



Avaliação: Revista da Avaliação da Educação
Superior
ISSN: 1414-4077
revistaavaliacao@uniso.br
Universidade de Sorocaba
Brasil

Fernández Lamarra, Norberto

Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 17, núm. 3, noviembre, 2012, pp. 661-687
Universidade de Sorocaba
Sorocaba, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219124548006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNIVERSIDAD Y CALIDAD EN AMÉRICA LATINA EN PERSPECTIVA COMPARADA. INTERROGANTES Y DESAFÍOS

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA*

*Profesor Doctor universitario. Director de Posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación y el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestría y Especializaciones). Es autor de más de 150 publicaciones, estudios, trabajos, libros y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana. En los últimos años ha publicado –como autor o compilador- diez libros sobre la educación en América Latina y Argentina, la mayoría sobre educación superior. E-mail: nflamarra@fibertel.com.ar

Resumen: A partir de una serie de interrogantes y desafíos que se plantean inicialmente sobre los procesos de evaluación de la calidad, se caracterizan las políticas neoliberales en materia de educación superior desarrolladas en la mayoría de los países de América Latina y sus consecuencias sobre los sistemas universitarios y su evolución. Luego se analizan diversas concepciones teórico-metodológicas sobre calidad y sobre su evaluación y acreditación. También se consideran estos procesos en perspectiva comparada, analizando los desarrollados en Estados Unidos y Canadá, en Europa y en América Latina. Finalmente se plantean críticamente las principales tendencias registradas en América Latina en cuanto a evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, sus logros y limitaciones y, particularmente, sus desafíos.

Palabras clave: Calidad. Evaluación y acreditación. América latina. América del norte. Europa.

UNIVERSIDADE E QUALIDADE NA AMÉRICA LATINA EM PERSPECTIVA COMPARADA. INTERROGAÇÕES E DESAFIOS

Resumo: A partir de uma série de interrogações e desafios postos inicialmente sobre os processos de avaliação da qualidade, são caracterizadas as políticas neoliberais em matéria de educação superior desenvolvidas na maioria dos países da América Latina e suas consequências sobre os sistemas universitários e sua evolução. Em seguida são analisadas diversas concepções teórico-metodológicas sobre qualidade e sobre sua avaliação e acreditação. Também são considerados estes processos na perspectiva comparada, analisando os desenvolvidos nos Estados Unidos e Canadá, na Europa e na América Latina. Finalmente são apresentadas criticamente as principais tendências registradas na América Latina relativamente à avaliação e à acreditação da qualidade da educação superior, seus êxitos e limitações e, particularmente, seus desafios.

Palavras chave: Qualidade. Avaliação e acreditação. América Latina. América do Norte. Europa.

UNIVERSITY AND QUALITY IN LATIN AMERICA IN COMPARATIVE PERSPECTIVE. QUESTIONS AND CHALLENGES

Abstract: Based on a series of questions and challenges posed initially on processes of quality evaluation, the text characterizes the neoliberal policies in higher education as developed in most Latin American countries and their impact on university systems and their evolution. Next, the text analyzes the various theoretical and methodological conceptions about quality and its evaluation and accreditation. These processes are also considered from a comparative perspective, analyzing those developed in the United States, Canada, Europe and Latin America. Finally, the major Latin American trends in evaluation and higher education quality accreditation, its achievements, limitations and, particularly, its challenges are critically presented

Keywords: Quality. Assessment and accreditation. Latin America. North America. Europe.

INTRODUCCIÓN

Entre los interrogantes y desafíos para el necesario debate sobre los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en América Latina, se pueden formular, entre otros, los siguientes:

¿Cómo está respondiendo la educación superior latinoamericana a los desafíos académicos, sociales y políticos de nuestras sociedades?

¿Cómo están afectando a la educación superior la crisis del estado de bienestar, la globalización, las crisis económico-financieras a nivel internacional, regional y nacional?

¿Por qué el tema de la calidad ha ido asumiendo cada vez mayor significación en la educación superior de América Latina?

¿Están cambiando efectivamente las universidades en cuanto a modelos institucionales, académicos y de aprendizaje? ¿Hay nuevos modelos?

¿Responden los procesos de evaluación y acreditación vigentes a pautas de pertinencia social, política y académica de las instituciones?

¿Hay innovación, debate, contribuciones a un desarrollo social éticamente más sustentable?

¿Contribuyen o no las universidades a la necesaria y urgente democratización e integración de la sociedad y de las propias instituciones universitarias?

¿Podemos “aprender” de nuestras experiencias positivas y negativas en materia de educación superior y de evaluación y acreditación de las instituciones y de los programas universitarios?

A lo largo de este trabajo se tratará de hacer referencia y, de ser posible – aunque sea parcialmente - responder a algunos de estos interrogantes y desafíos. Sin embargo, la mayoría de ellos quedarán pendientes para ser analizados y discutidos en nuestras propias instituciones universitarias, en nuestras clases de grado y de posgrado, ojalá con el aporte de los estudios e investigaciones necesarias.

CARACTERIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las políticas educativas han tenido un carácter prioritario, en las últimas décadas, en la mayoría de los países latinoamericanos. Sin embargo, 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 y pertinencia de la educación que se ofrece, en los niveles de formación de sus docentes, en la incorporación de los contenidos provenientes de la “Sociedad – o sociedades - 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 se han agudizado, como ha ocurrido en América Latina en los últimos años (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2005)

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 muchas veces desactualizados y escuelas con condiciones de infraestructura y de equipamiento muy precarias. En el nivel superior de educación, también se manifiestan estas fuertes desigualdades.

