



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Análisis de los indicadores en los procesos
de evaluación de instituciones de
Educación Superior y acreditación de los

Dra. Patricia Esperanza Alvarado Tovar

Dra. María Guadalupe García Casanova

Asesor



Ciencia Nueva
docentes UNAM

*A mi amada hija Sandra,
la persona más maravillosa en la
historia de mi vida,
que tanto me enorgullece por lo
extraordinaria que es,
siempre estaremos juntas aunque la
distancia nos separe.
Gracias por tu amor, apoyo y darle
un gran sentido a mi vida.*

CAPITULADO

	Págs.
Lista de Acrónimos.....	<i>i</i>
Introducción.....	1
Parte I LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA IRRUPCIÓN DE LA CALIDAD	11
Capítulo 1 La Universidad: origen, desarrollo y perspectiva actual.....	12
1.1 El desarrollo histórico de las universidades occidentales.....	14
1.2 La Universidad: Perspectiva actual.....	27
1.3 Tipología de las Instituciones de Educación Superior.....	37
1.4 Recomendaciones de la UNESCO para la Educación Superior .	38
Capítulo 2 El concepto de la Calidad y su aplicación en Educación Superior.....	47
2.1 Orígenes y evolución de la calidad.....	48
2.2 La Calidad Educativa. Los problemas en su conceptualización.	56
2.3 Deconstrucción del concepto de la calidad en educación superior.....	66
2.4 Rankings Mundiales Universitarios.....	69
2.5 Obstáculos y limitaciones para alcanzar la calidad en América Latina.....	85
Parte II SISTEMAS EN LA EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
Capítulo 3 Evaluación de la Calidad en Educación Superior.....	89
3.1 Conceptualización de la evaluación educativa.....	90
3.2 Modelos de la evaluación educativa.....	94

3.3	Métodos e instrumentos en la evaluación de la garantía de la calidad en educación superior.....	112
3.4	Antecedentes de las prácticas en la evaluación institucional.....	124
Capítulo 4	La Acreditación de programas académicos en Educación Superior en las principales regiones del mundo.....	131
4.1	Conceptualización de la acreditación.....	131
4.2	Origen y surgimiento de los sistemas de acreditación en educación superior en las principales regiones mundiales.....	140
Parte III	INDICADORES EN LA EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EN EL ESCENARIO INTERNACIONAL	
Capítulo 5	Tendencias mundiales en el uso de Indicadores en la Evaluación de Instituciones de Educación Superior y Acreditación de Programas.....	169
5.1	Aproximación a las nociones de indicadores y estándares.....	172
5.2	Indicadores para la evaluación de instituciones y acreditación de programas en los diversos Sistemas de Educación Superior de Europa Occidental.....	181
5.3	Indicadores utilizados en la evaluación de instituciones y acreditación de programas en diversos sistemas de educación superior, desde los resultados del estudio patrocinado por la Red para la Garantía de la Calidad de Educación Superior de Europa Central y Oriental (CEEN).....	203
5.4	Análisis de los indicadores en la acreditación de programas por el <i>Latin European Universities Group</i> (ELU).....	218
5.5	Perspectivas en el uso de indicadores en el sistema de educación superior en Japón.....	221

5.6 Innovación en el uso de indicadores en la Acreditación de Programas en Estados Unidos de América.....	227
Capítulo 6 Análisis de los indicadores en la evaluación y acreditación de programas académicos utilizados por los CIEES y organismos del COPAES.....	243
6.1 Antecedentes en la evaluación de educación superior en México.....	244
6.2 Políticas Educativas en la Evaluación de la Educación Superior.....	245
6.3 Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES).....	253
6.4 Consejo Nacional para la Acreditación de Programas (COPAES).....	267
6.5 Visión de los actores en las prácticas de evaluación y acreditación de programas en educación superior.....	284
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	293
REFERENCIAS: BIBLIOGRÁFICAS, HEMEROGRÁFICAS Y MESOGRÁFICAS.....	305

Índice de Tablas	Págs.
1.1 Cronología de las IES privadas durante el periodo de 1935 a 1957.....	33
1.2 IES privadas fundadas durante el periodo 1960 a 1979.....	35
1.3 Tipología de las IES de sostenimiento privado en la zona metropolitana de la Ciudad de México.....	36
1.4 Tipología de las instituciones de educación superior presentadas en la XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES.....	37
2.1 Modelo de Evaluación de la Calidad del Centro Universitario de Desarrollo (CINDA).....	64
2.2 Contraste entre los significados formales dominantes de la “calidad” en la década de 1990 y las percepciones situacionales posteriores.....	67
2.3 Indicadores empleados en el ARWU.....	74
2.4 Porcentajes del ranking universitario <i>Times Higher Education Supplement</i>	77
2.5 Clasificación de las IES en México en el SIR World Report 2010.....	81
3.1 Estándares e indicadores para la garantía de la calidad y la acreditación de programas del Modelo CIPOF de Van Damme.....	109
3.2 Principales Modelos en la Evaluación de Programas Educativos.....	111
3.3 Pros y Contras en el uso de instrumentos para la recopilación de los datos....	122
3.4 Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México.....	128
4.1 Países que han adoptado el modelo SACS por Regiones del Mundo.....	145
4.2 Agencias de Garantía de Calidad Europeas por país y fecha de fundación en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	153
4.3 Sistemas de Acreditación en América Latina y el Caribe.....	161
4.4 Agencias de Garantía de Calidad en Asia y el Pacífico y año de establecimiento.....	165
5.1 Organismos y Consejos de Acreditación de Educación Superior de la CEEN..	206

5.2 Indicadores en la evaluación de Instituciones de Educación Superior por Organismos de Acreditación de Europa Central y Oriental.....	209
5.3 Indicadores en la acreditación de programas académicos por organismos de acreditación en Europa central y oriental.....	210
5.4 Criterios en la evaluación de instituciones de educación superior y acreditación de programas.....	211
5.5 Indicadores en la Acreditación de Programas de Licenciatura en la educación superior en Japón.....	225
6.1 Orden cronológico en la aparición de los Comités Interinstitucionales de la Educación Superior (disciplinarios y de función).....	254
6.2 Metodología CIEES en la Evaluación Diagnóstica.....	260
6.3 Indicadores esenciales.....	263
6.4 Indicadores complementarios.....	263
6.5 Informes de los CIEES por tipología de IES.....	266
6.6 Número de programas acreditados por organismos acreditadores.....	272
6.7 Indicadores en la acreditación de programas de educación superior por Organismos de COPAES.....	277
6.8 Indicadores en la acreditación de programas de educación superior por Organismos de COPAES.....	278

Índice de Figuras	Págs
1.1 Triángulo de B. Clark sobre la coordinación de los sistemas de educación superior.....	29
2.1 Definición de <i>Benchmarking</i>	52
2.2 Modelo de un sistema de gestión de calidad basado en procesos.....	56
2.3 Partes interesadas en educación superior.....	57
2.4 Distribución mundial de gastos en Investigación y Desarrollo.....	84
4.1 Etapas en el proceso de Auditoría.....	135
5.1 Ejemplo de indicadores en la evaluación y acreditación de programas con base en el Modelo CIPP.....	175
5.2 Dimensiones de los indicadores de desempeño.....	180
5.3 Nivel de complejidad en la construcción y medición de las dimensiones de la calidad de los indicadores de desempeño.....	181
5.5 Mapa de los países miembros de la Unión Europea.....	188
5.5 Indicadores en la evaluación y acreditación de programas en Europa Continental.....	194
5.6 Estándares en la Acreditación de programas de educación superior. Modelo <i>WASC: Western Association of Schools and Colleges</i>	230
5.7 Estándares en la acreditación de programas de educación superior. Modelo de Acreditación <i>AdvancED</i>	236
6.1 Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior.....	253
6.2 Referentes en la evaluación diagnóstica de un programa educativo por los CIEES.....	256
6.3 Metodología en la acreditación de programas del COPAES.....	274

Lista de Acrónimos

AL	América Latina
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación
ANPROMAR	Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AQA	Agencia Austriaca para la Garantía de la Calidad
ARWU	Academic Ranking of World Universities
BA/MA	Bachelor (Licenciatura) y Maestría
CACEB	Comité de Acreditación de la Licenciatura en Biología, A.C.
CACECA	Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración, A.C.
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.
CAESA	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C.
CAPES	Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior
CEEN	Red Europea Central y Oriental
CEPPE	Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación
CHEA	Consejo para la Acreditación en Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación en Educación Superior
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CIPOF	Contexto (Context), Entradas (Input), Procesos (Process) y Salidas (Output) y Retroalimentación (Feedback)
CIPP	Contexto (Context), Entradas (Input), Procesos (Process) y Salidas (Products) –Modelo de Evaluación de Stufflebeam
CMES	Conferencia Mundial sobre Educación Superior
CNAP	Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C.
COAPEHUM	Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C.
COMACAF	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C.
COMACE	Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de la Enfermería, A.C.
COMAEA	Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura, A.C.
COMAEF	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C.
COMAEM	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C.
COMAPROD	Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C.
COMEAA	Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.

CONAC	Consejo para la Acreditación de la Comunicación, A.C.
CONACE	Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica, A.C.
CONAECQ	Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C.
CONAED	Consejo para la Acreditación de la Enseñanza en Derecho, A.C.
CONAEDO	Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C.
CONAET	Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C.
CONAIC	Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C.
CONCAPREN	Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C.
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONEVET	Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.
CONFEDE	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C.
COPAES	Consejo para la Acreditación en Educación Superior
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
DIE - CINVESTAV	Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
ECA	Consortio Europeo para la Acreditación
ECTS	Sistema Europeo de Créditos
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ELU	Grupo de Universidades Latino Europeas
ENQA	Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en Educación Superior
EQAR	Registro Europeo de Agencias de Control de Calidad
ESG	Directrices y Normas Europeas para la Calidad en Educación Superior
ESIB	Unión Nacional de Estudiantes en Europa
EUA	Asociación Europea de Universidades
EURASHE	Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
GED	Global Education Digest (Compendio Mundial de Educación)
IES	Instituciones de Educación Superior
IIEc	Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM
IISUE	Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación de la UNAM
ISO	Organización Internacional de Normalización
INQAAHE	Red Internacional para las Agencias de Garantía de la Calidad en Educación Superior.

ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
JUAA	Asociación de Acreditación Universitaria de Japón
NIAD-UE	Instituto Nacional de Evaluación de Títulos Académicos y Universidades
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OECD-INES	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- Sistema de Indicadores de Educación.
RVOE	Registro de Validez Oficial de Estudios. Registro que se da a un programa de estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública.
SACS	Southern Association of Colleges and Schools (Asociación Sureña de Universidades y Colegios)
SEM	Sector Educativo del MERCOSUR
SESIC	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SICEVAES	Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior
SIR	Scimgo Institutions Ranking
SJTUHE	Universidad Jia Tong de Shanghai
SNI	Sistema Nacional de Investigadores. El Sistema Nacional de Investigadores fue creado en 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología.
THES	Times Higher Education Supplement (Ranking)
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNESCO-CEPES	UNESCO- Centro Europeo para la Educación Superior
WASC	Western Association of Schools and Colleges (Asociación Occidental de Universidades y Colegios)
WCU	World Class Universities (Universidades de clase mundial)

INTRODUCCIÓN

La garantía de la calidad en la educación superior se ha convertido en una de las preocupaciones principales tanto en países desarrollados como en los países en desarrollo. En la mayoría de los países y regiones del mundo la garantía externa de la calidad es de origen relativamente reciente, sin embargo, se observa la presencia de un mayor avance en los sistemas de evaluación y acreditación de programas en algunos de ellos.

La calidad es el concepto clave de las últimas décadas en el escenario mundial universitario. Cabe señalar, que el concepto de calidad educativa no tiene una definición única y absoluta, varía en función del entorno, la temporalidad, las partes interesadas, las expectativas sociales y los avances científicos tecnológicos.

El interés por la calidad como la presencia de prácticas de evaluación y acreditación que existe hoy en día al interior de las universidades en las diversas latitudes del mundo es consecuencia de cambios internos y externos que las han afectado en las últimas décadas, caracterizados por una diferenciación institucional, la transformación de un sistema de “élite” a un sistema de “masas”, la “retirada de confianza”, la conducción hacia el “*managerialismo*”*, la disminución del Estado benefactor y el advenimiento del denominado “Estado evaluador” en la década de los 90 que dio lugar a la aparición de políticas públicas en evaluación educativa, una fuerte demanda de responsabilidad pública (“*accountability*”)**, la competencia por el financiamiento, la mercadización*** de la

* Modelo de gestión empresarial, donde la universidad se está reconfigurando en una empresa que debe crecer, autofinanciarse e incluso producir utilidades en su relación con el mercado y, por tanto, ofertar lo que el mercado demanda -se le considera a la universidad como un negocio digno de ser explotada. Los estudiantes son concebidos como consumidores con poder de compra (compra de estudios, de prestigio y de diplomas), su formación está sujeta a un servicio clientelista.

** Para el vocablo inglés *accountability* no existe en español ninguna traducción literal, su equivalente más cercano es “rendición de cuentas”. El debate relativo a la “rendición de cuentas” mostró que la definición de la palabra depende de los resultados de la cuestión “¿ante quién?”. Una institución de educación superior es responsable financieramente ante el Estado -fuente de financiamiento-; ante los estudiantes, como “consumidores” de la educación superior; sus productos (graduados), ante los empleadores y la sociedad. El término tiene interpretaciones económicas y éticas. Sin embargo, en Finlandia y Rusia, por ejemplo, la connotación económica de “rendición de cuentas” es más débil, y podría ser sustituido por “responsabilidad”. En el Reino Unido el término responsabilidad posee una gama de interpretaciones en términos que van desde: 'díganos qué hacer' para 'explicar qué hacer' para 'justificar qué hacer'. En: Fiona Crozier *et al. Terminology of quality assurance: towards shared European values?* European Association

cultura de las instituciones universitarias, y las recomendaciones por la calidad sugeridas por organismos de alcance mundial como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la aparición de bloques comerciales y la firma de Tratados de Libre Comercio.

Las prácticas de evaluación de garantía de la calidad se han convertido en un “fenómeno global”, la acreditación de programas representa la modalidad predominante. Se considera a la acreditación de programas como un medio bastante universal para garantizar que las universidades cumplan con los requisitos mínimos para poder otorgar títulos y grados académicos, a partir de estándares e indicadores establecidos por una agencia de calidad u organismo acreditador pertenecientes a un sistema educativo nacional. Actualmente, la acreditación atraviesa una transición que va de un momento denominado de “primera generación” hacia otro de “segunda generación” cuya principal característica es una tendencia a la convergencia.

El énfasis creciente en la garantía de la calidad y la rendición de cuentas en educación superior ha intensificado el surgimiento de agencias de calidad y organismos evaluadores en diversos países y regiones del mundo.

Los avances que en materia de evaluación institucional de la educación superior, particularmente en la acreditación de programas, se han dado en los últimos años en nuestro país pueden identificarse por el trabajo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior (CIEES), integrados por siete disciplinarios y dos de

for Quality Assurance in Higher Education. Finlandia, Helsinki, 2010. 40p. p.10 En: http://www.enqa.eu/files/terminology_v01.pdf [Consultado del 14 de noviembre de 2010]

*** Traducción del neologismo inglés *marketization*, que en el contexto de la literatura revisada significa someter a la educación superior a las fuerzas del mercado, respeto pleno a los principios de la economía de mercado y a la libre competencia. Las decisiones de los consumidores están en función de preferencias, demanda y ofertas observables. Sin embargo, el funcionamiento eficiente de un mercado requiere que sea perfectamente competitivo (Leslie y Johnson 1974). Esto implica una serie de condiciones que son difíciles de cumplir en el ámbito de la educación superior, uno de los cuales es la necesidad de información perfecta por los productores a los consumidores sobre el precio, calidad y otras características relevantes del bien o servicio que se adquirirá.

función, y, por los organismos acreditadores pertenecientes al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), actualmente suman un total de veintisiete. Así, en el actual modelo de evaluación y acreditación, para que un programa determinado sea acreditado tiene que ser evaluado previamente por un comité disciplinario y posteriormente por un organismo acreditador respectivos, lo cual duplica el número de evaluaciones por realizar.

Después de una década y media de evaluaciones diagnósticas de programas seguidos de la acreditación se observan una serie de debilidades con resultados que llegan a ser incompatibles y contradictorios, existen programas acreditados por COPAES, dictaminados con nivel dos y tres de CIEES e incluso sin necesidad de esta evaluación diagnóstica, y programas con nivel uno de CIEES que no son acreditados por COPAES, lo que se traduce en una falta de confiabilidad de interjueces, al mostrar un grado de desacuerdo entre lo que registran las observaciones de uno y otro organismo evaluador. Esencialmente, la confiabilidad está relacionada con la consistencia de los resultados y se refiere al requisito de que cualquier otro evaluador o el mismo en otra ocasión podrá replicar la evaluación original, consiguiendo datos comparables. Esta falta de confiabilidad le resta legitimidad a los procesos de los CIEES y de los organismos del COPAES. Una de las preocupaciones más importantes respecto de cualquier evaluación son los criterios de credibilidad. ¿Los indicadores utilizados por los comités interinstitucionales y los organismos acreditadores poseen rigor metodológico para garantizar la confiabilidad y la validez en sus resultados y recomendaciones, a su vez, erigirse como mecanismos de garantía de la calidad?

Las prácticas de ambos organismos evaluadores han derivado en un cuestionamiento si lo evaluado se considera de alta o baja calidad; ambos trabajan con diferentes indicadores y criterios, en algunos casos son muy numerosos; en otros, con criterios cuantitativos muy precisos y otros, con menor exactitud, también se observa el establecimiento de criterios absurdos. A la postre, han llegado a convertirse estos procesos en una práctica burocrática, de simulacro y complacencia, en palabras de Neave (2001), en instrumentalidad abrumadora. Por otra parte, también se detecta, una duplicidad de funciones entre los

mismos organismos del COPAES, tal es el caso de la presencia de dos organismos para la acreditación de programas de derecho con diferentes criterios y procedimientos.

Como puede apreciarse, la acreditación de programas en el contexto mexicano es atípico, se requiere de la participación de dos organismos evaluadores, soportado en prácticas con supuesta objetividad en la búsqueda de datos, a través de la medición de indicadores por parte de pares evaluadores en el marco de una aparente neutralidad. Los resultados obtenidos en las prácticas de evaluación por parte de los CIEES y COPAES han generado un clima muy particular que podríamos caracterizar, como “evaluación bajo sospecha”, manifestado en la desconfianza que existe hacia el sistema de acreditación, por parte de académicos y especialistas en educación, se argumenta que en muchas ocasiones los criterios evaluadores no reflejan lo que está pasando al interior de las instituciones, que la calidad académica depende de quién lo hace, la mayoría de las visitas a las universidades muestran debilidad en la parte de investigación y vinculación con el sector social y productivo, consideran que otro problema grave es vincular la calidad educativa con los recursos, se presenta la inexistencia de un marco de regulación con las mismas reglas para todos, se proyecta la imagen de que se acreditan los unos a los otros, los procesos no están sustentados en razones académicas, tiende a predominar la rendición de cuentas por sobre el mejoramiento como propósitos primordiales.

La evaluación diagnóstica y la acreditación de programas muestran debilidad al estar vinculadas con las prácticas de financiamiento, Van Vaught (1993), subraya acertadamente “es la mejor manera de garantizar que no funcionará la evaluación de la calidad”.

La problemática de estudio que nos ocupa está relacionada con la práctica de la evaluación universitaria que ha cobrado importancia en las últimas décadas de forma paralela al crecimiento y consolidación de la educación superior como campo de investigación, por tal motivo, es competencia del pedagogo analizar los aspectos considerados como las mejores prácticas en los procesos de evaluación externa y acreditación de programas, como aquellos que presentan dificultades y requieren de intervención para superarlas.

Por lo tanto, el propósito del presente trabajo es ofrecer un panorama sobre los avances en las prácticas actuales y particularidades en los procesos de evaluación y acreditación de programas, a partir de un análisis por regiones y países con mayor tradición y adelanto, colocando el foco de atención en el uso de indicadores, y posteriormente, determinar el nivel de desarrollo de aquellos utilizados en la evaluación diagnóstica por los Comités Interinstitucionales y diversos organismos acreditadores del COPAES en el contexto internacional y proceder a realizar las recomendaciones pertinentes, fundamentalmente en el empleo de indicadores que sean metodológicamente confiables, robustos y válidos para garantizar una evaluación objetiva, realista e imparcial.

Con la intención de obtener información sobre los estudios más pertinentes y mayor comprensión sobre los constructos inherentes al presente trabajo de investigación, así como, de los avances y prácticas actuales en la evaluación de instituciones de educación superior y acreditación de programas académicos que ofrecieran mayores perspectivas en su realización, me dediqué a realizar búsquedas en diversos centros de investigación y bases de información. Encontrándome que en México, el espacio de producción investigativa sobre el tema de estudio se debe primordialmente a una variedad de enfoques y marcos de reflexión de diversos docentes investigadores, entre los que destacan las aportaciones de Ángel Díaz Barriga (UNAM-IISUE), Concepción Barrón Tirado (UNAM-IISUE), Frida Díaz Barriga Arceo (UNAM-Facultad de Psicología,), Raquel Glazman Nowalski (UNAM-FFyL), Eduardo Ibarra Colado (UAM, Cuajimalpa), Roberto Rodríguez Gómez (UNAM-IIS) y Javier Mendoza (UNAM-IISUE), sin embargo, han sido más bien escasos. A diferencia de países desarrollados y organismos internacionales que cuentan con múltiples estudios que apuntan sobre nuestro estudio de interés, entre ellos, Estados Unidos de América con una larga tradición en acreditación, como también, se pueden apreciar las contribuciones de los trabajos realizados por la UNESCO-CEPES -organismo internacional que por excelencia se ocupa de los problemas principales y las tendencias contemporáneas en educación superior-, con la participación de teóricos e investigadores de los diferentes Estados Miembros que la integran. De igual manera, relevantes los estudios conducidos por la *European University Association* (EUA) y *Latin European Universities Group* (ELU), como por diversas agencias de calidad europeas, por ejemplo, la *European Association for*

Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la *Central and Eastern European Network of Quality Assurance in Higher Education* (CEE Network), la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAHE), entre otras muchas.

Sobresalen las aportaciones de diversos teóricos e investigadores: Frans Kaiser, Senior Asociado de Investigación del Centro de Estudios Políticos de Educación Superior de la Universidad de Twente; Dense Lievesley, Director del Instituto de Estadística de la UNESCO; Jamie Merisotis, Presidente del Instituto para la Política de Educación Superior en Washington, D.C.; Guy Neave, Director de Investigación de la Asociación Internacional de Universidades en París y Profesor y Director Científico en el Centro para los Estudios Políticos en Educación Superior (CHEPS) en la Universidad de Twente, Holanda; James Richard, Dr. Profesor Visitante Asociado del Instituto de Investigación de Educación Superior de la Universidad de Hiroshima; Jamil Salmi, Dr. Senior Economista, Coordinador de Educación Terciaria del Banco Mundial; Karl Holm, Director del Consejo de Evaluación de la Educación Superior en Finlandia; Dirk Van Damme, Director General del Consejo Flamenco Interuniversitario de Bélgica (VLIR); François Tavenas, rector emérito de la Universidad Laval en Quebec y rector fundador de la Universidad de Luxemburgo, por citar algunos, cuyos trabajos sirvieron de marco de reflexión para el desarrollo de la presente tesis.

No menos importantes resultan los estudios sobre evaluación por pares en la garantía de la calidad de Mónica Marquina, profesora investigadora y Coordinadora del Área de Educación en la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto del Desarrollo Humano en Argentina.

El presente trabajo está organizado en tres partes principales, cada una integrada por dos capítulos. En la primera, enfocada a la Educación Superior y la Irrupción de la Calidad, se ponen en consideración algunas cuestiones teóricas que permiten encuadrar el problema a estudiar. El primer capítulo está dedicado a exponer de manera sucinta las etapas por las que ha atravesado la universidad, desde sus orígenes en Europa en el siglo XII y la tradición

humanista que la caracterizó hasta sus recientes cambios con la empresarialización de la universidad, como un modo de racionalidad sustentado en las reglas del mercado y su inserción en el mundo globalizado. Se continúa con un análisis en la orientación al bien público o bien privado en la que conviven instituciones en el actual sistema de educación superior en nuestro país, tema de discusión y tensión universitaria. Por último se presentan diversas recomendaciones de la UNESCO para la educación superior, a través de la exposición de sus declaraciones y conferencias donde se enfatiza el papel de la educación superior como agente de responsabilidad social y se resalta la importancia de la libertad académica, autonomía como elementos esenciales para el cumplimiento de la misión de las universidades. En el segundo capítulo, se analizan diversos enfoques conceptuales de la calidad desde sus orígenes en el ámbito empresarial y sus teóricos más representativos, hasta su exportación a la educación superior, se exponen los problemas en su conceptualización, para ello se presentan diversas definiciones y enfoques en su medición, destacan las aportaciones de Guy Neave (1986), Harvey y Green (1993), Alexander Astin (1980), Vlăsceanu, Grünberg y Pârlea (2007), la UNESCO (1998), por citar algunos. Posteriormente, se reflexiona sobre los riesgos de enfocarla desde una perspectiva de negocios y se hace notar las presiones a las que están siendo sometidas las universidades en la competencia por el prestigio institucional que las induce a adoptar prácticas del mundo de los negocios, lo cual ha derivado en el trastocamiento del *ethos** académico, incompatible con su misión como recinto de “altos estudios”. Necesariamente se dedica un espacio a los rankings mundiales universitarios debido a su cobertura global y una gran visibilidad, los cuales se han convertido en una parte indispensable en la planeación de políticas educativas universitarias en diversas naciones en la competencia por el prestigio internacional. Al final de este capítulo, se exponen los obstáculos y limitaciones para alcanzar la calidad educativa en México.

La segunda parte está orientada a los Sistemas de Evaluación y Acreditación en educación superior en el actual escenario internacional, en nuestros días, la presencia de prácticas evaluativas en las instituciones de educación superior en México es muy intensa, al igual

* Se entiende como el conjunto de valores y prácticas intrínsecas.

que en otros países, en el tercer capítulo se expone una conceptualización de la evaluación en el decurso de los últimos cuarenta años, se analizan once modelos de evaluación de acuerdo al foco de atención principal y sobre la base de cuatro variables básicas: el contenido de la evaluación, metodología utilizada, propósito de la evaluación e interrogantes, destaca el Modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1985), como el sustento de la evaluación externa en la acreditación de programas. En este mismo capítulo se exponen los patrones metodológicos en la evaluación de los programas educativos, paradigmas, instrumentos y diseños de investigación más frecuentes.

El capítulo cuarto sirve de antesala a los capítulos cinco y seis, en él se expone el origen y surgimiento de los Sistemas de Evaluación y Acreditación en Educación Superior, sobresale el modelo estadounidense, particularmente el *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS) el cual ha sido adoptado en diversos países incluido el nuestro, como también, la acreditación en el Espacio Europeo de Educación Superior, que se distingue por conseguir una convergencia entre las prácticas de los diferentes organismos de acreditación iniciado a partir de la Declaración de Bolonia de 1999. Se prosigue con una reseña de la acreditación universitaria en América Latina y el Caribe, para terminar con la existente en el escenario de la región Asia-Pacífico.

Posteriormente, en la tercera parte dedicada al Sistema de Indicadores en el contexto internacional y nacional en la evaluación de instituciones y acreditación de programas, se revisa el estado del tema desde una perspectiva internacional y finalmente se hace un diagnóstico del caso mexicano. En el capítulo cinco se abordan los avances en la construcción y uso de indicadores en la evaluación de instituciones y acreditación de programas en el escenario mundial, resultado de una revisión cuidadosa de aportaciones teóricas y metodológicas presentadas en encuentros y estudios coordinados por organismos internacionales y agencias de garantía de calidad en educación superior de diversos países y regiones. Posteriormente, en el capítulo seis, se analiza el nivel de desarrollo de los indicadores utilizados por los CIEES y 25 organismos acreditadores del COPAES. Cabe señalar, que una fuente de consulta de gran utilidad fueron los materiales de las entrevistas realizadas por los doctores Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz

Barriga Arceo a los responsables de instituciones estatales universitarias sobre el impacto de los diversos programas de evaluación que se aplican en educación superior, particularmente las que corresponden a los CIEES y a COPAES, que formaron parte de un proyecto de investigación que culminó en una publicación*.

Se prosigue con la presentación de las conclusiones resultado de los ejes conductores que se fueron entretejiendo en cada uno de los capítulos y a su vez, con las recomendaciones en la mejora de los procesos de evaluación diagnóstica y acreditación de programas en México.

Por último, mi agradecimiento a CONACYT que al confiar en el propósito de este estudio me otorgó una beca durante los años de su realización, a mis profesores del doctorado, especialmente al colectivo de investigación agrupado en el Seminario de Educación Superior quienes dejaron una huella importante en mi formación al introducirme en el conocimiento y comprensión de diversas aproximaciones teórico-metodológicas actuales en el tratamiento de problemáticas en educación superior. Asimismo, expreso mis reconocimientos a la Dra. María Guadalupe García Casanova, tutora de la tesis, como a los doctores Clara Isabel Carpy Navarro y Armando Alcántara Santuario, miembros del Comité Tutorial, por sus valiosas aportaciones, observaciones y sugerencias que resultaron pertinentes para la culminación de este trabajo. Una gratitud especial a la doctora Concepción Barrón Tirado, Directora del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, por su inmenso apoyo, recomendaciones y compartir el entusiasmo en la realización del presente estudio. De igual manera, un reconocimiento adicional a mi hija la Mtra. Sandra Cabrera Alvarado, por proveerme de una riqueza de documentos relacionados con el objeto del presente estudio publicados por UNESCO-CEPES y la Asociación Europea de Universidades. Cabe señalar, que las traducciones presentadas en el desarrollo de los capítulos son de la tesista.

* Para una visión de conjunto leer la obra: Díaz Barriga Ángel, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga Arceo. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, UNAM/IISUE/ANUIES/Plaza y Valdés editores. 2008. 321p.

PARTE I

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y
LA IRRUPCIÓN DE LA CALIDAD**

Es notorio como la universidad, desde sus orígenes hasta nuestros días, ha enfrentado una serie de oportunidades y amenazas, desafíos y retos en su función de actor y reactor dentro de la sociedad.

La universidad nace en Europa en la Edad Media como una corporación transnacional de estudiantes y profesores en la búsqueda y difusión del saber, se transforma en el siglo XIX con el surgimiento del Estado nación que da lugar a modelos educativos diferentes con estructuras organizacionales distintas que conviven en nuestros días: el modelo francés, el modelo alemán, el modelo inglés, el modelo estadounidense y el modelo latinoamericano. Por un lado, el modelo francés, en esencia su función es formar a las élites para ocupar los cargos públicos y promover el desarrollo económico de la sociedad; el segundo modelo, el *humboldtiano* se orienta hacia la investigación para convertirse en una institución al servicio de la ciencia; el tercero, el inglés, es el que mejor mantiene las tradiciones medievales de formación de los individuos al formar una élite creadora de las ciencias, las humanidades y la política; el modelo estadounidense, definido por algunos como “la gran empresa académica”, opera bajo la lógica del mercado promoviendo mecanismos de competencia e intercambios comerciales, por último, el modelo latinoamericano, se preocupa por extender su acción más allá de los muros académicos y se orienta a estimular el desarrollo social, elevar el nivel intelectual y técnico de la nación, al proponer de manera imparcial y objetiva ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general.

A lo largo de las últimas décadas el contexto en el que opera la educación superior ha cambiado considerablemente debido a una combinación de factores, entre estos, las

restricciones en su financiamiento público que fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad. Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior, más que una crisis de expansión es una crisis de calidad, y el reto fundamental en la mayoría de los países es garantizar la calidad y la transparencia de los procesos educativos de las universidades, tema que se ha convertido en el eje de todos los debates de la educación superior en la última década de este siglo veintiuno. Existe, además, un desplazamiento de la idea legitimadora de la universidad como institución social, educadora y democrática hacia otra como “empresa o firma”, con una ruptura histórica, bajo la lógica del costo-beneficio, los consumidores o clientes y las leyes de la oferta y la demanda. La universidad enfrenta una de sus más profundas tensiones entre el modelo de universidad empresarial vinculada a las ganancias económicas y la universidad de la razón ilustrada y el saber por el otro lado.

CAPÍTULO 1

LA UNIVERSIDAD: ORIGEN, DESARROLLO Y PERSPECTIVA ACTUAL

Introducción

La Universidad es una de las más grandes creaciones de la civilización occidental, una institución de larga tradición y compleja historia, por su propia misión ha emprendido acciones relativas al hombre, a la ciencia y a la sociedad, así mismo, ha funcionado como un agente que proporciona la formación más avanzada de su tiempo. Tiene tres funciones sustantivas, la primera es la formación, la segunda, la creación del conocimiento y la tercera es la difusión del conocimiento.

Sus orígenes se remontan en Europa a finales de la edad media, en el siglo XII, bajo el modelo de asociación corporativa. Entendida la Universidad como generadora del saber, se le atribuyó el carácter de "*Alma Mater*" en el sentido de engendrar y transformar al hombre por obra de la ciencia y el saber.

En el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en 2009, Pierre Sané, Subdirector General de Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO, fue muy preciso al expresar: "El cometido de la Universidad consiste en dotar a la sociedad de capital humano y proteger la libertad de pensamiento, de opinión y de expresión", agregó, otra función de la educación superior es "decir la verdad al poder", a menudo los profesores universitarios están ausentes del debate público, cuando en realidad su aporte es decisivo para lograr las transformaciones sociales.

En apoyo a lo anterior, Ibarra subraya, la universidad debe ser entendida como la depositaria de las más altas aspiraciones, ya que a través de ésta, la sociedad "proporciona la educación que sustenta al orden social y produce los saberes desde los que se ejerce la razón y su voluntad de verdad. Debido a su vocación hacia la objetividad, el rigor y la prueba empírica la universidad ha sido asimilada al progreso social".¹

En este orden de ideas y ante el escenario globalizador y de crisis para las instituciones universitarias, resulta legítimo y urgente pensar la universidad desde sus orígenes, tal y como lo expresa Mollis: "La historia de las universidades, es la historia de las instituciones que contienen saberes para guardar, saberes para distribuir, saberes para descubrir, saberes que se producen, se inventan. Se censuran o simplemente se repiten".²

A través de su larga historia la universidad ha atravesado por varias etapas institucionales "siendo primero la depositaria, reproductora o garante de la fe, y después el hogar de la ciencia moderna donde se combinaron la investigación, la docencia y el servicio. La última de estas etapas dio inicio en 1809 con la Universidad de Berlín, aunque tuvo su mayor desarrollo en los Estados Unidos con las llamadas "universidades de investigación o research universities".³

¹ Eduardo Ibarra Colado. "La 'nueva universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril, 2002. Vol. 7. Núm. 14. p. 76.

