando a de Wit, *el problema es que hasta hoy, toda iniciativa para observar lo que está pasando debido al proceso de la globalización y el impacto en la educación superior consiste en realizar muchas actividades del tipo comercial sin ninguna regulación. Entonces, dentro del Acuerdo General de Comercio, se propone regular las cosas. Hay peligro cuando no hay regulación. Creo que las universidades tienen que aceptar la realidad; no sólo que existe el comercio de la educación y las regulaciones económicas sino también que debe haber regulaciones educativas, sociales y culturales para tratar de obtener un equilibrio.* Frente a estos planteos se hace necesario adoptar nuevas estrategias de aseguramiento de la calidad, tanto a nivel nacional como regional.

A nivel mundial se han ido desarrollando diversas modalidades de regulación de la educación transnacional, ya sea por normas autoimpuestas por los países proveedores o exportadores, por las establecidas por los países “huéspedes” o importadores o por el GATE u otras agencias como la norteamericana ACICS (Accrediting Council for Independent Colleges and Schools). Entre los establecidos por los países exportadores pueden señalarse los de Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia; entre los importadores, el recientemente elaborado por Israel frente al importante avance de la educación transnacional en su territorio. El GATE integra a instituciones proveedoras y huéspedes, a agencias y entidades acreditadoras y certificadoras, a empresas y a países importadores; ha

establecido un código de prácticas o principios para la educación transnacional y ofrece servicios de certificación con múltiples propósitos.⁷¹

3. La educación transnacional en América Latina

3.1 Caracterización regional

Con relación al desarrollo de la educación transnacional en América Latina, de un informe realizado por de Wit y otros para el Banco Mundial⁷² ha surgido el siguiente análisis: *América Latina está en su primera etapa de desarrollo en relación con la educación transnacional. También se puede observar que hay un marcado énfasis en las políticas nacionales en la cooperación internacional, un énfasis mucho mayor a nivel nacional que a nivel institucional o departamental. (...) También se ha observado que en términos de relaciones transnacionales, América Latina se dirige mucho más hacia América del Norte y Europa, muy poco hacia su propia región o Asia, y mucho menos todavía, hacia África. Las relaciones que existen son con Estados Unidos, Canadá y Europa y, cuando se observa la relación entre América Latina y Europa, es mucho mayor con España y Portugal que con otros países del continente europeo. Brasil tiene particularmente muchas relaciones con Francia y con Inglaterra, pero en general, la tendencia es hacia Europa del sur, (en particular, España) y Estados Unidos y muy poco con el resto del mundo.*

Tal lo señalado, en América Latina recién en los últimos años se está asumiendo la significación de la internacionalización o transnacionalización de la educación superior. En la última década se han instalado numerosas sedes de universidades de Estados Unidos y Europa; se han multiplicado los programas de educación a distancia –la mayoría de carácter virtual- con programas, materiales y títulos extranjeros, con o sin apoyo local; han aparecido múltiples carreras de grado y de posgrado con doble titulación; se han instalado universidades virtuales en consorcio entre instituciones extranjeras y locales; se han incrementado los programas de intercambio de profesores y estudiantes de grado y de

⁷¹ Para información detallada sobre las normativas y prácticas establecidas ver García de Fanelli, Ana M., op.cit.

posgrado, con apoyo de la Unión Europea, de países europeos, de Estados Unidos y de Canadá.

En varios países de América Latina se ha registrado un efecto no deseado y no controlado de la internacionalización de la educación superior: la instalación de un alto número de instituciones extranjeras, sin acreditación y sin control nacional y con dudosos antecedentes institucionales y en lo referido a la calidad de los servicios ofrecidos. La mayor parte de ellas como sedes locales de esas universidades o por acuerdo de franquicia, utilizando tecnologías virtuales, también de dudosa calidad.⁷³

En los informes de Argentina, México y Centroamérica, hay una explícita preocupación por la educación transnacional y en algunos casos particulares se mencionan distintas iniciativas para regular su avance, frente a la ausencia de normativa manifiesta en todos los casos. En estos informes la postura frente a las propuestas de la OMC es de resistencia y negativa, tal como se manifestó el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina *el mercado no tiene valores, tiene apetitos y el apetito se calma con ganancias y eso no es educación.*⁷⁴

Contraponiéndose a estos argumentos el Informe del Caribe Anglófono ve en la propuesta de la OMC y en la educación virtual un desafío y una oportunidad para el crecimiento regional, dada la propia historia de los países que componen la región, a la que aún le unen fuertes vínculos con instituciones europeas, y están influenciados por su proximidad con universidades norteamericana. *La organización de los sistemas de educación superior deben dar cuenta,(...) como en el caso de Surinam, Jamaica o Antillas y otros países, donde se han mantenido vestigios del sistema inglés de educación. Sin embargo, su proximidad a los Estados Unidos así como su intercambio comercial, las conexiones de la educación y la información con Norteamérica han tenido también una profunda influencia en su organización y en la práctica de la educación superior (informe regional Caribe Anglófono).*

⁷² Informe para el Banco Mundial H. de Wit y otros, en prensa.

⁷³ Ver nota 6

La internacionalización de la educación en la región del Caribe Anglófono, es un tema muy arraigado. De hecho, como fue señalado, las modalidades que adoptan las distintas universidades e IES extranjeras para desarrollar y validar sus actividades en la región van desde la asociación con una universidad local o con un programa en particular: *la mayoría de las instituciones públicas resultan de la fusión de sociedades de instituciones existentes* (Informe Caribe Anglófono). Si bien esta es una tendencia reciente, este tipo de asociaciones escapan absolutamente a toda posibilidad de regulación, en caso que la hubiera.

3.2 Algunas situaciones nacionales

En *Argentina* según lo establecido en las respectivas normativas –particularmente el decreto N° 276 de marzo de 1999– las sedes de instituciones universitarias extranjeras en el país son consideradas para su reconocimiento bajo las mismas pautas que las relativas a la acreditación de nuevas instituciones privadas. Para ello, deberán solicitar previamente el reconocimiento de su personería jurídica y posteriormente al otorgamiento de su autorización provisoria, por lo que quedan sometidas a las mismas exigencias, condiciones y mecanismos de control y seguimiento que las demás instituciones.

La CONEAU ha asumido para estos casos los mismos requisitos de presentación, exigencias, tramitación, criterios de evaluación, guías para el análisis y procedimientos técnico-administrativos que los que utiliza para la autorización provisoria de instituciones universitarias privadas. En dicho proceso se tienen en cuenta los resultados de los procesos de evaluación efectuados por agencias de reconocido prestigio así como los antecedentes nacionales e internacionales de la institución solicitante. Las que no fuesen autorizadas no podrán funcionar legalmente en el país.

En otros países de América Latina –en especial del norte de Sudamérica y en los de Centroamérica– se ha registrado un efecto no deseable y no controlado de la internacionalización de la educación superior: la irrupción de un alto número de

instituciones extranjeras, sin acreditación y sin control nacional y con dudosos antecedentes institucionales y de la calidad de los servicios educativos ofrecidos. Esto se ha podido evitar en Argentina debido a lo establecido en la Ley de Educación Superior y a la acción de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Esta Comisión tuvo oportunidad de considerar dos solicitudes de instituciones extranjeras para desarrollar actividades académicas en el país. En un caso –Universidad de Bolonia-se la autorizó y en otro- Lynn University- se la desaprobó.

Para los casos de acreditación de programas de grado y de posgrado de instituciones extranjeras no autorizadas en el país, sólo se aceptan si son presentadas por una institución universitaria nacional y requieren los mismos requisitos, criterios y tramitación que los restantes programas. En los casos de doble titulación entre una universidad nacional y otra extranjera, se acredita sólo la titulación nacional.

La internacionalización de la educación en la Argentina registró, entre otras, las siguientes modalidades; la instalación de sedes de universidades de Europa y de Estados Unidos, ya sea con programas para argentinos (Bolonia), con cursos sólo para sus propios estudiantes (New York University y Harvard University) o como focos de desarrollo de investigaciones (NYU, Harvard, Salamanca y otros); la aparición de posgrados con doble titulación o en cooperación académica entre universidades argentinas y del exterior; la consolidación de redes institucionales interuniversitarias en base a proyectos de investigación (proyectos ALFA de la Unión Europea) o con objetivos de carácter estratégico; el incremento de los programas de intercambio de profesores y de estudiantes de grado y de posgrado (diversos programas de la Unión Europea, de España y de otros países, Comisión Fullbright, Canadá, etc.) así como la utilización de profesores invitados de universidades del exterior, en especial para cursos de posgrado.

En el caso de *México* en lo que se refiere a la acreditación o aseguramiento de la calidad de las instituciones extranjeras, la legislación mexicana cuenta con el Acuerdo N° 279/00 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior (*Diario Oficial de la Federación, del 10 de julio*

del año 2000). Mediante este Acuerdo se establece que las instituciones particulares (sin una mención específica a las instituciones extranjeras) para poder operar tienen que obtener dicho reconocimiento, que implica una revisión obligatoria por parte de la SEP de sus planes y programas de estudio; sin embargo, la legislación también menciona que las instituciones pueden operar advirtiendo a los usuarios que son estudios sin validez oficial, lo que les permite funcionar sin ninguna revisión.

En *Centroamérica*, si bien se tiene conocimiento de que algunas instituciones extranjeras, interesadas en que sus títulos y grados tengan validez oficial, se asocian con alguna institución nacional y sus programas de estudio son revisados. Sin embargo, no existen mecanismos ni instrumentos especiales específicos para el aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades extranjeras en la región centroamericana. Hasta ahora las universidades de origen extranjero que operan en algún país de la región siguen uno de dos caminos: o se registran como universidad dentro del país siguiendo los procedimientos establecidos para su autorización, control y vigilancia como una universidad local, o se asocian con una universidad local para otorgar los diplomas, grados y títulos con el amparo legal de dicha universidad local. De lo contrario los diplomas, grados o títulos otorgados por universidades extranjeras (independientemente de la modalidad utilizada: presencial, a distancia o virtual) serán considerados como diplomas extranjeros y sus portadores deberán seguir el procedimiento establecido en cada país para el reconocimiento, incorporación o revalidación de los mismos en el país.

Ejemplos de instituciones extranjeras que han decidido seguir el primer camino -es decir instalarse totalmente en el país anfitrión- son la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) y la Universidad Latina de Costa Rica que se han establecido también en Panamá o la Florida State University, Columbus University o Nova Southeastern University, que también se han establecido legalmente en Panamá, siguiendo el marco legal de control y supervisión panameño.

Numerosas universidades extranjeras, sobre todo españolas y algunas latinoamericanas (Instituto Tecnológico de Monterrey o Universidad Católica de Chile, por ejemplo) han seguido el segundo camino; es decir asociarse a una universidad ya establecida en el país

anfitrión, para ofrecer un diploma conjunto que pueda ser reconocido en el marco legal de control y supervisión nacional. Este segundo caso se ha dado en la mayoría de países, pero de manera muy evidente y significativa en Nicaragua, Honduras y El Salvador.