La situación señalada parece haberse agravado en los últimos años, como consecuencia de las 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 y vulnerable la situación de la educación en la región. La superación de estas crisis en la mayoría de los países no asegura que los ahora mayores recursos económico-financieros se destinen a estos sectores que son los que más lo necesitan y que fueron las principales víctimas de la crisis. De ahí, la necesidad de asegurar una agenda de prioridades políticas en que la Educación para Todos, sin discriminaciones sociales, sea una realidad, tanto en la educación básica como en la superior.

En América Latina surge - a partir de la década del 90, con el neoliberalismo y la crisis del Estado de Bienestar- el denominado Estado Evaluador. Esto se da, además, como consecuencia de diversos factores: el rápido crecimiento del estudiantado de la educación superior, la disminución del monto u orientación del gasto público destinado a educación, el incremento del número de instituciones privadas, los reclamos del sector empresarial, 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 – tanto a nivel regional como de cada uno de los países - con un simultáneo proceso de *privatización* en materia institucional y con una *gran heterogeneidad de los niveles de calidad*.

Tanto por efectos de las concepciones del Estado Evaluador como por esta diversificación de la educación superior – particularmente la universitaria - y la significación que comienza a asumir el tema de la calidad – como ya se ha expresado -, a fines de la década del 80 e inicios de la del 90 se ponen en marcha en América Latina los procesos de evaluación de la calidad. El primero es en México – en 1989 - por la incidencia de integración de este país en el NAFTA y la necesidad de asumir los procesos que desde muchas décadas atrás tenían sus nuevos socios - Estados Unidos y Canadá - en materia de evaluación y acreditación de la educación superior. Durante la década del 90 se van expandiendo en otros países de América Latina: en 1990 en Chile – con la recuperación democrática - para atender el problema de los múltiples universidades privadas creadas durante la dictadura; en 1993 en Brasil – a través del PAIUB - que consistió en un programa de evaluación de la calidad, de adhesión voluntaria, organizado y conducido por las propias universidades; en Argentina en 1995 con la sanción de la Ley de Educación Superior y la organización y puesta en marcha de la CONEAU en 1996. Y así, sucesivamente, en otros países latinoamericanos.

3 EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

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 2.000 aproximadamente en la actualidad, en su gran mayoría privadas¹. El número de estudiantes pasó de 276.000 en 1950 a alrededor de 18 millones actualmente. Es decir que la matrícula se multiplicó por más de 60 veces en 60 años, tal como se observa en los cuadros 1 y 2.

Cuadro 1 - Instituciones universitarias en América Latina

1950 : 75	1985 : 450
1975 : 330	1995 : 812 (319 públicas, 493 privadas)

Actualmente: aproximadamente más de 2000

¹ Lamentablemente no existe información disponible certera sobre el número de instituciones existentes actualmente por falta de criterios comunes sobre qué es una institución universitaria. Esto ocurre en varios países, entre ellos Brasil, lo que por su gran envergadura cuantitativa modifica sustancialmente el número total actual de instituciones universitarias en América Latina.

Cuadro 2 - Número de estudiantes de educación superior en América Latina

1950 : 267.000	1990: 7.350.000
1970 : 1.640.000	2000: 11.500.000
1980 : 4.930.000	2010: alrededor de 18 millones

Se multiplicó por más de 60 veces entre 1950 y 2010

La tasa de incremento anual de la matrícula desde 1990 ha sido del orden del 6%. Esta tasa ha sido mucho mayor para la universidad privada (8%) que para la pública (2,5%). Esto indica que actualmente alrededor del 60% - quizás más - de la matrícula universitaria en América Latina concurre a universidades privadas, a diferencia de lo que ocurría hasta la década del 80, en que la universidad latinoamericana era predominantemente estatal. El extremo mayor lo constituye Brasil con un 85% de matrícula privada en la educación superior. Países como Colombia y Chile están alrededor del 60 % de matrícula privada y México – a pesar de su importante tradición de educación pública a lo largo de gran parte del siglo XX- tiene una matriculación privada en la educación superior del orden del 45 %. Los países con menor matrícula privada son Cuba con 0 %, Uruguay con el 10 % y Argentina con alrededor del 20 %.

El fuerte proceso de privatización de la educación superior en la Región ha llevado a una fuerte diversificación institucional, con universidades de alto nivel académico, equivalentes a las mejores del mundo – como la UNAM de México, la USP de Brasil y la UBA de Argentina- y muchas otras – la mayoría privadas - con bajísimos niveles de calidad, quizás la peores a nivel mundial. Son las denominadas “universidades garage” en Colombia y otros países andinos o “universidades patito” en México, por ejemplo.

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 a casi el 30% en 2003 (se multiplicó por 15 en 50 años)² Sin embargo, esta tasa es muy inferior a la de los países desarrollados: 51,6% en 1997; como se refleja en el cuadro 3.

Cuadro 3 - Tasa bruta de escolarización terciaria en América Latina

1950 : 2,0%	1990 : 17,1%
1970 : 6,3%	2000 : 19,0%
1980 : 13,8%	2003 : 28,7% (IESALC) ³

Se multiplicó por 15 entre 1950 y 2003

² Se destaca el caso de Cuba con una tasa de escolarización de más del 60%

³ Las tasas brutas de escolarización terciaria de los años 1950 a 2000 toman el grupo de edad 18-24 años; la del año 2003 del IESALC toma el grupo 20-24 años, por lo que es necesariamente más alta.

Tasa en los países desarrollados: Alrededor del 60 %

Europa : 55 %	EE.UU.: 80 %
Asia y Oceanía : 45 %	

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. La matrícula de los diversos niveles de enseñanza y el número de establecimientos y de docentes se han multiplicado significativamente, lo que generó fuertes incrementos en las tasas de escolarización. Tal como se manifiesta en el Informe Nacional de Uruguay (LÉMEZ, 2003, p 14) esta explosión matricular:

generó un escenario para el cual 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. Las universidades sufrieron un crecimiento que las terminó desbordando...