² Marcela Mollis. *La medievalización de las Universidades actuales y la actualidad de las Universidades Medievales*. En: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/24927>> [Consultado el 27 de septiembre de 2007]

³ Armando Alcántara Santuario. "Las universidades en el siglo XXI: el porvenir de una ilusión". En: Campus Milenio, 200, publicado el 11 de septiembre de 2009. En: <<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?idart=118>> [Consultado el 11 de noviembre de 2008]

1.1 El desarrollo histórico de las Universidades Occidentales.

La palabra universidad procede del latín *universitas*, vocablo formado sobre el adjetivo *universus-a-um* ("todo", "entero", "universal"), derivado a la vez de *unus-a-um* ("uno").⁴ En el latín medieval *universitas* se empleó para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. Cuando se empleo para denotar un cuerpo o corporación dedicado a la enseñanza y a la educación requirió de la adición de otros conceptos que precisaran su significado *Universitas magistrorum et scholarium* (corporación de maestros y estudiantes). La más antigua denominación de estas comunidades, en la Edad Media, fue el *studium* y posteriormente ya reconocidas como centros de instrucción oficialmente, los *studium general*, al conceder títulos que tenían validez fuera de ella, contar con estatutos y privilegios concedidos en un inicio por el el poder civil y posteriormente se ampliaron por el papado. Hacia fines del siglo XIV, la palabra *universitas* empezó a usarse, con el significado que tiene en la actualidad.

Las universidades medievales en los siglos XII y XIII, probablemente nacieron como consecuencia de dos factores, uno de orden social y otro de carácter intelectual. Por un lado, el auge de los centros urbanos o ciudades, debido a la instauración, después de siglos de división feudal, de Estados gobernados en un clima de estabilidad y seguridad permitió el incremento en la población y el consecuente crecimiento de pequeños poblados y la emergencia de otros. Por el otro, la aparición de nuevas fuentes de conocimiento, antiguos manuscritos y códices griegos y árabes, hasta entonces conocido por pocos, fueron traducidos al latín, principalmente en Italia y Sicilia.⁵

Los ciudadanos de las nuevas urbes que compartían una misma profesión o negocio se agruparon en gremios o corporaciones llamados *universitas* con el propósito de proteger sus derechos y de gozar de mayores privilegios. Tal situación se extendió a los profesores y estudiantes medievales de las escuelas monacales y catedralicias, quienes advirtieron que

⁴ De la "universitas" a la "universidad". Significado del termino "Universitas". En: <http://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm> [Consultado el 11 de noviembre de 2008]

⁵ Edward Grant, (1996). The Foundations of Modern Science in the Middle Ages. Cambridge, Cambridge University Press. p. 23. Citado en: *La universidad internacional de la Edad Media*. En: <http://www.puntodeequilibrio.com.pe/punto_equilibrio/01i.php?pantalla=noticia&id=15148&bolnum_key=7&serv_key=2100> [Consultado el 14 de noviembre de 2008]

resultaba más operante defender sus derechos y asegurar su supervivencia si se asociaban en gremios. Es de hacer notar que esta necesidad se hizo aún más imperiosa entre los estudiantes, dado que una gran mayoría eran extranjeros y no pertenecían a la ciudad donde se reunían para intercambiar conocimientos.

Así, la gremialización del saber se fue presentando en diversas ciudades de Europa, como en París, con una *Universitas magistrorum*, (gremio de maestros licenciados), a diferencia de la universidad de Bolonia, que nació como una *universitas scholarium* (corporación de estudiantes que elegían su propio rector) Como consecuencia, la evolución y desarrollo de la universidad medieval se polarizó en dos modelos bien definidos aunque distintos, el de Bolonia, donde los estudiantes participaban en el gobierno y la administración universitaria, éste fue seguido por la Universidad de Salamanca y posteriormente, por las universidades de Latinoamérica -modelo que fue trasladado por los colonizadores españoles a México (Nueva España) y a Perú en el siglo XVII-, sin embargo, en éstas últimas la participación estudiantil en el gobierno universitario era casi nula.

Las universidades surgieron de diversas formas, fundamentalmente por el libre y espontáneo deseo de saber como París, Salerno y Oxford; otras por fundación del Papa, como la de Roma, Pisa y Montpellier; algunas otras por edicto de los príncipes, como las de Salamanca y Nápoles y otras más, por mandato de ambos, como la de Praga y Viena.⁶

Las universidades llegaron a contar con una doble protección –papal e imperial- lo que hizo posible ir configurando las características de estas corporaciones de amplia proyección, con autonomía económica, administrativa y jurídica. En breve tiempo la universidad logro adquirir mayor reconocimiento entre los principales ámbitos de la sociedad: la corte y la administración de los asuntos del reino, la carrera eclesiástica, el campo jurídico (incluyendo las regulaciones comerciales) y de los tribunales de justicia, asimismo, el ejercicio de la medicina fue la principal y más duradera conquista que posteriormente se amplió con la facultad exclusiva de preparar para el ejercicio de otras profesiones.

⁶ Lorenzo Luzuriaga. *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1978. p. 92.

La búsqueda de la unificación cristiana de Europa condujo a los Papas a favorecer e incluso a impulsar la internacionalización de la universidad, otorgándoles a los gremios de profesores y graduados múltiples privilegios - entre los que destaca la concesión de la *licentia docendi*—licencia de enseñar—o, incluso, la *licentia ubique docendi**, a su vez adquirirían el derecho de examinar y certificar los estudios realizados por sus alumnos, a través de un sistema de exámenes y grados académico, desde el *baccalaureum* (bachiller) que era el asistente del maestro, la *licentia docendi*, constituía el segundo de los títulos universitarios facultaba para ejercer la docencia, el grado por excelencia que establecieron las universidades fue el *magíster* o maestro, constituía la culminación de los estudios, en las Facultades de Derecho y Medicina equivalía al Doctor, estos dos últimos eran títulos supremos. El doctorado consistía en la solemne instalación en una cátedra de enseñanza, el término tuvo gran acogida en el ambiente universitario, “donde *cathedra* se convirtió en el ‘lugar docente’. De aquí parte el desarrollo, en el siglo XIV, del neologismo *cathedrarius*; de donde procede el italiano ‘cattedratico’ y el español ‘catedrático’”.⁷

El prestigio de las universidades por su esfuerzo a favor del saber impulsó la fundación de un gran número de éstas, por parte de la autoridad pontificia y monárquica.

Algunos expertos e historiadores sostienen que la primera universidad se constituyó en Salerno en el siglo XI, pero ésta no fue más que una escuela de medicina. La primera universidad realmente fue la de Bolonia, fundada a principios del siglo XII (año 1119), en la cual los estudios sobre leyes tenían mucho prestigio pero colateralmente se impartían estudios de teología, matemáticas, filosofía, astronomía, medicina y farmacia. La siguiente universidad

* Esta licencia facultaba a maestros y graduados de las principales universidades para ejercer la docencia en cualquier lugar o, en el sentido literal del término ubique, les daba licencia para enseñar ‘en todas partes’ o ‘en todo el mundo’. Gracias a ese permiso, los desplazamientos de profesores de una ciudad a otra fueron muy frecuentes. Esta libertad para enseñar en diferentes sitios les permitía salir en búsqueda de condiciones adecuadas para realizar su labor docente. Los alumnos también solían viajar a los centros de mayor renombre. No son raras tampoco las migraciones gremiales: un grupo de maestros y alumnos abandona la ciudad como resultado de desavenencias con las autoridades locales. Estas movilizaciones llevaron, a veces, a la revitalización o creación de nuevos centros de estudio (*universitates ex migratione*). Esto fue lo que ocurrió con dos de las universidades más prestigiosas del mundo: Oxford y Cambridge. En: Edward Grant. *The Foundations of Modern Science in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 23, citado en *La universidad internacional de la Edad Media*. En: <http://www.puntodeequilibrio.com.pe/punto_equilibrio/01i.php?pantalla=noticia&id=15148&bolnum_key=7&serv_key=2100> [consultado el 14 de noviembre de 2008]

⁷ Augusto Iyanga Pendi. *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia, Universitat de Valencia p. 48.

en aparecer fue la de París (año 1150) (según García Sucre fue en 1160), Oxford (1167), Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220), Padua (1222); entre las más antiguas también están las de Praga y Viena.⁸

El uso obligatorio del latín –que adquirió universalidad lingüística- fue uno de los elementos que propició por un lado, la cohesión institucional entre los alumnos provenientes de distintos lugares del continente europeo y por otro, el intercambio de conocimientos científicos entre profesores y estudiantes, lo que favoreció una movilidad potencial de eruditos y estudiosos.

Las universidades medievales se dividían en naciones o asociaciones de estudiantes que se agrupaban según su región de procedencia, Cada nación aseguraba que los estudiantes mantuvieran su identidad dentro de la diversidad cultural existente en la universidad. Organizadas las universidades en torno a los estudiantes o los maestros, gozaron del derecho de estructurar sus facultades y ofrecer currículas académicas en varias ramas del saber.

La "*Universitas*" integraba la diversidad de las ciencias y de las disciplinas convergentes en la unidad del saber de la edad media, estaban organizadas en facultades, grados académicos y cargos. La universidad se organizaba académicamente en *facultas* o facultad, desde su origen es la denominación utilizada para el cuerpo de profesores y estudiantes dedicados a la enseñanza y el aprendizaje de una rama del saber. Así, las universidades que definitivamente se habían constituido comprendían la Teología, la Jurisprudencia y la Medicina, consideradas facultades mayores y, como facultades menores la de Artes o Filosofía. Sin embargo, no todas las universidades tuvieron los estudios de Teología, Medicina y Jurisprudencia, ni en caso de tenerlas dieron a las tres idéntica importancia.

Es en el periodo comprendido entre 1500 a 1800 que se produjo un cambio importante en los objetivos de la universidad, originada por los cambios sociales, políticos, religiosos y

⁸ Francisco Avila F. *Historia de las Universidades*. Segunda Parte. En: < <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6708/universidad1.htm> > [Consultado el 11 de noviembre de 2008]

científicos de la época, transitó desde la mera búsqueda de la verdad *-amor sciendi-* hasta la necesidad de afrontar los problemas de la vida social.

Giner de los Ríos ha señalado: "Las universidades representaron, y todavía representan, instituciones de gran importancia política".⁹

En el siglo XVIII la universidad desaparece como centro de formación esencialmente clerical y comienza a depender del Estado. Para finales del siglo XVIII y principios del XIX la Universidad se transforma radicalmente, al asumir nuevas funciones, responder a distintos fines y convertirse en la principal institución de producción del conocimiento, es en esta época cuando predomina la idea de una Universidad orientada hacia la investigación y la consolidación de nuevos estados-nación.

Con la disolución de la cristiandad "universal" la universidad atravesó por periodos de crisis propiciando el desarrollo de los sentimientos nacionales y la aparición de las primeras condiciones de los estados-naciones, dando fin a los intereses universalistas del antiguo orden universitario. Este hecho, favoreció la fundación de universidades nacionales, las cuales nacieron bajo la impronta política de su territorio e idioma (los historiadores mencionan habitualmente el ejemplo de la Universidad de Praga como la primera de este tipo) de igual manera, las universidades antiguas se vieron influenciadas por el estado o las monarquías nacionales, como ocurrió en Francia. "Desde este momento las universidades europeas entran a jugar un papel fundamental en la armadura de los estados nacionales y lo público de la universidad europea comienza a ser subsumido dentro de la esfera, más limitada, de lo estatal".¹⁰

En 1806, Napoleón vislumbra la oportunidad para crear la Universidad Imperial, la cual queda establecida dos años después en una institución estatal al servicio del Estado, en esencia su misión no era más la búsqueda del conocimiento, estaba enfocada a la

⁹ *Ibidem*

¹⁰ José Joaquín Brunner. *Las transformaciones de la universidad pública*. En: <http://mt.educarchile.cl/archives/UPub_blog.pdf> [Consultado el 5 de diciembre de 2008]

formación de las élites para ocupar diversos cargos públicos, dedicados a un “saber hacer”. La universidad estaba dividida en cinco facultades: Teología, Derecho, Medicina, Ciencias Matemáticas y Físicas, y Letras, además, compuesta de tantas academias como materias existían. Los grados en cada facultad eran en número de tres: el bachillerato, la licenciatura y el doctorado. Este modelo reafirma la función de la docencia mediante la transmisión de conocimientos.

La decadencia de las viejas universidades -a principios del siglo XIX- unida al prestigio de la administración napoleónica, hizo que el modelo de la Universidad Imperial fuera importado por otros países de Europa y México, lo que permitió una reconfiguración de la enseñanza superior, asociada al estado centralista y burocrático diferente a la concepción tradicional de universidad (autónomas y al margen de la vida universitaria lo que no fuera académico).

Con el triunfo del Estado nacional y la Reforma, quedó dividida la sociedad europea en grupos diversos y antagónicos, las universidades se nacionalizaron y perdieron su carácter de institución de la cristiandad en su conjunto para convertirse en instituciones dentro de cada Estado. El latín se mantiene como lengua universitaria y los estudios no responden en general a ninguna idea nacional.¹¹

La Reforma y su secuela de guerras de religión provocó la división de las universidades católicas y protestantes y la ruptura de la universidad religiosa. “Se fundaron universidades luteranas como Marburgo, Koenigsberg o Jena; y calvinistas como Leyden o Ginebra, reorganizada por el mismo Calvino”.¹²

La transformación de lo público en estatal se halla plenamente establecida cuando la universidad alemana de Halle es cerrada por Napoleón en 1807 y sus autoridades se ven impulsadas a solicitar al Rey Federico Guillermo III la restauración de la universidad en otro lugar, para tal efecto, se le asigna a Guillermo Humboldt llevar a cabo una reforma del sistema educacional prusiano y diseñar las bases de una nueva universidad en Berlín; con el

¹¹ Galo Gómez. *La Universidad a través del tiempo*. México, Universidad Iberoamericana, 1998. p. 60.

¹² *Ibidem*, p. 69.

desarrollo de las ciencias experimentales cambia de manera radical la orientación de los estudios universitarios a principios del siglo XIX y se presta mayor atención a la investigación. La enseñanza magisterial, en tanto transmisión de un "corpus" doctrinal, fue sustituida por la observación, la experimentación y el "saber aprender".

El modelo universitario que promovió Guillermo Humboldt en la Universidad de Berlín (1809), se basa en el principio de la unidad entre investigación y docencia, la división del saber en disciplinas, la libertad de enseñanza y el auto-gobierno universitario. En paralelo, la nueva universidad fue el resultado del espíritu nacionalista que se desarrolló en Prusia. Se dio así un paso decisivo: el estado identifica a la universidad como parte de su poder y a su vez, esta paso a depender de aquel para desplegar con plenitud su fuerza intelectual, elevando el nivel cultural y promoviendo el espíritu nacional. De esta manera la universidad se convierte en una corporación al servicio de la ciencia.

...con el desarrollo de la revolución científica en las ciencias experimentales, que transformó de manera radical la forma de trabajo en las universidades de fines del siglo XVIII. Las ciencias experimentales estimularon los aspectos prácticos, lo que llevó a la fundación –junto a las universidades clásicas- de una nueva clase de universidades –en Europa y en América del Norte, allí precisamente estimuladas por los *dissenters*- que fueron las universidades técnicas para la preparación de ingenieros y organizadores de las nuevas empresas. De hecho, el desarrollo del humanismo conjuntamente con la revolución científica contribuyó a consolidar una nueva concepción de verdad, entendida como una afirmación provisional, no deducida de principios inamovibles, sino algo por descubrir y aplicar. [...], la nueva concepción del rigor del método científico y... la segunda fase del humanismo propiciaron una capacidad de crítica social, al tiempo que promovieron la aptitud de la universidad para alimentar las innovaciones técnicas y económicas.¹³

La idea de la universidad alemana de Karl Jaspers se centra en la investigación que constituye la tarea primordial de la Universidad, añade, la ciencia y la investigación exigen como condición indispensable que pueda existir una libre búsqueda de la verdad, por ello, demanda con fervor la necesidad de libertad de la Universidad que no puede estar sometida a ningún monopolio ideológico y por ende la esencia misma de la universidad es la

¹³ Josep María Bricall. "La Universidad y la tradición humanista". En: Hugo Casanova y Claudio Lozano (coords.) *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México, UNAM, IISUE/Universidad de Barcelona, 2007. p. 151.

naturaleza de la ciencia. De esta idea central de la Universidad al servicio de la Ciencia surge el punto de vista de Jaspers sobre la enseñanza y la formación universitaria. Para él, “la universidad en la reconstrucción de su quehacer orientado hacia la investigación, la socialización de la ciencia y la contextualización sociocultural, ha de cumplir tres funciones sustantivas: investigación, formación y enseñanza”.¹⁴

Para Jaspers, la formación debe ser entendida, como el proceso mediante el cual el ser humano deviene como ser humano, a través de un proceso de humanización correspondiente a un determinado ideal histórico. Por otra parte, concibe la enseñanza como determinante en el ejercicio de la crítica y por ende de la discusión como fuente de reflexión e investigación.

La primera estructura universitaria alemana moderna estuvo integrada por escuelas de letras, ciencias, leyes, medicina, teología y medicina, con la participación de filósofos y pensadores de gran talento como Hegel (1770-1831), Goethe (1749-1832), Max Scheler (1874-1925) y Max Weber (1864-1921) quienes aportaron grandes ideas al mundo y prestigio a Alemania.

Burton Clark apunta, a partir del siglo XIX bajo el pensamiento humboldtiano, las universidades alemanas desarrollaron y expresaron una visión investigativa en nuevas condiciones organizacionales como el laboratorio de enseñanza a través de la investigación y el seminario orientado a la investigación, así, en términos genéricos, el grupo académico nació –y después se institucionalizó en forma de “instituto”- como unidad básica de organización. Es así como nació una nueva figura de académico como el disciplinario de la investigación.¹⁵

Para mediados del siglo XIX, el modelo universitario alemán logro consolidarse como la cuna de la ciencia avanzada y el prototipo a seguir en otras naciones europeo continentales,

¹⁴ Karl, Jaspers. *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires, Sudamericana, 1959. p. 429.

¹⁵ Burton Clark. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, Coordinación de Humanidades, UNAM/Porrúa, 1997. 415p. p. 19.

en Japón y Estados Unidos, adaptado a las características de cada nación, con una fuerte presencia del Estado en las políticas, control y financiamiento conjuntamente a la docencia en sus formas más avanzadas y la investigación científica y humanística en su sentido más amplio y riguroso.

Si bien, el modelo humboldtiano se impuso en las universidades alemanas, durante el siglo XX, éstas atravesaron por décadas de calamidad social consecuencia de la guerra, Weimar y el facismo nazi. Reconstruidas las universidades alemanas entre 1945 y 1960 y reestablecida la transición de la investigación, durante las décadas de los sesenta y setenta cuando se da la masificación de la educación superior, “la estructura básica de la universidad alemana ha seguido reflejando las marcas genéticas de su desarrollo en el siglo XIX [...] se puede caracterizar a esta institución como la universidad formada por institutos”.¹⁶

A principios del siglo XIX se produjo un movimiento de reformas de las Universidades de Oxford y Cambridge, únicas universidades inglesas que a la sazón existían y que durante seis siglos se hicieron cargo de toda la educación superior inglesa, destinada a los miembros del clero y a los hijos de aristócratas en la formación del *English Gentleman*. Para dar paso a la aparición de diferentes instituciones bajo el cobijo de la alta burguesía liberal con nuevas opciones para el desarrollo de la ciencia moderna, los Colegios Universitarios, siendo la primera institución universitaria el *University College*, de Londres. El modelo inglés pretendía formar una élite creadora en las ciencias, las humanidades y la política.

A finales del siglo XIX, León XIII impulsa la fundación de universidades católicas, al retomar el tema de la educación mediante la encíclica *Militantes ecclesiae*, donde se hace un llamamiento a los católicos a adquirir mayores conocimientos consistentes en mucha doctrina y erudición. La nueva universidad católica intentaba responder a la necesidad pastoral de revitalizar el catolicismo amenazado por la filosofía positivista y materialista de

¹⁶ *Ibidem*, p. 20.

su tiempo y el laicismo en la educación occidental. Estos sucesos influyeron de manera decisiva en la creación de instituciones de educación superior católicas. En las universidades católicas, no está permitido nada que le sea ajeno, es decir, diferente a lo que la Iglesia postula. A su vez, estas universidades católicas, en su mayoría, son selectivas al impartir educación superior a estudiantes de niveles socioeconómicos altos.

En América del Norte, el origen de la universidad en Estados Unidos se remonta a la época de la Guerra de Secesión (1861-1865), cuando el proyecto industrial del Norte, perseguía la restauración de la Unión, la abolición de la esclavitud y la consolidación de la democracia.

A mediados del siglo XIX (1862), algunos Estados de la Unión firmaron un acta que propuso la organización de “colegios universitarios”. Es en los *colleges* que se otorgan los grados académicos de pregrado de gran tradición, el *bachelor of arts* y el *bachelor of sciences*, se caracterizan por formar egresados con un alto nivel de cultura general y los conocimientos más novedosos con base en sus intereses y aptitudes particulares, sirven para continuar con estudios de mayor especialización.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX con la abolición de la esclavitud y los flujos migratorios de la época se ve favorecida la expansión de la industria, al mismo tiempo, los empresarios ven la conveniencia de destinar grandes sumas de dinero para solucionar las dificultades técnicas enfrentadas en los procesos de fabricación, impulsando la investigación aplicada.

En esa misma época, en los Estados Unidos, el modelo alemán tiene mayor impacto, aun cuando existen, las antiguas universidades para la formación de caballeros cristianos—Harvard, Yale y Princeton— que incluso se orientaron hacia el mercado. Igual como harían, posteriormente, las universidades originadas en la *Morrill Land Grant College Act* de 1862, dedicadas a las artes agrícolas y mecánicas y las universidades estatales—como las de

Michigan, Wisconsin y California—las cuales desde su nacimiento compitieron por alumnos, recursos y, sobre todo, prestigio.¹⁷

De igual manera, en ese entonces, “la libertad académica se reconoció como una de las condiciones fundamentales en el cumplimiento de las funciones de la universidad; la libertad académica de los profesores supone, el establecimiento de las condiciones para garantizar que la enseñanza y la investigación, se realicen al margen de cualquier presión que amenace su libertad de pensamiento y expresión”.¹⁸

Durante la segunda mitad del siglo XIX, en Estados Unidos, los grandes capitalistas incrementan sus donativos a la educación superior, este hecho, les permite su intervención en los Consejos sobre la formación técnica y profesional requerida por sus empresas, concomitantemente se desarrollan nuevos campos de conocimiento como la ingeniería, el comercio, las finanzas, la administración de negocios, la agricultura, las ciencias industriales y las ciencias aplicadas. Es a principios del siglo XX, momento en que alcanzan su punto culminante la intensa formación profesional y la especialización a través del posgrado y la investigación.

Con la incorporación de la gestión de los negocios a la universidad surge la universidad moderna estadounidense como una universidad empresarializada, sujeta a las reglas del mercado. Para Ibarra Colado, esta incorporación ha atravesado por cuatro etapas. La primera, conocida como el triunfo de la dirección privada (*managerialism*), corresponde al proceso de difusión de la administración científica, por su parte, la segunda, denominada como el triunfo de la racionalidad, se relaciona con el uso creciente, después de la Segunda Guerra Mundial, de la investigación de operaciones y los sistemas administrativos aparejada con el control de costos y la rendición de cuentas. Un tercer momento, que podría designarse como el triunfo de la comercialización, visible en la década de 1980, se

¹⁷José Joaquín Brunner. *Las transformaciones de la universidad pública*. En: < http://mt.educarchile.cl/archives/UPub_blog.pdf > [Consultado el 5 de diciembre de 2008]

¹⁸ Eduardo Ibarra Colado. *Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad*”. pp. 10-11. En: < http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0006.pdf > [Consultado el 25 de enero de 2009]

caracteriza por la creciente participación de la universidad en los mercados del conocimiento y la incorporación de las tecnologías liberales de regulación.

La empresarialización de la universidad, es un proceso complejo con un modo de racionalidad sustentado en las reglas del mercado, que se ha extendido a una gran mayoría de países entre ellos México, destacan entre sus características las siguientes:

- La evaluación y acreditación de instituciones y sus programas, mediante el establecimiento de indicadores.
- La evaluación del trabajo académico en función de su productividad y sus resultados, y el correspondiente pago por mérito.
- La diversificación del financiamiento universitario y su control a partir de la rendición de cuentas y la transparencia contable y financiera.
- La formación y consolidación de cuerpos académicos en la conducción eficaz de la docencia y la investigación.

El debate en torno a la empresarialización de la universidad, de acuerdo con Ibarra Colado, supone cuando menos una triple disputa de la que depende el control y la apropiación del conocimiento: a) la disputa entre la identidad de la universidad como institución social o como organización mercantil; b) la disputa sobre la determinación de la naturaleza de las funciones de la universidad como bienes públicos inalienables o como servicios susceptibles de apropiación privada, y c) la disputa sobre los modos de organización de la universidad como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática.¹⁹

En síntesis, el modelo universitario estadounidense se caracteriza por estimular la investigación y operar bajo la lógica del mercado al promover mecanismos de competencia e intercambios comerciales.

¹⁹ *Ibidem.* p. 5.

La presencia de las universidades en Latinoamérica se remonta hasta mediados del siglo XVI, con la importación del modelo de Salamanca, según Rodríguez Gómez, las universidades, en su origen se fundaron como parte de un proyecto colonial e inicialmente respondieron a intereses metropolitanos. Favoreciendo la incubación de ideas que posteriormente, abrieron campo intelectual al debate sobre las independencias nacionales. Al igual que en Europa, las universidades del Nuevo Mundo, fueron el soporte cultural para la formación de las profesiones que demandaban en un principio las capitales virreinales y posteriormente las sedes urbanas de la jerarquía eclesiástica.²⁰

Con la nacionalización de las universidades se produjo un cambio de grandes proporciones, y particular impacto, al amparo del Estado pasaron a ser sostenidas, exclusiva o prioritariamente, por los recursos provenientes de la hacienda pública a cambio de formar las élites profesionales de cada país bajo la presencia de la ideología del *amor sciendi* el deseo de saber y aprender. En adelante a la universidad pública se le identificó con el Estado, este régimen estatal de financiamiento de las universidades, que llegó a predominar en diversas partes del mundo, tiene sus antecedentes en las universidades españolas, que fueron financiadas totalmente por la Corona en sus orígenes.

Durante un largo período, hasta principios del siglo XX, gozaron de elevado prestigio las universidades latinoamericanas que durante los años veinte y treinta con el movimiento en búsqueda de su autonomía lograron alcanzar una renovación institucional y nuevos retos.

El modelo universitario latinoamericano se enfocó por extender su acción más allá de los muros académicos. La Reforma de Córdoba de 1918 replanteó las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado. Entre los principales objetivos que perseguía este movimiento, destacan: la autonomía universitaria, en sus aspectos políticos, docente, administrativo y económico; democratización del gobierno universitario; gratuidad de la enseñanza; acceso a la universidad de los sectores más amplios de alumnos, sin

²⁰ Roberto Rodríguez Gómez. “Universidad y Ciudad”. En: Campus Milenio, núm. 91, 5 de agosto 2004. En: < <http://rodriguez.blogsome.com/campus-091/> > [Consultado el 13 de noviembre de 2008]

consideración de su origen y posición social; acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueran sus ideologías y su procedencia, etc.

Las nuevas condiciones en que se desenvuelve la educación superior en el siglo XXI, están enmarcadas, por un menor número de universidades estatales totalmente financiadas por el presupuesto público, más bien ahora, se les está orillando a obtener sus recursos de fuentes externas, internas, públicas y privadas. Brunner hace notar que los regímenes de financiamiento universitario provienen de la venta de servicios y productos, contratos tecnológicos, ingresos por patentes y licencias, obtención de donaciones, rentas del patrimonio inmobiliario, iniciativas empresariales de diversa índole, las cuales se han convertido en un fenómeno mundial.

Otro fenómeno, es la inusitada rapidez en la aparición de instituciones privadas que han poblado la escena universitaria latinoamericana durante las últimas dos décadas.

Sin duda una oposición sugerente y productiva, pues permite múltiples conjugaciones en el plano ético, cultural y político, partiendo por la idea del servicio público versus el interés privado; la gratuidad versus lo mercantil; el *amor sciendi* versus ese otro apetito, que una vez confesó Abelardo, de enseñar exclusivamente en vistas a la recompensa y la fama (*pecunie et laudis cupiditas*); entre la tradición y la moda; la independencia pública y la dependencia comercial; la cultura académica y la empresarial; en fin, el estado y el mercado.²¹

Para Brunner el contraste estatal público/privado debe ser entendido, como un continuo que se despliega en torno a varias dimensiones, sin que pueda reducirse a una sola, por importante que sea. La crisis sobre la educación superior como bien público o bien privado será tratado con mayor amplitud en páginas posteriores del presente capítulo.

1.2 La Universidad: Perspectiva Actual.

Cuando se analiza a la institución universitaria están presentes una serie de contradicciones y de transformaciones por las que está atravesando que ponen en riesgo la propia concepción de universidad y que en la actualidad es tema de discusión. José Joaquín

²¹ José Joaquín Brunner. *Transformaciones de la universidad pública*. En: < http://mt.educarchile.cl/archives/UPub_blog.pdf > [Consultado el 5 de diciembre de 2008]

Brunner apunta, hasta ahora son dos los modelos en que se ha sustentado la universidad moderna que, por su parte, refuerzan la autoimagen de la misma hasta nuestros días: la universidad napoleónica (altamente burocratizada, centrada en la formación profesional, establecida por el Estado y con una división del trabajo entre docencia e investigación) y la universidad humboldtiana (donde el profesor y el estudiante sirven a la ciencia y en consecuencia, la institución universitaria es vista como el lugar donde se cultiva y se atesora el saber de la época).

A su vez, en el actual sistema universitario conviven instituciones de distinta índole en proporciones y grados diversos, con orientación al bien público o al mercado; universidades que compatibilizan el fin de lucro con la academia, universidades con adscripción ideológica explícita y universidades plurales; universidades de nicho, como suele decirse hoy en día, universidades a escala industrial; universidades puramente docentes y universidades de investigación; universidades públicas y universidades privadas.

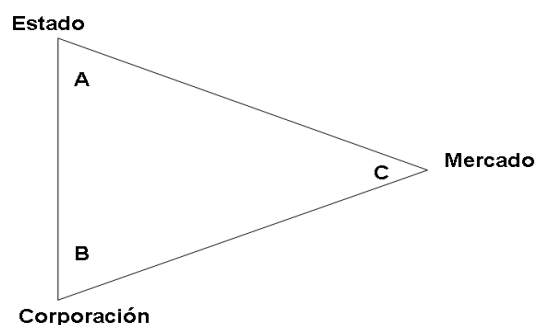
En este contexto, no existe, un solo modelo de universidad ni tampoco existe un único modelo de gobierno universitario, puesto que, como lo exhibe el amplio panorama de las universidades mexicanas, las hay financiadas por el Estado, por organizaciones religiosas o empresariales, bajo reglas de propiedad o empresas familiares.

En el contexto de la mundialización o globalización, se plantean tensiones que emergen entre los aspectos públicos y privados de la educación superior, particularmente referidos a la misión y orientación de las universidades, la naturaleza de su financiamiento y los beneficios sociales e individuales de la educación superior. Como también, sobre los cambios que están experimentando las universidades en sus formas de gobierno y la administración bajo la presión de las fuerzas del mercado y las estrategias –frecuentemente de carácter empresarial- para obtener recursos y desarrollar o consolidar ventajas competitivas. El mercado ha llegado a cubrir prácticamente todo el universo de la educación superior. Por otra parte, observamos una modernización administrativa orientada cada vez más a criterios de eficiencia, con el consecuente surgimiento de la universidad

empresarialización de la universidad.

Para Burton Clark, la mercadización representa un desplazamiento fundamental en el eje de coordinación de los sistemas de educación superior, el cual puede representarse gráficamente como un movimiento desde el eje A/B hacia los ejes A/C y B/C dentro del triángulo de Clark, tal como se ilustra en la siguiente figura.

Fig. 1.1 Triángulo de B. Clark sobre la coordinación de los sistemas de educación superior



Fuente: Burton Clark. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* Tr. Rollin Kent. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Nueva Imagen, 1991.

Las educación superior en nuestro país, se ha visto envuelta en una visión de mercado que, está asociada con el neo-liberalismo; con un aumento en el número de proveedores privados y un incremento en la privatización de la enseñanza superior, con una disminución en el financiamiento público y suministro de servicios de educación superior por parte del Estado, cuyo papel se centra en una administración de los sistemas públicos a “control remoto” habitualmente mediante el uso de mecanismos de tipo mercado (*market type mechanisms*), con el otorgamiento de fondos de acuerdo al cumplimiento de indicadores de calidad.

En opinión de Martínez y Richardson (2002) citados por Germán Álvarez (2005), el concepto de mercado aplicado a la educación superior presenta problemas. Es común que se le conciba como algo opuesto al estado y al mundo del saber. Conviene entenderlo como un conjunto de interacciones entre instituciones y sujetos en torno a los bienes que produce

la educación superior mediadas por “reglas del juego”, implícitas y explícitas, a través de las cuales se desarrolla la competencia.²²

La educación superior como bien público.

Lo público tiene su origen semántico en “el pueblo”, aquello que es propio de la comunidad, a “todos”. Lo público está abierto a la pertenencia de todos, con base en el principio jurisdiccional de la inclusión, en tanto que lo privado se basa en el referente opuesto. La división público/privado puede verse como una dicotomía. Por tanto, por una parte, nos encontramos con lo público como propiedad de todos, como espacio abierto virtualmente a todos, versus lo privado como aquello restringido en su uso y definido por el principio de exclusión. Lo público, se apoya en la igualdad de oportunidades, que se expresa filosóficamente como equidad, un bien público debe ser compartido de manera inclusiva.