4. Algunos procesos de integración regional y de cooperación internacional desarrollados en América Latina

Un proceso positivo registrado en América Latina es el de la constitución de bloques regionales, lo que posibilitará para cada uno de los países integrantes de los mismos mejores condiciones de competitividad a nivel internacional. Así, funciona el MERCOSUR, constituido originalmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay y al que luego se agregaron Bolivia y Chile. México se ha incorporado al NAFTA junto con Estados Unidos y Canadá. En Centroamérica –en especial en lo universitario- los países están trabajando asociadamente, como ya se ha visto. Las islas y los territorios del Caribe Oriental integran la Organización de los Estados del Caribe Oriental (OECS). Los países andinos –que en el pasado constituían en un importante bloque- están sufriendo crisis nacionales que les dificultan la integración regional.

Además, de estos bloques subregionales –de carácter político-se han generado entre países e instituciones universitarias de América Latina diversas asociaciones de universidades, que contribuyen a los procesos de integración regional y de cooperación internacional universitaria. En algunos casos, estas asociaciones incluyen a instituciones de fuera de la región.

La **Asociación de Universidades del Grupo Montevideo** fue creada en 1991 y está integrada por universidades públicas y autónomas de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Paraguay. Entre sus objetivos están los de desarrollar conjuntamente una masa crítica de alto nivel entre sus miembros, promover la investigación científica y tecnológica y la formación continua, mejorar las estructuras de gestión de las universidades que la integran y fomentar la interacción entre las instituciones miembros. En su seno funcionan cinco Cátedras UNESCO sobre Cultura de la Paz, sobre Libertad de Expresión, sobre Derechos Humanos, sobre Nuevas Técnicas de Enseñanza e Innovación Pedagógica en la Educación

Superior y sobre Microelectrónica. También funcionan diez comités académicos sobre distintos temas científico-tecnológicos.

En Centroamérica, en 1948, se creó el **Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)**, organismo precursor de la integración subregional y del funcionamiento de redes interuniversitarias. En estas más de cinco décadas de existencia al CSUCA ha tenido etapas muy significativas en cuanto a promover la integración universitaria en la región y a contribuir a su mejoramiento. Sus publicaciones y trabajos han sido muchas veces de gran importancia tanto en Centroamérica como en el conjunto de América Latina. Actualmente funciona en el marco del Sistema de Integración Centroamericano (SICA). El CSUCA está integrado actualmente por dieciséis universidades públicas de Centroamérica y Panamá. Ha creado el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) que, conjuntamente al MEXA del MERCOSUR, se constituyen en los dos mecanismos subregionales de mayor significación en materia de aseguramiento y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. El CSUCA cuenta, también, con el Consejo Regional de Vida Estudiantil (CONREVE) y con una Red de Sistemas de Información Documental de Universidades Centroamericanas (Red SIID), que garantiza la interconexión telemática de los 16 sistemas de información documental de las universidades miembros. Tanto el SICEVAES como estos dos programas contribuyen eficazmente a la convergencia y articulación de los sistemas universitarios de Centroamérica y Panamá.

En la década del 70 se creó con sede en Santiago de Chile el **Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)**, integrado actualmente por veintiocho universidades latinoamericanas y tres europeas (de España y de Italia). Sus objetivos son los de articular esta red de universidades con el desarrollo regional y de cada uno de los países. Ha llevado a cabo numerosos estudios y trabajos de consultoría y asesoramiento vinculados con el mejoramiento de la gestión y la calidad en la educación superior. En el año 2004 ha organizado, conjuntamente con el IESALC, un seminario internacional sobre evaluación y acreditación en la educación superior.

En el año 1997 se creó en Buenos Aires, Argentina la **Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria** integrada por universidades de 14 países latinoamericanos. Esta red promueve la integración regional, la cooperación y la excelencia académica y la generación y la difusión del pensamiento en América Latina. Sus principales áreas de trabajo están concentradas en la organización y gestión universitaria, la movilidad y la homologación de estudios, la acreditación institucional y por programas y las nuevas tecnologías para la educación superior.

Con objetivos similares en 1993 se creó la **Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración**. Esta Asociación está integrada por universidades de veinte países latinoamericanos y promueve acciones de intercambio e integración en materia universitaria entre sus miembros bajo el lema “La comunidad latinoamericana de naciones es el nuevo lema de la integración”.

En mayo de 2003 se constituyó la **Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES)**, integrada por las agencias de evaluación y acreditación de la calidad de diversos países de América Latina y la ANECA de España y por ministerios de educación de la región. Sus objetivos son los de desarrollar proyectos y acciones de intercambio, conocimiento mutuo y trabajo conjunto en esta área y, en general, en materia de mejoramiento de la educación superior. La Red está organizada por comisiones de trabajo sobre temas específicos: estudios comparados; gestión y mantenimiento de un portal propio; talleres de formación para evaluadores; glosario de términos de evaluación y acreditación; buenas prácticas en evaluación y acreditación y estudio comparativo de títulos.

5. La educación virtual

5.1 Principales concepciones

Como ya ha sido señalado, los escenarios de la educación superior en América Latina en la última década muestran el efecto del proceso de globalización y, por ende, de la

internacionalización de la educación; el fuerte crecimiento de las matrículas y del número de instituciones educativas y, por lo tanto, de la diversificación y segmentación de la oferta educativa; la preocupación ante lo anterior, por la calidad y su evaluación, por lo que esto se tiende a generalizar en la región al igual que en el resto del mundo.

Simultáneamente con estos escenarios, en la última década se produce una presencia cada vez mayor de la sociedad del conocimiento y de las NTICs, que llevan a un fuerte crecimiento de la educación a distancia y, muy especialmente, de la educación virtual. Por lo tanto, la educación virtual se interrelaciona estrechamente con la sociedad del conocimiento y de las NTICs y con la evaluación de la calidad en un marco de fuerte diversificación de la oferta de la educación y de su internacionalización.

En este período se produce una fuerte tendencia de la educación a distancia hacia la virtualización como efecto del rol creciente de las TICs. Barberá afirma *que la educación a distancia con el uso de la tecnología.....ha experimentado en los últimos años una especie de estrellato fulminante que parece no haber acabado* aunque lo relativiza señalando que *nos falta perspectiva y experiencia para valorar su carrera como fugaz o cómo fundamento sólido de una nueva época en educación*⁷⁵ esto se constituye, por lo tanto, en un tema importante para la agenda educativa del futuro.

Como lo señala Mena se han registrado en poco tiempo varias generaciones sucesivas en la educación a distancia: de la correspondencia a las telecomunicaciones y la telemática, según Garrison, o cinco generaciones sucesivas y, a veces, simultáneas, según Taylor: impresos, audiovisuales, tecnología satelital e informática, multimedia interactiva y sistemas de respuestas automáticas.⁷⁶

En lo institucional también se produce un proceso de evolución en etapas: la introducción de elementos de virtualidad en la universidad presencial; diseño de entornos virtuales para cursos de extensión o educación continua; uso de esos entornos conjuntamente con otras

⁷⁵ Barberá, Elena, La incógnita de la Educación a Distancia, Cuadernos de Educación, ICE-HORSORI, Barcelona, 2001

instituciones; creación de una estructura de universidad virtual con gestión relativamente independiente a la universidad tradicional; creación de la universidad virtual como organización virtual y con autonomía. Según Mena estas *cinco modalidades no necesariamente están alineadas ni deben ser transitadas en orden para arribar a la Universidad Virtual, ya que el camino presenta varias encrucijadas con opciones diferentes*⁷⁷

Otro tema que es necesario considerar es que en estos procesos de virtualización son ante todo procesos educativos, evitando que el “encandilamiento” por lo tecnológico deje de lado lo importante. Al respecto Barberá señala que *la atención centrada en el medio –las TIC- supera con creces a la atención sobre el fin último –la educación- y el efecto que provocan son productos atractivos de una oscura inspiración conceptual*⁷⁸ Según Mena, *el modelo pedagógico debe primar, orientar y coherentizar toda la propuesta estableciendo los principios y criterios que permitan no sólo seleccionar la tecnología adecuada, sino también guiar para su utilización y evaluación posterior*⁷⁹

5.2 La calidad en la educación virtual.

Una de las limitaciones consideradas con relación al tema de la calidad de la educación superior en América Latina y su evaluación, son los escasos avances en el campo de la educación virtual, a pesar del importante desarrollo que esta modalidad está asumiendo a nivel internacional y en América Latina. De ahí, la significación e importancia que involucra esta temática, ya que es será difícil avanzar sobre la evaluación sino se definen los parámetros y los estándares de calidad, no sólo de los aspectos educativos sino también de los tecnológicos.

Un objetivo central en esta tarea es que al diseñarse los proyectos de educación virtual se tengan en cuenta y expliciten los criterios de calidad que se asuman, tanto en lo referido al

⁷⁶ Mena, Marta, (compiladora), La educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades. IESALC/UNESCO, Ediciones La Crujía-Editorial Stella, Buenos Aires, abril de 2004.

⁷⁷ Mena, Marta, op.cit.

⁷⁸ Barberá, Elena, op. cit

⁷⁹ Mena, Marta, op.cit.

proceso educativo en si mismo como en relación al entorno tecnológico. En cuanto a lo educativo es muy importante, como ya se señaló, la idea de tener en cuenta en el modelo pedagógico virtual la creación de comunidades de aprendizaje virtuales, complementadas con servicios que contribuyan a la efectiva inserción de los alumnos -tratando de evitar el muy habitual problema de la deserción- con la creación de actividades integradoras en un ambiente socialmente propicio y la existencia efectiva de las bibliotecas digitales.⁸⁰

Otro aspecto a tomar en cuenta es la necesaria articulación en lo pedagógico entre sistemas presenciales y no presenciales porque si bien plantean requerimientos didácticos diferentes, coexisten y se complementan en muchas de las ofertas educativas existentes en el escenario de la educación, en especial en la educación superior. En este sentido la educación presencial podría beneficiarse con la documentación preparada para la no presencial ya que habitualmente son más completos y tienen desarrollos más detallados. La cantidad y calidad de la información y conocimientos a suministrar deberán precisarse –al igual que en la educación presencial- según el perfil de los estudiantes, los objetivos que se planteen, las competencias que se esperan desarrollar y el tiempo previsto para cada actividad de formación. Es deseable que, además de los objetivos de aprendizaje y las competencias, se tengan en cuenta las actitudes y valores pertinentes. Será necesario tener en cuenta que los materiales desarrollados son los soportes específicos de cada curso, por lo que deberán ser producidos por profesionales con competencias tanto en el contenido como en el diseño de los mismos.⁸¹

En este sentido, el informe de Cuba señala que el proceso de virtualización que se registrará en el proceso de formación, lo será a partir del más amplio uso de tecnologías en todas las carreras universitarias y en otros tipos de cursos. Considera y alerta sobre los cambios significativos que ha de implicar *en los actuales roles de profesores y estudiantes, asociados a la introducción de nuevas competencias profesionales vinculadas con el empleo de esos recursos informáticos; su introducción y generalización en todos los tipos*

⁸⁰ En mayo de 2003 se llevó a cabo en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina un Seminario Iberoamericano sobre “Nuevas Tecnologías, Modelos Educativos y Factores de Calidad en la Educación a Distancia Universitaria”, con los auspicios de la OEI y la participación de especialistas latinoamericanos y de España. De la síntesis de los temas y conceptos más relevantes expuestos –preparada por Horacio Santángelo- se toman algunos de los conceptos que se desarrollan en este punto.