Éste es un importante tema para el debate, quizás excesivamente postergado en América Latina, y que afecta fuertemente a los jóvenes provenientes de los sectores de bajos ingresos, que con un gran esfuerzo concluyen la enseñanza media e ingresan en la educación superior, a instituciones de muy baja calidad, o lo hacen a la universidad pública – como en Argentina - pero alrededor del 60 % la abandona cursando menos de un año de estudios.

4 CONCEPCIONES SOBRE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

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 o de las renacientes 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 asume como prioritario. Primero, en relación con los niveles primario y medio, 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, luego, 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 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, particularmente el PISA.⁴

La preocupación por la calidad de la educación superior comenzó por tratar de establecer un concepto y una definición de la calidad en general y en abstracto. Durante los años 70, autores como Peters (1993) y Pirsig (1976) trataron inútilmente de definir el concepto de calidad, arribando finalmente a la conclusión de que “es una empresa definitiva 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”. Por tanto, se comenzaron a describir y analizar los componentes de la calidad, estableciéndose estándares, criterios y enfoques metodológicos que permitan abordar su evaluación.

El rol central que desempeña la temática de la calidad y su evaluación, tanto a nivel nacional como regional, hace necesario profundizar el debate sobre las distintas 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. Se hizo necesario también considerar, las experiencias existentes y atender a las distintas concepciones que se han desarrollado en Estados Unidos y en Europa.

Algunas iniciativas como la de la European Network for Quality Assurance (ENQA) han contribuido a este debate y a homogeneizar concepciones,

⁴ Para una información completa y documentada sobre la situación educativa de los países de América Latina. Consultar. OREALC, (2001).

estándares e indicadores de calidad en el marco de la Unión Europea. En Estados Unidos y en Canadá –con una 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 pertinencia y relevancia, sobre eficiencia y sobre productividad.

Una determinada concepción de la calidad está necesariamente condicionada por sus referentes contextuales: políticos, económicos y socioculturales. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1989) de México, intenta delimitar el concepto a partir de:

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.

La calidad puede ser entendida como la conjunción e integración de pertinencia, relevancia, 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.

Tal como afirma Pirsig (1976), “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, de los objetivos y de los actores de cada sistema universitario.

Como lo señala Díaz Barriga (2007, p. 38) si se define calidad como:

la capacidad institucional de mostrar el incremento de una serie de indicadores, a través de los cuáles se demandan a que las autoridades responsables de instituciones y programas [...] ofrezcan informaciones, se puede postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación. Es decir que, la idea de calidad que se impulsa en el sistema educativo se refiere más a lo formal que a los procesos sustantivos de los procesos académicos.

En este sentido, hasta el momento, no hay una definición de calidad que “se refiera a aspectos más cualitativos que se relacionen con la formación, el pro-

ceso de aprendizaje y los elementos pedagógicos que se encuentran de manera intrínseca en el trabajo educativo” (DÍAZ BARRIGA, 2007). Es, según este investigador mexicano, un tema que aún está pendiente.

Fernández Lamarra (2007a, p. 48) plantea 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.

Como afirma J.J. Brunner (2000, p. 18)

los actores que participan en el campo de fuerzas donde se define la agenda de calidad de la educación superior son variados y poseen diferentes expectativas, a veces contradictorias entre sí, lo cual viene a complicar aún más una materia de suyo compleja.

Más allá de los diversos conceptos de calidad, hay una definición que surgió en el seno de UNESCO (1998) que parece ser rectora y sintetiza el espíritu de otras definiciones de calidad mencionadas en diversos trabajos e informes nacionales, presentados ante el IESALC y la UNESCO (2006, p. 28) esta definición señala que “Calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser”. En el informe nacional de Venezuela (2003-2005) -a partir de esta premisa- se relacionan 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 (Ser); el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia (Deber Ser). (VILLARUEL, 2005, p. 18)

La definición de calidad de UNESCO se centra, fundamentalmente, en la institución de educación superior. En tal sentido, cabe considerar -como lo ha señalado Días Sobrinho (1995, p. 60) hace ya varios años atrás, en la etapa del Programa -

que 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 debería integrar y articular visiones y demandas diferentes actores, con los valores y propósitos de las instituciones educativas y de la sociedad.

5 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 manifiesta en **lo valorativo**, en la emisión de juicios de valor. Por ejemplo Jacques L'Ecuyer, de Québec, Canadá, han considerado 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 la UNESCO 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”.

Para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1997) de Argentina,

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.

Para Dilvo Ristoff (1995), 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 evolucionar.

Desde esta perspectiva, el SINAES (BRASIL, 2003) 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 instituciones*”.

Díaz Barriga desarrolla dos posiciones respecto a la evaluación que apuntan a una dimensión teórica, política y ética, y los plantean de manera diferente según intereses académicos y políticos diversos. “*Esto es la evaluación como actividad de investigación y como actividad técnica*”. **La evaluación como actividad de investigación** postula que el evaluador al igual que el investigador “*se encuentra en libertad de construir su objeto de estudio y conformar el marco conceptual con el cual realizará los análisis del mismo*”. Puede comunicar por diversos medios a los interesados - autoridades educativas, comunidad académica, etc - los resultados de su trabajo, para que su conocimiento “*permitan realizar una reflexión, un análisis, una discusión sobre el informe de evaluación y al mismo tiempo, posibilite tomar algunas decisiones que permitan mejorar el programa educativo*”.

En cambio, la perspectiva de **la evaluación como una tarea técnica**, coloca al evaluador en el lugar de la aplicación de técnicas predefinidas ante demandas muy específicas.