La UNESCO define a lo “público” como el bien o el servicio que conviene a todos, de la misma manera para su dignidad. La educación es un bien público cuando todos los miembros de una sociedad reciben educación de igual calidad. Cuando un bien público, como la educación, se ofrece la calidad y oportunidades de una manera para unos sectores y de otra manera para otros, el bien deja de ser público y se convierte en corporativo.²³

La educación superior debe ser un bien público, que no debe ser excluyente, y cuyos beneficios deben llegar a todos como medio fundamental para un desarrollo equitativo. Las universidades deben defender y cumplir las misiones que la sociedad les ha conferido, y sobre todo anteponerse a comerciar con la educación. Como servicio público, la educación superior debe proveerse sobre la base de la igualdad y no estar sujeta a ningún

²² Germán Álvarez Mendiola (DIE, CINVESTAV). *El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México. Políticas públicas, mercados y diferenciación institucional*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados. Noviembre de 2005. 23p. p. 4.

²³ UNESCO. La educación como bien público y estratégica. Encuentro Regional UNESCO-UNICEF. Cartagena, del 31 de agosto al 2 de septiembre de 2005, p. 5-6 Disponible: URL: <http://www.cl/medios/biblioteca/documentos/La:educacion_como_bien_publico_estrategico_encuentro_regional_unicef_2005.pdf> [Consultado el 28 de septiembre de 2007]

tipo de discriminación, en particular comercial o financiera. La enseñanza superior tendrá (tanto en docencia como también en investigación) el grado de libertad óptimo respecto a los campos y los temas que deba y quiera desarrollar al servicio de la sociedad.

La educación superior como bien privado.

El surgimiento de la masificación de la matrícula desde finales de la década de los sesenta hasta la fecha, ha suscitado un sinnúmero de fisonomías universitarias, consecuencia de las fuertes limitaciones para satisfacer la demanda de la educación superior pública; al ser políticamente, socialmente y económicamente insostenible para el Estado, se ha favorecido un crecimiento explosivo de la educación superior privada.

El estudio del sector privado de educación superior se ha constituido en un subcampo especializado a nivel internacional. Destacan en la actualidad estudios realizados por Daniel Levy (Programa para la Investigación en Educación Superior Privada -PROPHE, Universidad de Albany, SUNY), Phillip Altbach (Centro Internacional para la Educación Superior -CIHE, *Boston College*), Burton Clark (UCLA), J.J Brunner (UDP, Santiago de Chile). En México, la cantidad de textos publicados sobre el tema ha ido en aumento en esta última década, sobresalen los estudios sobre los conflictos políticos y su coyuntura que surgen alrededor de la educación privada Roberto Rodríguez (UNAM-IIS); estudios críticos de la hegemonía del paradigma económico liberal y disputas universitarias Ibarra Colado (UAM-Iztapalapa) y Ordorika Sacristán (UNAM-IIIEc); estudios descriptivos sobre el crecimiento del sector privado Adrián Acosta (UG), heterogeneidad de las IES de sostenimiento privado Muñoz Izquierdo y colaboradores (UIA), crecimiento y diferenciación Rollin Kent (BUAP-Puebla), así como, trabajos sobre mercados transfronterizos en educación superior Sylvie Didou (CINVESTAV).

Levy ha identificado ciertos patrones de crecimiento del sector privado comenzando con las universidades de élite católicas, seguida por algunas universidades laicas de élite y, por último, un auge de instituciones laicas que “absorben el aumento de la demanda” que el sector público no puede satisfacer. Muchas de éstas últimas, como refiere Rollin Kent, son fábricas de diplomas o instituciones “amortiguadoras” sin una función académica. A su vez,

Brunner, destaca que las universidades más selectivas reproducen las élites en vez de hacerlas más plurales.

Philip Altbach (2002), advierte que la educación superior privada ha sido el sector más dinámico y de crecimiento más rápido en el mundo entero. Este crecimiento explosivo ha creado un sector privado que educa actualmente a la mayoría de estudiantes en Brasil, México, Colombia y otros lugares”.²⁴ Añade, las instituciones privadas al estar dominadas por la necesidad de satisfacer el mercado no comparten la misión de la educación superior en la búsqueda de la verdad y el conocimiento, los valores de la libertad académica y de la investigación y la responsabilidad social.

En opinión de Álvarez Mendiola, la política pública provee dinamismo al sector privado por los vacíos y ambigüedades legales, la ausencia de regulaciones y las políticas de diferenciación.²⁵

Las instituciones de educación superior privadas en México.

Adrián Acosta, (2005), propone una periodización general y aproximativa de dos grandes etapas en los antecedentes de la educación superior privada en México: la primera, enmarcada en un periodo de 1935 a 1957, cuando se da la constitución de las instituciones privadas pioneras que sentaron las bases organizacionales y principales orientaciones sociales del crecimiento del sector, como se muestra en la tabla 1.1.

²⁴ Philip Altbach (coord.). *Educación superior privada*. México, CESU, UNAM, 2002. p. 13

²⁵ Germán Álvarez Mendiola. *El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México. Políticas públicas, mercados y diferenciación institucional*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Noviembre de 2005. 23p.

**Tabla 1.1 Cronología de las IES privadas durante el periodo de
1935 a 1957**

Año	Instituciones de Educación Superior Privada	Ubicación
1935	Universidad Autónoma de Guadalajara	Guadalajara, Jal.
1940	Universidad de Las Américas	México, D.F.
1943	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Monterrey, N.L.
1946	Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)	México, D.F.
1947	Universidad de Las Américas - Puebla	Cholula, Pue.
1954	Universidad Iberoamericana	México, D.F.
1957	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente	Guadalajara, Jal.

Fuente: Adrián Acosta Silva. *La educación superior privada en México*. IESALC-UNESCO, 2005. 103p. p.5
En: <www.iesalc.unesco.org.ve> [Consultado el 21 de abril de 2008]

La primera universidad privada que surge en nuestro país, es la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), surgió en 1935, producto de una escisión ocurrida en el seno de la Universidad de Guadalajara, en la que un importante sector de esa universidad, al no estar de acuerdo con la orientación revolucionaria de esta universidad, decide fundar una universidad autónoma de carácter privado, aunque de orientación religiosa, no liberal.²⁶

Años más tarde, en 1940, se funda en la Ciudad de México la Universidad de Las Américas, siendo la primera universidad privada instalada en la capital del país, “fundada por un pequeño grupo de estudiantes como México City Junior College, que obtiene su acreditación de la Asociación de Colegios y Universidades de Texas con estatus de extraterritorialidad”.²⁷

Posteriormente, surge el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITSM) en 1943, orientado hacia la creación de cuadros profesionales ligados al proceso de industrialización del país, inspirado en el MIT norteamericano, y algunos años más tarde, en 1946, se funda el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), así como un campus de la UDLA en Cholula- Puebla, en 1947. En los años de la década de los 50, se crean la Universidad Iberoamericana (1954), una institución creada por la Compañía de

²⁶ *Ibidem.* p. 6.

²⁷ *Idem.*

Jesús para el desarrollo de carreras relacionadas con la educación, la arquitectura y los servicios, y en Guadalajara, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

El segundo período -de 1960 a 1979- está caracterizado por la multiplicación de instituciones de educación superior privadas, fundamentalmente universidades, son 14 las que se instalan en las principales ciudades del país, pero se concentran fundamentalmente en la ciudad de México, la ciudad de Monterrey en Nuevo León, y en Guadalajara, Puebla, Veracruz y Hermosillo (Sonora).

Si bien, los antecedentes de la educación superior privada del país se remontan al año de 1935, con la fundación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, el mayor período de expansión y diversificación de la oferta de este sector se da a partir de la década de los 60 y posteriormente en los 70, en el que la matrícula, instituciones, personal y recursos empieza a crecer de manera acelerada, a tasa mayores que las universidades e institutos tecnológicos públicos, lo que derivó en un mayor número de instituciones privadas grandes, medianas y pequeñas

Los datos estadísticos reportan un período de notable incremento en la matrícula de estudiantes en las instituciones de educación privada en México a partir de 1980 que se ha mantenido hasta el año 2003. En esos años el número de estudiantes en universidades privadas registró un importante crecimiento. Los ritmos de crecimiento del sector privado en este nivel educativo se le atribuye a varias causas, una de ellas, la de mayor aceptación es la incapacidad del sector público por absorber la demanda, debido a restricciones financieras y presupuestarias, pero también como parte de una política pública de restricción a las universidades públicas y de diversificación de la oferta pública.

**Tabla 1.2 IES privadas fundadas durante el periodo
1960 a 1979**

Año	Instituciones de Educación Superior	Ubicación
1960	Universidad del Valle de México	México, D.F
1961	Universidad del Valle de Atemajac	Guadalajara, Jalisco
1962	Universidad La Salle (ULSA)	México, D.F
1964	Universidad Anáhuac	México, D.F.
1966	Universidad Tecnológica de México (UNITEC)	México, D.F
1967	Universidad Panamericana	México, D.F.
1969	Universidad de Monterrey	Monterrey, Nuevo León
1969	Universidad Regiomontana	Monterrey, Nuevo León
1969	Universidad Cristóbal Colón	Veracruz, Veracruz
1970	Centro de Estudios Universitarios	Monterrey, Nuevo León
1972	Instituto Salesiano de Estudios Superiores (ahora Universidad Salesiana)	México, D.F.
1973	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Pue.	Puebla, Puebla
1976	Universidad Intercontinental	México, D.F
1976	Universidad del Valle de Bravo	Reynosa, Tamaulipas
1979	Universidad del Noroeste	Hermosillo, Sonora

Fuente: Modificado de Adrián Acosta Silva. La educación superior privada en México. IESALC-UNESCO, 2005. 103p. p.5. En: <www.iesalc.unesco.org.ve> [Consultado el 21 de abril de 2008]

Otra causa importante es la heterogeneidad de las instituciones de educación superior privada en cuanto a tamaño, orientación social, antigüedad, capacidad de atención a la demanda, diversidad de sus funciones y programas, acompañada de un fenómeno de “isomorfismo institucional”, como la ha señalado Daniel Levy.

Un estudio reciente de Muñoz Izquierdo e investigadoras asociadas, desarrolla una tipología que parte de dos grandes grupos los cuales se subdividen en tipos y subtipos con el propósito de dar cuenta de la heterogeneidad entre las instituciones de educación superior mexicana de sostenimiento privado, a su vez, éstas se subdividen en un total de 15 subtipos.

Tabla 1.3 Tipologías de las IES de sostenimiento privado en la zona metropolitanas de la Ciudad de México

Trayectorias académicas	Orientación social	Estructuras y ofertas educativas
Grupos	Tipos	Subtipos
1. Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación.	1.1 De elite	1.1.1 Tradicional
		1.1.2 De inspiración religiosa
		1.1.3 Red institucional
		1.1.4 Especializada
	1.2 De atención a grupos intermedios	1.2.1 Tradicional
		1.2.2 De inspiración religiosa
		1.2.3 Red institucional
		1.2.4 Especializada
2. Instituciones emergentes	2.1 De elite	2.1.1 Tradicional
		2.1.2 De inspiración religiosa
		2.1.3 Especializada
	2.2 De atención a grupos intermedios	2.2.1 Tradicional
		2.2.2. Red Institucional
	2.3 De absorción de la demanda	2.3.1 Tradicional
		2.3.2 Red Institucional

Fuente: Carlos Muñoz Izquierdo et al. *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones mexicanas de educación superior de sostenimiento privado*. México, Universidad Iberoamericana, 2004. 179p. p. 121.

Como puede apreciarse la presente propuesta distingue las instituciones privadas con base en tres criterios generales: “trayectorias académicas”, “orientación social”, y “estructura y ofertas educativa”. La primera permite distinguir dos grandes grupos de instituciones: “instituciones consolidadas o en proceso de consolidación”, e “instituciones emergentes”. Cada uno de estos grupos se subdivide en “Tipos”, agrupados bajo el criterio de “orientación social” (“De elite”, “de atención a grupos intermedios”, “de absorción de la demanda”). Finalmente, el tercer criterio (“estructuras y ofertas educativas”), permite distinguir varios “sub-tipos” (tradicional, de inspiración religiosa, red institucional y especializada).

Otros criterios a considerarse son el tamaño y la población que atienden, hasta la infraestructura con que operan, la diversidad de los programas de estudio que ofrecen, y la amplitud y consistencia de las funciones sustantivas que desarrolla, todo ello, nos permite analizar con mayor detalle y precisión las características y trayectorias socio-institucionales de este universo de suyo complejo y variado.

1.3 Tipología de las Instituciones de Educación Superior

Según señala un reciente informe de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México, el sistema mexicano se caracteriza “por su gran magnitud, complejidad, heterogeneidad y diversidad en sus componentes evidenciada, entre otros aspectos, por el tamaño y las particularidades de las instituciones que lo integran y por las características y el perfil del profesorado”. Del total de las instituciones que lo componen, 713 son públicas y 1.179 particulares, todas con distintos perfiles tipológicos”.²⁸

En la tabla 1.4 se describen las tipologías de las instituciones de educación superior presentadas en la XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES.

Tabla 1.4 Tipología de las instituciones de educación superior presentadas en la XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES.

Perfil institucional	Descripción
IES que realizan únicamente Docencia	
IDUT	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior.
IDEL	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión de conocimiento que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura.
IDLM	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de posgrado hasta nivel de maestría.
IES que realizan Docencia e Investigación	
IDILM	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado)
IDILD	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta nivel de doctorado
IIDP	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado.

Fuente: Modificado de Fresán Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico. *Tipología de las instituciones de educación superior*. México, ANUIES, 2000. En:

http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib13/7.h

²⁸ CINDA/UNIVERSIA. *Informe: Educación Superior en Ibero América – 2006*. 307p. p.73 En: http://www.ceeaa.org/news/EIAC/educacion_superior_iberamericana_informe_2006_cinda_universia.pdf [Consultado el 30 de mayo de 2009]

Siglas	Significado
I	Institución
D	Docencia
E	Exclusivamente
UT	Universidad Tecnológica
L	Licenciatura
M	Maestría
E	Especializada
D	Diversificada

Estas IES atienden una matrícula de 2. 538. 256 estudiantes. Todas ellas, pueden ser de alcance nacional o local; grandes, medianas o pequeñas; con multicampus o unicampus, confesionales o no confesionales; estar administradas por sociedades con fines de lucro o tener el estatuto de organismos sin fines de lucro; ser altamente selectivas o sin selectividad ninguna; poseer una cobertura de áreas de conocimiento completa, parcial o especializada; formar élites o dedicarse a absorber demandas del mercado; tener alto o escaso prestigio, etc.

1.4 Recomendaciones para la Educación Superior por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO)

Los orígenes de la UNESCO se remontan al año de 1942 en plena Segunda Guerra Mundial, cuando los gobiernos de los países europeos que luchan contra la Alemania nazi y sus aliados se reúnen en Inglaterra en la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME), con la intención de plantear la manera en que van a reconstruir los sistemas educativos una vez restablecida la paz.

El objetivo de este organismo internacional es contribuir a la conservación de la paz y de la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones con el fin de asegurar el respeto universal de la justicia, de la ley, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, de sexo, de idioma o de religión, que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos.²⁹

²⁹ “La UNESCO: no hay futuro sin educación”. En: *Revista Iberoamericana de Sostenibilidad*, N° 41 Madrid, febrero/marzo 2009. Edición Mensual. En:

La UNESCO es un laboratorio de ideas que marca estándares para establecer acuerdos a nivel mundial relativos a los principios éticos incipientes y desempeña un papel de centro de intercambio de información y conocimiento.³⁰

La ética y los derechos humanos son preocupaciones fundamentales de la UNESCO. A mi juicio, cualquier organismo encargado de evaluar la calidad de una institución o programa de educación superior, debe remitirse a la revisión de los instrumentos, principios, iniciativas y recomendaciones de la UNESCO relativas a la Educación Superior formuladas por los Estados Miembros y presentadas en Conferencias sobre Educación Superior. A continuación se exponen aquellas relacionadas con la libertad de cátedra y la autonomía universitaria

Declaraciones, conferencias y documentos de orientación de la UNESCO.

Desde la creación de la UNESCO en el año de 1945, los Estados Miembros han ratificado la necesidad de garantizar a todos los pueblos el pleno e igual acceso a la educación, la importancia de investigar libremente y la verdad objetiva, el libre intercambio de ideas y de conocimientos; como también, impulsar el desarrollo y la intensificación de las relaciones entre sus pueblos, estas aspiraciones continúan vigentes en nuestros días relativas a la educación superior y están expresadas en las Declaraciones, Conferencias Mundiales sobre Educación Superior y documentos que a continuación se señalan.

Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2003)³¹ destaca la necesidad de fomentar la movilidad de inventores, artistas, investigadores, científicos e intelectuales y el desarrollo de los programas y de las sociedades internacionales de investigación.

<http://www.otromundoesposible.net/default.php?mod=magazine_detail&id=239> [Consultado el 12 de mayo de 2009]

³⁰ UNESCO. *Sobre la UNESCO. Qué es y qué hace*. En: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [Consultado el 12 de mayo de 2009]

³¹ *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. En: http://www.unesco.org/confgen/press_rel/021101_clt_diversity.shtml [Consultado el 15 de mayo de 2009]

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior formulada en 1998 y respaldada de nuevo en 2003³², por los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) convinieron en que el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para garantizar que las misiones educativas y sociales se lleven a cabo de manera equilibrada. Con ello, queda enmarcado el compromiso de los gobiernos en financiar la educación pública.

Se destaca la importancia de promover y desarrollar la investigación, actividad esencial en todos los sistemas de educación superior y en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo. El desarrollo de estrategias apropiadas para fortalecer la capacidad de investigación en las instituciones de educación superior, incluyendo la investigación centrada en la adquisición, ampliación y profundización del conocimiento y publicación de resultados. Los estados y las instituciones deben proporcionar las estructuras apropiadas, equipo, y el personal, así como el apoyo financiero necesario que asegure el involucramiento del personal docente en actividades de investigación y publicación. Se insiste en el cumplimiento de una de las funciones sustantivas de la universidad, la investigación.

En la presente Declaración se destaca que la calidad hace referencia a estándares sobre entradas, procesos, y salidas de un sistema, de una institución, o de un programa. Los mecanismos de calidad son implantados a través de evaluaciones y comparaciones entre los procesos observados y los establecidos y la búsqueda constante de disfunciones para corregirlas. En este sentido, la evaluación de la calidad para la UNESCO tiene un carácter formativo, no sumativo, práctica muy generalizada entre los organismos acreditadores en nuestro país.

Cabe destacar que la atención a la libertad académica hasta ahora ha sido relativamente constante por parte de la comunidad académica internacional, frecuentemente con la

³² *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. En: <http://www.unesco.org/education/wche/declaration.shtml> [Consultado el 15 de mayo de 2009]

participación activa de la UNESCO. La propia Organización ha estado a la vanguardia en esta esfera y ha abordado estos asuntos por lo menos en dos instrumentos normativos, uno de los cuales se refiere al personal docente y el otro a los investigadores científicos.

La Declaración sobre la Libertad Académica y la Autonomía de Instituciones de Educación Superior (Lima, septiembre 1988),³³ en la sesenta octava Asamblea General del Servicio Mundial de la Universidad, en Lima, Perú se revisó el extenso sistema de normas internacionales en derechos humanos que las Naciones Unidas y otras organizaciones mundiales y regionales han establecido, particularmente la Declaración Universal de Derechos Humanos; el Convenio Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Convenio Internacional sobre los Derechos Políticos y Civiles; y la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en Educación, se acentuó la importancia de los derechos a la educación para el disfrute de todos los otros derechos humanos y el desarrollo de las personas y los pueblos, y se afirmó, que el derecho a la educación se puede gozar completamente, solamente, en una atmósfera de libertad académica y autonomía de las instituciones de educación superior, a su vez, se reconoció, la vulnerabilidad de la comunidad académica a las presiones políticas y económicas.

Para los propósitos de esta declaración la “libertad académica” significa la libertad de los miembros de la comunidad académica, individual o colectivamente, en la búsqueda, desarrollo y transmisión del conocimiento, a través de la investigación, estudio, discusión, documentación, producción, creación, enseñanza, conferencias y escritos. Todos los miembros de la comunidad académica con funciones en investigación tienen el derecho a realizarla sin interferencia, conforme a los principios y a los métodos universales de investigación científica y a publicar sus conclusiones libremente y sin censura.

Todos los miembros de la comunidad académica con funciones de docencia tienen el derecho a enseñar sin ninguna interferencia, conforme a los principios aceptados, normas y métodos de enseñanza.

³³ *The Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education*. En: http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/lima.pdf > [Consultado el 17 de mayo de 2009]

El disfrute apropiado de la libertad académica exige un alto grado de autonomía de las instituciones de educación superior. La autonomía significa la independencia de las instituciones de educación superior del Estado y de otras fuerzas de la sociedad para tomar decisiones con respecto a su gobierno interno, finanzas, administración y el establecimiento de políticas de educación, investigación, extensión y otras actividades relacionadas.

La Declaración sobre la libertad académica y la responsabilidad social de los académicos, celebrada en Dar Es Salaam, en abril de 1990³⁴, aprobada por delegados del personal académico de instituciones de educación superior de Tanzania, preocupados por los ataques a la libertad académica, por la búsqueda de la verdad y el conocimiento, enfatizaron la Educación para la emancipación humana, donde se reafirma que la educación debe preparar a la persona a buscar y participar plenamente en la emancipación del ser humano y la sociedad de la opresión, dominación y sometimiento; inculcar en toda persona el respeto por todas las culturas de la especie humana.; desarrollar las facultades críticas, inculcar el espíritu de investigación científica y fomentar la búsqueda del conocimiento y la búsqueda de la verdad absoluta. La educación debe hacer a cada persona consciente de la ecología y de la necesidad de proteger el medio ambiente.

Obligaciones del Estado, el Estado debe garantizar a todo los residentes educación en igualdad, equidad y seguridad sin discriminación alguna por motivos de raza, color, género, idioma, religión, políticas u otras opiniones, origen nacional o social, posición económica, discapacidad física o mental, o cualquier otra condición. El Estado debe disponer una proporción adecuada de los ingresos nacionales para garantizar en la práctica la realización del derecho a la educación.

Libertad académica, todos los miembros de la comunidad universitaria tienen derecho a cumplir con sus funciones de docencia, investigación, redacción, intercambio y difusión de información y prestación de servicios sin miedo a la interferencia o represión del Estado o

³⁴ *The Declaration on Academic and Social Responsibility of Academic* (Dar Es Salaam, 19 april 1990). En: <http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/dar_es_salaam.pdf> [Consultado el 17 de mayo de 2009]

de cualquier otra autoridad pública. Todos los miembros de la comunidad académica tendrán el derecho y la oportunidad, sin discriminación de ningún tipo, de tomar parte en la dirección de los asuntos académicos y administrativos.

Responsabilidad social, todas las instituciones de educación superior deben esforzarse por prevenir el uso indebido de la ciencia y la tecnología en detrimento de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de las personas; abordar los problemas que enfrenta nuestra sociedad como las violaciones a los derechos humanos. Con ese fin, los planes y programas de estudios, así como otras actividades educativas deben responder a las necesidades de la sociedad en general, sin perjuicio de las necesidades de investigación científica y la producción de conocimiento. Todas las instituciones de educación superior están obligadas a ofrecer programas académicos del más alto nivel, adecuado a las necesidades y las aspiraciones profesionales de sus estudiantes.

Responsabilidad académica, todos los miembros de la comunidad académica tienen la responsabilidad de cumplir con sus funciones académicas con competencia, integridad y lo mejor de sus habilidades. Deben desempeñarse con ética y con los más altos estándares científicos. Todos los miembros de la comunidad universitaria tienen la obligación de inculcar el espíritu de tolerancia hacia las diferentes opiniones y posiciones y mejorar el debate y la discusión democrática.

*Conferencia Internacional de Sinaia sobre libertad académica y autonomía universitaria, en Rumania (1992),*³⁵ esta conferencia internacional se realizó en un momento de gran cambio. En esta Conferencia se reafirma el papel activo que tienen las universidades en el desarrollo de la sociedad y de la necesidad de reafirmar y revitalizar los principios de libertad académica y autonomía universitaria. Se reafirma que la característica que define a la universidad es su compromiso hacia la apertura e independencia investigativa. El compromiso hacia la búsqueda de la verdad otorga a las universidades de todas partes el valor universal de su trabajo y les permite emprender importantes trayectorias de

³⁵ *SINAIA Statement on Academic Freedom and University Autonomy, Romania, 1992.* En: http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/sinaia.pdf [Consultado el 17 de mayo de 2009]

cooperación regional e internacional, tan importantes para la vitalidad de la universidad moderna.

En conclusión, en la Conferencia Internacional Sinaia sobre libertad académica y autonomía universitaria, se reconoce que los conceptos de la autonomía universitaria y de la libertad académica son elementos esenciales para el cumplimiento de la misión de las universidades.

La Recomendación relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997),³⁶ se formuló en la Conferencia General en París, en su 29 sesión, en consideración con el cumplimiento del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y en particular la responsabilidad de los estados en el suministro de la educación superior en cumplimiento del Artículo 13, párrafo 1(c), del Convenio Internacional en Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Para los propósitos de esta Declaración: Las instituciones de educación superior, y particularmente las universidades, son comunidades de estudiosos que conservan, difunden y expresan sus opiniones libremente sobre cultura y conocimientos tradicionales y la búsqueda de nuevos conocimientos sin restricción de doctrinas establecidas. La búsqueda de nuevos conocimientos y su aplicación radica en el espíritu de cada una de las instituciones de educación superior. Los avances en educación superior, la formación académica e investigación dependen grandemente de la infraestructura y recursos, tanto humanos como materiales, de la capacidad y experiencia del personal docente en educación superior, así como, de sus cualidades humanas, pedagógicas y técnicas, reforzados por la libertad académica, responsabilidad profesional, compañerismo y autonomía institucional.

La investigación dentro del contexto de la educación superior, significa originalidad científica, tecnológica y técnica en las ciencias médicas, sociales y humanas o en la investigación educativa lo que implica, preguntas disciplinares, críticas y sistemáticas, con variedad de técnicas y métodos según la naturaleza y las condiciones de los problemas

³⁶ *Recommendation Concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel*. En: < <http://portal.unesco.org/education/> > [Consultado el 16 de mayo de 2009]

identificados, dirigidas hacia la explicación y/o resolución de problemas, dentro de un marco institucional, apoyado por una infraestructura apropiada. En resumen, la libertad académica es una condición previa y esencial para la educación superior.

El trabajo de extensión significa un servicio por el cual los recursos de una institución educativa se extienden más allá de sus confines al servicio de una comunidad ampliamente diversificada dentro del estado o región considerado como el área constitutiva de la institución, mientras no contradiga el trabajo de la misión de la institución.

La Recomendación señala que la educación superior debe estar dirigida al desarrollo humano y al progreso de la sociedad, los fondos públicos destinados a la educación deben ser tratados como una inversión pública, sujetos a una rendición de cuentas efectivas. Se destaca que la educación superior y la investigación son instrumentos en la búsqueda, avance y transferencia del conocimiento y constituyen un excepcional recurso cultural y científico. Subraya que el derecho a la educación, la enseñanza y la investigación sólo pueden disfrutarse totalmente en una atmósfera de libertad académica y autonomía en las instituciones de educación superior. El principio de libertad académica debe observarse escrupulosamente, el docente no debe ser forzado a enseñar en contra de su propio conocimiento y conciencia o aplicar planes de estudios y métodos contrarios a las normas de los derechos humanos nacionales e internacionales, el personal docente tiene un papel importante y determinante en el desarrollo del plan de estudios. El personal docente tiene derecho a realizar trabajos de investigación sin ninguna interferencia, con rigor intelectual, información científica y ética, debe tener el derecho a publicar y comunicar las conclusiones de la investigación en la que ellos son autores o coautores. Son deberes del personal docente sustentar su investigación en una búsqueda honesta de conocimientos con el debido respeto en las evidencias, razonamiento imparcial y honestidad al informar. La difusión de ideas del personal docente a nivel mundial es vital y debe ser estimulada.

CAPÍTULO 2

LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

En muchos discursos contemporáneos sobre educación superior, la palabra calidad es mencionada frecuentemente, sin embargo, raramente es definida. Comúnmente la calidad en educación superior se ha asociado con las ventajas competitivas más importantes de las universidades, según declaran autoridades del mundo universitario: el prestigio institucional, la infraestructura, instalaciones, preparación de los docentes, la inserción laboral de sus egresados, entre otras. De igual forma se la ha concebido en términos de resultados, tales como: publicaciones científicas, productividad académica, número de graduados en el tiempo oportuno, acreditación de sus programas, entre otros criterios. Se ha definido también la calidad como valor agregado, es decir, la diferencia de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y posibilidades de incursión en el mercado de trabajo de los egresados; si esta diferencia resulta considerable, entonces, se considera que la institución se desempeña con calidad.

La calidad en la educación superior es un concepto clave en tanto se considera como un factor determinante de la competitividad de un país. Van Vught (1994) citado por Rodríguez (2006), señala que la mejora de la calidad, siempre ha sido motivo de preocupación para las instituciones de educación superior desde la Edad Media, así, el prestigio de las universidades medievales era condición fundamental para su supervivencia: Bolonia y Ferrara ofrecían la mejor formación en derecho, París y Oxford en teología, Padua en Medicina, y en el siglo XV se escribió de Salamanca “en ninguna otra provincia cristiana florece la enseñanza como en este lugar” y, París era conocida como la Atenas del norte, gracias a su universidad. Hacia 1553, Francisco Cervantes de Salazar calificaba a los

profesores de la recién creada universidad de México como “versadísimos en todas las ciencias (...) nada vulgares y como hay pocos en España”.³⁷

En la actualidad la amplia difusión del término calidad ha producido una imprecisión en su definición, atribuyéndosele tantos significados con enfoques múltiples y diversos, pero no antagónicos. En particular, en este capítulo nos interesa reflexionar sobre la calidad en educación superior tratando de esclarecer las particularidades que la caracterizan. Si bien la mayoría de las personas suponen entender de manera intuitiva el significado de la “calidad en educación”, no existe una comprensión común del término. Todavía se complica aún más, si esperamos “... que la educación haga una contribución al desarrollo humano sostenible, la paz y la seguridad, los valores universales, la toma de decisiones informada y la calidad de vida a nivel individual, familiar, de la sociedad y del mundo”.³⁸

Los criterios de calidad, de origen, no forman parte del corpus léxico pedagógico, sino de una migración de terminología que proviene del campo de la administración y de la mercadotecnia. Tal situación nos conduce necesariamente, en un primer término, a exponer a grandes rasgos los orígenes de la calidad en el contexto de sus correspondientes generaciones y analizar las principales contribuciones teóricas de algunos de sus representantes que marcaron las rutas en este campo, algunas de estas, se han exportado al terreno de la educación.

2.1 Orígenes y Evolución de la Calidad.

El término calidad proviene del latín *qualitas*, *-atis* “cualidad, manera de ser”, cuyo significado es propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor, apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.³⁹ Como puede

³⁷ Rodríguez Gómez, Roberto. “Rankings universitarios ¿un oscuro objeto del deseo? Primera parte”. En: *Campus Milenio* 201, 16 de noviembre de 2006. En: <http://rodriguez.blogsome.com/campus-201/http://rodriguez.blogsome.com/campus-201> [Consultado el 3 de marzo de 2008]

³⁸ Keneth N. Ross e Iliona Jürgens Genevois. *Estudios Internacionales sobre la calidad de la educación: planificación de su diseño y la gestión de su impacto*. París, UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2006. 350p. p. 40.

³⁹ *Diccionario Enciclopédico Lexipedia*. Estados Unidos de América, Encyclopaedia Británica Publishers, Inc., 1995. Entrada: Calidad.

apreciarse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo, donde está implícito un juicio de apreciación.

Las definiciones de calidad, han atravesado por un proceso evolutivo, desde aspectos exclusivamente cuantitativos relacionados con la calidad técnica de un producto a través de procesos de manufactura, hasta un enfoque basado en la satisfacción de las necesidades del cliente. De tal manera, la calidad ha evolucionado en función de las diversas etapas por las que ha atravesado en el ámbito de la administración que a continuación se señalan de manera sintética.

Una primera etapa, el Control de Calidad por Inspección, coincide con el periodo donde comienza a tener mucha importancia la producción de artículos en serie, resultaba necesario comprobar si el producto al final de la línea de producción cumplía con las condiciones para el que estaba destinado, por primera vez surgen a finales del siglo XIX departamentos de control de calidad encargados de la tarea de inspección. A partir de 1840 se introdujo el concepto de un límite de tolerancia de “pasa” (*go*), y hasta después de 1870 se emplearon los límites de tolerancia de “pasa” o “no pasa” (*go, no go*). Con la introducción del “pasa, no pasa”, se evolucionó en el ajuste de los límites de tolerancia inferior y superior en la fabricación de productos. Sin embargo, a pesar de este gran paso, los límites de especificación estaban determinados de tal forma que de vez en cuando un producto tenía características de calidad que se salía fuera de los rangos de especificación, y por lo tanto era defectuoso.⁴⁰

Posteriormente se introdujo el Control Estadístico del proceso en los años treinta con el incremento en la aplicación de las técnicas de muestreo en la industria, tanto en Estados Unidos de América como en algunos países de Europa. En 1931, Walter A Shewart de los Laboratorios de *Teléfonos Bell*, reconoce la variación en el proceso de toda producción industrial, son H.F. Dodge y H. G. Roming, ambos de *Bell Telephone Laboratorios*, los

⁴⁰ Cynthia Montaudon Tomas. *Historia de la Calidad Mundial. La evolución de la ideas de la gestión de la calidad*. México, Universidad de Puebla, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. 285p. p. 54.

creadores de muestreo como sustituto de la inspección del 100% de los productos obtenidos.⁴¹ Kaoru Ishikawa, conocido como uno de los más famosos gurús de la calidad mundial, es el principal precursor del control de la calidad a través del control estadístico. Su desarrollo del diagrama de Ishikawa y el empleo de siete herramientas de la calidad permitieron que todos los procesos se evaluaran para el logro del control de la calidad.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, los japoneses se enfrentan a la tarea de reconstruir su país y son las fuerzas de ocupación de los Estados Unidos de América los intermediarios en la reconstrucción de la economía y la infraestructura de manera directa, de tal manera, de evitar que Japón recupere su capacidad bélica, fue decisiva la intervención de un importante número de expertos estadounidenses en calidad, lo que conduce a que los japoneses adopten los principios teóricos de la denominada filosofía de trabajo de la calidad sustentada en el mejoramiento continuo de Edward Deming. El resultado es el incremento de la calidad y la productividad de las empresas japonesas, tanto en el interior de Japón, como en sus empresas en occidente. Deming, en su libro *Out of the Crisis* (Salir de la Crisis) establece 14 principios para la gestión de una organización en búsqueda de la calidad, los cuales están orientados a la sobrevivencia, crecimiento y mejora continua de una organización, a través de la innovación y la investigación.