⁸¹ Santangelo, Horacio N. “Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación” en Revista Iberoamericana de Educación, N° 24, septiembre-diciembre de 2000, Madrid, España.

de cursos universitarios; la introducción del empleo más eficiente de métodos distintos en las variadas formas organizativas del proceso de formación; y el empleo de diferentes modalidades de prácticas de laboratorio virtuales y las transformaciones que están teniendo lugar en la educación a distancia. Por ello, las nuevas tecnologías se constituyen en una oportunidad para la renovación de la organización y de las metodologías de enseñanza.

5.3 Los procesos de evaluación y la acreditación de la calidad para la educación virtual

A partir del desarrollo de la educación virtual y, muy especialmente, la expansión de la educación transnacional, se han ido desarrollando en diversos países proveedores de servicios educativos virtuales, concepciones y metodologías tanto para la evaluación de los programas y cursos como para la acreditación de instituciones y carreras. Entre ellos, en Gran Bretaña la Agencia de Aseguramiento de la Educación Superior (QAA), sucesora del Consejo para la Calidad en la Educación Superior (HEQC), ha aprobado un conjunto de directrices, producidas a solicitud de las instituciones y programas de educación a distancia de ese país.

Este conjunto de instituciones ha reconocido que el desarrollo continuo de esta modalidad de educación superior y su aceptación a nivel mundial dependen del aseguramiento riguroso de la calidad, así como que las formas habituales de educación presencial (“in-campus”) no son necesariamente apropiadas para la educación a distancia. Luego de ser puestas en práctica y adecuadamente evaluadas y revisadas estas directrices serán incorporadas al Código de Prácticas para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior de la QAA. Cada una de las directrices se complementan con “preguntas ejemplificadoras” para aclarar sus alcances y contribuir a su mejor aplicación.

Las directrices aprobadas son las siguientes:

Directriz 1: Diseño del Sistema – el desarrollo de un acercamiento integrado

Directriz 2: Establecimiento de estándares académicos y calidad en los procedimientos

de diseño, aprobación y revisión de programas

Directriz 3: Aseguramiento de la calidad y los estándares en la administración de la entrega de programas

Directriz 4: Desarrollo y soporte a estudiantes

Directriz 5: Comunicación y representación de estudiantes

Directriz 6: Asesoría a estudiantes

Cada directriz o sección contiene preceptos genéricos y guías definitorias; los preceptos identifican los asuntos claves que una institución puede razonablemente demostrar que está orientando efectivamente a través de sus propios sistemas de aseguramiento de la calidad. Las guías definitorias ofrecen sugerencias para dicho aseguramiento y para el control de la calidad, que las instituciones pueden utilizar, elaborar y adaptar de acuerdo a sus propias necesidades, tradiciones, culturas y procesos de toma de decisiones. Las seis directrices están desarrolladas en 23 preceptos y alrededor de 120 puntos planteados en las guías definitorias. Estos puntos explicitan detalladamente lo que se espera establezca, determine, identifique, especifique, proyecte, prepare, experimente, etc., cada institución.

A partir de estas directrices y preceptos se han planteado alrededor de 230 preguntas ejemplificadoras que actúan a manera de orientaciones específicas para las instituciones y para los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia en Gran Bretaña. Este conjunto de normas, criterios y orientaciones constituyen, sin lugar a dudas, una base muy significativa para asegurar la calidad de la educación a distancia que brindan las instituciones proveedoras, ya sea a alumnos residentes en el país o en cualquier otro lugar del mundo.

Otro caso que merece atención es el desarrollado en Israel,⁸² dónde, a partir de una enmienda a la Ley de Educación Superior, se requiere que las universidades extranjeras sean autorizadas para operar programas específicos y se establecen criterios que los programas de extensión deben satisfacer. Los más salientes son; los programas extranjeros

⁸² En García de Fanelli Ana M. La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina, 1999, CONEAU -Buenos Aires

autorizados en Israel deben ser idénticos a aquellos ofrecidos en el país de origen. Los graduados en Israel deberían poder continuar estudios en la universidad extranjera en los mismos términos que los graduados del país de origen; la universidad proveedora debe realizar control de la calidad, procedimientos de evaluación, establecer requisitos de admisión y de selección del plantel docente; el tiempo requerido para completar un título académico debe ser similar al que existe en el país de origen; las universidades extranjeras no pueden operar en cooperación con instituciones israelíes reconocidas a menos que la Comisión de Educación Superior lo autorice y los programas extranjeros no podrán recibir, excepto en circunstancias especiales, fondos públicos; al menos un 30 % del programa debe ser enseñado por instructores de la universidad extranjera y un 20 % del cuerpo docente israelí tendrá a la universidad extranjera como su principal empleador o tendrá un contrato con la universidad extranjera por al menos cuatro años. Esta legislación requiere, además, que las sedes locales de las universidades extranjeras se registren en el Consejo de Educación Superior, el cual será responsable de certificar que estas son sedes legítimas de instituciones debidamente acreditadas en sus países de origen.

Por ello, considerando los ejemplos mencionados, se debe atender al perfeccionamiento continuo de la evaluación y acreditación de los procesos de virtualización en la educación superior, con la necesaria dinámica de las variables, indicadores y criterios de calidad, en correspondencia con los diferentes subsistemas de aseguramiento de la calidad.

5.4 Los procesos de evaluación y de acreditación de la calidad para la educación virtual en Latinoamérica

En América Latina el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad para la educación virtual está en una etapa muy incipiente. En febrero de 2003, el IESALC/UNESCO convocó a un taller a un grupo de especialistas de países latinoamericanos y del Caribe en el que, entre otros temas, se consideró el de la evaluación y acreditación en la educación superior virtual. En el taller se acordó impulsar y consolidar esta modalidad educativa promoviendo cambios de los paradigmas de pensamiento y acción que garanticen un mayor y mejor acceso al conocimiento, así como su mayor y

mejor cobertura, calidad y pertinencia social, valorizando para ello el potencial que las NTICs tienen para la educación. Se propuso dar énfasis a la necesidad de identificar las bases de una pedagogía acorde con el nuevo paradigma de la educación virtual; establecer normas regulatorias facilitadoras y comprensivas de los recaudos para la acreditación nacional e internacional; asegurar la calidad y equidad educativas mediante una mejor difusión del conocimiento; evaluar la contribución de las NTICs en los procesos académicos con vista a la democratización del conocimiento; promover un incremento de los niveles de conectividad mediante el desarrollo de la infraestructura técnica y un esquema de tarifas comunicacionales especiales para el sector educativo; ampliar las relaciones interinstitucionales y procurar la internacionalización, salvaguardando la multiculturalidad y la diversidad; desarrollar modelos de gestión que contemplen el establecimiento de redes de cooperación entre instituciones de educación superior, organismos no gubernamentales, gobiernos, empresas y organismos intergubernamentales;

Pocos son los informes nacionales que mencionan específicamente el tema del aseguramiento de la calidad para la educación virtual. Son los de Centroamérica, Argentina, Caribe Anglófono, Cuba y México. El caso de Cuba se plantea desde una mirada que da cuenta del desafío que genera este tipo de modalidad y los beneficios que plantea, más que desde la necesidad de regulación y la preocupación por la ausencia de ésta, como en el caso de los otros informes mencionados. En la Argentina, muy recientemente se sancionó la Resolución Ministerial N° 1717, de diciembre del 2004, que da las bases para la regulación de la oferta de la educación a distancia por parte del Ministerio de Educación y la CONEAU. Más adelante, se desarrollarán las características principales de esta norma.

Cuba presenta una mirada optimista con relación a la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Informatización y las Comunicaciones (NTICs) en las IES, ya que *a partir de la estrategia de informatización del sistema de educación superior, se ha dado mayor impulso a la introducción y desarrollo de estas tecnologías en este tipo de instituciones; al acceso a Internet, ha aumentado la cantidad de computadoras y su efectiva utilización, su conexión en redes, el desarrollo de sitios web la mayoría de ellos ofrecidos internacionalmente y la elaboración de datos y la virtualización creciente de las*

asignaturas de los diferentes currículos.(...) El sistema universitario cubano promovió el desarrollo del empleo de la informática y las telecomunicaciones, como factor fundamental para optimizar el proceso de formación -de grado y posgrado- y de gestión universitaria, donde el proceso de virtualización ocupa un importante papel, no dentro del marco de una universidad virtual propiamente dicha, pero si en el proceso enseñanza aprendizaje que se desarrolla en las carreras universitarias y en la educación de posgrado así como en la investigación científica. (informe nacional de Cuba).

Por eso, la introducción de plataformas interactivas en el proceso de formación, el empleo de software profesionales en todas las carreras, la introducción de prácticas de laboratorio virtuales, el fortalecimiento de las redes internas de los centros (Intranet), el incremento de la conectividad de las IES, el fortalecimiento de la educación a distancia y la preparación de los profesores en estas temáticas, constituyen aspectos que en Cuba se consideran prioritarios para el desarrollo del sistema. Además, en todos los subsistemas que constituyen el Sistema de Control, Evaluación y Acreditación se asegura el mejoramiento continuo de la calidad del proceso de virtualización aplicado en las diferentes modalidades de enseñanza, mediante variables, indicadores y criterios de calidad, que están expresados en las guías de evaluación correspondientes a los subsistemas. Treinta y cuatro son los casos de “universidades virtuales” registrados en Cuba.

En **Argentina**, la Ley de Educación Superior autorizó la creación de instituciones universitarias que respondan a modelos diferenciados de diseño institucional y de metodología pedagógica entre ellas las de educación a distancia; previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de la oferta académica. Establece, asimismo, que serán creadas o autorizadas según las previsiones vigentes para las restantes instituciones y serán sometidas al mismo régimen de títulos y de evaluación y acreditación.

En ese marco el Poder Ejecutivo dictó el Decreto N° 81 en el año 1998 referido a la creación, reconocimiento o autorización de instituciones universitarias a distancia, planteando los requisitos que, en términos generales, son equivalentes a los aplicados a las de modalidades tradicionales. En ese mismo año, el Ministerio de Educación aprobó por resolución las normas específicas para las instituciones, carreras y programas con

modalidad a distancia. En el año 2001 el Ministerio estableció la norma para el reconocimiento oficial provisorio de los títulos de posgrado desarrollados con la modalidad no presencial o a distancia hasta que se dicte el marco regulatorio para este tipo de posgrados y que, por lo tanto, la CONEAU pueda abocarse a su acreditación.