Los resultados obtenidos se deben al cliente, responsable del contrato; el evaluador asume la responsabilidad de mantener confidencialidad sobre los mismos y corresponde al cliente - por ejemplo a la autoridad educativa- conocer el informe general de evaluación, quedando en libertad de darlo a conocer o no a la comunidad.

La asunción de alguna de estas posiciones en el campo de la evaluación “afectan” el proceso de la evaluación y su impacto. Por un lado, en la

construcción o no del objeto de estudio de la evaluación y la apropiación de un cuerpo conceptual para la interpretación de resultados. Por el otro, incide en la función de retroalimentación y el papel formativo de la evaluación. (DÍAZ BARRIGA, 2007).

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.

Tyler y Bernasconi (1999), proponen algunas premisas a considerar para encarar un proceso de evaluación. Los autores indican que se requiere:

- Coraje para reconocer *debilidades* de la institución y hacerse cargo de ellas.
- Coraje para identificar *fortalezas*: no todos los departamentos, facultades y profesores son igualmente buenos.
- Encarar la evaluación con el *rigor de la investigación científica*, sin conformarse con respuestas fáciles.
- La autoevaluación es *un ejercicio de introspección*, de autoexamen, de la comunidad académica.
- Se deberán evitar *actitudes autocoplacientes, autolaudatorias*, reivindicativas o defensivas, dejando de lado la retórica.

La evaluación y la acreditación son mecanismos que ayudan a promover el mejoramiento de las instituciones, para que cuenten con información y mantengan un estrecho seguimiento en cuanto al 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. Los procesos de evaluación y acreditación, 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 contar con el reconocimiento público avalado por una instancia externa.

Como señalan José-Ginés Mora y Norberto Fernández Lamarra (2005),

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.

La GUNI (Global University Network for Innovation, 2006) en un informe mundial sobre la acreditación para la garantía de la calidad de la educación superior, define a la **evaluación** como el proceso general de análisis crítico y sistemático orientado a obtener valoraciones o recomendaciones en cuanto a la calidad de una institución o de un programa de educación superior, mediante procedimientos internos o externos. La externa es el proceso por el que una agencia especializada recoge datos, información e indicios sobre una institución o una unidad concreta o una actividad básica de una institución, a fin de elaborar un informe sobre su calidad, a través de fases o expertos externos. La interna –o autoevaluación- recoge datos, información e indicios sobre una institución, una unidad concreta o una actividad básica a fin de elaborar un autoinforme sobre su calidad; es, en esencia, una reflexión institucional colectiva y una oportunidad para la mejora de la calidad. A la **acreditación** la define como el proceso de revisión externa de la calidad, utilizada en la educación superior para examinar la garantía y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior y que tiene como resultado una institución o un programa acreditado o no, con un sello, una puntuación o una calificación.

La necesidad de contar con definiciones consensuadas sobre calidad, evaluación y acreditación permitirá desarrollar y fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad tanto nacionales y regionales considerando *la calidad como un derecho de todos los “ciudadanos, siendo los Estados quienes asuman la indelegable responsabilidad de garantizar su cumplimiento”*.

6 LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN PERSPECTIVA COMPARADA

Como ya sea señalado, los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina han sido fuertemente influidos por los registrados con anterioridad en América del Norte (Estados Unidos y Canadá) y en Europa. Por ello es útil reseñar muy sintéticamente dichos procesos en estas regiones y analizar su evolución, además de referirnos a su desarrollo en América Latina y en otras regiones del mundo, para tener una efectiva perspectiva comparada.

6.1 La evaluación y acreditación en América del Norte

En estos dos países estos procesos se han organizado y están en funcionamiento desde hace ya muchas décadas. Puede decirse que –a nivel mundial- constituyen los verdaderos orígenes de los procesos de aseguramiento de la calidad, tanto en relación con las instituciones universitarias en su conjunto

como con sus programas específicos. En ambos países estos dos tipos de procesos de evaluación y acreditación –la institucional y la de programas- están diferenciadas.

En Estados Unidos la evaluación institucional se hace a través de agencias regionales (por ejemplo, región Oeste, región Sur, Nueva Inglaterra, etc.) Las universidades deben acreditarse necesariamente en la agencia que les corresponda, según su región. La acreditación institucional no es obligatoria pero las instituciones que no están acreditadas en lo institucional no pueden acreditar sus programas académicos.

La evaluación y acreditación de los programas se hace a través de agencias especializadas. Existen en Estados Unidos alrededor de cincuenta: por ejemplo, medicina, odontología, farmacia, enfermería, arquitectura, ingeniería, derecho, música, danza, formación de profesores, etc.

Si bien cada agencia trabaja por separado y define sus propios procedimientos, en general se coordinan voluntariamente para armonizar sus estándares y actividades en la medida de lo posible. Las agencias regionales se reúnen regularmente para coordinar sus actividades. Para facilitar estas tareas de coordinación funciona un Consejo de Comisiones Regionales de Acreditación (C-RAC) y un Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA), en el que participan tanto las agencias que acreditan instituciones como las que acreditan programas. El gobierno federal es el que reconoce las agencias de acreditación como autoridades fiables en materia de calidad de la educación.

El sistema educativo y universitario de Canadá tiene diferencias organizativas importantes con el de Estados Unidos. La educación en Canadá es estrictamente dependiente de los estados federales, es decir, de sus provincias. El estado nacional no tiene ninguna incumbencia en educación. Por ello, las universidades dependen de sus respectivas provincias.