Posteriormente, a finales de los años sesenta se empieza aplicar la gestión de la Calidad Total en Japón por Joseph Juran, llamado el padre de la calidad. Para este autor, la calidad es “adecuación para el uso”, implica todas aquellas características de un producto que el usuario o comprador reconoce que lo benefician y debe poseer cero defectos (acertar las cosas a la primera vez, enfoque en los procesos, en contraposición con las entradas y salidas). De acuerdo con Juran los parámetros que determinan la adecuación al uso son la calidad en el diseño, calidad de conformidad, disponibilidad y vida útil.

⁴¹Javier Reyes Trujillo. “Los sistemas de gestión de la calidad en la empresa y en la educación”. IPN, *Negotia. Revista de investigación de negocios*. Vol. 3, No. 11. junio 2007. 142p. p. 4. En: <http://www.escatop.ipn.mx/Data/Sites/1/SharedFiles/pdf/investigacion/PDFNegotia11.pdf> [Consultado el 7 de septiembre de 2008]

Hacia finales de la década de los ochenta, aparecen en occidente la Garantía de la Calidad (Quality Assurance) y el concepto de Mejora Continua de la Calidad (CQI, Continuous Quality Improvement), como formas de gestión de calidad en las organizaciones más avanzadas concomitantemente con la administración de la calidad total (TQM, Total Quality Management). En educación superior se define la Garantía de la Calidad como “el conjunto de enfoques y procedimientos relativos a la medición, monitoreo, control, mantenimiento o mejora de la calidad de las instituciones/proveedores, programas y procesos para el logro de estándares de programas educativos establecidos por las instituciones, organizaciones profesionales, gobiernos y otros órganos de elaboración de estándares, sometidos a medición”.⁴²

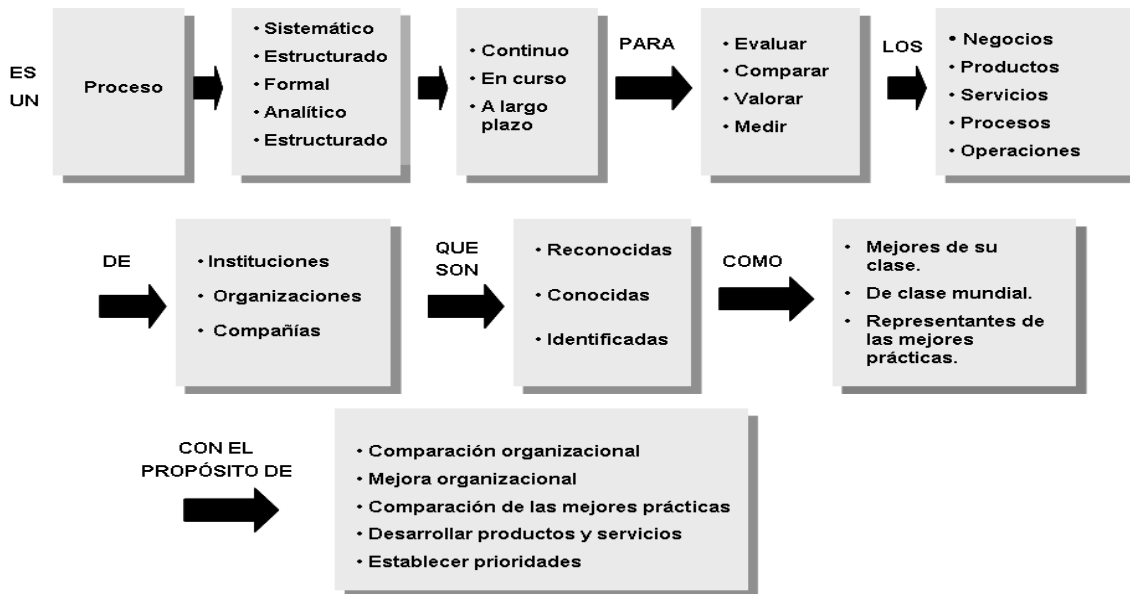
Los requisitos en el diseño y desarrollo de un Sistema de Garantía de Calidad en educación, de acuerdo con el Higher Education Quality Council (1994) en Londres, debe reunir los siguientes elementos: a) ser claro en la especificación de funciones, responsabilidades y procedimientos; b) permitir alcanzar metas y objetivos institucionales; c) informar sobre la toma de decisiones; d) estar libre de prejuicios individuales; e) repetible con el tiempo; d) involucrar a todo el personal, e) incluir la especificación de indicadores y evidencias aceptables y, f) impulsar la mejora continua.

A finales de la década de los 80 y a principios de los 90, Motorola inicia la llamada Seis Sigma o *Benchmarking**, usado como parámetro para comparar el nivel de calidad de procesos, operaciones, productos, características, instalaciones, máquinas, divisiones y departamentos, entre otros aspectos. El *benchmarking* se ha extendido a la evaluación de las instituciones de educación superior a nivel mundial.

⁴² OECD. “Internationalisation and quality: two trends in one. Programme on Institutional Management in Higher Education”. En: *Higher Education Management and Policy*. Vol. 14, No. 3, marzo, 2002.

* El *benchmarking* es un proceso continuo y sistemático para evaluar las mejores prácticas de las organizaciones, a nivel nacional e internacional, que son reconocidas como las mejores en su clase con la intención de identificar las fortalezas de la competencia e incorporar las mejores prácticas a la organización, asegurando así la superioridad.

Fig. 2.1 Definición de *Benchmarking*.



Fuente: Adaptado de Jorge Eduardo Mindreau Silva, *Sistema de Benchmarking de competencias nucleares en universidades*, Barcelona, Universidad de Catalunya, noviembre 2000. 436p. p. 127. (tesis doctoral) En: http://www.tdcat.cesca.es/TESIS_UPC/AVAILABLE/TDX-0204103-080356/TESIS.pdf > [Consultado el 10 de mayo de 2008]

Desde hace dos décadas, las universidades han empezado a aplicar el *benchmarking* con la intención de determinar el “perfil” de aquella universidad que sobresale por su desempeño, que es excelente y que se ha convertido en líder del sistema universitario; le permite observar a sus competidores y los servicios que ofrecen, de tal manera, de asegurarse que están obteniendo ventajas competitivas frente a sus competidores.

Los rankings mundiales universitarios cumplen la función de *benchmark* y enfatizan la importancia del horizonte global.

Otra corriente de calidad que surge a finales de los ochenta es la reingeniería, consiste en el rediseño radical de los procesos del negocio, para el logro de mejoras en términos de reducción de costos, calidad del producto, orientación al cliente, servicio y rapidez; se fundamenta en la filosofía de “borrón y cuenta nueva”, lo cual implica lisa y llanamente

dejar de lado lo actualmente existente e iniciar considerando lo que los consumidores y clientes desean, tanto externos como internos para el logro de su plena satisfacción.⁴³

Durante la década de los noventa, se dieron cambios radicales en la concepción y el logro de la calidad, hubo un giro de los aspectos rígidos como el control estadístico de procesos a aspectos más suaves como la cultura, actitudes, relaciones interpersonales y trabajo en equipo, ocupando una posición central, la satisfacción del cliente con sus amplias posibilidades de elección de productos y servicio. Simultáneamente se dieron cambios profundos en el contexto de la educación superior a nivel global, caracterizados por el creciente interés del Estado en la calidad, las exigencias en la rendición de cuentas y la creación de agencias nacionales de calidad y organismos evaluadores.

Concomitantemente a la universidad pública se le empieza imponer la lógica mercantil, donde los estudiantes se convierten en consumidores de un servicio con un enfoque en la “satisfacción al cliente”, y como un producto final, donde el empleador reclama de las universidades la formación de profesionales que respondan a sus necesidades productivas. Desde esta perspectiva, las universidades públicas están siendo consideradas empresas al servicio de los empresarios, dejando de valorarse la importancia de primer orden que tienen la universidad y la educación superior en el mundo, poniendo en riesgo las funciones que le han sido conferidas. Tal como lo apunta Muñoz García (2009):

El sentido de la educación pública universitaria sigue siendo el libre examen de ideas, la deliberación racional, el diálogo continuo en su interior y una acción comunicativa intensa con la sociedad.

Es importante señalar qué es y cómo se compone la universidad pública. Se trata de una institución integrada por una comunidad de profesores, investigadores y estudiantes, cuya interacción se da en la actividad académica, en la transmisión y producción del conocimiento. Esta comunidad es la que ejerce el plano deliberativo en libertad, la que ejecuta su función social de la universidad. Estos tres grupos son sus principales soportes sociales, quienes producen y reproducen a la universidad como institución educativa del saber y de la cultura”.⁴⁴

⁴³ Mauricio Lefcovich. *Reingeniería de procesos*. En: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/041229173633-Reingeni.html> [Consultado el 8 de septiembre de 2008]

⁴⁴ Humberto Muñoz García (coord.) *La universidad pública en México*. México, UNAM/Porrúa, 2009. 334p. p. 11.

Actualmente, las universidades públicas se están viendo obligadas a dar respuesta a las demandas que en combinación les impone el estado, el mercado y la sociedad.

No podemos concluir este apartado sin dejar de abordar las Normas de la Organización Mundial de Estandarización (ISO 9000). Las principales universidades públicas de nuestro país han incorporado a sus procesos de gestión la Norma ISO 9000 y sucesivas, en sus muros ostentan los certificados de calidad correspondientes. Las normas ISO 9000 se han convertido en el “pasaporte” para incursionar en los mercados globales.

Las necesidades del mercado mundial condujeron al establecimiento de un grupo de normas técnicas que coadyuvaran a la gestión y la garantía de la calidad de los productos y servicios de cualquier organización, en 1946 en Ginebra, Suiza se funda la *Internacional Organization for Standardization* (Organización Internacional de Normalización) que desde entonces es conocida por el vocablo ISO como nombre oficial y cuya misión es promover el desarrollo de la estandarización y las actividades relacionadas con las prácticas de la administración y garantía de la calidad de bienes y servicios que ofrecen las organizaciones a nivel mundial.

Las normas ISO-9000 se han convertido en un esquema mundialmente reconocido para demostrar ante cualquier interesado, la calidad de los bienes y servicios que ofrece una organización o negocio.

La familia de las normas ISO 9000 nace formalmente en el año 1960, con la creación de cuatro normas ante la necesidad de uniformar la normalización y los sistemas de calidad para el control de actividades de índole militar.

La Norma ISO 9001:2000 en educación es un sistema de gestión de calidad tendiente a propiciar una alta gestión en el funcionamiento de una institución educativa, al coadyuvar a identificar y satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes y de otras partes

interesadas*, mantener y mejorar el desempeño de toda la organización. Este sistema de gestión de calidad demanda la realización de evaluaciones en una variedad de aspectos que le son propios a cualquier institución educativa.

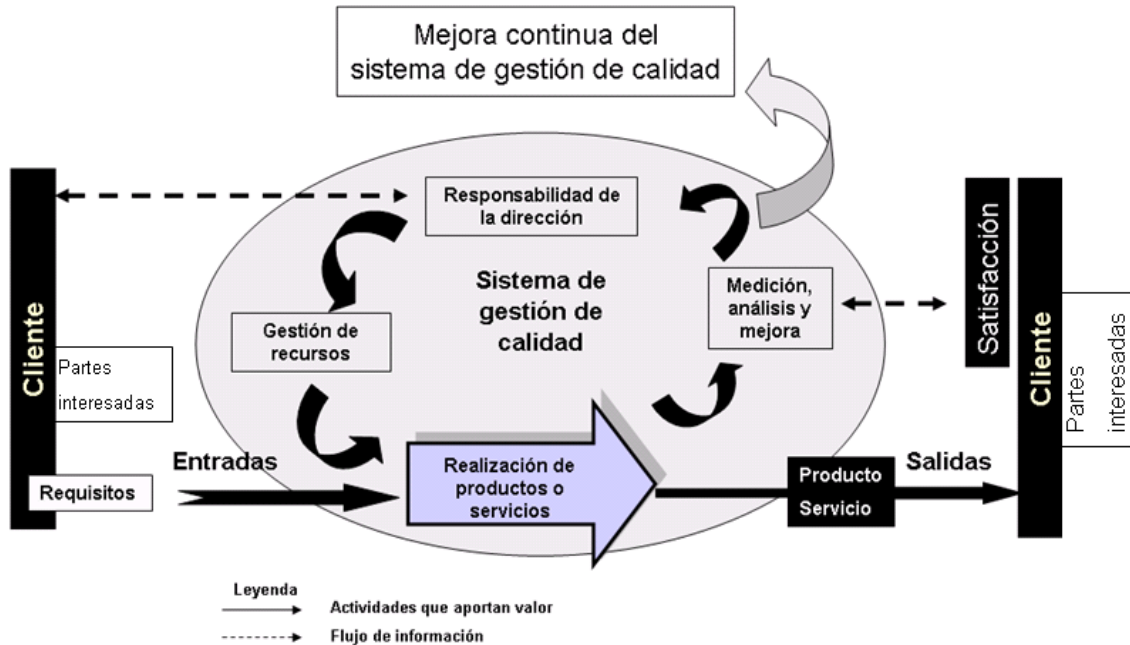
Este Acuerdo Internacional de Trabajo promueve la adopción de un proceso enfocado al desarrollo, instrumentación y mejoramiento de la eficiencia y efectividad de un sistema de gestión de calidad y al aumento de la satisfacción de las partes interesadas. La efectividad y la eficiencia están determinadas por la identificación y administración de una serie de actividades interrelacionadas, que permita la transformación de las entradas (*inputs*) en salidas o resultados (*outputs*). Frecuentemente el resultado de un proceso constituye directamente el elemento de entrada del siguiente proceso. La aplicación de un sistema de procesos dentro de la organización, con la identificación de las interacciones entre estos procesos, así como su gestión puede denominarse como “enfoque basado en procesos”.

Este sistema de gestión de calidad demanda la realización de evaluaciones en una variedad de aspectos, como pueden ser: el papel de la institución educativa dentro del contexto socio-económico donde se desarrolla, la capacidad pedagógica del personal docente, el cuidado del clima laboral, la evaluación curricular, la selección y admisión de los estudiantes, los procesos de certificación y seguimiento de egresados, entre otros muchos.

El modelo de un sistema de gestión de calidad basado en procesos se representa en la figura 2.2

* Por partes interesadas se entiende a la persona o grupo que tiene un interés en el desempeño o éxito de una organización o institución. éstas pueden ser: consumidores y usuarios finales, personal de la organización, empresarios/inversionistas y socios, sector público, sociedad y todo aquel que tenga un interés específico en la institución.

Fig. 2.2 Modelo de un sistema de gestión de calidad basado en procesos.



Fuente: ISO. *International Workshop Agreement 2-Quality Management Systems-Guidelines for the application of ISO 9001:2000 on education*. ISO Central Secretariat, Geneva, Switzerland, 2000. 107p. p. 11

Como ha podido apreciarse en el devenir histórico de las generaciones de la calidad, existe una gran variedad de enfoques, entre los más comunes podemos citar los siguientes: cumplir con las necesidades y expectativas del cliente; diseñar, producir y entregar un producto de satisfacción total; ofrecer bienes y servicios con cero defectos y producir un artículo o servicio con base en los estándares establecidos.

2.2 La Calidad Educativa. Los problemas en su conceptualización.

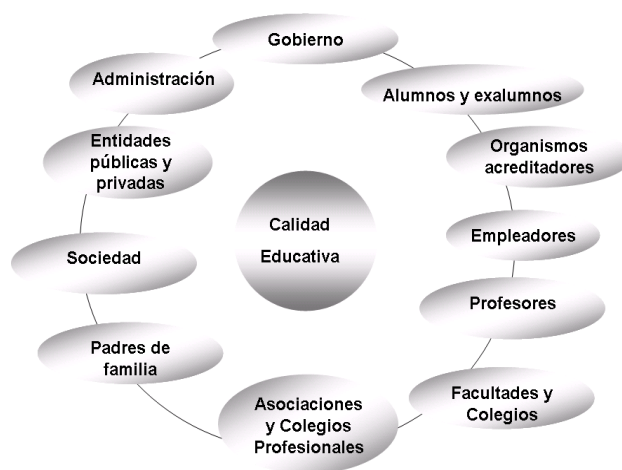
La calidad es un fenómeno que se ha extendido a las universidades, en la que el mercado destaca como actor privilegiado, y por ello, comienzan a ser tratadas como fuentes de producción en materia de formación de profesionales para el trabajo.

Por principio, se reconoce que es imposible definir la calidad de un producto o servicio en términos de una simple característica. El concepto “calidad” implica aspectos descriptivos y normativos en cualquier campo que se aplique. En la práctica, se determina si un bien o

servicio es de calidad, pero depende de la apreciación personal de quién lo juzgue, lo aprecie y lo valore en función del para qué sirve, implica, un juicio de valor difícil de generalizar a través de una definición, lo que nos conduce a suponer que la calidad es algo relativo, Van Damme sostiene que el concepto de calidad no es evidente.

En la búsqueda del concepto de la calidad en educación está presente una problemática, resulta difícil definirla por la complejidad de sus procesos, por los fines educativos que se persigue, por la misión y funciones sustantivas que la caracterizan, por ofrecer un servicio de largo plazo a una diversidad de beneficiarios, por la variedad de ofertas educativas, por la existencia de estructuras y esquemas de gestión universitaria diferenciados y por estar relacionada con los intereses y expectativas de diversas partes interesadas (cómo se muestra en la figura 2.3), para los académicos estaría asociado con altos saberes; para los estudiantes, la empleabilidad; para los empleadores, las competencias; para el Estado, costo-beneficio; para la sociedad, capacidad de respuesta social. En suma, desde esta perspectiva, 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 y que varía en el tiempo y lugar. Para juzgar la calidad de la educación superior requerirá de consensos y de negociaciones entre los actores y las audiencias.

Fig. 2.3 Partes interesadas en educación superior



Fuente: Elaboración propia

En apoyo a lo anterior, Vlăsceanu, Grünberg y Pârlea (2007), señalan que la calidad puede asumir diversos significados, a veces contradictorios en función de: a) la comprensión de una variedad de intereses de los diferentes grupos o partes interesadas en la educación superior, b) sus referentes: entradas, procesos, resultados de las misiones, objetivos, etc., c) los atributos o características del mundo académico que merece evaluarse, y d) el periodo histórico en el desarrollo de la educación superior.⁴⁵

Otros teóricos son más específicos, para Becher (1989), la calidad es “resultado de una moda política”, para Neave (1986), resulta “imprecisa”, opinión que hizo eco en Harvey y Green (1993) quienes la ven como “ambigua” y “cargada de valor”. Por otra parte, Scott (1994) es muy claro al afirmar que “no es posible una definición autorizada de calidad en educación superior”, al reflejar la “falta de una teoría de la calidad en la literatura de educación superior” en opinión de otro experto (Westerheidjen, 1999).⁴⁶

Para poder comprender los significados formales asignados al término de la calidad en educación superior, haremos un recorrido conceptual por teóricos reconocidos en el campo, que hace evidente un enfoque pragmático preponderante. Harvey y Green (1994) identificaron cinco enfoques de la calidad en la década de los 90: como fenómeno excepcional, idoneidad para un propósito, perfección o consistencia, valor por dinero y transformación (cambio cualitativo).

La calidad como fenómeno excepcional, es una concepción tradicional que da por hecho que algo es especial, aquello que es digno de reconocimiento. Bajo este enfoque la calidad es vista como algo superior con carácter elitista y de exclusividad, relacionada con el logro de estándares elevados en circunstancias específicas. Esta concepción de excelencia está asociada con el prestigio que se ha ganado una institución de educación, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Tiene connotaciones diferentes, tales como tablas de

⁴⁵ Lazăr Vlăsceanu, Laura Grünberg y Dan Pârlea (comps.) *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO - CEPES, Bucharest, 2007. 119p. p. 71.

⁴⁶ European University Association. *Embedding Quality and Culture in Higher Education. A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Belgium, EUA, Case Studies, 2007. 99p. p. 14.

posiciones (rankings mundiales universitarios) que destacan la importancia del horizonte global de la educación superior, *benchmark*, medición de estándares o incluso un "estándar de oro" de rendimiento académico. Este enfoque por lo general, se asocia con productos o servicios de excelencia, que satisfacen las expectativas y, más aún, las rebasan.

La calidad como adecuación a propósitos, se centra en los propósitos educativos de una institución definidos en su misión y objetivos, debe ser eficiente y efectiva en su logro, debe responder a la pregunta: ¿cómo sabemos que está cumpliendo con la misión que se propuso? Por ejemplo, para Durand (1996), la calidad de la educación particularmente dentro de la UNAM, se alcanza cuando las instancias universitarias realizan investigación, docencia, difusión y servicio, además de que tienen adscrita una planta académica con posgrado, doctorado, específicamente inserta en el SNI y con un alto puntaje dentro del programa de estímulos de la institución donde labora.⁴⁷

En opinión de Van Damme, la hegemonía del enfoque adecuación a propósitos parece estar llegando a su fin. Su enfoque en los objetivos de la institución o programa es a veces es visto como una falta de preocupación por los indicadores mínimos y las expectativas externas.

La calidad como perfección o mérito está basada en dos supuestos ya revisados en las generaciones de la calidad: el de "cero defectos" y "el de hacer bien las cosas desde el principio". El enfoque de "cero defectos" en opinión de Peters y Waterman, citados por González y Ayarza⁴⁸ está intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad" en la cual todos en la institución son igualmente responsables del producto final y no solamente quienes están encargados de controlar la calidad. El hacer las cosas bien implica que no hay

⁴⁷ Juan Manuel Piña Osorio. "Políticas de excelencia y vida académica en el posgrado". En: Axel Didriksson y otros (coords.) *Retos y paradigmas. El Futuro de la Educación Superior en México*. Coordinadores. México, CESU-UNAM/Plaza Valdéz, 2004. pp. 119-133. pp. 121-122.

⁴⁸ Luis Eduardo González E. y Hernán Ayarza E. *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación en región Latinoamericana y el Caribe*, Chile, CINDA, 39p. En: <http://209.85.173.104/search?q=cache:xAZ6tr_JxfUJ:www.unne.edu.ar/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf+Calidad,+evaluaci%C3%B3n+institucional+y+acreditaci%C3%B3n+de+la+educaci%C3%B3n+&hl=es&ct=clnk&cd=7&gl=mx&lr=lang_es> [Consultado el 19 de septiembre de 2008] p. 5

errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida, lo cual se aproxima al concepto de calidad total.

Calidad *value for money* (“valor por dinero”) según Harvey y Green, se refiere al juicio de calidad contra los costos monetarios y es visto por las partes interesadas en términos de retorno. En este enfoque subyace necesariamente el concepto de *accountability* o rendición de cuentas frente a los organismos que otorgan fondos y los beneficiarios. Esta concepción se ha estado utilizando en educación superior desde mediados de los ochenta en varios países asociándola al costo, exigiendo a las IES eficiencia y efectividad. Desde esta perspectiva, se concibe a la calidad como “el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable”, incluyen datos de desempeño como índices de egreso o empleo de estudiantes.

La calidad como transformación, está basada en la noción de cambio cualitativo, la educación superior es vista como un proceso continuo de transformación del estudiante. Así, una institución de calidad es aquella que propicia las condiciones para favorecer el desarrollo humano integral y sostenible que permita una vida digna y justa y, por lo tanto, significa una mejora en su nivel de vida. En este enfoque los indicadores de eficiencia interna (aprobación, repetición, deserción) tradicionalmente usados solo reflejan de manera parcial el nivel de calidad del programa educativo.

A continuación se exponen otros enfoques que nos permitan interpretar la calidad desde un espectro más amplio, con base en la consulta de otros especialistas y por organismos supranacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial.

Otro enfoque de la calidad es el de garantía se centra en la rendición de cuentas y en un proceso permanente y continuo de evaluación, como un mecanismo regulador, a través del establecimiento de estándares e indicadores y procesos establecidos por una agencia de calidad u organismos evaluador, subyace el cumplimiento de estándares e indicadores mínimos asociados con las variables de contexto, entradas, procesos y salidas.

La calidad como control, se refiere a un conjunto de actividades operacionales y técnicas (monitoreo de actividades y una estructura interna planeada e implementada y la implementación de una política) diseñadas y aplicadas para cumplir con los requisitos de calidad.

La calidad como satisfacción del cliente o consumidor, se convierte en sinónimo de la capacidad de una institución o un programa para satisfacer las demandas de los clientes, en el contexto de la educación superior se generan varias interrogantes, tales como: ¿quién es el cliente?, los estudiantes, los empleadores, la sociedad o los padres de familia. Por otra parte, ¿qué son los estudiantes, clientes, productos o ambos? El proceso de evaluación en la satisfacción del cliente implica como mínimo la relación entre un resultado y una referencia o estándar de comparación.

La calidad como valor agregado, está relacionada con la capacidad de la institución para influir en el estudiante en su desarrollo intelectual, actitudinal y social desde el inicio hasta el término de sus estudios, la determinación del valor agregado depende de lo que se define como valor. Bajo esta perspectiva, la calidad se centra en el perfil individual del egresado*.

* En relación al perfil del egresado universitario, cabe mencionar, los alcances del proyecto ALFA Tunning-América Latina, el cual surgió en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Hasta el momento Tunning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 Universidades Europeas que desde el año 2001, llevan adelante un intenso trabajo, la comunidad de América Latina se unió al proyecto en la Primera Reunión General del Proyecto llevada a cabo en Buenos Aires, marzo de 2005, posteriormente se realizó una reunión de cierre del Proyecto en la Ciudad de México en el mes de febrero de 2007, y los grupos de trabajo en consenso elaboraron la lista de competencias genéricas que se citan a continuación: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad para organizar y planificar el tiempo; conocimiento sobre el área de estudio y la profesión; responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; capacidad de investigación; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; habilidades para buscar, procesar, analizar información procedente de fuentes diversas; capacidad crítica y autocrítica; capacidad para actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad para toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; compromiso con la preservación del medio ambiente; compromiso con su medio socio-cultural; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en contextos internacionales; habilidad para trabajar de forma autónoma; capacidad para formular y gestionar proyectos; compromiso ético, y compromiso con la calidad.

Un referente obligado para los estudiosos de la calidad es la planteada en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, los delegados subrayaron que la calidad de la educación superior era un concepto pluridimensional que debía comprender “todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario”. El mismo documento señala que para lograr y mantener la calidad en su dimensión internacional se requiere del “intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales y uso de nuevas tecnologías”.⁴⁹

Si bien, la noción de calidad antes expuesta, resulta ser la de mayor aceptación y conocimiento, entre los expertos en educación; no por ello, resulta menos relevante, la propuesta en la Conferencia Regional de la UNESCO sobre la Calidad de la Educación Superior en 1996 en La Habana, donde se acordó definir “la calidad como la adecuación del ser y del quehacer de la educación superior a su deber ser, es decir, a su misión, visión y propósitos” reconociéndose que la calidad de la educación superior está vinculada a una problemática de extrema complejidad.⁵⁰

Otra definición propuesta por la UNESCO que engloba muchos factores es la siguiente:

La calidad de la educación debe reconocer el pasado, ser pertinente para el presente y tener una visión del futuro. También debe relacionarse con la construcción del conocimiento y la aplicación competente de todas las formas de conocimiento por parte de individuos únicos que actúan independientemente y en relación con otros. Una educación de alta calidad siempre permitirá reflejar la naturaleza dinámica de la cultura y las lenguas, el valor de la persona en relación con el contexto más amplio y

⁴⁹ Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo en Educación Superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 9 de octubre de 1998. En: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

⁵⁰ Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. *Manual de Autoevaluación con fines de Acreditación para los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos del Ecuador*. Ecuador, Quito, 2006. Serie Documentos Técnicos núm. 7. En: <http://www.conea.net/descargas/autoistt.pdf> [Consultado el 20 de septiembre de 2008] p. 26.

la importancia de vivir de manera tal que promueva la equidad en el presente y fomente un futuro sostenible.⁵¹

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reconoce que calidad educativa es una construcción subjetiva y eminentemente política realizada por parte de los distintos actores involucrados, crucialmente determinada por los propósitos educativos, así, la calidad en educación superior esta asociada con la eficacia, competitividad internacional, destino de los egresados y el aprendizaje real de éstos.

Para el Banco Mundial, las instituciones de educación superior en desarrollo deben cumplir con las funciones prioritarias de formar individuos con conocimientos avanzados, requeridos para determinadas posiciones y sectores de la sociedad, el gobierno, los negocios y para mejorar los ingresos de las personas por medio del ejercicio de las profesiones. Añade, que en la mayoría de los países, las instituciones de educación superior tienen un importante papel social, ofreciendo foros de debate pluralista. El concepto de calidad del Banco Mundial está vinculado con el mejoramiento de tres funciones clave, en un contexto de equidad: enseñanza, investigación y servicios (aumento de la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado).

Por su parte, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), ha trabajado en el tema, postulando que la Calidad en Educación Superior es un concepto multidimensional, con características universales y particulares que aluden a la naturaleza de las instituciones, a la pertinencia social, la efectividad, la preparación y compromiso de los profesores y los investigadores. De igual manera, está asociada al logro de los resultados y el control de los procesos y a la rendición de cuentas del desempeño global de la IES ante la sociedad.⁵²

CINDA aclara que en rigor sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentren en un contexto similar. Por lo tanto, desde esta concepción, “el mejoramiento de la calidad de la

⁵¹ Mary Joy Pigozzi. “¿Qué es la calidad de la educación? (Desde la perspectiva de la UNESCO)”. En: Kenneth N. Ross e Ilona Jürgens Genevois (edits.). *Op. cit.* pp. 37- 56. p. 37.

⁵² CINDA. *Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior: Pautas y procedimientos*, Santiago de Chile, 1994. 264p. pp. 10-11.

educación superior, deja de ser un proceso unilineal que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos”.⁵³

A su vez, CINDA ha elaborado un modelo de evaluación de la calidad, que puede ser aplicable a instituciones de muy diversa naturaleza, con productos distintos y en contextos diversos. Conformado por siete dimensiones de la calidad y veinte criterios, como se muestra en la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Modelo de Evaluación de la Calidad del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)

DIMENSIONES (7)	CONCEPTUALIZACIÓN Se refiere a:	CRITERIOS (20)
RELEVANCIA	Una perspectiva teleológica, al "para que se educa" a los grandes fines educativos de la institución y su concordancia con las demandas del medio.	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia. • Impacto. • Adecuación. • Oportunidad.
INTEGRIDAD	La coherencia existente entre la planeación educativa, la filosofía institucional y el modelo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia con la misión, principios y valores. • Coherencia entre lo que se promueve y lo que está disponible
EFFECTIVIDAD	La congruencia entre lo planificado y los logros obtenidos, es decir, el cumplimiento de los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de metas explícitas. • Cumplimiento de las metas. • Logros de aprendizaje.
DISPONIBILIDAD DE LOS RECURSOS	Los recursos con que cuenta la institución para cumplir sus compromisos en el corto y mediano plazo.	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos. • Recursos materiales. • Recursos informáticos.
EFICIENCIA	Los recursos institucionales en beneficio del producto que puede ser un profesional idóneo, una investigación apropiada o un servicio a la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia administrativa. • Eficiencia pedagógica.
EFICACIA	Comprobar si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiado para los resultados obtenidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de recursos utilizados. • Relación costo-efectividad. • Costo-beneficio. • Limitantes de recursos.
PROCESOS	El conjunto de factores y fuerzas impulsoras, estabilizadoras, frenadoras y retardantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción de factores, de tipo administrativo institucional. • Interacción de factores de tipo pedagógico.

Fuente: Luis Eduardo González E. y Hernán Ayarza E. *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. 39p. En:

http://209.85.173.104/search?q=cache:xAZ6tr_JxfUJ:www.unne.edu.ar/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf+Calidad,+evaluaci%C3%B3n+institucional+y+acreditaci%C3%B3n+de+la+educaci%C3%B3n&hl=es&ct=clnk&cd=7&gl=mx&lr=lang_es [Consultado el 12 de febrero de 2008] p. 10-12.

En afinidad con el enfoque CINDA, Muñoz Izquierdo (1992) argumenta que la calidad de la educación superior está representada por la medida en que las instituciones que la imparten cumplan con las funciones que les han sido encomendadas, cuando sus resultados, además de ser eficaces (por haber logrado las metas propuestas), de estar equitativamente

⁵³ Luis Eduardo González y Oscar Espinoza. *Op. cit.* 39p. p.4.

distribuidos, de ser relevantes (por responder a las necesidades de los sujetos a quienes está dirigida), y de haber sido obtenidos por medio de procesos educacionales culturalmente pertinentes, también se logran con el aprovechamiento óptimo de los recursos utilizados. En consecuencia, el concepto de calidad de la educación es normativo y multifactorial, ya que abarca las siguientes dimensiones:

- Relevancia, el grado en que los objetivos de la educación responden efectivamente a las necesidades, aspiraciones, intereses y posibilidades de cada uno de los sectores sociales a los cuales se dirige.
- Equidad se refiere a la distribución “equitativa” de oportunidades educativas entre los diversos sectores sociales. Las universidades públicas podrían ser reconocidas como de mayor calidad por impulsar la equidad social
- Eficacia o efectividad es un componente estrictamente pedagógico. La educación es efectiva si se logran los fines educativos, así como, los objetivos y contenidos educativos establecidos en el programa de estudios.
- Eficiencia, desde el punto de vista económico, es el aprovechamiento “eficiente” de los recursos.
- Pertinencia, consiste en la adecuación o correspondencia de los procesos, contenidos y recursos educativos con respecto a las posibilidades de los estudiantes.

Para García-Guadilla (1997), citada por Díaz Sobrihno, las dimensiones de pertinencia y equidad de la calidad nos remite al concepto de educación como bien público social y derecho universal).⁵⁴

⁵⁴ José Dias Sobrinho. “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamérica y Caribe”. Capítulo 3. pp. 87-112. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC_UNESCO. En: www.iesalc.unesco.org.ve [Consultado el 12 de abril de 2008] p. 94.

Esta multiplicidad de definiciones y enfoques, deja en claro la dificultad para definir la calidad en educación superior, al ser un tema controvertido, por un lado supone ofrecer una respuesta pedagógica al análisis de un problema educativo y por otro, evitar el intentar explicarla desde un enfoque empresarial ajeno a su naturaleza.