La CONEAU ha evaluado un proyecto de institución universitaria a distancia, emitiendo un dictamen desfavorable. En el proceso de evaluación de este proyecto institucional se produjeron varios informes por parte de los especialistas intervinientes, que constituyen una base significativa para el proceso de reconocimiento de universidades a distancia o virtuales. Además la Secretaría de Políticas Universitarias, en el año 2003, ha organizado una reunión técnica de consulta sobre educación a distancia que se propone avanzar en el establecimiento de estos criterios y estándares específicos.

Producto de esos trabajos, recientemente, en diciembre del año 2004, mediante la Resolución 1717/04 del Ministerio de Educación, se establecieron las normas para los trámites de reconocimiento oficial y de validez nacional de títulos de pregrado, grado y posgrado correspondientes a estudios cursados en las instituciones universitarias mediante la modalidad de educación a distancia y para los procesos de creación y reconocimiento o autorización de instituciones universitarias que proyectan adoptar la modalidad a distancia, ya sea de modo complementario o exclusivo. En la resolución se define la educación a distancia, sus diversas variantes, los criterios organizativos y pedagógicos requeridos y las condiciones y requisitos para la presentación de las carreras y/o de las instituciones que prevean como modalidad exclusiva la de distancia. Se complementa con un anexo – elaborado durante los trabajos técnicos realizados previamente- en el que se enuncian los lineamientos para la presentación de programas y carreras bajo la modalidad a distancia. Entre otros puntos se desarrollan los siguientes: caracterización de la educación a distancia; características generales y componentes de un proyecto académico de educación a distancia; desarrollo de cada componente y sus requisitos mínimos; modelo educativo de referencia; perfil y desempeño de los docentes; interacción docentes-alumnos y entre estos entre sí; materiales para el aprendizaje; tecnologías de información y comunicación; tipos y formatos de evaluación; centros de apoyo distantes de la institución central.

Es decir, se fijan los criterios de calidad y estándares específicos que atienden simultáneamente los aspectos académicos y pedagógicos de los contenidos, el equipamiento tecnológico y las estrategias metodológicas a utilizar para su desarrollo. En primera instancia, está prevista una exhaustiva evaluación por parte del Ministerio de Educación, de la oferta a distancia de la institución en sus aspectos tecnológicos, inserción institucional, viabilidad, aspectos financieros y administrativos, infraestructura y recursos humanos (técnicos y pedagógicos) para desarrollar la oferta a distancia; una vez superada positivamente esta evaluación, se deriva a la CONEAU para proceder a la evaluación de cada carrera de grado y posgrado; en función de los criterios establecidos en la norma. Una vez que se expida la CONEAU sobre el juicio de acreditación o no, la resolución es remitida al Ministerio de Educación quien, decide en última instancia si se le otorga una acreditación por 6 años.

La oferta de carreras universitarias a distancia en la Argentina se ha incrementado fuertemente en los últimos años; así, en el año 2.000 el 35% de las instituciones universitarias la ofertaban y en el 2002 lo hacían el 55%. En el año 2002 se ofrecían a distancia más de 400 carreras de grado, pregrado y posgrado y cursos profesionales y de posgrado.

En el caso de **Costa Rica**, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) está trabajando en la preparación de una guía específica para la acreditación de programas impartidos con la modalidad a distancia, la cual será publicada próximamente. *De acuerdo a las indagaciones hechas en los países de la región, pudo establecerse que actualmente no existen mecanismos ni instrumentos especiales específicos para el aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades virtuales.*(informe regional de Centroamérica)

Lo mismo ocurre en **México** dónde el caso de las universidades virtuales, es un tema de debate en las reuniones de discusión organizadas por la ANUIES para elaborar una propuesta de evaluación; sin embargo, los avances no son aún significativos. La mirada sobre el tema de la educación a distancia fue señalado como una gran preocupación y

oportunidad para el desarrollo de la región del Caribe Anglófono. Sin embargo no existen aún ni el desarrollo de normativa ni el proceso de regulación de la educación virtual.

6. Conclusiones preliminares

El tema de la calidad en el campo de la educación superior virtual y su evaluación en América Latina, se plantea como una de las áreas de muy escasos los avances, a pesar que esta modalidad está asumiendo a nivel internacional y en América Latina un importante desarrollo. Esta modalidad educativa tendrá cada vez más expansión y más significación en las próximas décadas, sin probablemente desplazar a la de carácter presencial. Sus posibilidades le permitirán alcanzar a poblaciones que actualmente no pueden acceder a servicios educativos de calidad, en especial en el nivel superior.

Las modalidades virtuales se constituyen, asimismo, en una significativa complementación de la educación presencial, por lo que será necesario reelaborar los modelos educativos vigentes en una y otra modalidad de manera de poder integrarlos adecuadamente. De igual manera, la educación a distancia y la virtual requieren ser complementadas en muchas oportunidades por actividades presenciales. Ambas modalidades deben aprovechar sus fortalezas para complementarse y para superar sus limitaciones. Por otra parte, en un ámbito nuevo y en proceso de experimentación, como es el de la educación virtual, se facilitan la puesta en marcha de procesos y experiencias de carácter innovador, que contribuyan simultáneamente al fortalecimiento de la misma pero, a su vez, a la renovación en lo que sea pertinente de la educación tradicional. Es posible diseñar una estrategia renovadora del sistema educativo a partir de las posibilidades y nuevas perspectivas que ofrecen la educación virtual y las NTICs. Todo esto es muy importante y debe ser tenido en cuenta en los procesos de evaluación de la educación, en general, y de la educación superior, en particular.

Sin embargo, hay que tratar de no “encandilarse” con estas nuevas tecnologías –en especial con todo lo referido a Internet- ya que su mejor aprovechamiento requiere del desarrollo de nuevos modos de pensamiento y de aprendizaje, transfiriéndolos muchas veces de una

modalidad educativa a otra. Tal como señala de Wit *se habla mucho de las oportunidades que brinda la educación virtual (a distancia) para internacionalizar la educación, pero la realidad es que aún hay muy pocos ejemplos de éxito.*⁸³

A fin de lograr una adecuada regulación y evaluación de la educación superior virtual en especial por sus fuertes efectos sobre la internacionalización de la educación, es necesario analizar a la educación virtual tanto desde lo institucional como en relación con programas y carreras, en lo conceptual y en lo metodológico. Los países e instituciones proveedoras deberán controlar seriamente la calidad de los programas que producen y exportan y hacerlo en un marco de respeto a las normas vigentes en los países importadores y trabajando conjuntamente con las instituciones educativas locales.

En ese sentido, es de esperar que la OMC no incluya a los servicios educativos entre los regulados por el Acuerdo General para el Comercio de Servicios para que no se lleve a la liberalización de los mismos. Si eso ocurriese produciría, seguramente, efectos demoledores en los sistemas educativos nacionales, en particular en la educación superior, en los países en desarrollo y muy especialmente en los de América Latina. El proceso de internacionalización de la educación –al igual que lo referido a la globalización y mundialización de la sociedad del conocimiento- deberá tender a una humanidad más justa y más equilibrada, evitando que el avance de la ciencia y la tecnología se convierta en el factor definitivamente decisorio para consolidar las desigualdades en el mundo del futuro.

Esto se relaciona, estrechamente con el muy desigual acceso a las NTICs entre países y entre sectores sociales de cada país. Así, por ejemplo, *se estima que mientras en los países desarrollados las personas que acceden a Internet podrían alcanzar a mil millones hacia fines de esta década, en América Latina podrían llegar a ser sólo 40 ó 50 millones; es decir, sólo un 4% ó 5% en relación con el mundo desarrollado. A su vez, en cada país latinoamericano –o, en general, no desarrollado- los que acceden a Internet están*

⁸³ de Wit, op. cit

*concentrados en los niveles altos y medio altos de la sociedad, ampliando las brechas de las desigualdades en lo económico, en lo social, en lo cultural y en lo educativo.*⁸⁴

El desafío es, por lo tanto, cómo la sociedad del conocimiento, las NTICs, la educación virtual y la internacionalización de la educación se convierten en elementos contributivos para una mayor igualdad social a nivel global y de cada país, aportando para construir un mundo y sociedades nacionales más justas, más humanas y más solidarias, en las que la ciencia, la tecnología y la educación sean los factores decisivos para esto. La evaluación de la calidad de la educación virtual debe tener en cuenta este importante desafío para evitar que los niveles de desigualdad y de diversificación de la calidad en las instituciones y programas de educación superior siga ampliándose negativamente.

⁸⁴ Fernández Lamarra, Norberto, Una nueva agenda para la educación del futuro. La internacionalización de la educación virtual y la evaluación de su calidad, VIRTUAL EDUCA, 2004, Forum de Barcelona, Barcelona, junio de 2004 en , en revista Alternativas, N° 36, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, 2005

CAPITULO 7

PRINCIPALES TENDENCIAS, LOGROS Y DESAFÍOS

1. La situación regional

En pocos años se ha realizado un significativo avance de la “cultura de la evaluación”- a pesar de la concepción fuertemente predominante de autonomía universitaria- ya que hubo una escasa resistencia por parte de las instituciones, de sus actores y de la sociedad hacia los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. De hecho, la gran autonomía que gozan las universidades ha dado lugar, en muchos casos, a iniciativas endógenas provenientes de la propia comunidad universitaria. Cuando los procesos en los que la evaluación –en especial la institucional- provienen en mayor medida de iniciativas de las propias comunidades universitarias (por ejemplo, en su momento el PAIUB en Brasil), esto contribuye a un mejoramiento endógeno real de la calidad de la educación superior. Además, la participación de un alto número de pares académicos en los procesos de evaluación y acreditación ha generado una importante transmisión de la concepción de la “cultura de la gestión responsable y de la evaluación” hacia autoridades universitarias y hacia los colegas de sus propias instituciones y de otras, lo que ha resultado en un aporte positivo para el conjunto del sistema universitario.

Sin embargo, todavía son muy incipientes y débiles los espacios de diálogo, convergencia, cooperación y confianza mutua entre actores clave: autoridades y docentes universitarios, colegios profesionales, estudiantes, empleadores, gobierno, representantes sociales, etc.

La participación de pares académicos extranjeros, ha permitido fortalecer los vínculos entre las comunidades académicas locales, regionales e internacionales, coadyudando a su vez a una posible convergencia entre sistemas universitarios diferentes. Al respecto, se ha aprovechado y aprendido de las experiencias de otros países de la región y fuera de ella, en especial países europeos para la evaluación y EEUU para acreditación. Estos intercambios han sido efectivamente fructíferos.

En la mayor parte de los países se señala una significativa carencia de profesionales formados para tareas de evaluación y acreditación, planteándose que, en algunos casos, se observan comportamientos de carácter netamente "corporativo" por parte de algunos de ellos.

Estos comportamientos llevan, asimismo, problemas de carácter ético en los procesos de evaluación y acreditación. El tema de la ética es muy significativo, en especial en algunos países en los que las principales universidades privadas pertenecen en propiedad a personajes importantes de la política y del empresariado nacional. La mayor parte de las agencias de evaluación y acreditación han sancionado códigos de ética de cuya aplicación no existe información disponible. Este tema debe ser considerado con mayor relevancia en un futuro inmediato para que la credibilidad de estos procesos no se resienta.