La evaluación institucional se lleva a cabo a través de procesos de metaevaluación; es decir, las provincias –a través de sus respectivos órganos- evalúan cómo se evalúan las universidades. Esto también se está intentando ahora en Estados Unidos. La evaluación y acreditación de los programas académicos se lleva a cabo a través de agencias especializadas, con criterios similares a los de los Estados Unidos y Canadá ha sido también asumida en muchos países de América Latina, en especial en México por ser integrante del NAFTA.

6.2 Los procesos de aseguramiento de la calidad en Europa

La constitución y funcionamiento de la Unión Europea exigió poner en marcha los procesos y profesionales para posibilitar el reconocimiento mutuo entre

sus países miembros de los estudios y títulos universitarios y de profesionales, una de las bases constitutivas de la nueva Europa integrada.

A esto se sumó la tendencia –ya existente en Europa como en otras regiones del mundo- del control de calidad de productos, servicios y procesos (TQM), lo que también se extendió a la educación superior. También se agregaron las exigencias de mayor calidad en la formación de calidad por parte de la sociedad, en el marco del surgimiento de la nueva sociedad del Conocimiento y de la Tecnología. La concepción de la “accountability” por parte de los distintos actores sociales, de los empleadores y de los propios estudiantes contribuyó fuertemente a esa tendencia.

En el marco de la mayor autonomía de las universidades (new public management) y de la constitución del sistema universitario francés –con la creación de universidades a partir de los sucesos de mayo de 1968- se estimuló la tendencia a la evaluación de las instituciones universitarias y el financiamiento específico para su mejoramiento (“contratos – programas inicialmente en Francia y luego en otros países, como España) Esto planteó la necesidad de su adecuada evaluación.

Los procesos de evaluación de las instituciones universitarias se inician en Holanda, en Bélgica y en los países nórdicos promediando la década del 80 y se van extendiendo progresivamente a otros países europeos, en particular a España, hacia inicios de la década del 90; en España se puso en marcha, primariamente a través de un programa de carácter experimental, y luego se extendió a todo el sistema universitario. En 1996 se creó la primera agencia de evaluación de la calidad de carácter comunitario, la de Cataluña: la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU) Posteriormente otras comunidades autónomas crearon sus propias agencias. En el año 2002 fue creada la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior de España (ANECA), a través de una nueva Ley de Universidades. Esta Agencia asumió las funciones de evaluación universitaria que, con anterioridad, había desarrollado el Consejo de Coordinación Universitaria, organismo integrado por representantes del Ministerio de Educación, la Conferencia de Rectores, los gobiernos regionales y del Parlamento y el Senado. Este Consejo había llevado a cabo el primero y el segundo plan de evaluación para de evaluación para las universidades españolas, desde mediados de la década del 90.

La ANECA tiene las siguientes funciones:

- **evaluación** de los programas universitarios que otorgan títulos oficiales, de los candidatos académicos a los que las universidades contratarán

para el profesorado, de los servicios que bridan las universidades (bibliotecas, formación del profesorado, etc.) y de los servicios universitarios de relaciones internacionales, entre otros;

- **acreditación** de los estudios que otorguen títulos oficiales, por lo que deben cumplir con los criterios y los estándares de calidad establecidos;
- **certificación** de los programas doctorales y de las bibliotecas universitarias; luego de la certificación, se llevan a cabo auditorías en los dos años siguientes.

La ANECA tiene alguna de sus funciones parcialmente superpuestas con las agencias comunitarias, lo que en algunos períodos han generado algunos conflictos institucionales; en su inicio –hacia los años 2003/2004 fue entre la novel ANECA y la agencia catalana (AQU)

En la mayoría de los países europeos se han creado sistemas y agencias de evaluación de la calidad universitaria, particularmente a partir de la organización del Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES), creado en Bolonia en el año 1999. Según la Declaración de Bolonia, uno de los seis objetivos principales del EEES es la promoción de la cooperación europea para asegurar niveles de calidad con criterios y metodologías comparables. Este objetivo fue consolidado en las cumbres de los ministros de los países europeos integrantes del EEES, realizadas en Berlín en setiembre de 2003 y en Bergen, en mayo de 2005. O sea, que la evaluación y acreditación de la calidad se convirtió en uno de los aspectos esenciales del Espacio Europeo y del Proceso de Bolonia. Esta tarea –a nivel continental- se le encomendó a la Red Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) y a las agencias nacionales. También funciona el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA) –creado en Córdoba, España, en noviembre de 2003-, que se ocupa del reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación entre sus miembros.

Las agencias nacionales –como la ANECA de España- tienen diversidad de funciones, de organización y de características institucionales. En algunos países hay sólo una agencia nacional; en otros, varias. Algunas son públicas; otras son privadas. Algunas tienen diversidad de funciones, como las de evaluación institucional, de evaluación y acreditación de programas académicos, de auditoría, etc.; otras, sólo alguna de esas funciones.

La ENQA está integrada por más de 40 agencias de calidad, pertenecientes a alrededor de 20 países. Entre todos –a través de la ENQA –han asumido

un código de buenas prácticas con 17 estándares, han acordado una serie de directrices tanto para el desarrollo de los procesos como para la selección de los expertos (pares) y desarrollan proyectos de cooperación mutua.

La agencia francesa es diferente a la mayoría de las agencias europeas constituyendo una modalidad diferenciada. La Comisión Nacional de Evaluación (CNA) tiene funciones esencialmente de evaluación institucional, en especial para analizar la marcha de los procesos de constitución de las universidades y la aplicación de los “contratos-programas” y su financiamiento para el mejoramiento institucional de las universidades francesas. La acreditación de programas está a cargo de comisiones específicas del Ministerio de Educación de Francia.