En acuerdo con Cheong Cheng y Ming Tam (1997) no existe una definición de consenso, aunque la mayoría de estas definiciones se correlaciona altamente. Como puede observarse, ninguna se considera universalmente convincente que dé cuenta de la calidad en educación superior por la complejidad inherente del fenómeno educativo (modelo educativo, gestión y financiamiento, filosofía educativa, cobertura de áreas de conocimiento, funciones, tamaño), las exigencias del entorno y la temporalidad.

Asimismo, no debemos pasar por alto, que las diversas concepciones de calidad existentes, impactan directamente en los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior.

Tampoco, al parecer, estas definiciones se basan en cualquier base teórica sólida (Westerheidjen, 1999; Harvey y Newton, 2005). En términos prácticos, el camino más constructivo es adoptar un enfoque que reconozca la naturaleza relativa de calidad: relativo a las partes interesadas, el contexto educativo y a los mecanismos particulares de garantía de la calidad con el que se ha venido asociando, como auditoría, evaluación y acreditación.

Al respecto, conviene destacar que en opinión de Alexander W. Astin (1991) y Jacques Hallak, en educación superior la calidad es considerada como un concepto resbaladizo o etéreo.

2.3 Deconstrucción del concepto de calidad en educación superior.

Con la intención de ofrecer una mayor claridad en el cómo se aplica y es experimentada la calidad en la práctica por académicos y otras personas que se ven afectadas en el uso de sistemas de garantía de calidad, consideré conveniente incluir las aportaciones del estudio de Newton (2006), en la deconstrucción del concepto de calidad a partir de los significados

formales de "calidad" que surgieron en la década de los 90, en contraste con los significados "situacionales" posteriores de la calidad que expresaron académicos de primera línea, al "hacer frente" y responder a las políticas, sistemas y gestión de calidad desde "un primer plano" y a través del análisis de "estudios de impacto".

La tabla 2.2 concentra el contraste entre los significados formales dominantes de la "calidad" surgidos en la década de 1990 y las percepciones situacionales de "calidad" que con el tiempo fueron asociadas con "ritualismo", "formulismo" y "manejo de impresiones".

Tabla 2.2 Contraste entre los significados formales dominantes de la "calidad" en la década de 1990 y las percepciones situacionales posteriores.

Significado formal dominante de la calidad en los inicios de la década de 1990	Percepciones situacionales de la calidad de los académicos de primera línea: después de la década de 1990
Calidad como "perfección" o "consistencia"	Calidad como "incumplimiento"
Calidad como "valor por dinero"	Calidad como "carga burocrática"
Calidad como "calidad total"	Calidad como "falta de confianza mutua"
Calidad como "compromiso de la administración"	Calidad como "sospecha de motivos gerenciales"
Calidad como "cambio de cultura"	Calidad como "cultura por conseguir"
Calidad como "revisión por pares"	Calidad como "manejo de imagen" y campo de juego
Calidad como transformación del aprendiz	Calidad como "limitaciones del equipo de trabajo"
Calidad como "logro para un propósito"	Calidad como "disciplina y tecnología"
Calidad como "excepcional" o "excelencia"	Calidad como "requisitos y protocolos"
Calidad como "satisfacción del cliente".	Calidad como resistencia de primera línea.

Fuente: Jethro Newton. "What is quality?" En: *Embedding Quality Culture in Higher Education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. 23 – 25 november, 2006. 96p. p. 18.

Como se desprende de estos significados contrastantes, mientras que una definición formal de la calidad podría ser “valor por dinero”, la calidad puede ser percibida por los usuarios de una institución educativa como una "carga" burocrática. O, en contraste con la definición de "calidad" definida formalmente como "revisión por pares”, la calidad está siendo experimentada por muchos en términos de "manejo de imagen" y "juego", con los preparativos que conlleva la evaluación externa por pares, en el intento cuidadoso de “documentar” información para el proceso que es “orquestado” por un organismo evaluador. Y mientras que la calidad puede significar “excelencia” en términos formales, la experiencia puede apuntar a la naturaleza de “prácticas” y “protocolos” con los procedimientos de calidad que están siendo utilizados para satisfacer los requerimientos externos en lugar con fines de mejora interna.

Para Newton (1999), son seis las lecciones aprendidas que se identifican con las políticas de calidad, observa que la calidad es “esencialmente discutible”, hay voces y discursos competidores (partes interesadas); no existe ningún “modelo o plan” de garantía de la calidad, en virtud, que el contexto puede alterar su operacionalización y la definición de la "calidad"; existe una brecha entre el diseño de un sistema de calidad y lo que realmente sucede; cualquier sistema de calidad siempre se verá afectado por “factores situacionales” y contextuales; las políticas de calidad se han visto alteradas en el plano operacional, la calidad es relativa depende del cómo los actores de primera línea interpretan y construyen la “calidad” o “el sistema de garantía de la calidad”.⁵⁵

Este autor identifica cuatro lecciones aprendidas en la gestión de la calidad, en síntesis, las instituciones en el intento por alcanzar con éxito las iniciativas de mejora se enfrentan a una serie de dificultades; existe una tensión entre el cumplimiento de la rendición de cuentas (escrutinio externo de las instituciones) o la búsqueda de la mejora, los administradores deben responder a las demandas de la calidad de manera efectiva sobre la base de la auto-evaluación, sello distintivo de un enfoque maduro de la calidad. En palabras textuales de

⁵⁵ *Ibidem.* p. 20

Newton, “sigue siendo cierto que las universidades a menudo encuentran que es difícil ser auto-críticas, más aún en el entorno competitivo actual”.⁵⁶

En una posición similar, Vin Massaro acertadamente subraya, que las razones del aparente fracaso que tienen los sistemas de garantía de la calidad se debe:

...que la metodología está generalmente determinada por las agencias, parece ajena a la cultura universitaria, en primer lugar porque sus motivos y su experiencia son puestos en duda; en segundo lugar, porque han tenido poco éxito en definir las mediciones y, finalmente, tienden a usar medidas equivocadas. Por otro lado, hemos visto que las medidas externas han sido intrusivas y torpes, y que han medido todo excepto el objetivo básico de las universidades⁵⁷.

Por su parte, Bjorn Stensaker opina que la garantía de la calidad no es sólo la última moda, sino también una moda de gestión con éxito notable, un éxito que “es sostenido por aprobación del Gobierno, ya que proporciona un medio para garantizar la rendición de cuentas”.

2.4 Rankings Mundiales Universitarios.

En las últimas dos décadas, en el ámbito mundial, se debaten las orientaciones que está tomando la educación superior como consecuencia de los cambios impuestos por la globalización y los rigores de una economía del conocimiento.

De acuerdo con Scott (1998), citado por Dettmer, la globalización supone “un reordenamiento radical de orden mundial basado en nuevos bloques regionales, nuevos aliados y enemigos, fronteras nacionales más porosas y la emergencia de una sociedad del conocimiento intercambiando conocimientos”.⁵⁸

⁵⁶ *Ibidem*, p. 21

⁵⁷ Vin Massaro. *Respuestas institucionales al aseguramiento de calidad en la educación superior*. En: Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (coords.) *La calidad en la educación superior en México*. México, UNAM/Porrúa, 1998. 526p. pp. 236-237.

⁵⁸ Jorge Dettmer. “Globalización Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior. Una Revisión Teórico Conceptual”. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII(4), No. 132, octubre-diciembre de 2004. En: < http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/132/02.html>. [Consultado el 16 de octubre de 2007]

Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), sostienen que la globalización es la realidad que conforman una economía mundial cada vez más integrada, la nueva tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), la aparición de una red internacional de conocimientos, el papel del idioma inglés y otras fuerzas que escapan al control de las instituciones educativas.⁵⁹

Las tendencias mundiales siempre han influido en el comportamiento de las universidades, desde sus orígenes. En este siglo XXI, la importancia de la globalización está siendo cada vez más notoria, el dominio del inglés como idioma preponderante de la comunicación científica es un hecho sin precedentes desde la época en que el latín predominaba en el mundo académico en la Europa medieval. Las tecnologías de la información y la comunicación han propiciado un medio universal de comunicación científica. Al mismo tiempo, estos cambios han favorecido que las bases de datos y el prestigio académico se localicen en manos de las universidades más fuertes en investigación y desarrollo.

En este contexto globalizado han surgido los rankings mundiales universitarios, que han impulsado un aumento de la competencia internacional entre países e instituciones, a configurar el comportamiento de los sistemas universitarios, a conformar la misión de la Universidad y determinar el prestigio académico de las instituciones de educación superior. En coincidencia con lo anterior, y a juicio de Obasi, las universidades en África están en la encrucijada de los desafíos planteados por los rankings mundiales universitarios y están experimentando una doble tragedia: experimentar una “misión en crisis” y concomitantemente una “crisis de misión”. En otras palabras, los rankings son vistos como una herramienta de diagnóstico para la calidad y el mejoramiento reputacional.

En síntesis, los rankings universitarios o “tablas de posiciones” (*league tables*) ofrecen información importante sobre el desempeño de las universidades a todas las partes interesadas e involucradas en la educación superior –estudiantes, académicos,

⁵⁹ Philip G Altbach, Liz Reisberg y Laura E. Rumbley. *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales. Resumen para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009*. París, UNESCO, 2009. 25p. p. ii

investigadores, directores, gobiernos e inversionistas–, y a la vez, generan que se sientan presionadas por subir de posición cada año como respuesta a las fuerzas de la globalización.

Federkeil opina que los rankings universitarios son instrumentos útiles e importantes para hacer que lo que podría llamarse “jungla universitaria” sea transparente.⁶⁰

Origen de los rankings universitarios.

Referirnos a los orígenes de los rankings universitarios necesariamente nos conduce a reconocer los esfuerzos pioneros de la Fundación Carnegie para el Avance de la Educación Superior, que inició sus funciones en 1905. En 1970, dicha fundación desarrolló una clasificación para colegios y universidades a partir de datos empíricos, con la intención de apoyar el análisis de los programas y políticas de investigación. Esta clasificación fue publicada y puesta a disposición de otros investigadores en 1973, y posteriormente en los años 1976, 1987, 1994, 2000 y 2005. Durante más de tres décadas, ésta ha sido el marco principal para describir la diversidad institucional en la educación superior en Estados Unidos de América. Por lo tanto, el ranking universitario actual se remonta a los esfuerzos pioneros de la Fundación Carnegie.

Los rankings universitarios en forma de tabla de posiciones en el ámbito nacional fueron creados en la década de los ochenta, en Estados Unidos por el *US News* y el *World Report* con el propósito de satisfacer la necesidad de mayor transparencia y contar con datos comparativos acerca de las mejores instituciones de educación superior. Desde entonces, las iniciativas de clasificación y de evaluación de las universidades se han estado multiplicando de forma considerable. Posteriormente, en 1993, aparece en Londres el *Times Higher Education Supplement*, que concentra instituciones del Reino Unido.

⁶⁰ Gero Federkeil. “Some Aspects of Ranking Methodology-The CHE-Ranking of German Universities”. En: *Higher Education in Europe. Ranking and League Tables of Higher Education Institutions*. UNESCO-CEPES, 2002 Vol. XXVLL, Núm. 4. pp. 389-398. p. 389.

Los sistemas de rankings universitarios pueden realizarse a escala nacional o internacional. Los rankings nacionales son aquellos con los que se miden casi todas las universidades de un país para comparar unas con otras. En la mayoría de los casos se comparan todas las universidades dentro de un país, en el caso de Canadá, a través de *Maclean's Magazine*; en Estados Unidos, el *US News* y el *World Report*; en Australia, el *Good Guides* y el *Melbourne Index*; en Polonia, el *Perspektywy*; en Reino Unido, *The Guardian*; en Alemania, el *CHE/Stern*.⁶¹

Los rankings mundiales más consultados son el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), de la Universidad Jiao Tong de Shanghai, el *World University Rankings*, del *Times Higher Education Supplement (THES)* de Gran Bretaña y el *SIR World Report*. El primero concibe la educación superior como equivalente a la investigación científica y a los premios Nobel, no están enfocados a la enseñanza ni a la comunidad universitaria ni a soluciones a problemas locales o globales. Por otra parte, para el segundo, la educación superior está asociada con la construcción de la reputación como un fin en sí misma y con referencia a la mercadotecnia internacional. Por último, el tercero considera la productividad y el efecto de los productos académicos universitarios colocados en la *web*.

En todas aquellas partes en las que se han realizado rankings universitarios, éstos han sido recibidos por el público con una mezcla de entusiasmo y con inquietud por las instituciones universitarias. Por otro lado, se observa que arrojan distintos resultados como consecuencia de las diferencias en materia de propósitos y metodologías, la diversidad de sistemas nacionales de educación superior, la disponibilidad y la confiabilidad de los datos.

Tal parece que los rankings universitarios mundiales actúan como instrumentos de *benchmarking*. En opinión de Obasi (2008), las comparaciones entre las universidades se basan en algunos indicadores sobre su desempeño, más no en su totalidad e inevitablemente generan pocos ganadores y muchos perdedores. Por su parte Lombardi, subraya que la búsqueda por “el número uno mítico” de una universidad en el ámbito mundial (o en

⁶¹ Nina Van Dyke. “Vingt ans de registres de résultats universitaires”. En: *L'enseignement supérieur en Europe*. París, UNESCO, 2005. pp. 7-33. p. 9.

cualquier país en particular), y la colocación de las restantes en orden descendente, es la principal característica en la práctica del ranking.⁶²

Menéndez y Moya-Anegón citando a Sauder y Lancaster (2006), señalan que la introducción de los rankings institucionales altera la estructura de un sistema e incluso los valores del sistema y las medidas. Una reacción a este fenómeno se dio en Brasil, al avanzar en posiciones en el ARWU la Universidad de Sao Paulo y ser reconocida como primera universidad de España y América Latina, resultado de una combinación de políticas de estado en apoyo a la ciencia y la tecnología, de igual manera, el fomento de las políticas institucionales de la Universidad de Sao Paulo hacia la producción científica. Otro país que debemos considerar en la búsqueda de prestigio académico y por consecuencia, con un número de universidades de clase mundial es China, este país está creando una élite científico-técnica globalizada, capaz de competir con los grandes países industrializados; varias de sus universidades están clasificadas en ambos rankings, por citar algunas, mencionamos la Universidad de Hong Kong, Universidad de Ciencia y Tecnología de Hong Kong, Universidad Nacional de Taiwán, Universidad de Tsinghua y la Universidad de Pekín. Por primera vez en la historia del ranking *THES*, en la edición 2010-2011 una universidad africana ocupa un lugar nada despreciable dentro de las 200 mejores, la Universidad Cape Town, ubicada en el 107.

Rankings Universitarios Mundiales y su Metodología.

El *Academic Ranking of World Universities (ARWU)* es el primer ranking mundial, aparece en 2003 por el Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao Tong, con el título *Academic Ranking of World Universities*. Su antecedente se remite a finales de la última década del siglo pasado, durante el centenario de la Universidad de Pekín en mayo de 1998, cuando el entonces presidente de China declaró que el país debería contar con varias universidades de clase mundial, lo que dio como resultado el Proyecto 985,

⁶² Isaac N. Obasi. "World University Rankings in a Market-driven Knowledge Society: Implications for African Universities". En: *Journal for Critical Educational Policy Studies*. University of Botswana. Vol. 6, núm. 1. mayo. En: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=118>> [Consultado el 2 de mayo de 2010]

formulado especialmente para la construcción de universidades de clase mundial de China. Al ser de interés no sólo para China sino, además, para otros gobiernos, universidades e interesados en la construcción de un ranking mundial de universidades, se procedió al diseño del *Academic Ranking of World Universities (ARWU)* por la Escuela de Posgrado en Educación, antes Instituto de Educación Superior, de la Universidad de Shanghai Jiao Tong que fue publicado en su página web (<http://www.arwu.org>) en junio de 2003. El ARWU se basa exclusivamente en indicadores de desempeño que en apariencia reflejan la calidad de las universidades de clase mundial (WCU), y considera que éstas son las que se orientan de manera fundamental hacia la función de investigación (veáse tabla 2.3).

Tabla 2.3 Indicadores empleados en el ARWU

<i>Academic Ranking of World Universities (ARWU)</i>		
Criterio	Indicador	Porcentaje
Calidad de la educación	Alumnos de una institución ganadores de Premios Nobel y Medallas Fields.	10%
Calidad del personal académico	Número de personal de una institución ganador de Premios Nobel y Medallas Fields.	20%
	Investigadores altamente citados en 21 áreas o categorías del conocimiento.	10%
Resultados de investigación	Artículos publicados en <i>Nature</i> y <i>Science</i>	20%
	Artículos publicados en <i>Science Citation Index-Expanded</i> y <i>Social Science Citation Index</i> .	20%
Desempeño académico	Producción académica con respecto al tamaño de una institución.	10%

Fuente: Erkkilä Tero and Niilo Kaupii. “Alternatives to existing international rankings”. En *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. 422p. pp. 239-241. p. 239.

Su metodología se centra en revisar todas las instituciones que han sido laureadas con el Premio Nobel, las medallas Fields, los investigadores más citados o los artículos publicados en las revistas como *Nature* o *Science*. Las principales universidades de cada país con un

número significativo de artículos indexados en *Science Citation Index Expanded* (SCIE) y/o el *Science Citation Index* (SSCI), también se incluyen.

Liu y Cheng (2005), señalan que el grupo de Jiao Tong argumenta que los datos son lo suficientemente confiables para los propósitos de clasificación, dado que son comparables en el ámbito internacional y están disponibles sobre el desempeño en investigación, de igual manera, este ranking considera imposible comparar la enseñanza y el aprendizaje “debido a las enormes diferencias entre las universidades y la gran variedad de países y por las dificultades técnicas inherentes en la obtención de datos comparables a nivel internacional”.

Además, el grupo de Jiao Tong afirma que no quiere emplear medidas subjetivas de opinión o datos obtenidos de las universidades acerca de sí mismas, como se utilizan en algunas clasificaciones nacionales (SJTUIHE 2006).⁶³

El ARWU analiza 14 876 universidades y clasifica 500. La lista de las primeras veinte en la edición 2009-2010 está dominada por Estados Unidos con 17, dos del Reino Unido y una de Japón. En las primeras cien, EU cuenta con 55; Reino Unido con 11; Alemania y Japón con cinco cada uno; Canadá 4; Australia, Francia, Suiza y Suecia con tres cada uno; Holanda y Dinamarca con dos cada uno; Finlandia, Israel, Noruega y Rusia cuentan con una universidad por cada uno de estos países. Los datos pueden ser consultados en la página < <http://www.arwu.org/ARWU2009.jsp>>.

Las estimaciones del Jiao Tong favorecen a las grandes universidades del mundo anglosajón consolidadas y se explica porque tienen un fuerte financiamiento y un desempeño en investigación en una amplia gama de campos disciplinarios, e particular en ciencias duras y cuentan con un alto presupuesto en educación superior.

⁶³ Simon Marginson. *Global university rankings: where to from here?* Asia-Pacific Association for International Education. National University of Singapore. 7-9 marzo, 2007. 21p. p. 8.

Las instituciones de educación superior pertenecientes a los países de Latinoamérica clasificadas dentro de las 200 mejores, en la edición 2009-2010, son la Universidad de Sao Paulo, Brasil (146); la Universidad Nacional Autónoma de México, México (163), la Universidad de Buenos Aires, Argentina (176).

Como se aprecia, este ranking reproduce el perfil académico de un segmento de instituciones ubicadas fundamentalmente en el mundo anglosajón (sobre todo en Estados Unidos de América y Reino Unido), pone en desventaja a instituciones de países de otras áreas del mundo; en particular a aquellas con una tradición universitaria hispano y latinoamericana que son reconocidas en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, califican muy bajo en la ordenación.

El *Times Higher Education Supplement (THES)*, que a pesar de su título, no es parte del diario *The Times*, si bien tuvo su origen en ese medio, fue publicado en 2004. Jobins (2005), apunta que en contraste con el ARWU, que tiene el explícito propósito de producir un ranking integral sumativo, la clasificación del *THES* se basa en indicadores que se considera reflejan el valor de la enseñanza, de la investigación y del prestigio internacional.⁶⁴

Para la elaboración de su ranking, el THES utiliza las encuestas de la transnacional *Quacquarelli Symonds Ltd.* de empleadores internacionales y académicos, la base bibliométrica ICI-Thompson, así como información de las instituciones sobre matrícula y planta académica. Sin embargo, el THES tiene la última palabra sobre la selección y la ponderación de los indicadores, que son una mezcla de indicadores cuantitativos y cualitativos.

Este ranking trata de captar los elementos más tangibles y medibles que hacen que una universidad moderna tenga calidad internacional. Baty (2009), refiere que el *Times Higher Education Supplement* fue concebido para identificar “cuatro pilares” que son los cimientos

⁶⁴ David Jobbins. “Vers une scène: une perspective en provenance des médias”. En: *L'enseignement supérieur en Europe*. París, UNESCO, 2005. pp. 44-53. p. 49.

de una institución internacional líder: investigación de excelencia, enseñanza de alta calidad, empleabilidad y una “opinión internacional”, como se muestra en tabla 2.4.

Tabla 2.4 Porcentajes del ranking universitario *Times Higher Education Supplement*

<i>Times Higher Education Supplement</i>		
Criterio	Indicador	Porcentaje
Investigación de excelencia	Opinión académica: revision de pares.	40%
	Publicaciones y citas por el personal de investigación.	20%
Empleabilidad de los graduados	Opinión de empleadores.	10%
Opinión internacional	Porcentaje de personal internacional.	5%
	Porcentaje de estudiantes internacionales	5%
Enseñanza de alta calidad	Personal docente: porcentaje de estudiantes.	20%

Fuente: Erkkilä Tero and Niilo Kaupii. “Alternatives to existing international rankings”. En *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. 422p. p. 239-241. p.239

Según el THES, la revisión por pares es “el método más confiable para la comparación de una Universidad”, al respecto, O’Leary manifiesta que los académicos ejercen la mayor influencia en la práctica del *ranking*, ya que están en la mejor posición para juzgar. Con base en este indicador se encuestó a 9 386 académicos en el año 2009.

Las mediciones elegidas por el THES para sus clasificaciones y el equilibrio entre las medidas cuantitativas y cualitativas son mucho más controvertidas. Al juzgar la excelencia en investigación, - con valor de 20% de la calificación general- toma en cuenta el número total de citas de todos los documentos publicados de la institución, y a continuación se divide la cifra por el número de personal con tiempo completo en la institución. Este dato da una idea de la excelencia en investigación en un campus.

Para valorar la calidad de la enseñanza se ha considerado una medida sencilla de relación entre el personal docente y el porcentaje de los estudiantes, se basa en datos que pueden ser

recogidos en todas las instituciones y comparados con imparcialidad. Esta medida equivale a 20 por ciento de la calificación general.

Para determinar la internacionalización se considera la proporción de personal extranjero que una universidad tiene en sus registros (lo que da cinco por ciento de la puntuación total), así como la proporción de los estudiantes internacionales que ha atraído (dando otro cinco por ciento). Estos datos dan un panorama de qué tan atractiva es una institución en el ámbito mundial e indica la medida en que la institución ha adoptado la agenda de la globalización. El 50 por ciento de la puntuación se compone de datos cualitativos de encuestas a pares académicos y empleadores.

La lista de las primeras veinte universidades en el *ranking* 2009-2010 está dominada por EU con 14; Reino Unido 5; Canadá 1, Australia 1. Como puede apreciarse existe un predominio de universidades anglosajonas. La distribución de las cien primeras universidades está conformada Estados Unidos con 33; Reino Unido,18; Alemania, Holanda y Australia cada uno con ocho; Japón, cinco; Suiza y Canadá cuatro cada uno; Hong Kong, tres; Dinamarca, Francia, Irlanda, Suecia, Singapur, Corea del Sur y China, cada uno con dos; Bélgica, Nueva Zelanda y Taiwán cada uno con una universidad. Dentro de las clasificaciones 100 y 200 se observa la aparición de universidades asiáticas emergentes. Para ampliar la información sobre estos datos del THES puede ser revisada la página <<http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=438>>.

La única universidad de Latinoamérica e Iberoamérica en el ranking THES, es la Universidad Nacional Autónoma de México, posicionada en el lugar 189. Salmi considera que la UNAM no ha podido incursionar en los cien primeros lugares debido a que su matrícula estudiantil es de rápido crecimiento y por la apertura de las políticas de admisión, a pesar de contar con algunos departamentos excelentes y centros de investigación de calidad internacional.⁶⁵

⁶⁵ Jamil Salmi. *The Challenge of Establishing World Class Universities*. Washington, The World Bank, 2009. 115p. p. 21.

En ambos *rankings* (ARWU y THES), las instituciones de educación superior ubicadas en las posiciones más altas son reconocidas como “universidades de clase mundial” por poseer prestigio internacional en investigación y en enseñanza, fuerte liderazgo, un plan estratégico para traducir la visión en hechos concretos, misión y objetivos claramente definidos, innovación, alta concentración de talentos (profesores y estudiantes), abundantes recursos para ofrecer un favorable entorno de aprendizajes y realizar investigación avanzada, alta calidad en sus edificios e instalaciones, atraer estudiantes más capaces y formar los mejores egresados que se colocan en posiciones de influencia y poder, a menudo tienen una larga tradición académica, brindan gran contribución a la sociedad y nuestro tiempo, y gozan de autonomía y libertad académica.⁶⁶

Es un hecho, que estos dos rankings, ponen en gran parte el énfasis en el desempeño de la investigación. En consecuencia, el número de publicaciones y otros elementos bibliométricos, tales como citas, desempeñan un papel importante e incluso decisivo, donde el número de publicaciones en ciencias sociales en revistas internacionales es mucho menor que las de las ciencias naturales y medicina, “lo que complica los problemas estadísticos conceptuales, metodológicos y técnicos con el ranking universitario”. En consecuencia, las ciencias naturales y los campos médicos prevalecen, mientras que el impacto de las ciencias sociales universitarias apenas contribuye en su posición en el ranking ARWU. Esta tendencia puede tener consecuencias potenciales adversas para las ciencias sociales y la investigación en humanidades, no se hace justicia a la naturaleza compleja y diversa de las universidades. En opinión de van Raan (2010), no todos están de acuerdo en el énfasis excesivo en las publicaciones de revistas internacionales incluidas en los índices de citas importantes, a expensas de otras revistas, monografías, tesis doctorales y libros de varios autores, importantes para la enseñanza y la investigación en ciencias sociales y en humanidades. Las prácticas de publicación en las ciencias sociales están menos estandarizadas que la de los campos en las ciencias médicas y naturales. La revisión por pares de las revistas internacionales en ciencias sociales y humanidades resultan ser menos importantes que en las ciencias exactas, con excepción de la psicología, la estructura

⁶⁶ *Ibidem.* pp. 15-31.

de las publicaciones a menudo no muestra una clara estructura centro-periferia, y el inglés no es siempre una lengua dominante, las revistas, se publican en idiomas diversos. Los criterios en la selección de las fuentes en ciencias sociales son poco claras, por las siguientes razones: a) las bases de datos pueden tener fuertes prejuicios nacionales o geográficas; b) un porcentaje considerable de los documentos elaborados no mencionan las afiliaciones institucionales de los autores; c) los productores de las base de datos pueden no incluir las direcciones en la base de datos incluso si se mencionan; d) los datos de los elementos importantes, incluso los títulos de revistas y los nombres de países- pueden no estar estandarizados; e) muchas bases de datos sólo están disponibles a través de computadoras anfitrionas que sólo se limitan a ordenar datos y dar servicios estadísticos; f) el uso de esta base de datos puede ser costosa.⁶⁷ Factores que complican la visibilidad de las publicaciones en ciencias sociales.

Prosiguiendo con la importancia de las publicaciones en ciencias sociales, Menéndez - Moya Anégón (2010), reportan:

...hay una diferencia significativa entre el énfasis del ranking Scimago en los resultados científicos y el énfasis en la "popularidad" del THES dentro de la comunidad académica. Debido a la cobertura de las revistas en las bases de datos, en general por problemas metodológicos, tales como los prejuicios hacia países, instituciones y disciplinas, hay un sesgo de EE.UU., en los datos de citación, baja representación de otros idiomas que no sea el inglés (van Raan, 2005), y los límites en la utilización de indicadores bibliométricos en las ciencias sociales (por ejemplo, Archambault y Larivière, en el presente informe; Clemens et al, 1995; Hicks, 1999; Nederhof, 2006). El grupo de investigación Scimago ha producido un ranking Institucional (SIR), utilizando los datos del Scopus publicación entre 2003 y 2007. Estos datos pueden ser ordenados por la producción total, así como por las citas y citas por artículo, y se puede aplicar al mundo, así como a las regiones y países. Un total de 2.000 instituciones se han clasificado, de las cuales más de 1.800 están activas en las ciencias sociales y económicas.⁶⁸

⁶⁷ Anthony F.J. van Raan. "The social sciences and the ranking of universities". En *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. pp. 237-238. p. 238.

⁶⁸ Luis Sans-Menéndez and Félix de Moya-Anegón. "A new industry: university rankings in the social sciences". En: *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. pp. 242-244. p. 243.

Se presentan diferencias en la distribución geográfica: mientras que la mayoría son las instituciones estadounidenses, canadienses y australianas en la parte superior del THES, en el SIR dentro de las veinte mejores está encabezada en orden descendente por China, Francia, Rusia, USA, Japón, Alemania, Canadá, USA, Canadá, China, USA, España, USA (4), Japón, GBR, Brasil y USA (para una visión general, veáse <http://www.scimagoir.com>)

El comportamiento en las posiciones de instituciones de educación superior en México, se ilustra en la tabla 2.5, encabezada por la UNAM, se explica ya que produce un número considerable de publicaciones en ciencias sociales resultado de una intensa investigación en este campo.

Tabla 2.5 Clasificación de las IES en México en el SIR World Report 2010

94	Universidad Nacional Autónoma de México.
459	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
653	Instituto Politécnico Nacional.
780	Universidad Autónoma Metropolitana.
1451	Universidad de Guadalajara.
1482	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
1511	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
1557	Universidad Autónoma de Nuevo León.
1658	Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
1677	Universidad de Guanajuato.
1748	Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
1822	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Scimago Institutions Rankings. SIR World Report 2010. Global Ranking. En:<http://www.scimagoir.com/> [Consultado el 10 de enero de 2011]

Los indicadores del Scimago son el tamaño de la investigación, el rendimiento, impacto y la internacionalización de las instituciones de investigación en todo el mundo.

Otras fuentes principales de información para el análisis bibliométrico en ciencias sociales y las humanidades son el SSCI y las Artes y las humanidades Citation Index (A & HCI). Estos bancos de datos ofrecen una combinación de información sobre los autores de un artículo determinado, su dirección institucional, y las citas del artículo de los demás

documentos. Esto significa que las búsquedas se pueden realizar centrándose en autores, sus instituciones o el número de citas recibidas por artículo (Badat, 2010).

Por la importancia que se concede a los rankings mundiales universitarios, nuevos actores están considerando entrar en este mercado con indicadores alternativos para un conjunto de disciplinas, para la enseñanza y el aprendizaje y en las actividades de difusión de las universidades. En 2008, la Comisión Europea declaró que debía crearse un ranking mundial universitario alternativo europeo que pudiera "hacer justicia" a las universidades europeas, sustentado en ciertas cualidades clave en educación superior que incluyen la enseñanza y la investigación, así como instituciones de élite, de masas y comercial (Comisiones Europeas, 2008). Tras las conclusiones de los principios de Berlín en el Ranking de Instituciones de Educación Superior (producido por un grupo de expertos, principalmente de EE.UU. y Europa en 2004)*.

* La preocupación en las metodologías de los rankings universitarios existentes condujo a una reunión efectuada los días del 18 al 20 de mayo de 2004 en Berlín, que integró a expertos de más de una docena de países, tuvo como resultado la creación de un documento conocido como los "Principios de Berlín en los Rankings de Instituciones de Educación Superior". El fenómeno global de rankings universitarios exige el establecimiento de principios internacionales para asegurar que la producción de los rankings y las tablas de posiciones acrediten la calidad en su propia colección de datos, metodología, y diseminación. Esta reunión fue convocada por el Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO en Bucarest, Rumania (normalmente conocido más por su sigla francesa, UNESCO-CEPES) y el Instituto para la Política de Educación Superior en Washington, DC, EE.UU., la reunión estuvo integrada por representantes de diversas organizaciones de rankings como por líderes académicos y otros con experiencia en el campo de los rankings. Los participantes discutieron los últimos avances en rankings. La sede de la reunión fue el Centro para el Desarrollo de Educación Superior, el cual publica los rankings universitarios generados en el diario alemán *Die Zeit* y actualmente está desarrollando rankings en otras naciones. Los Principios de Berlín enfatizan una buena práctica que será utilizada para la mejora y evaluación de sistemas de rankings a lo largo del tiempo. Los principios enfatizan los propósitos y las metas de los rankings, el diseño y la ponderación de los indicadores, la recolección y procesamiento de datos, y la presentación de los resultados de los rankings.

Los 16 principios articulan diversas normas importantes de una buena práctica e incluyen recomendaciones que deben tener los rankings: a) reconocer la diversidad de instituciones y tener en cuenta las diferentes misiones y metas de las instituciones; b) ser transparente en lo que concierne a la metodología utilizada para construir los rankings; c) medir los resultados en preferencia a las entradas siempre que sea posible; d) realizar auditorías y verificar los datos siempre que sea posible; e) proporcionar a los consumidores una clara comprensión de todos los factores utilizados en el desarrollo de los rankings y ofrecerles opciones de cómo los rankings se ordenan. El Instituto para la Política de Educación Superior, localizado en Washington, DC (para mayor información, consultar el *website* del Instituto <www.ihep.org>) y la UNESCO-Centro Europeo para la Educación Superior ubicado en Bucarest, Rumania (para una visión de conjunto consultar el *website* <www.cepes.ro>), están respondiendo a la necesidad de informar sobre el debate internacional del fenómeno institucional y programático de los rankings en Educación Superior.

La Comisión Europea ha incursionado en el campo de la educación superior mundial, tratando de transformar su estructura y criterios como respuesta a un contexto de creciente competencia mundial por el prestigio que por un impacto considerable en el desarrollo futuro económico.

En opinión de Erkkilä y Kaupii (2010), esta estrategia sólo podrá triunfar si la Comisión Europea logra tener éxito en la deslegitimación de los rankings existentes mediante la producción de información alternativa creíble.⁶⁹

En 2009, por lo menos tres iniciativas similares a la Comisión se presentaron en el terreno de los rankings en educación superior, lo que indica la creciente politización del tema.