La legislación específica sobre educación superior y sobre evaluación y acreditación, dictada en la última década, se ha constituido en una base significativa para la reforma y mejoramiento de este nivel en la región. Ha brindado la oportunidad de establecer parámetros comunes de calidad para la integración de los sistemas de educación superior y las posibilidades de generar acciones que tiendan hacia la convergencia en un espacio común regional. Sin embargo, todavía existe una falta de adecuación de los estatutos, reglamentos y prácticas de las instituciones de educación superior en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad.

Hay, además, un importante vacío de criterios y metodologías para la evaluación y acreditación de la educación a distancia y virtual, frente a la incidencia masiva de servicios de educación superior *internacionalizados* por vía presencial y/o virtual, que desplazan muchas veces a las instituciones nacionales. Además, y a partir de las posibles resoluciones de la OMC con relación a la educación, urge la necesidad de regulaciones nacionales y regionales en convergencia con los órganos de los países proveedores del servicio educativo para garantizar la calidad de los mismos.

Tal como ya se señaló, en el ámbito de la educación superior latinoamericana hubo un fuerte crecimiento de la oferta privada. En algunos países las universidades privadas reciben a más de la mitad de la matrícula total, como son los casos de Colombia, Chile y Brasil donde el sector privado tiene una significación muy relevante. Sin embargo Cuba, Uruguay, Venezuela y Argentina son ejemplos de países donde la responsabilidad sobre la educación superior es predominantemente estatal y tal como se señala en el informe nacional de Venezuela (2003) *esto implica que el Estado no sólo no puede estar al margen de las reformas de la educación superior que se conciben y arbitren, sino que además, debe tener la mayor responsabilidad en la realización de tales reformas.*

Debe tenerse en cuenta que en todos los países, los procesos de evaluación y acreditación son implementados por agencias estatales, ya sea que éstas habiliten a otras agencias, que los desarrollen por sí mismas o que los desenvuelvan en relación con los ministerios o secretarías de educación o con la universidad pública de mayor tradición en el país. Por lo cual, en todos los casos los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior son responsabilidad principal del Estado. En este sentido, la legislación sobre educación superior garantiza y regula la acción estatal.

Se ha promovido la organización y el fortalecimiento de los sistemas de información académica, de adecuación y renovación de recursos y la utilización de soportes tecnológicos para el seguimiento tanto de estudiantes como de graduados. Sin embargo aún se observa una notoria ausencia de nuevos modelos de gestión de las instituciones de educación superior que incluyan el aseguramiento de la calidad como componente permanente. A pesar de sus avances, la "cultura de la evaluación" se va incorporando muy lentamente y de manera desigual en las instituciones de educación superior y predomina una tendencia hacia la "burocratización" de los procesos de evaluación y acreditación, con características sólo normativas y procedimentales formales señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de calidad utilizadas. Además hay un limitado desarrollo conceptual y metodológico para la evaluación y acreditación de los aspectos de carácter pedagógico: planes de estudio, contenidos

curriculares, profesionalización de los docentes, metodología de evaluación y promoción de los estudiantes, etc.

La evaluación y acreditación de carácter institucional han permitido también –por lo menos en algunos países- fijar límites a la creación indiscriminada de universidades y poner en marcha criterios de auto-limitación, en especial con los proyectos de nuevas universidades privadas, pues se ha logrado regular y contener su excesiva expansión. Esto ha sido notorio especialmente en Argentina, Colombia y Chile. Sería conveniente que estas experiencias positivas sean aprovechadas por aquellos países donde no existen regulaciones claras y firmes para la acreditación de nuevas instituciones universitarias y , por lo tanto, se produjo –y se sigue produciendo- una expansión excesiva y descontrolada en cuanto a la creación de universidades. Incluso sería deseable que en una agenda para un posible Espacio Latinoamericano de Educación Superior, éste fuese uno de los temas de convergencia en la región, de manera de tender a sistemas universitarios más homogéneos en cuanto a criterios institucionales, de calidad y de pertinencia.

Si bien no hay estudios específicos al respecto, parecería que los procesos de evaluación y acreditación han repercutido favorablemente al interior de las instituciones de educación superior, tendiendo a su mejoramiento y a asumir en forma más responsable y eficiente los procesos de gobierno y de gestión institucional.

Los procesos de acreditación de posgrados han posibilitado otorgar mayor transferencia a un ámbito académico fuertemente competitivo y con una gran expansión.

Se ha estimulado la posibilidad de generar mecanismos sistemáticos de autoevaluación porque a partir de los procesos de evaluación y acreditación ha sido posible brindar una mayor transparencia a un mercado fuertemente competitivo y en expansión. Constituirá un aporte significativo a la generalización de estos procesos, la disponibilidad de “softwares” informáticos para apoyarlos, como los que está elaborando actualmente el IESALC/UNESCO, con la cooperación de agencias nacionales y de universidades.

Los procesos de aseguramiento de la calidad han contribuido a un replanteo de los criterios de gobierno, toma de decisiones, planificación y administración – incluyendo el seguimiento y la autoevaluación permanente- que favorecerán a generar un modelo de gestión estratégico y pertinente y de autonomía responsable y eficiente.

Se advierte falta de estrategias políticas y de gestión frente a la escasa participación en los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior no universitarias., lo que hace que una parte importante de la oferta de educación superior –la no universitaria- esté en gran parte ausente de estos mecanismos de mejoramiento.

La difusión, transparencia y accesibilidad de los resultados de evaluación y acreditación, ha generado una mayor conciencia pública acerca de la importancia de la educación superior y su mejora, pero hay una limitada articulación entre las dimensiones de política y de planeamiento con los procesos de evaluación y acreditación, siendo necesaria la implementación de nuevos modelos de gobierno y de gestión que las incluyan.

Por otra parte, el desarrollo casi simultáneo de los procesos de evaluación y acreditación en la región, ha favorecido la integración subregional a partir de intercambios que han promovido la creación y cooperación de asociaciones de rectores de universidades y de decanos de facultades a nivel nacional y entre países. Si bien los avances significativos realizados en la mayor parte de los países y en las subregiones (MERCOSUR, NAFTA, CARICOM y Centroamérica) en cuanto a evaluación de la calidad en la educación superior deberán consolidarse, perfeccionarse y extenderse al resto de los países y de las regiones, a partir de estos procesos subregionales.

2. Situación y perspectivas nacionales y subregionales

Argentina

Se observa una tendencia al consenso favorable en cuanto a la labor de la CONEAU y a su legitimidad. Gradualmente se instala una “cultura de la evaluación” en las instituciones

universitarias y se desarrollan nuevas concepciones de evaluación y acreditación de la calidad, tal como se plantea en el “Modelo de Gestión de Calidad para Instituciones Educativas” de la Fundación Premio Nacional de la Calidad y con el desarrollo de la Norma ISO 9001 para Educación por parte del IRAM, las que se constituyen como estrategias alternativas que se espera, enriquezcan los procesos de evaluación y acreditación.

Asimismo, la CONEAU ha ido desarrollando un modelo propio de evaluación y acreditación, diferenciándose de los utilizados en otros países de la región. Sin embargo, los procesos de evaluación externa y de acreditación de instituciones y de programas son excesivamente extensos, lo que genera algunas tensiones que afectan a las instituciones. Cabe señalar el muy escaso desarrollo de las políticas de aseguramiento para el sector de educación superior no universitario.

Bolivia

Se ha implementado la Ley del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior, y se han iniciado algunas autoevaluaciones en IES públicas y privadas.

Brasil

La experiencia de evaluación de la enseñanza superior desarrollada en Brasil a partir del trabajo conjunto realizado por los órganos federales responsables por la evaluación de la enseñanza superior, el INEP y el CAPES, con especialistas de todas las áreas del conocimiento, generó la creación de instrumentos para la evaluación, lo que permitió avanzar en el perfeccionamiento de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la enseñanza de las instituciones de enseñanza superior, tal como se refleja en la reciente creación del Sistema Nacional de Evaluación. Este nuevo Sistema – creado por ley federal y luego de un trabajo minucioso por parte de una comisión especial integrada por reconocidos especialistas- permite superar las limitaciones del sistema anterior –basado sólo en la Prova- y aprovechar la rica experiencia desarrollada en la primera mitad de los 90 por el PAIUB.

La tarea a encarar es muy compleja por la proliferación indiscriminada de IES privadas de muy diversa calidad y por una actitud excesivamente burocratizada de las IES públicas (federales y estatales) en cuanto a la atención a una demanda cada vez mayor por parte de amplios sectores poblacionales, que quieren ingresar a esas instituciones y no encuentran cobertura adecuada.

Colombia

La posibilidad de una apropiación efectiva de la “cultura de la autoevaluación”, conducente al mejoramiento continuo fue promovida por la acreditación. Esta cultura ha contribuido al enriquecimiento de la comunicación académica y el desarrollo cualitativo de programas y de la misma institución, y ha permitido revitalizar, en cada institución, el papel de la misión y del proyecto institucional. Asimismo, la cultura de la autoevaluación se ha evidenciado incluso en instituciones que no se han presentado al Sistema Nacional de Acreditación, pero que usan el modelo como referente en sus procesos de planeación.

Han tenido un efecto, muy favorable en el sistema universitario, los procesos de acreditación de instituciones y programas, que han permitido generar cierto ordenamiento en una situación de gran desarrollo institucional y de niveles de calidad.

Sin embargo se corre un riesgo al percibirse la acreditación como panacea, ya que la acreditación no puede sustituir la responsabilidad del Estado y de las instituciones en la solución de los problemas del sistema, por lo que se requeriría la adopción de políticas universitarias que tiendan a generar un sistema responsable, pertinente y de calidad.

Cuba

Se ha garantizado un marco legal para promover el mejoramiento continuo de la calidad. La existencia de requerimientos mínimos de calidad en todas las IES, la asimilación de 25 años

de desarrollo de una cultura de la evaluación, ha propiciado un sistema de dirección participativo con el objetivo común de formar los recursos humanos con la alta calificación, lo cual constituye una de las principales fortalezas del sistema

Aun es necesario fortalecer el dispositivo creado para la conducción de los diferentes procesos y mejorar la preparación de los expertos evaluadores, teniendo en cuenta que la experiencia en procesos de evaluación externa es superior a la existente en procesos de autoevaluación. Asimismo, habría que prever en cuanto a la existencia de riesgos de “burocratización” de los sistemas vigentes, que afecten su eficiencia.

México

El sistema de educación superior de México se encuentra en un proceso transicional ya que, aún no logra dar satisfacción cabal a la demanda de todos los jóvenes en la correspondiente edad, ni la cobertura necesaria para subsanar las desigualdades regionales.