Gran Bretaña tiene, también, una organización diferenciada del resto de Europa, constituyéndose en una tercera modalidad. En ese país los procesos de evaluación y acreditación tienen una trayectoria más extensa que en otros de Europa, ya que se iniciaron hace varias décadas, particularmente en relación con la evaluación de la calidad universitaria. La actual es la Agencia para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (QAA), creada en 1997. Es un organismo independiente, fundado por el acuerdo entre universidades y colleges, y que se ocupa de salvaguardar el interés público (garantía de calidad externa) en relación con los estándares ya establecidos. Estos estándares son mucho más detallados y precisos que los de otros países porque sus resultados establecen los montos del financiamiento público, mayor para las universidades de mejor calidad. La QAA no acredita a las instituciones y a sus programas sino que los procesos de garantía interna de calidad se realicen en forma satisfactoria y según los procedimientos y estándares establecidos. (metaevaluación)

6.3 Los procesos de evaluación y acreditación en América Latina

En América Latina estos procesos se pusieron en marcha –como ya ha sido señalado- hacia fines de la década del 80, en el marco de nuevas políticas públicas –la crisis de la concepción de Estado de Bienestar o Benefactor derivó en la del Estado Evaluador- y de una situación de fuerte crecimiento de la matrícula universitaria y de gran diversificación de tipo institucional.

Los primeros países que llevaron a cabo estos procesos – como fue expresado- fueron México, Chile, Brasil y Argentina. Entre mitad de la década del 90 e inicios de la del 2000 se fueron extendiendo a prácticamente la totalidad de los países latinoamericanos. En ese período se creó la Red Iberoamericana de Educación Superior (RIACES), integrada por las agencias de los países

de la región y la ANECA de España. Esta Red contribuyó fuertemente a la consolidación de estos procesos de aseguramiento de la calidad, a través de acciones de cooperación técnica, de capacitación y de trabajos y estudios para el mejoramiento de los mismos.

Han sido, también, importantes los procesos de acreditación de carácter subregional, particularmente los del MERCOSUR y los de Centroamérica. En el MERCOSUR primero se puso en marcha un proceso de carácter experimental de acreditación de carreras de grado en los seis países miembros (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay Uruguay) – el MEXA), que evaluó para la acreditación en cada país hasta cinco carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía. Luego de una evaluación muy positiva del MEXA, en el año 2008, los ministros de Educación aprobaron un nuevo proceso, más amplio – con más titulaciones y con un número no mayor de universidades – el ARCU-SUR-, al que se incorporó un séptimo país nuevo miembro del MERCOSUR, Venezuela.

En Centroamérica – luego de varios procesos de evaluación y acreditación subregional - se organizó y se puso en marcha muy exitosamente el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). Estas funciones subregionales de aseguramiento de la calidad registran como antecedente muy significativo diversos programas para las universidades centroamericanas – destacándose, especialmente para las públicas - el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), organismo con una valiosa trayectoria de varias décadas para la convergencia de la educación superior en la subregión.⁵

7 PRINCIPALES TENDENCIAS, LOGROS Y DESAFÍOS

Durante el desarrollo de este artículo se han analizado algunas de las características y las concepciones que han asumido los sistemas de aseguramiento de la calidad que se han implementado en América Latina. En este último punto, se resumen las principales tendencias, logros y desafíos que se le presentan a los países y a la región en materia de evaluación y acreditación de la calidad.

En pocos años se ha concretado un significativo **avance de la “cultura de la evaluación”, a pesar de la concepción fuertemente predominante en América Latina de autonomía universitaria**. De hecho, la gran autonomía que gozan las universidades ha dado lugar, en muchos casos, a iniciativas endógenas

⁵ Para un desarrollo más detallado de estos procesos se pueden consultar los informes nacionales y subregionales sobre evaluación y acreditación llevados a cabo en el marco del IESALC/UNESCO entre los años 2003 2005 y el Estudio Regional llevado a cabo por el autor de este trabajo, también a través del IESAL/UNESCO. Este Estudio Regional fue publicado – conjuntamente por el Informe Nacional para la Argentina- en el libro de FERNÁNDEZ LAMARRA (2007b).

provenientes de la propia comunidad universitaria. Cuando los procesos en los que la evaluación –en especial la institucional- proviene en mayor medida de iniciativas de las propias comunidades universitarias (por ejemplo, en los años 90 el PAIUB en Brasil) se contribuye a un mayor mejoramiento endógeno real de la calidad de la educación superior.

La **participación** de un alto número de pares académicos en los procesos de evaluación y acreditación ha generado una importante difusión 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. En los últimos años se han establecido mejores espacios académicos para realizar una discusión sobre el campo de la evaluación, pero aún deben ser fortalecidos promoviendo el diálogo, la convergencia, la cooperación y la confianza mutua entre actores claves: autoridades y docentes universitarios, colegios profesionales, estudiantes, empleadores, representantes sociales, etc.

La participación ha permitido mejorar 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. Sin embargo, **hay una falta de profesionales formados para tareas de evaluación**, como lo señala Díaz Barriga (2007, p. 32)

en el esquema de evaluación de pares, basta con haber destacado en un campo de conocimiento, para convertirse en evaluador. [...] No es claro como se cumplen con las normas para ser reconocido como evaluador. “Todos hemos sido evaluados alguna vez, entonces todos sabemos de evaluación”.

Por ello, es necesario fortalecer la formación específica de profesionales en materia de evaluación y acreditación de la educación, considerando la especificidad de este campo de conocimiento, sus debates epistemológicos y conceptuales, y las derivaciones técnicas que de ellosemanan, como lo expresa Diaz Barriga.