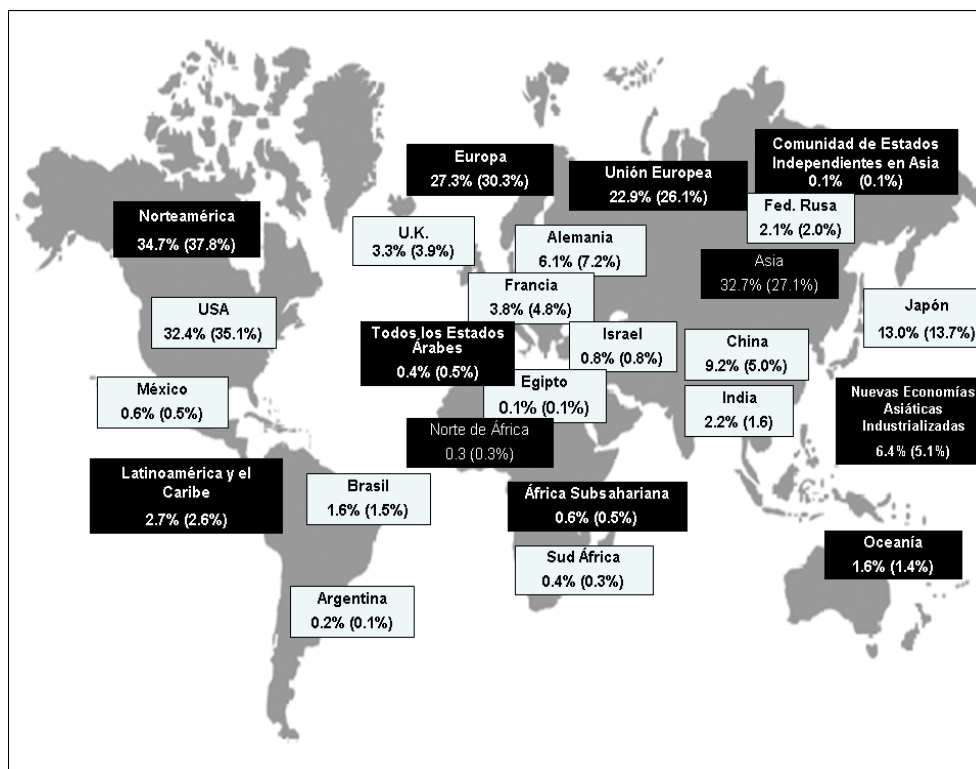
América Latina, la otra cara de la moneda.

Es evidente el predominio de las universidades anglosajonas en las posiciones más elevadas en los rankings ARWU y THES, dada la existencia de la desigualdad entre los sistemas nacionales de educación superior y la economía de los países desarrollados y en desarrollo. Se ilustra claramente en la fig. 2.4, la distribución mundial de gastos en Investigación y Desarrollo, presentado por la UNESCO, destacan la inversión en estos rubros Norteamérica (Estados Unidos de América y Canadá) y Europa. Se observa, además, que están apareciendo nuevas economías asiáticas que, dada su inversión en investigación y desarrollo, se están posicionando en los rankings, tal es el caso de Singapur. Por el contrario, los países en América Latina dedican una cantidad importante de sus recursos públicos a la educación preescolar y primaria y los grados de la escuela secundaria, por tanto, mucho menor a los de la educación superior, la investigación y el desarrollo del país. Ledesma señala que en América Latina, un número significativo de países todavía no ha conseguido la masificación de la educación primaria y secundaria, mientras que los países más avanzados, como Argentina, Brasil, Chile y México intentan, a lo sumo, ser canales pasivos receptivos del cambio tecnológico; aceptan y adoptan las ideas y las

⁶⁹ Erkkilä Tero and Niilo Kaupii. "Alternatives to existing international rankings". En: *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. pp. 239-241. 241p.

transformaciones que emergen de las economías muy desarrolladas. En consecuencia, la agenda educativa de la región es diferente de la de los países altamente desarrollados.⁷⁰

Fig. 2.4 Distribución mundial de gastos en Investigación y Desarrollo.



Fuente: UNESCO. “World Shares of Expenditure on R&D, 2002 y 2007”. En: *UNESCO Science Report 2010. The Current Status of Science around the World*. UNESCO, París, 2010

Estas desigualdades en investigación y desarrollo han conformado un mundo académico caracterizado siempre por constar de centros y periferias. Se considera que los centros son las universidades más poderosas (Harvard, Stanford, Cambridge, MIT), que normalmente lo son por sus fortalezas en materia de investigación y por su reputación de excelencia. Las universidades de América Latina se encuentran en las periferias.

⁷⁰ Ledesma, Joaquín Rafael. “Latin America: A Different Reality”. En: *Higher Education in Europe Ranking and League Tables of Higher Education Institutions*. UNESCO_CEPES, Vol. XXVLL, núm. 4, 2002. pp. 467-474. p. 469.

Hasta hace poco a las universidades africanas, y actualmente, la gran mayoría de América Latina les ha resultado en extremo difícil y complejo introducirse en el escenario de la educación superior mundial y colocarse en las mejores posiciones de los rankings mundiales debido al bajo porcentaje de investigaciones realizadas en comparación con las que se realizan en el mundo anglosajón. Cada vez es mayor la tensión existente en torno a la dinámica centro-periferia. A menudo los países en desarrollo desean contar con universidades de clase mundial, sin conseguirlo. Los rankings mundiales agravan esta tensión al favorecer a las universidades anglosajonas, al ser el inglés el idioma principal de enseñanza e investigación, impartir una gran variedad de disciplinas y programas y contar con importantes fondos para la investigación procedentes de diversas fuentes no sólo públicas.

El poder económico de las naciones y las universidades desempeña un papel fundamental en la determinación de la calidad y la posición central de una universidad o un sistema académico, lo cual sitúa a los países en desarrollo en una situación de clara desventaja y ejerce gran presión sobre la mayoría de los sistemas académicos que encaran el dilema del aumento del número de alumnos matriculados y la necesidad de apoyar a las universidades en que se llevan a cabo investigaciones de la máxima calidad.⁷¹

2.5 Obstáculos y limitaciones para alcanzar la calidad en América Latina.

Desde la perspectiva de Carlos Tünnermann Bernheim, la educación superior en América Latina y el Caribe, presenta una serie de particularidades que tienden a influir en su calidad, para ello cita a Tyler y Bernasconi, del Instituto de Educación y Desarrollo de la Universidad de Harvard, quienes sostienen que las declaraciones de la misión de las universidades latinoamericanas, así como las funciones que los sistemas de educación superior les asignan, da la impresión que todos aspiran a que las universidades sean idénticas en su fidelidad al modelo de la universidad de investigación de Estados Unidos, cuando en verdad tal modelo está fuera del alcance de la gran mayoría de las instituciones, que no se dedican a la investigación científica ni a la docencia de alto nivel, sino a la tarea

⁷¹ Philip G. Altbach, Liz Reisberg y Laura E. Rumbley. “Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales”. Resumen para la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* organizada por la UNESCO en 2009. París, UNESCO, 2009. 25p. p. iv.

de producir profesionales en masa, en consecuencia el patrón de medida de la evaluación debe ser aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr dada su misión específica y su realidad presente.⁷²

Armando Alcántara (2007), explica que en el ámbito de nuestro país, la ANUIES ha observado que aún persisten en el sistema de educación superior los siguientes problemas:

- Existencia de condiciones heterogéneas y evidentes desigualdades en la calidad académica de las IES y a su interior.
- Programas de formación que atiende de manera insuficiente la nueva conformación de los campos del conocimiento y de la práctica profesional.
- Rigidez formativa y estructuras curriculares poco flexibles que obstaculizan la movilidad de los estudiantes entre programas, opciones y niveles formativos.
- Bajos índices de eficiencia terminal en licenciatura y en posgrado, y problemas de rezago y abandono de los estudios.
- Modelos convencionales centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje, lo que conlleva a que los procesos educativos no impacten de manera adecuada en la formación integral de los estudiantes⁷³

Entre otros obstáculos que afectan a la calidad de la educación superior en nuestro país, podemos citar: falta de crecimiento económico y pérdida de competitividad a nivel mundial; financiamiento precario, inadecuado e inconsistente; infraestructura limitada y desarticulada; carencia de Fondos en Investigación y Desarrollo Tecnológico; la proliferación de universidades emergentes; en algunas universidades privadas se observa el fenómeno de complacencia a las demandas de los estudiantes para conseguir la satisfacción del “cliente” y asegurar la matrícula, lo que se traduce en una baja exigencia académica; el predominio del idioma inglés en la comunidad académica, es necesario publicar en las revistas como el *Science Citation Index* y el *Social Science Citation Index*, referentes para medir la calidad académica universitaria en los rankings mundiales universitarios, a la

⁷² Carlos Tünnermann Berheim, *La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana*. En: http://www.uam/foro_anuiés_uam/conferencia_magistrales/Carlos_Tünnerman.pdf [Consultado el día 13 de mayo de 2008]

⁷³ Armando Alcántara Santuario. “Dimensiones de la calidad en educación superior”. En: *La calidad de la educación superior: encuentros y desencuentros*. México, UAM. Número 50, Diciembre 2007. Serie Cuadernos. pp. 21-27. p. 26.

postre, ha generado una dependencia de los países en desarrollo, en la agenda de investigación de temas priorizados en los países de primer mundo; se fortalece la evaluación de la actividad académica individual más que la evaluación de equipos interdisciplinarios de trabajo; presencia de organismos acreditadores, en su gran mayoría, no especializados en tareas de evaluación de programas académicos; problemas estructurales de formación y evaluación del ejercicio docente; crisis económica, con repercusión en una desigualdad socioeconómica por regiones y sectores de la población mexicana, reflejada en un alto índice de pobreza y marginación; pérdida de fuentes de trabajo y subempleo entre los egresados de las universidades; aumento indiscriminado de instituciones de educación superior emergentes sin un control gubernamental; discriminación laboral de egresados por nivel socioeconómico e institución educativa de egreso, pública y privadas; disparidad en la distribución de presupuesto entre las universidades estatales; enormes asimetrías entre las instituciones de educación superior en México ante sus socios del TLCAN y predominio de trabajo informal versus empleo formal, lo que dificulta la creación de fuentes de trabajo para los egresados universitarios.

Entre los retos a considerar para elevar la calidad de la educación superior, señalamos: Elevar la cobertura y crecer con equidad, innovación en metodologías didácticas; satisfacer la demanda de educación superior, formación de cuadros técnicos y profesionales de calidad que requiere el país; establecer criterios para la asignación de financiamiento, con base en los logros alcanzados y problemas enfrentados por entidades del país; recuperación de la economía que propicie las condiciones de empleo para los egresados universitarios, acorde a su formación profesional y necesidades del país; diseño de una reforma fiscal justa tendiente al otorgamiento de un mayor financiamiento a las IES públicas; incremento de Fondos en Investigación y Desarrollo Tecnológico; diversificación equitativa de la oferta educativa, a través de la incorporación de los jóvenes indígenas a la educación superior; contar con indicadores de ingreso, egreso, permanencia, eficiencia terminal en el estudio de la equidad y la cobertura.

Ante la serie de controversias que genera la definición de la calidad en educación superior, en algo coinciden, no existe un estándar absoluto de calidad en educación superior, está

asociada al proyecto institucional, a sus fines, a sus objetivos y resultados esperados; a su eficiencia y costo; a su pertinencia social y desde un enfoque de gestión de calidad, a la satisfacción de las partes interesadas. Se considera a los procesos de certificación y acreditación de la educación superior como acciones permanentes y de mejora continua y garantía de la calidad, estos procesos exigen a las instituciones evaluadas del cumplimiento de estándares previos mínimos de calidad.

PARTE II

SISTEMAS EN LA EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Si bien la evaluación es práctica inherente a toda acción educativa, particularmente en la vertiente de evaluación de los aprendizajes, no fue sino hasta comienzos de los años noventa del siglo pasado que la evaluación figuró como un tema nodal, momento que inicia su institucionalización como mecanismo de regulación de la educación superior, al plantearse como una nueva estrategia de intervención gubernamental para la conducción de las universidades, resultado de las políticas en la modernización educativa por parte del gobierno federal, la rendición de cuentas y el surgimiento del Estado evaluador.

El estudio de la evaluación de instituciones y programas como instrumento de garantía de la calidad en educación superior constituye uno de los problemas de investigación de la pedagogía, exige reflexionar sobre las siguientes preguntas básicas: ¿Qué es la evaluación? ¿Para qué evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Cómo se evalúa?

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

La evaluación educativa es un campo que ha estado evolucionando durante muchos años, los pioneros en el desarrollo de modelos y metodologías en evaluación y acreditación, se ubican en los Estados Unidos de América, los cuales han sido exportados a otros países e importados al nuestro. La evaluación educativa tiene sus raíces en la evaluación de los objetivos de aprendizaje. Hoy, sin embargo, la evaluación educativa incluye además, una amplia gama de actividades, entre ellas, la evaluación

institucional que ha evolucionado sin cesar, particularmente en el decurso de los últimos 30 o 40 años, como parte de los cambios ocurridos en la educación superior en lo que concierne a sus orientaciones, organización interna y relaciones con la sociedad.

3.1 Conceptualización de la Evaluación Educativa.

La evaluación educativa empieza a ser estudiada de manera sistemática en el siglo XX; su desarrollo teórico es relativamente reciente y día con día cobra mayor relevancia, su campo de acción se ha ampliado considerablemente y son motivo de evaluación educativa aplicada todos los componentes del proceso educativo: currículo, sistemas, metodologías, instituciones educativas, docentes, alumnos, entre otros.¹

En las últimas décadas, los estudios sobre evaluación han alcanzado una notable expansión con una enorme proliferación de textos, generándose nuevos modelos de evaluación y nuevos objetos de la propia evaluación.

La evaluación se puede explicar desde diversos enfoques, no existe una única definición, depende de las necesidades, propósitos u objetivos que se persigan, tales como: logro de los objetivos, control, eficiencia, toma de decisiones, crítica, rendición de cuentas, por mencionar algunas intenciones. Las definiciones de evaluación que acentúan el mérito como objetivo de la evaluación, recurren a indicadores o criterios que los expertos o profesionales han establecido como mínimos, comúnmente, están relacionados con la acreditación y el enjuiciamiento profesional.

El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981), señala que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto, sirve al progreso cuando se utiliza para identificar las fortalezas y las debilidades del objeto evaluado con el propósito de mejora. Sus normas establecen que la evaluación debe cumplir con cuatro condiciones principales: a) útil al facilitar informes claros y

¹ Clara Carpy Navarro. “Los orígenes de la evaluación en la pedagogía moderna mexicana”. En: Raquel Glazman Nowalski (coord.). *Las caras de la evaluación educativa*. UNAM, FFyL/DGAPA, 2005. pp. 79-102. p. 80.

oportunos acerca de las virtudes y defectos del objeto evaluado así como soluciones para mejorarlo; b) factible al emplear procedimientos evaluativos que puedan ser utilizados sin muchos problemas; c) ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes involucradas y la honradez de los resultados y, d) exacta al describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto. Estar libre de influencias y proporcionar conclusiones válidas y fidedignas.

Otra definición complementaria es la que ofrecen De Ketele y Roegiers (1983), al afirmar que la evaluación debe estar relacionada con tres conceptos fundamentales: la pertinencia, la validez y la confiabilidad. La pertinencia significa que la evaluación responde a su primera función. La validez supone que se evalúa realmente lo que se declara evaluar. La confiabilidad se refiere a la confianza que se le puede tener a las operaciones efectuadas.²

Dunn (1994) y Weiss (1998), consideran a la evaluación como una valoración sistemática del desarrollo y/o resultados de un programa o una política, en función de un conjunto implícito o explícito de estándares, sirve como medio para contribuir a la mejora de un programa o política y la toma de un curso de acción.

Lincoln y Guba (1986), Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación es el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de una determinada entidad u objeto y valorar su impacto. Se entiende por mérito a las cualidades intrínsecas de un objeto o sujeto, las cuales le permiten desempeñarse correctamente en relación con determinados criterios establecidos en una evaluación. El valor, se vincula al uso y aplicación que tendría para un contexto determinado. Se fundamenta en una metodología sistémica que contempla la relación entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo.

² Jean Marie De Ketele. *L'évaluation conjugue en paradigme*. pp. 59-80. En: <http://www.ses.unam.mx> [Consultado el 25 de noviembre de 2007] p. 68

Un aporte interesante, es el planteado por González y Ayarza (1997), para ellos, la evaluación consiste en emitir juicios informados para apoyar la toma de decisiones. Comprende tres mecanismos secuenciales: acopio y sistematización de la información requerida, análisis de esta información y la emisión de un juicio fundamentado y de recomendaciones para la toma de decisiones. En esta evaluación deben participar tanto los propios involucrados (autoevaluación o autoestudio), así como agentes externos idóneos (evaluación de pares o especialistas) que contribuyan con una visión desprejuiciada y den mayores garantías de la fe pública. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación.³

Una definición más amplia es la propuesta por la Organización de las Naciones Unidas: es una valoración, lo más sistemática e imparcial posible, de una actividad, proyecto, programa, estrategia, política, desempeño institucional, etc. Incide principalmente sobre los logros esperados y alcanzados, examinando la cadena de resultados, los procesos, los factores contextuales y la causalidad, a fin de entender los logros o la ausencia de éstos. Su objetivo es determinar la relevancia, el impacto, la efectividad, la eficiencia y la sostenibilidad de las intervenciones.⁴

Para la UNESCO, la evaluación es un proceso general de análisis sistemático y crítico para emitir juicios y recomendaciones sobre la calidad de una institución de educación superior o un programa. La evaluación se realiza a través de procedimientos internos o externos. En el Reino Unido la evaluación es también denominada revisión.⁵

³ Luis E. González y Hernán Ayarza. Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. *Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba, 1996. Caracas, CRESALC-UNESCO. 39p.

⁴ Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (UNEG). *Normas de evaluación en el sistema de las Naciones Unidas*. En: < www.uneval.org/documentdownload?doc_id=21&file_id > [Consultado el 10 de noviembre de 2009]

⁵ Lazăr Vlăsceanu, Laura Grünberg y Dan Parlea. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest. UNESCO-CEPES, 2007. 81p. p. 56.

Las ideas básicas que destacan en estas definiciones sobre el concepto de la evaluación son:

- Proceso sistemático, organizado y contextualizado.
- Presencia de criterios y estándares sobre los atributos que se pretende valorar.
- Recogida de información y evidencias para analizar la diferencia entre lo previsto y lo logrado.
- Enjuiciamiento del valor o mérito de un objeto de manera imparcial en lo posible.
- Toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica.
- Participación de pares evaluadores o expertos.
- Obtención de información y evidencias que permita impulsar la mejora de la calidad.
- Imparcial, pertinente, válida y confiable.

En síntesis, la evaluación es un proceso continuo, sistemático y riguroso que implica la obtención de evidencias suficientes para emitir juicios sobre el valor o mérito de una entidad u objeto en función de la comparación con criterios establecidos y finalmente, orienten la toma de decisiones tendiente a la mejora de la calidad educativa.

La evaluación se ha convertido en una disciplina convergente ya que recupera metodologías de la evaluación de diversas ciencias formales y sociales como la filosofía, matemática, estadística, sociología, política, ética, pedagogía, economía y enormemente influida por la psicometría. Se apoya igualmente en un gran número de técnicas: cuestionarios, pruebas, entrevistas, observaciones, análisis cuantitativos y cualitativos. Se ha desarrollado con la ayuda de todo tipo de instrumentos desarrolladas por expertos, o comercializadas por empresas especializadas, algunas de ellas en gran apogeo, por ejemplo, paquetes estadísticos.

Para House, la evaluación posee todas las condiciones necesarias para poder ser considerada como una profesión: conocimiento y competencia profesional validado por

una comunidad de expertos; monopolio del conocimiento; proyección social y existencia de controles para el ejercicio de la profesión (supervisión, comités de consulta, asesoría, etc.).⁶

Atinadamente, este autor subraya que la evaluación se convierte en una actividad sociopolítica, cuando son definidos y establecidos por decisiones políticas los procedimientos de evaluación.⁷

3.2 Modelos de Evaluación Educativa.

Siendo el conocimiento sobre la evaluación una construcción teórica, en su práctica conviven diferentes modelos. En las últimas décadas, los estudios sobre evaluación han alcanzado una notable expansión a nivel mundial, es a mediados del siglo pasado cuándo empiezan a desarrollarse diversos modelos evaluativos y objetos de evaluación. Todo modelo de evaluación define algunos elementos básicos o dimensiones que lo componen como la finalidad científica y política, toma de decisiones, ámbito de evaluación, rol del evaluador, enfoque. y proceso metodológico.

El problema de cómo evaluar está presente en los diversos modelos de evaluación educativa, sin pretender hacer un recorrido exhaustivo describiremos los principios teóricos que los sustentan, como veremos, éstos han tenido su época de auge y su evolución en función de los periodos y las reformas educativas existentes.

a) La pseudoevaluación o evaluaciones políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones. Estas promueven una visión positiva o negativa de un programa, independientemente de su mérito o valor, donde la intención del cliente es obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia, poder o dinero. En ellas, los evaluadores y sus clientes conspiran juntos para que aparezcan resultados

⁶ Citado por Rubén Rodríguez De Mayo. "Naturaleza política de la evaluación curricular. Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald". En: *Revista de Pedagogía*. Vol. 24, Núm. 71, 2003. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación. En: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922003000300002&script=sci_arttext>

⁷ Thomas Kellaghan y Greaney. *Using assessment to improve the quality of education*. París, UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2001. 98p. p. 22.

preestablecidos. Stufflebeam (1999), subraya que los evaluadores que fomentan la pseudoevaluación ayudan a promover y apoyar injusticias, disminuir la confianza en los servicios de evaluación, falsear la toma de decisiones y desacreditar la profesión de la evaluación. Añade “...no mencionaremos a nadie que pueda ser reconocido por sus contribuciones a la creación o al desarrollo de las investigaciones encubiertas. Pero, lamentablemente, muchos estudios actuales merecen que se les denomine así”.⁸

b) La cuasievaluación, se consideran cuasievaluaciones a los estudios basados en objetivos de aprendizaje, cuyos teóricos principales son Tyler (1950), Bloom y cols. (1971), Popham (1975) y en la experimentación. La diferencia entre los objetivos formulados y los resultados obtenidos constituye la medida del éxito del programa. El enfoque por objetivos ha adquirido relieve no sólo en el campo educativo también en la administración por objetivos. Dentro de las críticas que se le hacen al método de evaluación tyleriano basado en objetivos cabe resaltar que presenta la desventaja de concebir la evaluación como un proceso terminal vinculado al logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes, desplazando su atención hacia otros aspectos del programa educativo, por lo tanto de muy poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de enjuiciar el valor de un programa educativo y tomar decisiones y la dificultad para ser utilizada en el perfeccionamiento de los servicios.

Los estudios basados en la experimentación han sido clasificados dentro de los tipos de cuasievaluación. El propósito más común del experimento es demostrar la relación causal entre las variables independientes y las dependientes. “Los pioneros en el uso de la experimentación para evaluar programas son Linqvist (1953), Campbell y Stanley (1963), Schuman (1967) y Cronbach y Snow. Otras personas que han desarrollado la metodología de la experimentación, especialmente para utilizarla en evaluación, son

⁸ Daniel L. Stufflebeam. *Foundational Models for 21st Century Program Evaluation*. The Evaluation Center Occasional Papers Series, 1999. Se basa en una presentación del Estado del Arte de la Evaluación y Direcciones en la Evaluación de Programas Educativos para el futuro en el Simposio y Encuentro Anual de la Asociación Americana de Investigación de la Educación; Montreal, Quebec, Canadá. 20 de abril de 1999. 96p. En: <<http://www.wmich.edu/evalctr/>> [Consultado el 20 de agosto de 2009] p.68.

Glass y Maguire (1968) y Wiley y Bock (1967)”.⁹ La principal ventaja de este tipo de evaluación es el uso de métodos sólidos para determinar las relaciones causales, relativamente inequívocas entre el programa y los resultados. Sin embargo, las evaluaciones experimentales de un programa cayeron en desaprobación y en desuso, en virtud que este modelo proporciona información mucho más restringida de la que es necesaria para evaluar programas en el ámbito educativo. Stufflebeam y Shinkfiled recomiendan cautela antes estos dos tipos de estudios y no considerarlos equivalentes a la evaluación.

c) Las verdaderas evaluaciones cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Se distinguen, varios tipos, los más relevantes se señalan a continuación:

Estudios para la toma de decisiones. Subraya que la evaluación debe ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa, como para enjuiciar su valor. Fundamentalmente el propósito de estos estudios es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones. Cronbach (1963), fue el primero que introdujo la idea a los evaluadores que la evaluación debía ser reorientada para ayudar a tomar decisiones más acertadas acerca de cómo educar.

Diseño Evaluativo de Cronbach. A diferencia del modelo de Tyler, Cronbrach (1963) incorpora a la evaluación del producto, la evaluación de los procesos del programa como una dimensión relevante para realizar una adecuada toma de decisiones, distingue tres tipos de decisiones educativas: a) el perfeccionamiento del programa y la enseñanza, b) sobre los alumnos (necesidades y méritos finales) y, c) acerca de la calidad del sistema, profesores, organización, etc. La evaluación debe servir para la mejora de un programa durante su desarrollo, y no únicamente para estimar el valor del producto de un programa ya concluido. Para este autor, la evaluación no consiste en el “antes y después, sino de durante, durante, durante, como dice él en algún lugar”.¹⁰

⁹ Daniel L. Stufflebeam, y Anthony J. Shinkfiled. Tr. Carlos Losilla. *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós, 1987. 381p. p.72.

¹⁰ Ian F. Shaw. *La evaluación cualitativa*. Barcelona, Paidós, 2003. 315p. p. 46.

Mientras Tyler se limita a la valoración de los resultados de manera exclusiva, Cronbach considera el proceso como objeto de evaluación al igual que el logro de los resultados implícitos en el producto, el cual se valora en función de la “utilidad” y la “relevancia” que representa para los interesados de la evaluación.

La principal desventaja que se le señala es la “ausencia de credibilidad externa y la posibilidad de ser manipulado por ciertos elementos locales que, en efecto, ejercen un gran control sobre la evaluación”.¹¹

Los métodos más frecuentemente utilizados en este tipo de estudios son el estudio de casos, evaluación contrapuesta, cuyos representantes son Owens y Wolf y la evaluación responderte de Stake quien es considerado como el primer teórico de la evaluación que enfocó la investigación cualitativa y los métodos participativos en el primer plano de la tarea evaluadora.

Evaluación respondente, eminentemente cualitativa, desarrollada por Robert Stake en Estados Unidos de América en 1975, tiene como finalidad ayudar a los participantes del programa a observar los problemas, defectos y virtudes de los programas para mejorar el quehacer diario. Los evaluadores deben enfocarse a describir los programas en función de los antecedentes, las operaciones y los resultados, es lo que se conoce como "análisis de la contingencia" y "análisis de congruencia".

Estudio de casos. Para Stake (1999) todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa evaluado constituye un caso. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos, los aciertos y los errores del programa. “El evaluador más cuantitativo normalmente destaca los criterios de productividad y efectividad y, para presentar sus argumentos, utiliza mediciones en una serie de escalas. El evaluador más cualitativo, normalmente hace hincapié en la calidad de las actividades y los procesos, y los refleja en la descripción narrativa y en los asertos

¹¹ *Ibidem.* p. 74.

interpretativos.¹² Stake, recomienda considerar los contextos, los múltiples puntos de vista y la triangulación. Para realizar estudios de casos eficaces, los evaluadores necesitan emplear una amplia gama de métodos cualitativos y cuantitativos. Como también, identificar e interactuar con las partes interesadas del programa (supervisores del programa, los administradores, personal de apoyo, patrocinadores financieros, los beneficiarios y potenciales usuarios del programa). Las preguntas comunes planteadas por algunas de las audiencias anteriores son: ¿cómo es el programa en la teoría y en la práctica? ¿cómo se ha desarrollado con el tiempo? ¿realmente funciona para producir los resultados? ¿qué se ha producido? ¿cuáles son las deficiencias y efectos secundarios negativos? ¿cuáles son los efectos secundarios positivos? ¿de qué manera y en qué grado las diversas partes interesadas valoran el programa? ¿En qué medida efectivamente el programa ha satisfecho las necesidades de los beneficiarios? ¿cuáles fueron las razones más importantes para los éxitos y fracasos del programa? ¿cuáles son los temas más importantes del programa no resueltos?¹³

Modelo jurisprudencial o evaluación por el procedimiento de contrapruebas *

Robert Wolf (1975) fue el pionero en el enfoque de contrapruebas para la evaluación de programas, otros quienes aplican, prueban y desarrollan este enfoque son Levine (1974), Owens (1973) y Popham y Carlson (1983).¹⁴

Este modelo pretende perfeccionar la toma de decisiones, fue desarrollado para dar una explicación a aquellas variables que son menos cuantificables o tangibles. El evaluador emplea procedimientos cuasijurídicos, existe un jurado compuesto por educadores que presiden como jueces; se les destinan a las partes varias semanas para preparar el caso; los equipos opuestos entre sí presentan el pro y contra del programa; se presentan testigos y se elaboran instrucciones judiciales respecto al examen directo y cruzado.

¹² Robert E. Stake. *Investigación con estudios de caso*. 2ª. ed. Tr. Roc Fililla Escolà. Madrid, Morata, 1999. 159p. p. 87.

¹³ Daniel L. Stufflebeam. *Op. cit.* p. 28.

* Contrapruebas en Derecho Procesal Civil, son las pruebas destinadas a destruir los asertos alegatos por la parte contraria, forman parte de lo que se denomina “prueba de lo contrario” o “prueba en contrario”.

¹⁴ Daniel L. Stufflebeam. *Op. cit.* p. 27.

Wolf diseñó el proceso constituido por cuatro etapas: planteamiento del problema, selección del mismo, presentación de argumentos y audiencia. La legitimidad de este enfoque está determinado por la aceptación que se otorgue a los procedimientos empleados, en concreto, al instructor y al jurado o tribunal. Las preguntas que preocupan a sus partidarios son del tipo: ¿qué argumentos existen a favor y en contra del programa? ¿qué le parece el programa a gente diferente?

Los **estudios políticos**. Para Stufflebeam, y Shinkfield (1985) es el tercer gran modelo de evaluación verdadera, sirve para identificar y valorar méritos de diversas políticas que compiten en una sociedad. El propósito de un estudio político es, por lo general, describir y valorar los costos y beneficios potenciales de diversas políticas aplicables a una institución determinada. Una de sus preguntas principales es: ¿cuál de entre dos políticas distintas logrará con mayor éxito resultados válidos a un costo razonable? Los métodos utilizados incluyen la Técnica Delphi, la investigación experimental y cuasiexperimental, los guiones, los pronósticos y los procedimientos judiciales. Se le considera a Joseph Rice el pionero en esta área, otros teóricos que han colaborado en este tipo de estudios son Owens (1973), Wolf (1973), Jenks, Smith, Adan, Bane, Cohen, Gintis, Heynes y Mikelson (1972).

Los estudios basados en el consumidor, se centran más en analizar cómo afectan los programas educativos a las personas que a las metas, tomando como criterio de evaluación las necesidades de los consumidores o clientes. El exponente representativo es su creador Scriven (1967), propone que el evaluador desconozca deliberadamente los objetivos del programa, su función está orientada a los resultados no a las intenciones, porque considera que esto aparta la atención de los efectos colaterales y obstaculiza la evaluación de múltiples aspectos, se busca detectar y evaluar las posibles causas que generan efectos deseables o perjudiciales en un programa, de esta manera, la función del evaluador es establecer una cadena causal. De todos los enfoques de la evaluación, este ha sido el menos utilizado, las cuestiones fundamentales de una evaluación sin considerar los objetivos o metas, es ¿cómo asignar un juicio valorativo a los resultados? y ¿cuáles son los criterios que sirven para valorar la eficacia de un programa?

d) Modelos holísticos de evaluación, parten de una visión global de los diferentes elementos de una institución o programa educativo. Desde esta perspectiva la evaluación es concebida como un proceso de comprensión y valoración de los procesos y de los resultados.

La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. Modelo C.I.P.P de Stufflebeam. Este modelo responde a las demandas del trabajo de Stufflebeam como evaluador educativo en los Estados Unidos de América en el periodo de 1960-70; concibe a la evaluación como el proceso mediante el cual se proporciona información útil acerca del valor y el mérito de las metas, planeación, realización y, el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para, la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y, promover la comprensión de los fenómenos implicados. Este modelo pretende determinar la efectividad y el control de la calidad. Las cuestiones típicas que se investigan son del tipo: ¿es eficaz el programa? ¿qué elementos son más eficaces?

El modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam que se centra en cuatro tipos de evaluación:

- Evaluación del contexto: cuyos objetivos se orientan a definir el contexto institucional, identificar tanto la población objeto de estudio, valorando sus necesidades, como las oportunidades de satisfacerlas, diagnosticar los problemas que subyacen a ellas y juzgar si los objetivos propuestos guardan la coherencia suficiente con dichas necesidades.
- Evaluación de entrada. Tiene como objetivos identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programas alternativos, la planeación de procedimientos para desarrollar dichas estrategias, así como los presupuestos y los programas.

- Evaluación del proceso: cuya finalidad consiste en identificar o pronosticar, durante el proceso los efectos de la planeación, proporcionar información para las decisiones programadas, y describir y juzgar las actividades y los aspectos más relevantes del proceso.
- Evaluación del producto: tiene como objetivo proporcionar información sobre el valor del programa en función de su congruencia, relevancia, pertinencia, eficacia, utilidad, resultados e impactos.

En suma la característica más importante de este modelo de toma de decisiones es su enfoque integral que combina la perspectiva global de la información de los aspectos inmersos en los sistemas educativos: contexto, insumos, procesos y resultados o productos logrados y el énfasis en la utilidad para la acción. Este modelo aporta como novedad su propuesta de evaluar el proceso, mientras que el primer modelo (Tayleriano) se enfoca en evaluar los resultados en términos de objetivos alcanzados.