Sin embargo, la vinculación de los procesos de acreditación y de financiamiento, a través del PIFI que incluye el apoyo a las instituciones que quieren acreditar sus programas o mantenerse en la acreditación, ha brindado un gran impulso a los procesos de acreditación y de apoyo a la mejora de la calidad de los programas académicos.

Además, es positiva la existencia de un organismo único, con autorización oficial, para otorgar reconocimiento a los organismos acreditadores como el COPAES, que además representa el consenso de los colegios y asociaciones profesionales. Es positivo, también contar con un único marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior para todo el sistema, en el cual el COPAES define los lineamientos que deberán ser observados por los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo; genera la confianza de las IES en los mecanismos de acreditación y garantiza la objetividad e imparcialidad de los procedimientos.

Perú

Se observa una legislación deficiente y con vacíos que dan lugar a interpretaciones disímiles. Por ejemplo una duplicación de funciones y una notoria debilidad de los colegios profesionales. Sin embargo se señala como fortaleza la presencia del Ministerio de Salud y del Colegio Médico liderando el proceso de acreditación de las facultades de medicina, que con su presencia ha validado las acciones que se han realizado.

Se han creado una serie de controversias que vienen debilitando notoriamente a ese organismo acreditador y por consiguiente la credibilidad de todo el sistema, fundamentalmente en los aspectos sobre a quien corresponde la aplicación de las sanciones, o en qué momento se deben efectuar. Además, el enfoque de los actuales organismos acreditadores es excesivamente fiscalizador y punitivo, lo que ha generado resistencias por parte de las IES.

Los sistemas de gestión de calidad se encuentren ampliamente difundidos y en plena aplicación por la empresa privada. Si bien hubo un inicial rechazo en las universidades, los resultados visibles en las empresas, han permitido superar la resistencia inicial y son varias las universidades que han aplicado sistemas como el ISO 9000 para asegurar la calidad de algunos servicios.

Paraguay

Hay una baja tasa de escolaridad y una oferta inadecuada en relación a la demanda de la sociedad, concentrándose la mayor parte de las de universidades en la capital del país.

La oferta diversificada, concretada en la existencia de universidades regionales, es una de las fortalezas del Sistema de Educación Superior de Paraguay. La puesta en marcha de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación implica un desarrollo interesante de la cooperación técnica a nivel interinstitucional y de cooperación regional sin precedentes en el país, por lo que genera una expectativa favorable.

República

Dominicana

Si bien hay una carencia de un plan estratégico en el que se enmarquen las definiciones de propósitos globales y sectoriales, locales, nacionales e internacionales, la Ley de Educación Superior, se plantea la creación del Sistema Nacional de la Educación Superior y lo vincula con la investigación y la innovación provenientes de la ciencia y la tecnología. En este sentido, la conversión del CONES en Secretaría de Estado le ha dado mayor rol e independencia normativa a las funciones del órgano regulador del sistema. Asimismo, la aceptación por parte de las IES del trabajo de la SEESCyT, ha repercutido en su fortalecimiento.

El desarrollo desigual de las instituciones de educación superior y la ausencia de una coordinación adecuada entre las mismas, presentando niveles de dispersión y orientación equivocada de las competencias de mercado, se contraponen con una buena distribución geográfica de las IES, en las 23 provincias del país como un fuerte impulso a la regionalización de la educación superior.

Venezuela

Se está implementando el Sistema de Evaluación y Acreditación, con una interesante perspectiva en materia de aseguramiento de la calidad.

Centroamérica: Costa Rica; El Salvador; Guatemala; Honduras; Nicaragua y Panamá

Se observa que hay una débil y escasa cohesión e integración de los sistemas de educación superior en la mayoría de países de Centroamérica. La escasez de recursos humanos y financieros para la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior repercute negativamente en la cobertura alcanzada por los organismos responsables por estos procesos, por lo que el impacto es muy pequeño a nivel regional.

La iniciativa para realizar los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en su mayor parte proviene de la comunidad universitaria misma. Ha habido un esfuerzo

sostenido de construcción, desarrollo y acumulación de experiencias de más de cinco años en los principales organismos responsables de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior de la región. Se han alcanzado consensos a nivel regional centroamericano sobre aspectos a evaluar, criterios, indicadores y estándares de calidad, así como sobre la estrategia y los mecanismos a seguir para integrar a nivel regional los diferentes esfuerzos, iniciativas y organismos de evaluación y acreditación de la calidad. Esto plantea, una interesante oportunidad que se ha podido aprovechar en Centroamérica.

Además este contexto regional, se ha visto reforzado por la existencia del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y la gran fortaleza es que éste haya tomado la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior como uno de sus temas prioritarios de trabajo. En este sentido se destaca la creación del SICEVAES, para apoyar de manera significativa el desarrollo de una nueva cultura de calidad, evaluación y rendimiento de cuentas entre las principales universidades de la región

Caribe Anglófono

La acreditación es una idea relativamente nueva en la región. El origen externo de los cambios planeados en relación con los mecanismos de aseguramiento de la calidad, pone en juego la legitimidad de los mismos.

De hecho, muchas de las instituciones que poseen mecanismos propios para la acreditación de programas nacionales y/o regionales, al plantearse la constitución de los cuerpos de acreditación, temen que no se logre consenso sobre el concepto de acreditación ya que, por un lado, no es bien comprendido ni es articulado por los académicos en las instituciones de educación superior y por el otro, la acreditación tal como es propuesta, nunca fue considerada por las instituciones como un instrumento primario para la certificación de la calidad.

Otro tema a considerar son los tiempos y circuitos diferenciados para la determinación de la política para la acreditación nacional y regional que se suceden en el nivel formal y las

políticas, las pautas y las prácticas que se desarrollan , a veces, informalmente para sostener la calidad institucional: Estos procesos informales también crean las condiciones necesarias para la acreditación nacional y regional. De hecho, el surgimiento de estos circuitos informales, se debe a la débil o ausente estructura de cuerpos de acreditación.

Sin embargo, la tensión se centra en relación con la cooperación ya que un cuerpo regional necesitará crear un ambiente donde la igualdad y lo regional predominen sobre las diferencias del poder y promueva el desarrollo general. Esto se dificulta ante las corrientes locales y regionales que persisten, en una Comunidad que aún intenta encontrar la unidad en la diversidad por acuerdos formales, sociales, económicos y educativos.

Por otro lado, el establecimiento de un cuerpo de la acreditación demanda mucho financiamiento y pone en juego la reorganización de relaciones de poder y autoridad. En el nivel nacional, las IES autónomas pueden ser contrarias a relegar su autonomía y a someterse a la autoridad de una institución nueva, que busca su legitimidad como cuerpo local . A nivel regional hay que considerar que los distintos países probablemente necesiten un largo tiempo de negociaciones para garantizar sus propios intereses. En este aspecto, los tiempos de *implementación de los cuerpos de acreditación dependen del consenso y el compromiso financiero de cada gobierno, para la implementación de los cuerpos nacionales y que éstos se transformen en un puente para la integración regional.* (informe regional Caribe Anglófono)

No obstante, las perspectivas para la implementación del mecanismo regional de acreditación son bastante buenas. Ante la oportunidad que representa el CARICOM y el Mercado Económico del Caribe (CSME), como una posibilidad para permitir la libre circulación e intercambio de docentes, estudiantes y graduados así como servicios educativos, se hace necesario establecer cuerpos nacionales y regionales de acreditación. Es en este sentido, que los gobiernos de CARICOM han convenido en un mecanismo para la equivalencia y la acreditación.

MERCOSUR

El MERCOSUR ha constituido desde su inicio el Sector Educación, con los objetivos de compatibilizar los sistemas educativos y posibilitar el reconocimiento, la homologación y la acreditación, según los casos, de estudios y títulos. Han sido muy significativos los avances en los últimos años en materia de acreditación de carreras y títulos para el reconocimiento regional, en el MERCOSUR, con la puesta en marcha del *Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras* (MEXA).

El MEXA -por ahora en una etapa experimental- deberá evaluar los principales resultados, logros y problemas, a fin de plantearse una ampliación del proceso de acreditación de carreras para el conjunto de los sistemas universitarios de la región.

Por otra parte- y en otros ámbitos del MERCOSUR- deberá mejorarse el reconocimiento de títulos para el efectivo desempeño profesional, lo que es complejo por la existencia de regulaciones diferentes en los países miembros.

Los avances en materia de acreditación deberían posibilitar tender a una mayor convergencia regional de los sistemas universitarios, como base para alcanzar posteriormente al total de países de América Latina, aprovechando otras experiencias subregionales, como la de Centroamérica

3. A modo de conclusiones

En la educación superior una de las metas es la *formación de ciudadanos y profesionales que sean capaces de construir una sociedad más justa e igualitaria; es el compromiso de la sociedad y de sus representantes a partir de la inversión pública y privada en el conocimiento, la ciencia y la tecnología* (Luce y Morosini, 2004). La garantía de ese compromiso se logrará a partir de la posibilidad de implementar sistemas de evaluación y acreditación que sean coherentes con sus objetivos de regulación y generen una cultura de

la evaluación como estrategia para la mejora permanente de la calidad. Tal como señala Rama⁸⁵ un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior es *una parte constitutiva de las bases de la nueva sociedad del conocimiento que se está conformando y de una economía globalizada que permite una mayor movilidad (...)*

En términos generales, el balance sobre los procesos de evaluación y acreditación es positivo porque se pueden señalar más fortalezas y oportunidades que debilidades y amenazas. Como ya ha sido destacado, los avances de la denominada “cultura de la evaluación” han sido importantes en poco tiempo, tanto en lo político-institucional como en lo académico y social, generando fuertes expectativas.

El desafío es contribuir a la construcción de políticas de Estado en materia de educación superior que atiendan a:

- promover el desarrollo científico-tecnológico y el crecimiento económico;
- la formación de ciudadanos y profesionales capaces de construir una sociedad más justa e integrada;
- al diseño de políticas públicas consensuadas, con perspectivas de largo plazo;
- a que la educación superior se asuma efectivamente como tercer nivel del sistema educativo, contribuyendo al mejoramiento de la calidad y la pertinencia del sistema en su conjunto;
- a una gestión universitaria autónoma, eficiente y responsable;
- una educación superior articulada –superando la actual situación de fragmentación- y contribuyendo a la integración de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en convergencia con el Europeo⁸⁶

Esto último, considerando que América Latina es una región en proceso de integración regional donde se aspira a una mayor movilidad académica y profesional universitaria y a

⁸⁵ Rama Claudio, *Los Sistema de Control de la Calidad de la Educación Superior en América Latina en la III Reforma Universitaria*, en *La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO / IESALC, La Habana (s/f) (pag 285)

⁸⁶ Fernández Lamarra, Norberto, *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 35, OEI, Madrid, España, mayo –octubre de 2004.

una integración regional de los sistemas de educación superior, sobre la base de mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia educativa.

Por eso es necesario avanzar en el consenso de prácticas comunes para garantizar la calidad en el escenario internacional, especialmente en el escenario regional de América Latina y el Caribe.