A su vez, se debe considerar la advertencia que formulan Tyler y Ber-nasconi (1999) cuando expresan que los evaluadores “deben evitar actitudes autocoplacientes, autolaudatorias, reivindicativas o defensivas, dejando de lado la retórica...” situaciones que se manifiestan especialmente, en las evaluaciones externas. En otros casos, se expresan **comportamientos de carácter “corporativo”** por parte de los evaluadores, que conllevan a problemas de tipo

ético en los procesos de evaluación y acreditación. El tema de la **ética** es muy relevante, en especial en algunos países en los que algunas de las principales universidades privadas pertenecen -en propiedad- a personajes importantes de la política y del empresariado nacional. Si bien, la mayor parte de las agencias de evaluación y acreditación han sancionado códigos de ética, no hay información disponible sobre su aplicación. Esta cuestión debería ser considerada 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. Es urgente, por lo tanto, disponer de regulaciones nacionales y regionales -en convergencia con los órganos de los países proveedores del servicio educativo- para garantizar la calidad de los mismos.

Si bien no hay estudios específicos, 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 una mayor transparencia en un ámbito académico fuertemente competitivo y con una gran expansión. Se ha promovido la organización y el fortalecimiento de los **sistemas de información académica**, de adecuación y de renovación de recursos y la utilización de soportes tecnológicos para el seguimiento tanto de estudiantes como de graduados. Sin embargo, aún es necesario promover *nuevos modelos de gestión* de las instituciones de educación superior, que incluyan el aseguramiento de la calidad como componente permanente.

En los procesos de evaluación y acreditación, implementados en la región, predomina una tendencia hacia la "**burocratización**", con características sólo

normativas y procedimentales formales señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de calidad utilizadas. Esto genera, lo que Luis Porter (2003) denomina “universidades de papel” aquellas instituciones que, en los documentos que se deben elaborar para los procesos de evaluación y acreditación, se presenta una institución que no necesariamente refiere a la institución real y en las que predomina lo burocrático sobre lo académico.

Muchos de los procesos de evaluación y acreditación están caracterizados por la **diversidad y la formalidad**. En este sentido, la evaluación se limita a ponderar la existencia o no de indicadores definidos por los especialistas. El mejoramiento de la calidad se convierte en la obtención de indicadores, obtención que puede ser sólo formal.

La evaluación se convierte en un fin por sí mismo, se evalúa para evaluar, las instituciones y los académicos orientan su acción, sus logros y sus indicadores hacia aquello que es considerado significativo en los diversos instrumentos. Se pierde el sentido pedagógico de la acción misma. La retroalimentación del sistema, el acompañamiento de una función formativa se ha dejado de lado, cuando lo único que importa es mejorar indicadores (DÍAZ BARRIGA, 2007, p. 62).

Otro tema que se debe atender, es a una **redacción más cuidadosa de los informes y resultados**, pues, muchas veces, las recomendaciones emitidas por los evaluadores no pueden resolverse desde una institución o desde una carrera, pues algunas de ellas guardan relación con una política nacional “mejorar los salarios y dedicaciones de los docentes” o con la autonomía institucional.

Al mismo tiempo, se debe fomentar la **difusión, transparencia y accesibilidad de los resultados de evaluación y acreditación**. Esto genera una mayor conciencia pública acerca de la importancia de la educación superior y su mejora, aunque hay una limitada articulación entre las dimensiones de política y de planeamiento con los procesos de evaluación y acreditación.

Hay un débil **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. En general, la evaluación de estos aspectos se limita a la obtención de datos cuantitativos o relatos de las entrevistas que se realizan.

Un tema fuertemente deficitario es el relativo a la **evaluación de la docencia universitaria**. En algunos países se está avanzando en cuanto a este importante aspecto porque se ha ido tomando conciencia de su significación para el

mejoramiento de la docencia. Por ello, desde hace tres años funciona una Red Iberoamericana de Investigaciones sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), coordinada por el IISUE/UNAM y en la que participan un significativo número de instituciones universitarias.

La evaluación y acreditación de carácter institucional ha permitido, 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 creación 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 instituciones universitarias, en particular del sector privado. Sería deseable que en una agenda para un posible Espacio Común 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. En esta agenda uno de los temas centrales debería ser la formulación de criterios comunes sobre los requisitos que debe servir una nueva institución universitaria para ser autorizada a funcionar. Las experiencias desarrolladas en varios países de la región pueden ser muy útil para el proceso de formulación de criterios comunes y convergentes.

Gradualmente, se van constituyendo agencias privadas o mixtas de evaluación, que funcionan con autorización y control estatal, en las cuales se delega la tarea de evaluar instituciones y/o programas. Éste es el caso de Chile según la reciente legislación sancionada en ese país. Esta situación se registra, también, en Argentina y en otros países de la región, en especial de Centroamérica. El Estado les provee de los marcos referenciales de evaluación, de pares evaluadores registrados en los bancos de datos y, en muchos casos, subsidios provenientes de fondos públicos.

Se advierte una notoria ausencia 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 universitaria**, lo que hace que una parte importante de la oferta de educación superior esté ausente de estos mecanismos de mejoramiento.

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.

La evaluación no es una panacea para la educación superior, ni tampoco el mecanismo para lograr por si mismo el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, es necesario promover los procesos de evaluación y acreditación y brindar mejores condiciones para realizarlos. 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, es de esperar, el diseño de nuevos modelos de gestión estratégica y pertinente, y de autonomía responsable y eficiente de las instituciones y de los sistemas universitarios. Por ello, se hace necesario transitar de la “cultura de la evaluación” a la “**cultura de una gestión universitaria autónoma, pertinente, responsable y eficiente**”, con una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior, en la que la evaluación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad sean procesos permanentes.