La evaluación iluminativa. Surge en 1972 como resultado de una conferencia en Cambridge donde se reunieron un grupo de 14 investigadores con experiencia en prácticas evaluativas, para investigar modelos no tradicionales de evaluación del currículo y establecer algunas directrices para futuros desarrollos en esta especialidad. La “metodología iluminativa contempla el programa como un todo”, dándole énfasis a la descripción cualitativa del fenómeno y menos a la descripción cuantitativa.¹⁵ Dentro de este campo, la evaluación es concebida como la comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo, con el propósito de proporcionar información al cliente del programa para la toma de conciencia del proceso y mejora de la práctica educativa.

Modelo de Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton.

Los autores proponen un modelo de evaluación que permita dar respuesta a las necesidades y percepciones de los diversos usuarios sobre las características del

¹⁵ Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkfield. *Op. cit.* p. 313.

programa, clarificar los procesos de enseñanza aprendizaje, identificar logros y dificultades que se repiten de una situación a otra y aquellos que se consideran relevantes en el contexto escolar o ambiente de aprendizaje que sirva a futuras decisiones. Abogan por estudiar el “contexto educativo” a partir del estudio del conjunto de factores que influyen en los programas (de tipo político, económico, social, institucional, etc.) y en los efectos derivados de su ejecución. En este sentido, la tarea del evaluador es facilitar una comprensión global de la compleja realidad en la que se ha desarrollado el programa. Este modelo, al ser de corte cualitativo, aplica principalmente los métodos de la entrevista y la observación para la recogida de información *in situ* donde emergen los procesos de negociación. Los críticos a este modelo iluminativo, sostienen que los criterios de evaluación no son claros, aspiran a ofrecer información a través de sus observaciones, tal y como se presenta en la realidad el funcionamiento del currículo, lo que puede provocar una distorsión debido a los propios valores de los evaluadores.

c) Modelo de evaluación como crítica de arte, representado por Elliot Eisner y la escuela de orientación cualitativa formada en torno suyo en la Universidad de Stanford. Su mayor audiencia son los consumidores y los expertos. Las cuestiones de que se ocupa tienen la fórmula siguiente: ¿aprobaría un crítico este programa?

Su concepción de evaluación parte de una línea humanística-crítica, cuyas características son presentar una descripción real y detallada de la situación y comunicarla a otras personas, a través del uso de un lenguaje literario, metafórico que permita al lector involucrarse emocionalmente, el uso de citas directas de los docentes y dicentes resulta valioso; el evaluador debe poseer habilidades interpretativas de las situaciones que percibe y realizar juicios de valor acerca de los méritos educativos de lo que ha sido descrito e interpretado. El propósito fundamental de la evaluación como crítica de arte, de acuerdo con Pérez Gómez es: reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en el programa o en experiencias educativas, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que

definen el desarrollo de los programas y los intercambios intencionales y significativos entre los participantes.¹⁶

d) Modelo de evaluación de cuarta generación: la evaluación constructivista de Guba y Lincoln (1989). La alternativa de estos autores denominada constructivista, actúa mediante la hermeneútica (provocar y perfeccionar las construcciones) y la dialéctica (comparar y contrastar, y enfrentarse a las construcciones de otras personas), el objetivo es obtener construcciones más extensas y complejas. El cambio paradigmático lo justifican estos autores porque la metodología convencional no contempla la necesidad de identificar las demandas, preocupaciones y asuntos de los actores y las partes interesadas, es necesaria una postura de descubrimiento más que de verificación, típica del positivismo.

La adopción del paradigma de esta cuarta generación involucra todos los actos, actores y partes interesadas con la intención de incrementar la probabilidad de que la evaluación sirva para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Evaluación como servicio de información cuyo representante es Mc Donald, subraya que los evaluadores se han visto influidos por la política de evaluación, a la postre una limitación subjetiva del evaluador que le impide ver la totalidad de los resultados. En este contexto político la evaluación proporciona información que sirve a intereses y valores personales. Por tal motivo, la elección de los roles, los fines, audiencias, contenidos y procedimientos de evaluación están determinados en función de estudios políticos de evaluación. Mc Donald clasifica la evaluación en a) burocrática, cuando los resultados de la evaluación son de interés exclusivo de una entidad “burocrática”, los conceptos claves son “servicio”, “utilidad” y “eficacia; b) autocrática, ofrece un servicio a los responsables en política educativa, los conceptos claves son los referidos a normas y a la objetividad; y c) democrática, consiste en un servicio de información a la comunidad sobre las características del programa educativo, el evaluador establece una

¹⁶ Citado por Martha Casarini Ratto. *Teoría y Diseño Curricular*. México, Trillas/ITSM, 2007. 230p. p. 210

negociación periódica entre los responsables políticos y los participantes del programa, los conceptos claves son confidencialidad, negociación y accesibilidad.

f) Modelo de Evaluación Mixto: Acreditación, reputación o evaluación externa.

La acreditación conocida también como reputación o evaluación externa, es un proceso a través del cual una institución de educación superior o una unidad especializada son evaluadas sus actividades educativas por pares académicos que emiten un juicio sobre el cumplimiento de los criterios establecidos por el organismo acreditador del que pretende acreditación.

Durante más de medio siglo, las asociaciones profesionales se han dedicado a realizar evaluaciones sobre la formación profesional, ya se trate de médicos, abogados, ingenieros, etc. Ejemplos de organizaciones involucradas en tales prácticas es la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, cuyo propósito fundamental es realizar estudios comparativos, a gran escala, sobre el desempeño académico de los estudiantes e igualmente, determinar los efectos que puedan tener las políticas y prácticas educativas de los diversos sistemas de educación de diversos países.

Los procedimientos para cada profesión varían, aunque todos tienen en común, que son los profesionales quienes definen los estándares e indicadores de evaluación que culmina en una valoración global de un programa profesional a cargo de pares evaluadores o expertos.

Las características fundamentales de la acreditación son: a) una actividad fundamentalmente voluntaria, desde sus orígenes, ya que las universidades decidieron asumir un mecanismo que les permitiera mejorar la calidad educativa de sus centros; b) es el primer sistema de autorregulación en la educación superior; c) consiste en un proceso evaluativo en el que el auto-estudio institucional ocupa un lugar destacado; d) se enfoca a juzgar la calidad educativa de una institución o programa, en virtud que

existe una gran diversidad de éstos, los estándares tienden a ser generales y variados; e) se realiza bajo la intervención de iguales conocido como pares académicos desde una posición externa a la institución, generalmente la realizan profesores en ejercicio o determinados especialistas, según la naturaleza del programa; f) se enmarca dentro de una vigencia temporal, comúnmente de cinco años.

Modelo CIPOF.

En 2003, Van Damme plantea una propuesta para la acreditación de programas, el Modelo CIPOF como parte del proyecto UNESCO-CEPES: *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. Este teórico desea proponer una categorización algo similar, lo que es muy conocido en los estudios de evaluación como el modelo CIPO o CIPP, pero con la adición de una quinta categoría la retroalimentación, para arribar al modelo CIPOF: 1. Contexto (**C**ontext); 2. Entrada (**I**nput); 3. Procesos (**P**rocess); 4. Salidas (**O**utput); 5. Retroalimentación (**F**eedback). El modelo CIPOF parece ser construido con un especial énfasis en los programas que tienen que ser acreditados.

El modelo CIPOF se basa en una lógica teórica basada en la teoría de sistemas, mediante el cual una institución o un programa son vistos como un sistema dinámico de funcionamiento en un contexto determinado, con características específicas de entrada y diversos procesos, para arribar a resultados determinados, y, en una importancia crucial, con funciones de retroalimentación con los que dichos sistemas continuamente se adaptan a los cambios y mejoran su desempeño. Surge con el fin de promover la convergencia en la garantía de la calidad y los acuerdos en acreditación y el reconocimiento bilateral o multilateral de organismos y sus decisiones de acreditación o evaluación, ante la necesidad de un entendimiento común de lo que se está evaluando y en los estándares e indicadores utilizados en estos procesos. Su propuesta se basa un conjunto de ocho estándares y 16 indicadores que pueden ser vistos como una especie de núcleo común. El modelo propuesto por Van Damme, se basa en datos integrales de protocolos, manuales y materiales recogidos de numerosas agencias de acreditación y garantía de la calidad, de acuerdos en la necesidad de minimizar la carga de la

evaluación de la calidad y enfocada en la evaluación de los resultados, a pesar de que todavía se pone énfasis en la necesidad de evaluar las entradas y los procesos”.¹⁷

Los estándares e indicadores del Modelo CIPOF de Van Damme se explican en los siguientes párrafos:

Contexto.- Para Van Damme, en rigor, los elementos de contexto, quedan fuera del alcance del impacto de una institución o programa. Por esta razón, no deben ser incluidos como indicadores específicos de acreditación. Considera que a un programa no se le puede negar la acreditación a causa de variables contextuales defectuosas. Reconoce que las instituciones o programas no funcionan en un vacío, información relevante que puede ser incluida es el contexto histórico, la ubicación geográfica, el entorno político, las reglas y regulaciones específicas que se aplican, el entorno social, cultural y económico, etc. Para él, los indicadores del contexto deben estar limitados a dos tipos: (i) los recursos y las instalaciones adecuadas, (ii) el personal en cantidad y calidad. En conjunto, estos indicadores constituyen un estándar. Estos indicadores tienen una correlación recíproca alta.

Entradas.- Para Van Damme, los factores de entrada son aquellos elementos como los recursos, personal y estudiantes que "alimentan" la "caja negra" de una institución o programa, suministrados por el contexto o generados / seleccionados por la institución o el programa mismo. Se acepta generalmente que ciertas condiciones básicas de entrada deben cumplirse a efecto de garantizar un nivel mínimo de calidad en los procesos y las salidas. Sin embargo, puntos de vista contemporáneos sobre la garantía de la calidad tienden a minimizar la importancia de los indicadores de entrada. En cierto sentido, los estudiantes entrantes constituyen la "materia prima" con los cuales funcionará un programa determinado. La selección de estudiantes como requisito de entrada, las políticas de acceso y los procedimientos de selección, constituyen variables importantes para la calidad de un programa. Los dos indicadores que parecen ser cruciales en la

¹⁷ Dirk Van Damme. “Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: A Conceptual Framework and a Proposal”. En: Lazăr Vlăsceanu and Leland Conley Barrows (eds.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2004. pp. 127-159. p.157.

selección de los estudiantes, son los siguientes: (i) los requisitos de admisión (por escrito y su cumplimiento en la realidad) y ii) el ingreso formal e informal de los estudiantes y las políticas de acceso.

Procesos.- Sin duda, en esta categoría abundan numerosos indicadores en la mayoría de los sistemas de acreditación y garantía de la calidad externa. Los indicadores de procesos incluyen todos los aspectos relevantes de las prácticas institucionales que determinan la calidad de sus resultados. Van Damme, argumenta, que no hay procesos absolutos para lograr resultados de calidad y que opiniones sobre este tipo de indicadores pueden involucrar suposiciones infundadas e incluso prejuicios acerca de ambientes de enseñanza-aprendizaje efectivos, esto ha llevado a muchos sistemas de acreditación y garantía de la calidad externa a revisar sus enfoques. Desde la sabiduría que "muchos caminos conducen a Roma", actualmente se está haciendo más énfasis en las políticas y enfoques de un programa y en la "cultura de evidencias". Mínimamente, los siguientes dos estándares de procesos parecen ser necesarios en la acreditación de un programa: misión y objetivos de la institución o del programa, fundamentados en su filosofía educativa, sus valores y su marco de referencia. En parte como una herencia del enfoque de calidad "adecuación a propósitos". En Europa, por ejemplo, los llamados descriptores de Dublín para títulos de Bachelor y Maestría tienen un fuerte impacto en los sistemas de acreditación y garantía de la calidad. Son dos indicadores para este estándar: (i) una misión estratégica claramente definida, propósitos institucionales y objetivos educativos claramente definidos, incluidos los procesos de planeación y mejoramiento; y (ii) la correspondencia de los objetivos educativos con los descriptores para las titulaciones. Un segundo estándar son los procesos efectivos de aprendizaje, los tres indicadores que Van Damme propone para este estándar son: (i) la relación de los planes de estudios, contenidos y enfoques didácticos con los objetivos del programa; (ii) la duración de los estudios programados y lo real, carga de estudio y apoyo al estudiante; y (iii) la evaluación de los alumnos.

Salidas.- Van Damme, señala que en muchos sistemas de acreditación y garantía de la calidad se han hecho intentos por cambiar el enfoque de los estándares y los indicadores

de las entradas y procesos por las de resultados. La evaluación basada en los resultados de aprendizaje es un tema candente en la práctica y en la literatura en evaluación de calidad. En acuerdo con este autor, lo importante es lo que logra un programa en términos de cambio en los niveles de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Está claro que los sistemas de evaluación y acreditación han puesto un gran énfasis en los estándares e indicadores relacionados con el desempeño. Dos estándares son particularmente pertinentes: la realización de los objetivos del programa. Como un primer indicador para este estándar de salida, es necesario definir el grado por el cual los conocimientos reales, habilidades y competencias de los egresados – los resultados del aprendizaje – satisfacen los niveles de descriptores para la titulación de que se trate. En segundo lugar, una perspectiva más social incluye indicadores con énfasis en el mercado laboral, y el impacto económico, social y cultural que una institución o programa logra a través de sus graduados. En opinión de Van Damme, existen problemas de medición enormes asociados con este indicador, pero resulta necesario incluirlos. Otro indicador es el uso eficiente de los recursos.

En adición al modelo original CIPP de Stufflebeam, la retroalimentación circular tiene que ser incluida como la quinta categoría en los estándares e indicadores. Cualquier sistema de acreditación o de garantía de calidad externa tiene que otorgar un valor importante a las fortalezas, debilidades y eficiencia de una institución o programa, de igual manera, en el cómo las organizaciones aprenden de la experiencia, de manera sistemática incluidos los procesos de gestión de calidad en la totalidad del proceso y los ajustes continuos y la mejora de su planeación estratégica. Se pueden distinguir dos estándares y cuatro indicadores, como se muestra la tabla 3.2. Gestión efectiva de calidad interna es el séptimo estándar que el autor propone en su modelo, está relacionado con el funcionamiento eficaz de los procedimientos de gestión de calidad interna, su integración en la cultura organizacional, sus consecuencias para la mejora de la calidad y los acuerdos para la innovación. Y el octavo, la retroalimentación para la planeación estratégica. Con el fin de cerrar la retroalimentación, la institución o el programa debe ser capaz de demostrar las maneras por las cuales es capaz de desarrollar

políticas y estrategias para el cambio y el mejoramiento. Planeación estratégica efectiva parece ser una condición necesaria para la confianza de una institución o programa

Tabla 3.1 Estándares e indicadores para la garantía de la calidad y la acreditación de programas del modelo CIPOF de Van Damme.

CATEGORÍAS	ESTÁNDARES	INDICADORES
Contexto	-	-
Entradas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infraestructura material y humana ▪ Selección e ingreso de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos e instalaciones adecuadas ▪ Personal en cantidad y calidad. ▪ Requerimientos de admisión. ▪ Ingreso y acceso estudiantil.
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Misión y objetivos ▪ Efectivos procesos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición clara de la misión estratégica y los objetivos. ▪ Correspondencia entre los objetivos educativos y el nivel de descriptores de titulación. ▪ Relación entre el currículo, contenidos y metodología didáctica para los objetivos del programa. ▪ Duración de los estudios, carga de estudios y apoyo estudiantil. ▪ Características de la evaluación de los estudiantes.
Salidas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La realización de los objetivos ▪ Eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correspondencia de los resultados de aprendizaje con los niveles de descriptores de calidad ▪ Impacto en el mercado laboral y la sociedad ▪ Uso eficiente de los recursos para la realización de las salidas
Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión efectiva de calidad interna ▪ Planeación estratégica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Efectivos procedimientos internos de evaluación. ▪ Efectivos convenios en la gestión de calidad e innovación. ▪ Capacidad para el cambio estratégico y mejoramiento de los procesos ▪ Efectivas estrategias organizacionales para el mejoramiento de la equidad y participación estudiantil.

Fuente: Dirk Van Damme. "Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: A Conceptual Framework and a Proposal". En: Lazăr Vlăsceanu and Leland Conley Barrows (edits.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2004. pp. 127-159. p.155.

Como se observa en la tabla 3.1, en la perspectiva de proponer una lista limitada de estándares e indicadores para la acreditación de programas, Van Damme ha desarrollado un modelo de ocho estándares y dieciséis indicadores, subraya, que la fatiga en la calidad y las protestas contra los protocolos en la garantía de la calidad y la acreditación han obligado a centrarse en la elección de estándares e indicadores que son realmente necesarios. Reconoce que la cantidad de indicadores, en la que se puede medir el rendimiento de una institución o programa, es casi ilimitada, sin embargo, para su selección consideró los que están dentro de la gama de responsabilidad o de rendición de cuentas de una institución o del programa, que son empíricamente mensurables, es decir, que se pueden encontrar evidencias que permiten tomar decisiones sólidas en el cumplimiento del estándar y sus indicadores. Este autor, refiere que su modelo está inspirado en valores y consideraciones normativas al abordar indicadores de equidad y participación de los estudiantes, asume que este indicador puede no ser aceptado por todas las instituciones.

Van Damme, sometió a prueba su modelo CIPOF en la Universidad Babes-Bolyai en Cluj, en Rumania, se encontró que el modelo CIPOF es un candidato muy fuerte para un acuerdo en la acreditación global a escala europea, uno de los puntos fuertes del modelo es su pertinencia constante, el uso formativo prevalece sobre el uso informativo. Todos los estándares e indicadores (con pequeñas interpretaciones contextuales) mencionados en el modelo pueden aplicarse de forma coherente al evaluar cada nivel de la organización, incluyendo los niveles intermedios de una institución resulta pertinente como modelo de acreditación.¹⁸

Se resumen los modelos de evaluación de programas educativos antes descritos y mayormente utilizados en la Tabla 3.2., en la siguiente página.

¹⁸ Mircea Miclea. "Working with the CIPOF Model- A Hypothetical Example". En: Lazăr Vlăsceanu and Leland Conley Barrows (edits.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2004. pp.170-171.

Tabla 3.2 Principales Modelos en la Evaluación de Programas Educativos

Modelos de Evaluación	Autores	Propósito	Metodología	Contenido de la Evaluación	Interrogantes
Centrado en los Objetivos	Tyler (1950) Mager (1962) Bloom y colbs. (1971) Poham (1975)	Medición logro de objetivos	Pruebas de rendimiento de aprendizaje	Objetivos de aprendizaje previamente establecidos	¿El programa logra los objetivos? ¿Es productivo el programa?
Diseño Evaluativo	Cronbach (1963)	Valoración del proceso y del producto	Cuestionarios, entrevistas, observación sistemática, pruebas de ensayo	U (Unidades de evaluación) T (Tratamiento) O (Operaciones)	¿Cuál es la utilidad y relevancia del programa?
CIPP	Stufflebeam (1973)	Información para toma de decisiones	Encuestas Cuestionarios Entrevistas	C (Contexto) I (Entradas) P (Procesos) P (Productos)	¿Es eficaz el programa? ¿Qué partes son eficaces?
Centrado en el Cliente	Scriven (1973)	Mérito o Valor	Análisis causa-efecto, <i>modus operandi</i>	Resultados, efectos colaterales	¿Cuáles son todos los efectos? ¿Cuáles son las causas y efectos?
Respondente	Stake (1976)	Respuesta a necesidades de los participantes.	Estudio de casos, entrevistas y observaciones.	Antecedentes, transacciones y resultados escolares	¿El programa responde a los problemas y necesidades reales de estudiantes y profesores?
Críticos de Arte	Eisner (1979)	Interpretación crítica de la acción educativa	Revisión crítica.	Contexto, procesos emergentes, impacto.	¿Resiste el programa a la crítica? ¿Aumenta el aprecio del público?
Constructivista o de Negociación	Guba y Lincoln (1989)	Comprensión de la diversidad	Estudio de casos, observaciones, entrevistas.	Negociaciones.	¿Qué le parece el programa a distintas personas?
Enfoque Jurídico	Owens (1973) Wolf (1974)	Opiniones para decisión consensuada	Procedimientos cuasijurídicos	Cualquier aspecto del programa.	¿Qué argumentos hay en pro y en contra del programa?
Evaluación como servicio de información	McDonald (1976)	Interpretación educativa para su mejora	Entrevistas, negociación.	Elementos que configuran la acción educativa	¿Qué le parece el programa a diferentes personas?
Evaluación iluminativa	Parlett y Hamilton (1977)	Iluminación y comprensión del programa	Observación, entrevistas, cuestionarios, pruebas, fuentes	Metodología de enseñanza y medios de aprendizaje	¿El programa y su ejecución permiten clarificar y resolver problemas educativos?
Acreditativo	Southern Association of Colleges and Schools	Acreditación de un programa	Visitas in situ y entrevistas por pares académicos	Predominantemente procesos y resultados.	¿Cómo clasificarían los pares evaluadores el programa?
CIPOF Acreditativo	Van Damme (2003)	Acreditación de instituciones y programas	Análisis FODA Técnicas descriptivas	C (Contexto) I (Insumos) P (Procesos) P (Producto) R (Resultados)	¿El programa cumple con los indicadores para ser acreditado?

Fuente: Elaboración propia.

La literatura existente en el uso de modelos de evaluación de programas sugiere que el porcentaje más alto corresponde a la categoría de los modelos evaluativos de carácter objetivista, positivistas o científicos con un 46.2%. De todos ellos y con una diferencia amplia, el más usual es el Modelo Basado en Objetivos, quedando las evaluaciones basadas en modelos sin referencia a objetivos con una escasa o nula frecuencia. En un segundo lugar, con un 21.6% se encuentran los modelos subjetivistas o interpretativos y los mixtos o eclécticos. El modelo CIPP es el que acumula mayor frecuencia, seguidos por el Iluminativo y el Respondente. Obtienen escasas frecuencias, que suponen un escaso porcentaje las evaluaciones que siguen otros modelos y aquellas que pese a declarar un modelo de carácter mixto, no especifican a cual se refieren. En los que no se registra el modelo evaluativo empleado 4.3%. También son escasos los trabajos evaluativos basados en modelos críticos, con un escaso porcentaje de 5.8%. Esta limitación en el uso de metodologías de corte mixto o ecléctico, determina el incumplimiento de uno de los principios que debiera tener la investigación sobre Evaluación de Programas Educativos, señalados por Pérez Carbonell (1999), que abogan por el empleo y vigorización de estas aproximaciones, para conseguir objetivos múltiples y facilitar la triangulación.¹⁹

3.3 Métodos e instrumentos en la Evaluación de la Garantía de la Calidad en Educación Superior.

El enfoque de la evaluación como control y regulación implica necesariamente el desempeño de prácticas con supuesta objetividad apoyadas en instrumentos que pretenden convertir a los procesos evaluativos en búsquedas de datos para la verificación del cumplimiento de indicadores de desempeño y a los evaluadores en el marco de una estricta neutralidad.

La mayoría de los organismos acreditadores y agencias de garantía de la calidad utilizan tres métodos básicos para la evaluación de la calidad, a saber: auto-estudio,

¹⁹Jorge Expósito López, Eva Olmedo Moreno y Antonio Fernández Cano. Patrones Metodológicos en la Investigación Española sobre Evaluación de Programas Educativos. En: *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. España, Universidad de Valencia. Año 2004, vol. 10, número 002. 26p. En: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/916/91610204.pdf>> [Consultado el 20 de marzo de 2009] p. 204.

seguido por una revisión de pares y por último una evaluación externa. Desde una perspectiva global, la elección del enfoque de la calidad (acreditación / evaluación / auditoría) no parece influir fundamentalmente en los elementos metodológicos.

El **auto-estudio, autoevaluación o *self study*** es un elemento clave en la mayoría de los procedimientos de evaluación y acreditación de programas. Los informes de auto-estudio presentados por las instituciones aplicantes son el punto de partida del proceso de evaluación o acreditación que realizan los organismos evaluadores. La auto-evaluación tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa, consiste en la recopilación sistemática de datos administrativos, el interrogatorio a estudiantes y graduados y la celebración de entrevistas estructuradas con profesores y directivos, teniendo como referentes: a) misión, visión, objetivos; b) planes y programas de estudios; c) productos; d) servicios que se proporcionan a los estudiantes; e) papel del personal docente en la consecución de las metas de la institución y las necesidades de los estudiantes; f) organización administrativa; g) políticas y prácticas de los presupuestos; h) instalaciones y equipamiento; i) relaciones públicas; j) bolsa de trabajo; k) investigación, etc.

Los Estados Unidos de América, poseen una larga tradición en la realización de auto-estudios y las IES tienden a tener una fuerte capacidad para la recopilación, el análisis y la interpretación de la información para tales procedimientos. En Europa, un auto-estudio está incluido en el 68% de los procedimientos de acreditación. Con el propósito de facilitar la conducción del auto-estudio, prácticamente todos los organismos evaluadores proporcionan orientación o manuales, aunque sólo una minoría de ellos proporciona capacitación. Miclea (1999) y Richard (1990), señalan que la información que se prepara en los auto-estudios tiene una intención selectiva, ofrecer datos que sean coherentes con los que demanda el evaluador, llegando a convertirse en una “hipocresía institucional”.²⁰

²⁰ Mircea Miclea. *Op. cit.* p. 166.

Revisión de pares (*peer review*)

Una revisión de pares es una evaluación llevada a cabo por otro académico o académicos, generalmente de la misma disciplina (Frederiks et al., 1994).

Frans A. Van Vught (1993), citado por Tünnermann Bernheim, sostiene que el antecedente remoto de lo que hoy denominamos evaluación por pares puede encontrarse en el sistema autonómico de los Colegios ingleses y el antecedente de los procesos de evaluación externa o hallamos en el control que el Canciller de la Catedral de Notre Dame tenía sobre los programas y los estudios de la Universidad medieval de París.²¹

Se sugiere que con la “revisión de pares” podría darse un equilibrio negociado entre la reglamentación externa y la libertad académica. El término podría estar asociado a otros como “obediencia” (control externo/coacción), “conformidad” (a las expectativas normativas) y “adhesión” (frase cortés para suavizar el golpe). A pesar de que el término “peer” es conocido por los angloparlantes, en muchos casos la palabra es utilizada indistintamente como “experto”.²²

Los procedimientos de acreditación por revisión de pares involucran a profesores y compañeros administrativos de la profesión y se llevan a cabo para revisar el autoestudio y para llevar a cabo visitas *in situ*.

Dependiendo del tipo de programa se asigna una determinada comisión especializada en el área respectiva. Estos expertos proceden de universidades y asociaciones profesionales, o pueden ser profesionales de prestigio externos a la comunidad universitaria. El trabajo con expertos externos ayuda a la universidad a establecer una correlación de las actividades de evaluación académica con las exigencias del mercado laboral.

²¹ Carlos Tünnermann Bernheim. *Calidad, Evaluación Institucional, Acreditación y Sistemas Nacionales de Acreditación*. En: <http://www.uned.ac.cr/paa/pdf/materiales/-autoev/09.pdf> 16p. p. 1

²² Fiona Crozier et al. *Terminology of quality assurance: towards shared European values?* European Association for Quality Assurance in Higher Education. Finlandia, Helsinki, 2010. 40p. En: http://www.enqa.eu/files/terminology_v01.pdf [Consultado del 14 de noviembre de 2010] p. 10.

Como indica Chiroleu (2002), los miembros de una profesión se identifican como grupo por el cultivo y especialización de cierto saber y definición de un *ethos* propio, en el marco de los cuales se construyen carreras, intereses y clientelas para un amplio conjunto de personas. Los académicos no escapan a estas condiciones con especificidades propias, dadas por la capacidad de generar y transmitir conocimiento. Se sugiere acertadamente que la revisión por pares es un proceso central que aún constituye un campo inexplorado y en algunos casos una actividad “secreta”.

En este contexto, un actor de interés focal y muy cuestionado, con diferentes intereses en juego, es el par evaluador que en opinión de Marquina, se le deposita la confianza por obtener juicios evaluativos de calidad, a partir de su conocimiento experto, los problemas en su tarea abundan, pero no llegan a poner en cuestión esta autoridad.²³

Como bien ha señalado, Marquina (2009),²⁴ la participación de pares en los procesos de evaluación involucra un problema principal que consiste en encontrar el equilibrio adecuado que permita, por un lado obtener un juicio valorativo único, producto del conocimiento y experiencia previa del evaluador, que rescate de cada situación a evaluar la riqueza existente (enfoque de calidad “valor agregado”), por el otro, la percepción del evaluador sesgada por preconcepciones u otras subjetividades producto de situaciones e intereses particulares ajenos al rol asignado, pero íntimamente asociado a su pertenencia a la comunidad académica. Advierte, que en esta tensión entran en juego aspectos específicos de la tarea del evaluador, otros vinculados con la pertenencia del par a un campo determinado –el académico- y otras cuestiones vinculadas a un debate más amplio entre gobierno y comunidad académica por la autoridad de interpretar lo que sucede en la educación superior.

²³ Mónica Marquina, Beatriz Ramírez y Gabriel Rebello. *La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: percepciones desde el propio campo académico* RAES / Año 1 / Número 1 / Noviembre 2009. pp. 57-77.

²⁴ Mónica Marquina, *La evaluación por pares en el escenario actual del aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales*. Ensayo encomendado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU, 2005. En: < <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1331.pdf> > [Consultado el 30 de marzo de 2009] p. 6.

Por las repercusiones que conlleva la toma de decisiones de los pares evaluadores, es indispensable que realicen un trabajo experto, imparcial, objetivo y honesto.

Añade esta autora que en la escasa literatura específica sobre la actuación de pares se destacan algunas limitaciones en los procesos de revisión por pares, se concluye que no son en sí mismos un medio efectivo para desentrañar lo que realmente sucede en una institución, para ello, se apoya en los siguientes autores: (Harvey, 1999; Pilot, 2001; Díaz Barriga, 2005; Fortes y Malo, 2002; Barrow, 1999 y Marquina, 2005), interesa resaltar:

- Es reducida la experiencia de observación directa de los pares, ya que pasan la mayor parte del tiempo en reuniones y discusiones con diferentes “grupos seleccionados”.
- Se advierte una brecha significativa entre las percepciones de los pares y los autores del informe de autoevaluación.
- No es usual que los pares sean provistos de detallada documentación o, si así fuera, que dispongan del tiempo de leerla en profundidad.
- Se pretende que los pares realicen preguntas cuando no están suficientemente entrenados para ello.
- Son escasas las instancias para neutralizar de manera previa sus preconcepciones o prejuicios. La capacitación recibida está usualmente relacionada con cuáles son las áreas a examinar y los aspectos que tienen que focalizar.
- Raramente son entrenados en cómo identificar e interpretar lo que ven, ni de qué manera desentrañar situaciones en las que las instituciones “orquestan” la visita.
- En evaluación institucional frecuentemente se requiere la participación de pares que no sólo sean especialistas disciplinarios sino expertos calificados, por ejemplo en cuestiones administrativas, financieras u organizacionales. Este es otro de los puntos en discusión, respecto de cómo encontrar un balance en la distribución de los perfiles del comité evaluador dado el amplio espectro a evaluar.

- Es inevitable el carácter subjetivo de la revisión de pares. En efecto, los juicios que resultan de aplicar este procedimiento reflejan el resultado de procesos mentales poco verificables de los jueces.
- Los principales problemas de parcialidad en los juicios se deben a que toman como base su propia experiencia, su institución de pertenencia, o utilizando como referencia el modelo de universidad tradicional.
- Al querer resolver los problemas de parcialidad a través de la metodología, se genera en ella una rigidez que dificulta la innovación de las perspectivas de análisis y las recomendaciones, favoreciendo el desarrollo de un rol de evaluador pragmático o instrumental, estandarizado.
- La escasez de personas para desempeñar el rol dificulta la rotación y, consecuentemente, los juicios y recomendaciones tienden a repetirse en diferentes casos.
- Tiende a primar un criterio de endogamia académica entre grupos o instituciones que incide en la parcialidad de los procesos.²⁵

En acuerdo con lo anteriormente expresado, Schwartzman (1992) refrenda el mismo punto de vista al decir “Los sistemas de revisión por pares están proclives a presiones de oligarquías o corporaciones de intereses, y trabajan muchas veces con grandes márgenes de error. No existen sin embargo, mecanismos adecuados que los sustituyan”.²⁶

Este mismo fenómeno ha puesto en riesgo la credibilidad de los procesos de acreditación en el caso mexicano.

Evaluación externa. Evaluación externa, es el proceso mediante el cual una agencia especializada externa recopila datos, información y evidencias acerca de una institución,

²⁵ Mónica Marquina. Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia, *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (4), No. 148, Octubre-Diciembre de 2008. 15p. En: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/148/pdf/07_academicos.pdf [Consultado el 8 de diciembre de 2009] pp. 11-12.

²⁶ Abigail de Oliveira Carvalho y Fernando Spagnolo “Veinte años de evaluación de posgrado en Brasil: la experiencia de CAPES”. En: Eduardo Martínez y Mario Letelier, *Evaluación y acreditación universitaria. Metodologías y experiencias* (edits.), Venezuela, Nueva Sociedad/Chile, Universidad de Santiago de Chile/Organización Universitaria Interamericana/UNESCO, 1997. pp. 151-186. p. 164.

un área particular o una actividad medular de la misma, con el propósito de emitir un juicio acerca de su calidad. La evaluación externa se lleva a cabo por un equipo de expertos externos, pares académicos o inspectores y generalmente requiere tres operaciones distintas: a) un análisis del reporte de autoestudio; c) una visita *in situ*; d) la elaboración de un informe de evaluación. Ambos tipos de evaluación se complementan mutuamente. Cada vez más, los grupos de evaluación de calidad incluyen miembros no académicos y personas de otros países además de pares (Woodhouse, 1999). En los Estados Unidos por ejemplo, el grupo de evaluación también puede incluir miembros públicos no académicos que tienen un interés en la educación superior (Eaton, 2004). Thune (1998), refiere que en el sistema de garantía de calidad danés hay examinadores externos permanentes, asalariados y el panel de evaluación incluye no sólo a expertos profesionales o académicos, sino también a los representantes de los empleadores

En nuestro país, la evaluación externa es realizada por organismos acreditadores autorizados por COPAES y conformados por académicos pertenecientes a las disciplinas de los programas postulantes para ser acreditados. Estos organismos actúan normalmente en un marco diseñado por otros (es decir, los Gobiernos).

Una pregunta que muchos profesionales de la educación nos hacemos en la realización de estas prácticas de evaluación, es del por qué estos organismos “no son evaluados en términos de la calidad y la confiabilidad de su trabajo”, Sursock, sugiere además, que “ellos mismos deben evaluarse de forma cíclica, en términos de la adecuación de sus recursos y su impacto en las instituciones”.²⁷

Instrumentos de recopilación de datos.- las principales fuentes de datos utilizados en la evaluación y acreditación de programas son cuatro:

²⁷ Andree Sursock. “Accreditation in the Context of the Bologna Process: Needs, Trends, and Developments”. En: Lazăr Vlăsceanu and Leland Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2004. pp. 67-77. p. 76.