Sin dudas, la integración regional con el fin de cualificar y tornar más competitivos a los recursos humanos de alto nivel para la participación en el mercado mundial, es uno de los actuales desafíos de la educación superior. En este marco, el reconocimiento de estudios y diplomas de instituciones de educación superior se torna indispensable para el desarrollo de redes académicas que consoliden el capital científico y tecnológico de cada país.

En este sentido, son muy significativas las perspectivas de asociar esfuerzos de agencias nacionales y regionales, organismos de cooperación técnica, las propias universidades y la experiencia europea y de América del Norte. Para ello son de gran importancia las contribuciones del IESALC/UNESCO, de otros organismos internacionales y regionales y de las redes de evaluación y acreditación en vigencia, como la RIACES. Esta estrategia implica el fortalecimiento de los sistemas de evaluación y acreditación de manera de dar cuenta del proceso de mejoramiento, de certificación pública de la calidad y de pertinencia, en un marco de integración regional y de movilidad académica - profesional; *con criterios internacionales que aseguren la actualización de los criterios y su ajuste a los cambios que se producen tanto en el ámbito institucional como en el disciplinario o profesional, y la estabilidad necesaria de las normas que rigen el sistema de evaluación y acreditación, con el fin de que las instituciones tengan claridad acerca de las reglas que se les aplican en todo momento*, tal como se señala en el informe nacional de Chile.

Tal como señala Morosini, *en el marco de las tendencias de la modernidad, en donde el estado evaluador es uno de los factores para alcanzar el desarrollo nacional, surge una nueva tendencia para la movilidad académica: el proceso de reconocimiento de diplomas vía tablas de equivalencia de materias tiende a ser sustituido por el proceso de reconocimiento de instituciones superiores que otorgan diplomas. (...) Es necesario*

*apostar a parámetros mínimos definidores de calidad. Así, la cuestión del reconocimiento de diplomas trae consigo la cuestión de la evaluación institucional.*⁸⁷

Por eso, el estímulo y apoyo hacia los sistemas de evaluación y acreditación para poder aprovechar las oportunidades y para sostener y perfeccionar las fortalezas, se convierte en una pieza clave a la hora de constituir un sistema de educación superior con crecientes niveles de calidad y que funcione en forma articulada, coherente y eficiente. Se debería transitar de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión responsable y eficiente”, en la que los procesos de evaluación, de acreditación y de aseguramiento de la calidad se incorporen como procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior. Y donde las políticas de regulación podrán actuar como integradoras en base a parámetros de calidad comunes de instancias -antes divergentes-, nacionales, regionales y mundiales.

Esta cultura de una gestión responsable y eficiente requiere estructuras organizativas de carácter innovador; nuevas modalidades de conducción y de toma de decisiones; un desarrollo universitario basado en planes y programas estratégicos; mayor flexibilidad en lo organizativo y en lo académico; la permanente articulación tanto en sectores públicos como en los privados, en especial los del trabajo y la producción; un proceso de reflexión participativa intra y extrauniversitaria; el diseño de escenarios prospectivos; asumir a la universidad como ámbito de creatividad, de innovación, de mirada hacia el futuro e integrada al mundo, a la vez, a su país y a su región de influencia.

En este marco de desafíos y requerimientos para una nueva reforma universitaria permitirá, asimismo, plantearse estrategias de aseguramiento de una mejor calidad y una mayor pertinencia. hacia esas metas deben encaminarse las reflexiones sobre la evaluación de la calidad y su acreditación.

Es de esperar que los contenidos de este Estudio Regional puedan contribuir a ello.

⁸⁷ Morosini, M, en Marquez, A y Marquina, M, op cit

BIBLIOGRAFÍA

Informes Nacionales

Alarcón Alba, Francisco y Luna, Julio Guillermo **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Centroamérica**, Informe Regional Centroamérica para IESALC/UNESCO, Guatemala, 2003

Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo y Llarena de Thierry, Rocío **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México**, Informe Nacional México para IESALC/UNESCO, México, 2003

Daza Rivero, Ramón, **Los procesos de Evaluación y Acreditación Universitaria. La experiencia boliviana**, Informe Nacional de Bolivia para IESALC/UNESCO, La Paz, 2003

Fernández Lamarra, Norberto, **Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina**, Informe Nacional de Argentina para IESALC/UNESCO, Buenos Aires, 2003

Giménez de Peña, Haydee **El proceso de acreditación de carreras universitarias en el Paraguay**, Informe Nacional de Paraguay para IESALC/UNESCO, Asunción, 2003

Lemaitre, María José, **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en Chile**, Informe Nacional de Chile para IESALC/UNESCO, Santiago de Chile, 2003

Lémez Rodolfo, **La Acreditación de la Educación Superior en Uruguay**, Informe Nacional de Uruguay para IESALC/UNESCO, Montevideo, 2003

Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, **Estudio sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación en la República de Cuba**, Informa Nacional de Cuba para IESALC/UNESCO, La Habana, 2003

Reyna Tejada, Roberto, **Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la República Dominicana**, Informe Nacional de República Dominicana para IESALC/UNESCO, Santo Domingo, 2003

Roa Varelo, Alberto, **Acreditación y Evaluación de la calidad en la Educación Superior Colombiana**, Informe Nacional de Colombia para IESALC/ UNESCO, Bogota, 2003

Roberts, Vivianne, **Accreditation and Evaluation Systems in the English – Speaking Caribbean: Current Trends and Prospects**, Informe Regional Caribe Anglófono para IESALC/UNESCO, 2003.

Rojas Pasmíño, Jaime **Los antecedentes , situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la Educación Superior en el Ecuador**, Informe Nacional de Ecuador para IESALC/UNESCO, Quito, 2003

Villaruel César, **Evaluación y acreditación de la Educación Superior Venezolana**, Informe Nacional Venezuela para IESALC/UNESCO, Caracas, 2003

Villaruel César, **Sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas, Origen, concepción e instrumentación**, Informe Nacional Venezuela para IESALC/UNESCO, Caracas, 2005

Bibliografía de Referencia

Barberá, Elena, **La incógnita de la Educación a Distancia**, Cuadernos de Educación, ICE-HORSORI, Barcelona, 2001

CONEAU, **Lineamientos para la evaluación institucional**, Buenos Aires, noviembre de 1997.

Comisión Especial de Evaluación, **SINAES Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, bases para una nueva propuesta de evaluación de educación superior brasilera**, INEP, SESu, ME y Gobierno Federal, Brasil , 2003

Comisión Europea, **Proyecto ALFA, Acreditación y Reconocimientos Oficiales entre Universidades del MERCOSUR y la Unión Europea (ACRO)**, Documentos varios, (en prensa)

De Wit Hans, *La Internacionalización de la Educación Superior*, en Mora José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) **Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad**. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires (2005)

Dias Sobrinho, José, *Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa* en Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, José (Org.), **Avaliação Institucional. Teoría e experiencias**, Cortez Editora, Sao Paulo, SP., 1995

Doherty, Geoffrey **Developing Quality Systems in Education**. Routledge. London, 1994

Fernández Lamarra, Norberto, y Pulper, Darío, **Educación y Recursos Humanos en el MERCOSUR. Armonización de políticas para la integración**, INTAL/BID, Buenos Aires, diciembre de 1992, (mimeo)

Fernández Lamarra, Norberto, **Armonización de requerimientos educativos y migratorios entre países del MERCOSUR**, OIM, Buenos Aires, julio de 1999 (mimeo)

Fernández Lamarra, Norberto, **La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas**, Eudeba-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, mayo de 2003

Fernández Lamarra, Norberto, **Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. La experiencia en el MERCOSUR** en Evaluación de la Calidad y Acreditación, UEALC, ANECA, Madrid, 2003

Fernández Lamarra, Norberto, **Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina**, en Revista Iberoamericana de Educación N° 35, OEI, Madrid, España, mayo – octubre , 2004

Fernández Lamarra, Norberto, **Una nueva agenda para la educación del futuro. La internacionalización de la educación virtual y la evaluación de su calidad**, VIRTUAL EDUCA, 2004, Forum de Barcelona, Barcelona, junio de 2004, en revista Alternativas, N° 36, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, 2005

Fernández Lamarra, Norberto, *Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario. Una visión latinoamericana comparada*, en **Los procesos de acreditación en el desarrollo de las Universidades**, CINDA, IESALC/UNESCO, Universidad de los Andes de Colombia, Santiago de Chile, marzo 2005

Gago Huguet Antonio. **Calidad, acreditación y evaluación institucional en Calidad y Cooperación internacional** en La Educación Superior de América Latina y el Caribe. C. Pallián Figueroa Editor. CRESALC - UNESCO, 1996.

García de Fanelli, Ana M., **La educación transnacional: La experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina**, CONEAU, Buenos Aires, 1999

García Guadilla, Carmen, **Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina**. CRESAL-UNESCO. Caracas.1996

Lemaitre, María José, **Aseguramiento de la calidad en tiempos de cambio: la experiencia de Chile**, CNA, Cartagena, Colombia, 2004

Lémez, Rodolfo, **La construcción y aplicación del Mecanismo de Acreditación MERCOSUR: fortalezas y debilidades**, en Mora José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) **Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad**. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires (2005)

Luce María Beatriz y Morosini Marilia Costa *Avaliação e Credenciamento da Educação Superior do Brasil*, en Mora José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) **Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad**. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires (2005)

Malo, Salvador, *Presentación Proyecto 6 x 4*, en Mora, José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) **Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad**. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires (2005)

Márquez Ángel y Marquina, Mónica, **Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación. Enfoque Comparado**, Serie de Informes, CONEAU, Buenos Aires, 1998

Marquis, Carlos (compilador) **Evaluación universitaria en el MERCOSUR**. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires, 1994.

Mena, Marta, (compiladora), **La educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades**. IESALC/UNESCO, Ediciones La Crujía-Editorial Stella, Buenos Aires, abril de 2004.

Mignone Emilio F. **La educación superior**. Revista Criterio. Año LXVIII. Noviembre de 1995.

Mora, José-Ginés, **La evaluación y la acreditación de programas académicos en España y en la Unión Europea**, CNA, Cartagena, Colombia, 2002.

Mora José -Ginés, *La evaluación y la acreditación en la Unión Europea*, en Mora José – Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) **Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad**. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires (2005)

Mora José-Ginés y Fernández Lamarra Norberto (coord.) **Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad**. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires (2005)

Nava Hugo, **Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: El caso del Perú**. Informe Nacional del Perú para IESALC/ UNESCO, Lima, 2003

OREALC, **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, UNESCO, Santiago de Chile, 2001.

Peters Bevis **The emergence of Community, State and National Colleges in the OECS Member Countries an Institucional Analysis**. Bridgetown Institute of Social and Economic Research, 1993

Pirsig, R.M. **Zen and the Art of Motor Cycle Maintenance**. Corgi Books. London.
1976

Rama Claudio, *Los Sistema de Control de la Calidad de la Educación Superior en América Latina en la III Reforma Universitaria*, en **La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**, UNESCO / IESALC, La Habana (s/f)

Ristoff, Dilvo, *Avaliação institucional: pensando principios* en Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, José (Org.), **Avaliação Institucional. Teoría e experiencias**, Cortez Editora, Sao Paulo, SP, 1995

Santangelo, Horacio N. **Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación** en Revista Iberoamericana de Educación, N° 24, septiembre-diciembre de 2000, Madrid, España

Schwartzman Simón. **La calidad de la Educación Superior en América Latina**, Seminario sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior Colombiana. Bogotá, 1989

UNESCO, **Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final**, París, 1998.