Como ya se ha señalado, el perfeccionamiento de los procesos de aseguramiento de la calidad, serán altamente favorecedores de las estrategias y programas de integración regional de América Latina, como lo evidencian tanto las experiencias europeas – el Proceso de Bolonia- como la de América del Norte – el NAFTA -, la del MERCOSUR, la de Centroamérica y la del Caribe.

Por lo tanto, el fortalecimiento tanto a nivel político como institucional de la evaluación y acreditación de la calidad, será altamente contributivo a los deseables – y cada vez más necesarios - proyectos de integración regional. Para ello, se hace imprescindible trabajar entre todos – gobiernos, universidades, gremios docentes, especialistas, profesores, estudiantes, organismos internacionales, consejos de rectores y de universidades y otras organizaciones en la creación de un **Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior**.

Como conclusión - y como contribución a poder pensar entre todos la universidad en sus contextos -podemos afirmar que el **desafío principal** para las universidades de América Latina- al que los procesos de evaluación y acreditación deben contribuir significativamente- es cooperar para la construcción

de políticas de Estado en materia de educación superior que tiendan, entre otros objetivos, a promover el desarrollo científico-tecnológico y el desenvolvimiento económico y social, de manera de contribuir a que América Latina ingrese sólidamente a la nueva Sociedad del Conocimiento y de la Ciencia y la Tecnología, base para su desarrollo futuro: la formación de ciudadanos y profesionales capaces de construir una sociedad más justa e integrada y con mayores niveles de desarrollo intelectual; desarrollar nuevos modelos de organización académica que aseguren un gestión autónoma, eficiente, responsable, pertinente y de calidad; avanzar en el consenso de prácticas comunes para garantizar la calidad en el escenario internacional, especialmente en el ámbito regional de América Latina; contribuir a que las universidades latinoamericanas alcancen gradualmente altos estándares académicos –equivalentes a los de los países de América del Norte y de Europa, pero a partir de sus propios requerimientos nacionales y regionales y contribuir a la democratización de la educación superior y a la participación de la sociedad en el diseño de sus políticas y estrategias.

INFORMES NACIONALES DEL IESALC / UNESCO UTILIZADOS

Argentina

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Evaluación y acreditación en la educación superior argentina**. Informe nacional para IESALC/ UNESCO. Buenos Aires, 2003.

Caribe Anglófono

ROBERTS, Vivianne. **Accreditation and evaluation systems in the english – speaking caribbean: current trends and prospects**. Informe regional para IESALC/UNESCO, 2003.

Centroamérica

ALARCON ALBA, Francisco; LUNA, Julio Guillermo. **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica**. Informe regional para IESALC/ UNESCO. Guatemala, 2003.

Colombia

ROA VARELO, Alberto. **Acreditación y evaluación de la calidad en la educación superior Colombiana.** Informe Nacional para IESALC/UNESCO. Bogota, 2003.

Cuba

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.** Informe Nacional para IESALC/UNESCO. La Habana, 2003.

Chile

LEMAITRE, María José. **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Chile.** Informe Nacional para IESALC/UNESCO. Santiago de Chile, 2003.

Uruguay

LÉMEZ Rodolfo. **La acreditación de la educación superior en Uruguay.** Informe nacional para IESALC/UNESCO. Montevideo, 2003

Venezuela

VILLARUEL, César. **Sistema de evaluación y acreditación de las universidades Venezolanas. Origen, concepción e instrumentación.** Informe nacional para IESALC/UNESCO. Caracas, 2005.

REFERENCIA

ANUIES. **Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior.** Documento presentado a la Secretaría de Educación Pública, México, DF, 1989.

BRASIL. Comisión Especial de Evaluación, **SINAES. Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior.** Bases para una nueva propuesta de evaluación de educación superior brasileña. Brasilia: INEP; SESu; ME; Gobierno Federal, 2003.

BRUNNER, José Joaquín. **Innovación en las políticas y políticas de innovación.** Santiago, Chile: Consejo Superior de Educación, 2000.

CONEAU. **Lineamientos para la evaluación institucional.** Argentina, 1997

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Org.).

Avaliação institucional. Teoria e experiencias. Sao Paulo: Cortez, 1995.

DÍAZ BARRIGA Ángel. Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior. In: DÍAZ BARRIGA; A.; MÉNDEZ, Teresa Pacheco (Comps.). **Evaluación y cambio institucional.** México, DF: Paidós Mexicana, 2007.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Una nueva agenda para la educación del futuro. La internacionalización de la educación virtual y la evaluación de su calidad. **Revista Alternativas**, San Luis, n. 36, 2005.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario. Una visión latinoamericana comparada. In: LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES. Santiago de Chile: CINDA, IESALC/UNESCO y Universidad de los Andes de Colombia, 2007a.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Educación superior y calidad en América Latina y Argentina.** Los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires: UNESCO-EDUNTREF, 2007b.

GUNI. La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Serie GUNI sobre el Compromiso Social de las Universidades 2, Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa, 2006.

IESALC/UNESCO, **Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.** La metamorfosis de la Educación Superior. Caracas, 2006.

MORA, José-Ginés; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Coords.). **Educación superior.** Convergencia entre américa latina y europa. Processos de evaluación y acreditación de la calidad. Comisión Europea-EDUNTREF, Buenos Aires, junio 2005.

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.** Londres: Corgi Books, 1976.

PIRSIG, R. M.; DOHERTY, G. **Developing quality systems in education.** London: Routlege, 1994

PORTER, Luis. **Las universidades de papel.** Ensayos sobre la educación superior en México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México: UNAM, 2003.

RISTOFF, Dilvo, Avaliação institucional: pensando principios. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiencias.** Sao Paulo: Cortez, 1995.

TYLER, Lewis; BERNASCONI, Andrés. EEUU : Harvard University, 1999.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Paris, 1998.