Zarur Miranda, Xiomara **La Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN- frente a los Desafíos de la Universidad Colombiana en el Siglo XXI**, ASCUN, Bogotá D.C. 2005.

ANEXO 1:

Normativa vigente sobre educación superior y su
calidad, en países de América Latina

Países	Marco legal general que regula el SES	Marco legal para el aseguramiento de la calidad	Organismo Creados	Funciones
Argentina	<p>Constitución Nacional (1994)</p> <p>Ley Federal de Educación N° 24.195(1994)</p> <p>Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).</p>	Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).	CONEAU	<p>Evaluación institucional</p> <p>Evaluación carreras de grado</p> <p>Acreditación de carreras de posgrado</p> <p>Autorización de instituciones universitarias</p>
Brasil	<p>Constitución Federal (1988)</p> <p>Ley de Directrices y Bases (N° 9394/1996)</p>	Lei Federal 10.861 /04	SINAES – CAPES	<p>Evaluación institucional</p> <p>Acreditación de carreras grado y posgrado</p> <p>Exámenes de ingreso a la E.S</p>

Bolivia	<p>Constitución Política del Estado</p> <p>Ley 1565 de Reforma Educativa, (1994).</p> <p>Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana -1999</p> <p>Reglamento General de las Universidades Privadas - Decreto 26275 / 2001</p>	<p>Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana y Reglamento General de Universidades Privadas.</p> <p>Ley de creación del CONAES</p>	<p>CONAES</p>	<p>Autorización de nuevas universidades</p> <p>Autorización Universidades Privadas</p> <p>Acreditación institucional y de programas</p>
Colombia	<p>Constitución Política</p> <p>Ley 30 de (1992)</p>	<p>Decreto 20904 /1994</p> <p>Acuerdo 06 /1995 (CESU)</p> <p>Decreto 1475 /94</p>	<p>Sistema Nacional de Acreditación</p> <p>CNA y CESU</p> <p>Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías</p> <p>CONACES</p>	<p>Acreditación Instituciones</p> <p>Acreditación de posgrado</p>
Cuba	<p>Ley N° 1306 / 1976</p>	<p>Resolución Ministerial N°. 66 /1997</p> <p>Resolución Ministerial N° 150/ 19 de 1999</p> <p>Instrucción N° 1/ 199 año 1999</p> <p>Resolución</p>	<p>Ministerio de Educación Superior - JAN</p>	<p>Evaluación Institucional</p> <p>Acreditación de carreras de grado y posgrado</p>

		<p>Ministerial No. 100/2000</p> <p>Resolución Ministerial No. 116/2002</p> <p>Resolución No. 18/2003</p>		
Chile	<p>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)1990.</p>	<p>Supervisión DFL N° 24/1981</p> <p>En proceso de aprobación en el Congreso Ley de creación del SINAC /2002</p>	<p>CNAP</p> <p>CONAP</p> <p>CSE</p>	<p>Licenciamiento de las Universidades Privadas creadas a partir de 1981</p> <p>Acreditación de Centros de Formación Técnica</p> <p>Acreditación de carreras de pregrado y posgrado</p>
Ecuador	<p>Constitución Política /1998.</p> <p>Ley Orgánica de Educación Superior / 2000</p>	<p>Ley Orgánica de Educación Superior / 2000</p> <p>Decreto 3093 /2002</p>	<p>CONEA</p>	<p>Evaluación y Acreditación institucional.</p>

México	Constitución Política de México. Ley General de Educación Ley para la Coordinación de la Educación Superior	Ley para la Coordinación de la Educación Superior	CONPES CIIES COPAES	Evaluación Instituciones y carreras de grado. Acreditación de posgrados
Paraguay	Constitución Nacional Ley General de Educación N° 1264 de 1998	Ley 2072/03	Agencia de Evaluación y Acreditación (ANEAES)	Evaluación y Acreditación de carreras de grado
Perú	Ley N° 23733 de 1983 Decreto Ley N° 882/96 Ley N° 26493 de 1995	Ley 27154/99 Resolución Suprema N° 013/01-SA	ANR CONAFU CAFME	Evaluación de Instituciones Acreditación de facultades o escuelas de medicina.
República Dominicana	Constitución de la República Ley de Educación Superior N° 139-01 (2001)	Ley de Educación Superior N° 139-01 (2001)	SEESCyT	Evaluación Instituciones.
Uruguay	No	Decreto 308/995	Consejo Consultivo de Enseñanza	Acreditación instituciones privadas

			Terciaria Privada (CCETP)	
Venezuela	<p>Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999</p> <p>Ley de Universidades de 1970.</p> <p>Plan de Desarrollo Económico 2001-2007 – Programa de Gobierno</p>	Ministerio de Educación Superior	Implementación del SEA: Ministerio de Educación, CNU OPS y CCP.	<p>En debate las Ley de Educación y la de Educación Superior.</p> <p>Acreditación Institucional y de programas</p> <p>Acreditación de posgrados</p>

Guatemala	<p>Constitución Política de la República de Guatemala</p> <p>Estatutos de la Universidad de San Carlos de Guatemala</p> <p>Acta 12-2001 del Consejo Superior Universitario</p>	<p>Decreto Legislativo 82-87 . Ley de Universidades Privadas - Reglamento de la Ley de Universidades Privadas</p>	<p>Consejo de Educación Privada Superior (CEPS).</p>	<p>Autorización a instituciones privadas</p> <p>Evaluación Institucional</p>
El Salvador	<p>Constitución de la República de El Salvador.</p> <p>Decreto Legislativo 522.</p> <p>Ley de Educación Superior 1995.</p>	<p>Decretos Legislativos 15 y 77 de la Presidencia de la República.</p> <p>Ley de Educación Superior de 1995</p>	<p>CdA</p>	<p>Acreditación de Instituciones</p>
Costa Rica	<p>Constitución Política de la República de Costa Rica. 1981.</p>	<p>Ley 8256 /2002, Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)</p> <p>Ley N° 6693 de la Asamblea Legislativa</p>	<p>SINAES</p> <p>CONARE - OPES</p> <p>CONESUP</p>	<p>Evaluación Institucional y Acreditación de carreras de grado y posgrado</p>
Panamá	<p>La Constitución Política de la República de Panamá.</p> <p>Decreto Ley 16</p>	<p>El Estatuto del Consejo de Rectores de Panamá de 1995</p> <p>Proyecto de Ley para la creación del</p>	<p>(en proyecto CONEAUPA)</p>	<p>Autorización de instituciones privadas</p> <p>Evaluación Institucional</p>

	/1963 La Ley 11 de 1981.	Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad.		
Honduras	Constitución Política de la República de Honduras. Ley especial para Universidades Privadas La Ley de Educación Superior - 1989 Decreto 142-89 del Congreso Nacional.	Estatutos Universidad de Honduras	No	Autorización de nuevas instituciones privadas Evaluación Institucional
Nicaragua	Constitución Política de la República de Nicaragua. La Ley de Autonomía de las IES, Ley No. 89 de 1990	Consejo de Universidades	No	Autorización de instituciones privadas

ANEXO 2:

Organismos nacionales de aseguramiento de la calidad

Anexo 2: Organismos nacionales de aseguramiento de la calidad

Pais	Organismo	<i>Funciones</i>
Argentina	CONEAU	Evaluación institucional - acreditación de instituciones, de carreras de grado y de posgrado
Bolivia	Ministerio de Educación / SUB	Evaluación Institucional - Autorización Universidades Privadas
Bolivia	CONAES	Acreditación Institucional y de programas
Brasil	CONAES	Evaluación institucional y de programas de grado
Brasil	CAPEB	Acreditación de posgrado
Chile	CES	Licenciamiento instituciones privadas
Chile	CNAP	Acreditación carrera de grado
Chile	CONAP	Acreditación de posgrados
Colombia	CESU /CNA	Acreditación institucional y de programas de grado
Colombia	CONACES	Consultoria
Colombia	CNDM	Acreditación posgrados
Costa Rica	CONESUP y CONARE	Evaluación de carreras y programas de universidades públicas y privadas
Costa Rica	SINAES	Acreditación de grado
Cuba	JAN	Evaluación institucional y acreditación carreras de grado y de posgrado
Ecuador	CONEA	Acreditación Institucional
El Salvador	CdA	Acreditación Instituciones
Jamaica	UCJ	Acreditación instituciones y programas
México	CONPES	Evaluación Institucional
México	CENEVAL	Exámenes de ingreso y egreso
México	CIEES	Evaluación de programas e instituciones
México	COPAES	Reconocimiento a organismos acreditadores de grado y posgrado
México	CONACYT	Acreditación posgrados
Paraguay	ANEAES	Acreditación de carreras de grado
Perú	CONAFU	Evaluación Instituciones
Perú	CAFME	Evaluación Facultades de Medicina
República Dominicana	SEECyT	Evaluación Institucional
República Dominicana	ADAAC	Evaluación Instituciones Privadas
San Kitts/Nevis	Tabla de Acreditación	Acreditación instituciones
Uruguay	CCETP	Evaluación Instituciones Privadas
Venezuela	CNU	Acreditación Institucional y programas
Venezuela	CCP	Acreditación de posgrado

Fuente: Informes Nacionales (2002)
Venezuela 2005
Bolivia 2004

ANEXO 3:

Organismos para la acreditación de posgrados

Pais	Agencia	Carácter	Modalidad	Acreditación referida a
Argentina	CONEAU	Obligatorio	Pares	Estándares
Brasil	CAPES	Obligatorio	Pares	Estándares
Chile	CONAP	Voluntario	Pares	Estándares
Colombia	CNDM	Voluntario	Pares	Opt. De calidad
Costa Rica	CONESUP/CONARE	Voluntario	Pares	Op calidad
Cuba	JAN	Obligatorio	Expertos	Estándares
Ecuador	CONEA	Obligatorio	Pares	Estándares
El Salvador	CdA	Voluntario	Pares	Estándares
México	COPAES	Voluntario	Pares	Estándares
México	CONACYT	Voluntario	Pares	Estándares
Paraguay	ANEAES	Voluntario	Pares	Estándares
Venezuela	CCP	Voluntario	s/i	Estándares

Fuente: Informes Nacionales y Torres A, CONEAU, 2005

ANEXO 4:

Agencias privadas / mixtas

	Agencias	Alcance
Pais		
Argentina	si	Evaluación Institucional
México	si	Evaluación y Acreditación de grado y posgrado
República Dominicana	si	Acreditación Instituciones
El Salvador / Costa Rica	si	Evaluación Institucional

Fuente: Informes Nacionales (2002)