1) Reportes de auto estudio, generalmente proporcionados por una comisión de académicos de una institución.

2) Visitas *in situ* son un seguimiento ampliamente utilizado en los informes de auto-estudio; los informes de visitas *in situ* y el auto-estudio están estrechamente relacionados.

La ENQA encontró que sólo en dos casos de Europa no se utilizan visitas *in situ*. Los daneses realizan la visita en un día, la cual sin embargo, está tan cuidadosamente planificada que todos los grupos pertinentes desde el nivel de rectores y decanos hacia abajo hasta los estudiantes están cubiertos en las sesiones"(Thune, 1998). La visita *in situ* es también utilizada en procedimientos de acreditación en Estados Unidos de América, de igual manera, en nuestro país, donde el auto-estudio es utilizado por los organismos acreditadores como un referente durante la visita *in situ*. Asimismo, se utiliza en Noruega, durante la acreditación de los programas y en los Países Bajos, en la evaluación comparativa de los programas, así como en muchos otros países de las diferentes regiones del mundo.

3) Las encuestas (cuestionarios, entrevistas, etc.), las encuestas (cuestionarios, entrevistas, etc) se producen comúnmente en relación con los procedimientos de una evaluación. Alrededor de la mitad de los organismos evaluadores llevan a cabo algún tipo de encuestas. Por ejemplo, el Centro Danés de Evaluación lleva a cabo encuestas entre los usuarios del programa académico a estudiantes, recién licenciados y los empleadores.

4) Indicadores de desempeño/ datos estadísticos, el uso de indicadores de desempeño como instrumentos de política en la educación superior tiene un notable incremento a nivel mundial, principalmente como resultado de la creciente presión para la rendición de cuentas públicas (Ewell, 1999).²⁸

²⁸ Viktoria Kis. *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OCDE, Thematic Review of Tertiary Education, July-august, 2005. 47p. p. 9.

Los indicadores de desempeño, comúnmente, son una serie de indicadores estadísticos que pretenden ofrecer una medida objetiva del cómo una institución de educación superior o programa se desempeña. Sin embargo, pueden existir indicadores de tipo cualitativo.

La más larga tradición en la creación de indicadores internacionales es la del proyecto OECD-INES*. Un trabajo similar se lleva a cabo dentro de la red EURYDICE, apoyada por la Comisión Europea.

Frecuentemente, los indicadores de desempeño incluyen los objetivos de aprendizaje junto con otros elementos de un programa de estudios, tales como, número de personal académico y docente por estudiante, el contenido y los métodos de estudio, instalaciones, contenido del currículo, diseños curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje, y mecanismos de garantía de la calidad. Las listas de indicadores varían entre organismos evaluadores, entre países y regiones, que se traduce en mayor o menor conocimiento y experiencia y la voluntad por avanzar en sus procesos en mejora de la calidad.

El desarrollo de indicadores de desempeño permite realizar comparaciones entre las IES y en países de América Latina están vinculados con la toma de decisiones sobre la asignación de fondos públicos. Un indicador clave en la calidad de educación superior es el éxito de los graduados a su ingreso al mercado de trabajo.

* La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico sostiene que los buenos indicadores tienen un número de características, a saber: Relevancia: La condición o la medida de desempeño del indicador debe ser importante para los diseñadores de políticas. Es decir, el indicador debe abordar un problema o pregunta política importante. Validez y exactitud: Un indicador debe medir la condición o el desempeño de interés de manera significativa; debe medir lo que los demás creen que mide. Confiabilidad y consistencia: Un indicador debe medirse constantemente y con gran error. Claridad/interpretación: Un indicador debe ser comprensible y fácil de interpretar. Accesibilidad/viabilidad: Los datos de un indicador deben estar disponibles y ser fácilmente recolectados. Oportunidad: La información proporcionada por el indicador debe ser oportuna, para que proporcione información relevante para la acción política actual. Coherencia: los indicadores deben estar lógicamente conectados y ser coherentes entre sí. En: Lisa Hudson and Dan Andersson. Measuring the social outcomes of learning: OECD Network B's role and perspective. En: <<http://www.oecd.org/dataoecd/15/1/37425675.pdf>>

Ewell (1999) distingue cuatro clases de datos estadísticos de medición de los resultados y utilizados con fines políticos.

Estadísticas 'Duras' consisten en recuentos directos de datos que pueden ser enumerados. Ejemplos incluyen números de estudiantes y graduados, el número de empleados, edad, número de aulas y gastos por partida.

Porcentajes e índices basados en estadísticas 'duras' y mediciones. La mayoría de los actuales indicadores de desempeño consisten en estadísticas que se calculan a partir de dos o más medidas de tipo censo. Ejemplos comunes incluyen medidas de carga horaria de trabajo de los profesores (trabajo tiempo completo o medio tiempo), porcentaje de aprobación o terminación de cursos, número de publicaciones.

Estadísticas de "Segundo orden" consisten en medidas de algún rasgo o condición que no puede ser contado directamente, incluyen satisfacción del estudiante, que debe ser medida por una encuesta o entrevista o rendimiento del aprendizaje del estudiante, que deben ser medidos mediante un examen. Prácticamente todos los conjuntos de datos son 'incompletos' y requieren una interpretación estadística para representarlos significativa.

“Juicios” o “Sentencias”, de acuerdo con ENQA (2010), no siempre reflejan la verdadera naturaleza de los resultados del proceso de garantía de calidad externa. Alternativas utilizadas son "la decisión" (para acreditar / no acreditar), “los resultados”, “recomendaciones”.²⁹

Mihailescu (2004), subraya que la creciente sofisticación de los procedimientos de evaluación ha llevado a costos institucionales significativamente mayores (la preparación de informes de autoevaluación, constante vigilancia por comisiones de expertos, la publicación de informes) y ha generado descontento entre las universidades

²⁹ Fiona Crozier *et al.* *Op. cit.* p. 11.

evaluadas que se han visto obligadas a emplear cada vez más, mayores cantidades de fondos y recursos para un objetivo que parece estar más allá del alcance.³⁰

La adecuación de los instrumentos utilizados en la recolección de datos utilizados en los procesos de garantía de calidad y la acreditación de programas es ampliamente discutida en la literatura. La tabla 3.3, resume las ventajas y desventajas reportadas por numerosos analistas en auto-evaluación, visita *in situ* y encuestas, por último, indicadores de desempeño.

Tabla 3.3 Pros y Contras en el uso de instrumentos para la recopilación de datos.

Instrumentos de recopilación de datos	Pro	Contra
Reporte de auto-estudio	Promueve la autorreflexión interna, esencial para el mejoramiento sostenible.	Riesgo de 'Dos conjuntos de carpetas': uno para el consumo interno + uno 'embellecido' para consumo externo (especialmente si existen vínculos con el financiamiento)
Visitas <i>in situ</i> y entrevistas	Seguimiento necesario sobre los informes de auto-evaluación	Alto costo en la preparación para la visita <i>in situ</i> y de la preparación de los documentos requeridos.
Indicadores de desempeño	El uso de indicadores de desempeño influyen en la mejora	Los indicadores de desempeño son reduccionistas y ofrecen comparaciones inexactas. Riesgo de manipulación de los datos de las instituciones de educación superior
	Objetividad y comparabilidad: herramienta política de rendición de cuentas.	El vínculo entre los indicadores de desempeño y la calidad no es evidente. Necesidad de interpretación.

Viktoria Kis. *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OCDE, Thematic Review of Tertiary Education, July-august, 2005. 47p. 18p.

³⁰ Ioan Mihailescu. "The Quality Assessment and Accreditation of Higher Education in Central and Eastern Europe". En: Lazăr Vlăsceanu and Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*, UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. 33-53p. p. 46.

Existen argumentos a favor de la utilización de indicadores de desempeño, se les considera herramientas útiles para fines de rendición de cuentas y para la toma de decisiones políticas; para realizar mediciones objetivas y comparabilidad de la calidad en el desempeño de una determinada institución, sistema educativo y programas educativos. Siguiendo con este planteamiento, Vroeijenstijn (1995), subraya que los gobiernos están interesados en el uso de indicadores de desempeño, ya que les permite comparar los efectos de las políticas gubernamentales de garantía de la calidad y servir de prueba de que se toman las decisiones correctas y factibles.

Se argumenta que con el uso de indicadores de desempeño se logra fomentar determinados tipos de comportamiento institucional hacia el cumplimiento de ciertos estándares e indicadores en mejora de la calidad.

Una posición contraria, es la expresada por El-Khawas *et al.* (1998), al señalar que los indicadores de desempeño son reduccionistas y existe el riesgo de manipulación de datos por parte de las IES. “Según se informa, muchos académicos están en contra del aumento en el uso de indicadores de desempeño, argumentando que son reduccionistas, ofrecen comparaciones inexactas y son excesivamente exagerados”.³¹

En apoyo a El-Khawas *et al.*, Dill (2001), argumenta que las instituciones de educación superior son buenas para 'simular' y tienen una larga historia, cuando se trata de proteger sus funciones básicas contra amenazas externas. Las instituciones tratan de mantener una apariencia a fin de responder a los requisitos establecidos en los sistemas de control de calidad. También, Middlehurst y Woodhouse (1995), advierten de las trampas en las comparaciones, reduciéndolos a la selección de sólo uno o dos aspectos, a términos simplistas y prestando poca atención a los aspectos realmente significativos. Además, el uso de indicadores de desempeño podría alentar la manipulación de los datos por parte de las IES para cumplir los objetivos. Por su parte, (Harvey, 2002) y Knight (2001),

³¹ Citado por Viktoria Kis. *Op. cit.* p. 19.

señalan que los datos de evaluación sumativa en el desempeño de los estudiantes son poco confiables y rutinariamente manipulados.

Un problema importante, que señalan otros autores es la dificultad en la medición de la calidad de la enseñanza y la investigación. Por ejemplo, ¿el número total de publicaciones es una verdadera medida de calidad en investigación? ¿O una alta tasa de egreso en educación es una evidencia de calidad? Sin embargo, medir y comparar el rendimiento de la investigación aún parece ser menos problemático que el de la enseñanza y el aprendizaje.

Rodríguez y Gutiérrez (2003), advierten contra el riesgo de confusión entre los indicadores de desempeño y otras estadísticas institucionales que tienen poca relación con la calidad. Asimismo, Vroeijerstijn (1995), advierte que "el concepto de "indicadores de desempeño" ha introducido una discusión fatal en la objetividad y la subjetividad y sobre el papel de los pares evaluadores. Los indicadores de desempeño deben ser interpretados por expertos. Aparentemente los que parecen ser objetivos, no son realmente indicadores de desempeño, son sólo datos estadísticos. Del mismo modo, Vidal (2001) sostiene que los indicadores de desempeño nunca son medidas absolutas y sólo tienen sentido después de un proceso de contextualización.

3.4 Antecedentes en las prácticas de Evaluación Institucional.

La evaluación institucional se remonta a finales del siglo XIX en Estados Unidos de América, resultado de la desconfianza del Estado ante la proliferación de instituciones de educación superior, ésta se identifica primeramente con lo que actualmente se conoce como acreditación. Fue impuesta por los gremios de profesionales con el propósito de reglamentar el acceso al ejercicio profesional y juzgar el valor de los diplomas emitidos por la universidad. Para ser reconocidos y autorizados los programas universitarios debían ajustarse a un cierto número de criterios, desde los requisitos de admisión de los estudiantes hasta las evaluaciones de los profesores. Dichos parámetros eran verificados periódicamente mediante visitas o informes de evaluación con fines de acreditación. Históricamente fue la profesión médica la que dio origen al movimiento, seguido por

una multitud de grupos, actualmente representados por más de cincuenta asociaciones de acreditación profesional.

Durante las décadas de los cincuenta y sesenta, se presenta en las universidades estadounidenses un interés por la calidad, la eficiencia y la efectividad, sobre todo en aquellas financiadas con fondos públicos. Concomitantemente, se introduce la planeación enfocada a la previsión de necesidades futuras, el establecimiento de objetivos, la asignación de actividades y recursos, con verificaciones periódicas de resultados. De esta manera, la evaluación se convierte en un elemento cíclico de retroalimentación de la planeación, al inicio y al final de ésta.

A finales de la década de los setenta, la educación superior norteamericana entra en una triple crisis: a) demográfica, b) fiscal y financiera, y, c) política, conjuntamente con la insatisfacción de muchos sectores de la sociedad hacia las universidades, en opinión de los empleadores, las universidades eran una de las principales responsables de la caída de la competencia de las empresas y de su falta de innovación por la baja preparación de los graduados universitarios. Este hecho, provoca que las universidades se vean inducidas a evaluar de forma más rigurosa los resultados de sus actividades de formación, a través del "*outcome assessment*" o "evaluación de resultados" corriente dominante en la década de los ochenta.

El modelo de evaluación que existe actualmente a nivel mundial para la garantía de la calidad, originado en Estados Unidos de América, se le conoce como acreditación con toda la importancia que se le otorga a la calidad de la infraestructura académica, infraestructura material y recursos financieros, a la claridad de las misiones y objetivos institucionales y su cumplimiento.

La acreditación es un proceso reciente en Europa probablemente porque en los sistemas de educación superior europeos, fundamentalmente públicos y muy regulados, la necesidad de garantizar los niveles mínimos de calidad de manera externa al Estado no había sido prioritario. La necesidad de acreditación aumentó por la expansión de la

matrícula, la movilidad estudiantil y con la exigencia de mayor transparencia dentro del marco de la Unión Europea y del mercado laboral europeo.

A finales de la década de los 80 y a principios de los 90, en América Latina, comienza a afirmarse en el escenario y en la agenda de la educación el tema de la calidad, en un entorno político y gubernamental caracterizado por un cambio de relación entre el Estado y el ámbito institucional de la educación superior, para dar paso en el decurso de la década de los 90 a la introducción de nuevos mecanismos de gestión universitaria, entre ellos el de evaluación y acreditación, ante el crecimiento y la expansión de la matrícula, mayor variedad en el tipo de instituciones con un fuerte sector de educación privada y restricciones financieras. “Sin embargo, los resultados no han sido los esperados en una gran mayoría de países en América Latina, ya que “existe en muchos países la sensación de que el éxito es parcial porque el impacto final de los procesos de evaluación es menor del deseado”.³² Uno de los objetivos de la evaluación es mejorar la transparencia de las instituciones de educación superior, este objetivo no se ha logrado en muchos países de AL probablemente por la manera en que se realizan los procesos de evaluación y la difusión de sus resultados. La irregularidad de los resultados en los procesos de evaluación es un hecho que obliga a plantearse una innovación en sus estrategias, mejorar su eficacia y generar un clima de confianza en los procesos de evaluación, siendo recomendable la profesionalización de los pares evaluadores y comparación de resultados a través del *benchmarking*.

La evaluación institucional, en el caso de México, se hace presente en los mismos periodos que América del Sur, un creciente número de instancias públicas formula una amplia gama de políticas específicas, ligada a programas especiales y destinadas a cambiar el funcionamiento de cada vez más instituciones en muy distintas maneras, para la asignación del financiamiento, la carrera docente, la planeación y la evaluación. Al respecto, Glazman (2005), señala que en el proyecto neoliberal “el bienestar del Estado sustituye al Estado de bienestar”, con la evaluación institucional se procura impulsar el

³² *Ídem*.

individualismo, reforzar la competitividad y la eficiencia, lo educativo se asocia a lo económico y a la productividad. A su vez, se presentan injerencias indirectas en las políticas universitarias y se limita la autonomía mediante evaluaciones a los actores del sistema y las acreditaciones a los programas educativos.

A la par, a finales de la década de los noventa se presenta una tendencia internacional “encaminada al establecimiento de mecanismos de evaluación de las instituciones de educación superior, no en la forma de organismos únicos, sino en la de una pluralidad de órganos de tipo especializado e independientes, con mecanismos de evaluación externa, que no son manejados directamente por el Estado, supeditados a lineamientos generales y bajo la coordinación de algún tipo de instancia cúpula, a nivel nacional”.³³

Nuestro país no ha estado ajeno a esta tendencia, como se muestra en la Tabla 3.4, coexisten diversos organismos encargados de la evaluación de instituciones, programas y académicos en educación superior, los cuales muestran debilidades, una de ellas, común a todos los programas, es el hecho que su diseño fue realizado de manera independiente, con un conjunto contradictorio de reglas, dándose el caso que dos programas de evaluación que operan para un mismo objeto –la garantía de la calidad de los programas educativos lo hacen con criterios diferentes, lo que refleja no sólo una escasa convergencia entre ellos en su conjunto, sino además, la divergencia de criterios que subyacen en sus planteamientos. Este fenómeno es más notorio en la práctica entre los criterios de evaluación diagnóstica de los programas académicos realizados por las comisiones de los Comités Interinstitucionales (CIEES) y los que emplean organismos acreditadores autorizados por el Consejo de Acreditación para la Educación Superior (COPAES).

³³ Martínez Rizo, Felipe. *Nueve retos para la educación superior*. México, ANUIES, 2000. 158p. p. 123.

Tabla 3.4 Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México

Nivel del programa de evaluación	Nombre del programa	Propósito	Instancia que lo opera	Periodo de vigencia	Resultado se traduce en financiamiento
Institucional	Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)	Impulsar la adopción de las estrategias de evaluación institucional y apoyar con recursos económicos los programas de modernización de las universidades.	SEVIC	1990-2000	Si
	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Impulsar la adopción de las estrategias de planeación institucional y su vinculación con procesos de evaluación y apoyar con recursos económicos los programas de desarrollo de las universidades que muestren que han asumido compromiso por la calidad.	SEVIC	2001 a la fecha	Si
Programas	Comités Interinstitucionales de la Educación Superior (CIEES)	Evaluar programas de licenciatura y posgrado por pares académicos.	CONAEVA	1990 a la fecha	Indirectamente
	Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)	Acreditar programas de licenciatura.	COPAES/ Organismos acreditadores	1998-	Indirectamente
	Padrón de Posgrados de Excelencia	Evaluar programas de posgrado.	CONACYT	1990-2000	Si
	Padrón Nacional del Posgrado (PNP) y el Programa de Fortalecimiento al posgrado (PIFOP)	Evaluar programas de posgrado	CONACYT	2001-	Si
Académicos	Sistema Nacional de Investigadores	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño.	CONACYT	1984-	Si
	Becas al desempeño docente	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño.	Secretaría de Hacienda/ Subsecretaría de Educación Superior	1990-1992	Si
	Carrera Docente (Programas de Estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño.	Secretaría de Hacienda/ Subsecretaría de Educación Superior	1992 -	Si
	Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	Apoyar con becas la obtención de grado y apoyar la infraestructura que requieren los académicos.	ANUIES/ SEVIC	1996-	Indirectamente

Fuente: Ángel Díaz Barriga. "La era de la evaluación en la educación superior. Caso México". En: Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz, Barriga. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México, UNAM, IISUE/ANUIES/Plaza y Valdéz, 2008. pp. 26-

27.

En tales circunstancias, vale la pena considerar la idea de llevar a cabo una meta evaluación de las prácticas que se están realizando en el desarrollo de estos programas por especialistas reconocidos en evaluación, sorprende el poco desarrollo en los indicadores de acreditación de programas que ha tenido lugar durante los últimos cinco años en México, la falta de un marco teórico y la falta de impacto en la calidad de la educación superior, aspectos que serán revisados en los próximos capítulos.

En los países desarrollados, la situación es diferente, se observa que después de más de diez años de prácticas de evaluación externa en la acreditación de programas, es posible identificar la aparición de una “segunda ronda” del Estado Evaluador, con características específicas de “segunda generación” en los sistemas de evaluación donde se observa que diferentes países han comenzado a revisar las formas que se han dado para la garantía de la calidad de sus sistemas, entre otras razones para dar respuestas a los procesos de convergencia iniciados con la Declaración de Bolonia.

CAPÍTULO 4

LA ACREDITACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Uno de los enfoques de la garantía de la calidad ampliamente utilizado en educación superior es la acreditación de programas, a la par, la presencia que gana terreno también en la acreditación de programas académicos son las agencias de garantía de la calidad y los organismos acreditadores, estos últimos, reconocidos en su mayoría por Consejos Nacionales Acreditadores y cuya función es garantizar que los estudiantes matriculados en programas educativos reciban una educación coherente con los requisitos de acceso a la práctica o la práctica avanzada en sus respectivos campos o disciplinas. Las agencias u organismos acreditadores son muy importantes para varias audiencias (sociedad, profesorado, instituciones, donantes y varias fuentes financieras).

4.1 Conceptualización de la Acreditación

La evaluación y la acreditación convergen, el proceso de acreditación necesariamente está vinculado con la autoevaluación y la evaluación externa. La acreditación y, por lo general también, la evaluación hacen referencia a un criterio contra el cual se evalúa una institución o programa, mientras que las evaluaciones presentan resultados y recomendaciones, la acreditación involucra una decisión con repercusiones en términos de sanciones o recompensas. Con base en estas precisiones, la evaluación es un proceso autorregulado y no necesariamente público, la acreditación es fundamentalmente un proceso externo que acaba en una resolución pública en uno y otro sentido.

Existe una variedad de conceptualizaciones encontradas sobre la acreditación, la mayoría de ellas coinciden en señalar que es una evaluación sistemática y externa de carácter voluntario que, en ciclos periódicos un organismo acreditador no gubernamental o privado evalúa la calidad de un programa académico, para poder formalmente reconocer que posee determinados estándares e indicadores mínimos según el juicio experto de pares evaluadores. En principio, su resultado es binario (acreditado o no-acreditado) aunque pueden presentarse otras decisiones alternas, en nuestro país, los

diversos organismos acreditadores de COPAES pueden optar por: “Acreditado por dos años”, “Acreditado por un año”, “Acreditación provisional”, “Acreditación condicionada”, “Acreditación aplazada”, en otros países: “No acreditado todavía”, “Acreditado con excelencia”. En cualquier caso, si el resultado es favorable, el programa según corresponda, queda acreditado para operar dentro un horizonte temporal generalmente cinco años, hasta un nuevo ciclo de re-acreditación.

En una gran mayoría de países de todo el mundo, donde se ha implementado el modelo de acreditación, se adhieren al siguiente esquema:

(i) un auto-estudio o auto evaluación llevada a cabo por la facultad, los administradores y el personal de la institución o del programa académico, resultando en un informe que toma como punto de referencia, el conjunto de estándares e indicadores establecidos por los organismos acreditadores; (ii) visita *in situ*, realizado por un equipo de pares, seleccionados por el organismo acreditador, que examina las evidencias, revisión de las instalaciones y entrevistas al personal académico y administrativo, resultando en un informe de evaluación con las recomendaciones respectivas; (iii) un examen por parte del comité sobre las evidencias y las recomendaciones con el consecuente resultado y el comunicado de la decisión oficial a la institución y a otros grupos interesados.

Las similitudes en todo proceso de acreditación en los diferentes países y regiones donde se ha implementado son:

- Sirve como instrumento mediante el cual el Estado puede reconocer públicamente que las instituciones acreditadas poseen altos niveles de calidad.
- Sirve de medio para que las IES rindan cuentas ante la sociedad y el Estado acerca de los servicios educativos que prestan.
- Sirve como medio para garantizar que la oferta educativa de las instituciones haya alcanzado un nivel aceptable de calidad.
- Asegura que una IES dispone de los medios apropiados para el cumplimiento de su misión y de sus objetivos.
- Previene al público de posibles ofertas educativas fraudulentas

- Favorece el autoexamen permanente de las IES en el contexto de una cultura de calidad.
- Ayuda a las IES por medio de un diagnóstico situacional a detectar sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades y desarrollar planes estratégicos conducentes para la mejora de la calidad en el suministro de los servicios educativos que presta a la sociedad.
- Certifica que en un programa cumple con un conjunto de estándares o indicadores de desempeño.
- Los estándares e indicadores son utilizados como puntos de referencia, los cuales pueden oscilar desde mínimos a excelencia.
- Requiere de una evaluación externa por una agencia de garantía de calidad u organismo acreditador.
- Las decisiones incluyen generalmente una decisión binaria y son siempre disyuntivas "sí" o "no" (acreditado/no acreditado), existiendo una tercera posibilidad, tal es el caso de "condicionado".
- Las decisiones de acreditación se basan únicamente en criterios de calidad, nunca en consideraciones políticas.
- Las decisiones de acreditación son temporales, casi siempre cinco años, aunque pueden variar de un país a otro.
- La acreditación tiene como objetivos: la mejora de la calidad de la educación superior, proporcionar información pública y garantizar a las partes interesadas que la educación es de calidad aprobada.

Así mismo, se han detectado una serie de deficiencias y problemáticas, mencionaremos solamente algunas de ellas.

- Se emplean criterios de evaluación de manera uniforme sin considerar los diferentes niveles de desarrollo de las IES, quedando en desventaja aquellas que se encuentran en condiciones muy precarias con la consecuente falta de asignación de recursos financieros.

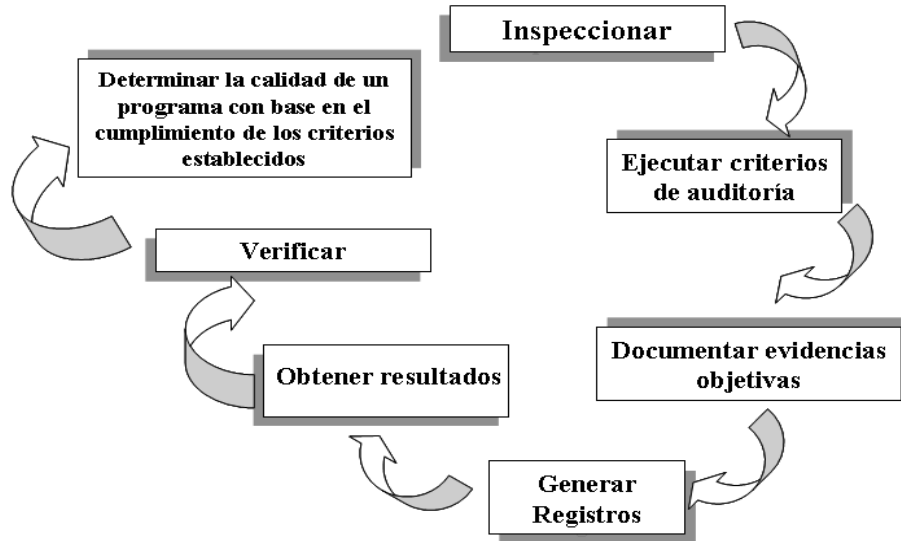
- En una gran mayoría, la evaluación externa que realizan los pares académicos carecen de la preparación y experiencia necesaria.
- En muchas ocasiones el proceso de acreditación no se realiza con la equidad esperada, está sujeta a la subordinación de los pares académicos.
- El proceso de evaluación externa ha obligado a las instituciones públicas de educación superior, a pesar de su autonomía, a incorporar mecanismos de gestión empresarial en su dirección y sujetarse al cumplimiento de los criterios de evaluación exigidos por los organismos acreditadores.
- Los informes de autoestudio o autoevaluación, en su mayoría están alterados, contienen sesgos en la información, poniendo en duda su autenticidad, la claridad en el manejo y uso de resultados.

Son los organismos evaluadores o acreditadores quienes acreditan las instituciones públicas y privadas, con o sin ánimo de lucro, en una zona geográfica concreta. Gabilondo Pujol, sugiere atinadamente que estos organismos trabajen con base en un plan global de servicios, transparente y con reglas claras, de tal manera, que las universidades puedan acceder en igualdad de oportunidades, y evitar, la exclusión. Añade además, que tienen un papel estratégico en conseguir y fomentar que la competencia entre las universidades se mantenga en coordenadas de colaboración y cohesión, e impedir que dicha competencia se vuelva contra ellas.³⁴

Una variante y un término utilizado en los procesos de acreditación es la auditoría, práctica muy común en el Reino Unido y Australia, que consiste en un proceso de revisión de una institución para determinar si su programa de estudios, su personal y su infraestructura cumplen con los propósitos y los objetivos estipulados. Una auditoría se centra en la rendición de cuentas de las instituciones y los programas, el informe de auditoría es una codificación del proceso, las conclusiones y los resultados suelen prepararlos los auditores y el equipo del proyecto. En la figura 4.1 se ilustran las etapas a cumplirse en un proceso de auditoría.

³⁴ Ángel Gabilondo Pujol. “Demandas desde la universidad a las agencias de calidad”. *El papel de las agencias de calidad en la mejora de la educación superior*. ANECA, II Foro. 17p. p.5.

Fig. 4.1 Etapas en el proceso de Auditoría



Fuente: Elaboración propia.

En suma, la acreditación en la educación superior es una forma de regulación, tiene como función garantizar que las universidades cumplen con una serie de indicadores, que pueden aplicarse al conjunto de la institución o a los programas académicos, para luego presentar los resultados a las partes interesadas. Además, debe servir para proteger a los estudiantes de una oferta de educación fraudulenta.

La centenaria existencia de organismos de acreditación de carácter no gubernamental en los Estados Unidos de América confiere credibilidad a la afirmación de Robert Glidden, presidente de la Universidad de Ohio, según la cual la acreditación “es una invención americana”.

Uno de los motivos principales para promocionar la acreditación es garantizar la confianza pública en la calidad de la educación superior, tanto a los estudiantes en condiciones de elegir la universidad y el programa donde cursarán estudios profesionales, que sean garante para los futuros empleadores.

En realidad, la acreditación en su sentido moderno surgió a principios del siglo veinte, aunque estas acciones se iniciaron, desarrollaron y consolidaron en Estados Unidos de América a finales del siglo XIX, su mundialización se efectuó en la década de los noventa con plena fuerza momento en que surgieron instancias y procesos de evaluación y acreditación, en una gran número de países de todos los continentes, que en este siglo veintiuno son parte inseparable de las actividades cotidianas de las universidades a nivel internacional y nacional.

Alrededor del mundo operan distintos procedimientos para acreditar las universidades y sus programas, con diversos niveles de desarrollo, pueden clasificarse en siete categorías, 1) países con acreditación institucional; 2) países con acreditación de programas; 3) países que llevaban a cabo ambas actividades; 4) países en vías de introducir mecanismos de acreditación; 5) países que cuentan con un sistema de evaluación de la calidad; 6) países que disponen de mecanismos de evaluación no oficiales e irregulares, y 7) países que carecen de mecanismos de garantía de calidad.

Incluso hay instituciones de gran prestigio como Harvard y Stanford que no admiten ser acreditadas, pues consideran que son ellas las que establecen los estándares de calidad, al ser universidades de clase mundial, líderes en los diversos *rankings* mundiales universitarios.

En opinión de Mora y Fernández Lamarra (2005),³⁵ en una gran mayoría de los países donde se ha implementado la acreditación, están abiertas al debate, una serie de interrogantes, desde mi perspectiva, algunas de ellas, obligarían a tomar una dirección unilateral, intentaré dar respuesta a cada una de ellas.

- *¿Acreditación institucional o de programas?* Ambas posibilidades son factibles y están vigentes en diversos países. La primera puede simplificar el proceso; la

³⁵ José Ginés Mora y Norberto Fernández Lamarra (coords.). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Argentina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2005. 348p. p. 190.

segunda es más específica. Optar por una acreditación institucional, probablemente haría el proceso de acreditación más expedito y menos costoso, menos burocrático, para algunos autores, la evaluación de programas puede llegar a convertirse en “un club para ricos”, por los altos costos que representa.

- *¿De mínimos, de excelencia o ambas?* Toda una gama de posibilidades que dependen de una cultura universitaria de cada país. La primera es exigible a todas las instituciones o programas; la segunda solo marca a las más destacadas. La calidad en educación superior ha oscilado de indicadores mínimos a indicadores de excelencia. Si una institución o programa logra cumplir con los indicadores de excelencia, la noción de calidad, entonces, está muy cercana a lo distintivo, exclusividad y excelencia. Sin embargo, asimismo, debe tenerse presente que una institución o programa es de calidad cuando logra hacer más con menos recursos, lo que refleja el “valor agregado” a la educación superior.
- *¿Obligatoria o voluntaria?* La cuestión central es si la obligatoriedad ha de imponerse legalmente o si el valor de la acreditación se deja en manos del mercado. En nuestro país el discurso político manifiesto es de tipo “voluntaria” pero el discurso “latente” es de obligatoriedad, la necesidad de las instituciones por conseguir un mayor número de recursos financieros, las “obliga” a someterse a estos procesos evaluatorios, proceso incongruente para las IES de escasos recursos, por un lado, necesitan allegarse de fondos para cumplir con su misión y objetivos y por otro, invertir dinero para cubrir los gastos inherentes al proceso de acreditación.
- *¿Con consecuencias legales o solamente de prestigio?* La consecuencia de la no acreditación puede ser el cierre, la publicación del resultado, o simplemente el no poder usar el sello de acreditación con consecuencias en el mercado. Indudablemente la acreditación está asociada al prestigio académico, por ello el interés de muchas universidades por acreditarse; en México, la experiencia de más de una década en estos procesos de acreditación ha demostrado que no

existen consecuencias legales en aquellas denominadas instituciones de educación superior denominadas “de *garaje*”, a pesar de la precariedad en sus insumos, procesos y salidas continúan en funcionamiento. Se sabe que países desarrollados han clausurado universidades que no cumplen con los criterios de calidad establecidos por sus agencias de garantía de la calidad.

- *¿Qué tipo de agencias? ¿Cuál es el papel de las agencias?* Hay agencias acreditadoras, agencias profesionales, agencias públicas y privadas, actuando a nivel nacional o internacional. Desde mi perspectiva, lo relevante no es cuál tipo de agencia es la más recomendable, lo importante es que sean reconocidas en el medio académico por su preparación, experiencia y ética en evaluación.
- *¿Centrada en procesos o resultados? ¿Específica por programas o genérica?* La tendencia es hacia un enfoque basado en resultados y con un carácter muy genérico, pero, ¿es eso siempre factible? ¿pueden evaluarse exclusivamente los resultados sin tener en cuenta los procesos? Partiendo de los principios proclamados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990): “La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo”. La tendencia en el uso de indicadores de desempeño en los procesos de acreditación de programas en países con mayor tradición en la actualidad se enfocan en su mayoría hacia los resultados, es decir, hacia los aprendizajes de los estudiantes y lo que aprende una organización. Una cuestión que surge ¿son realmente los procesos una condición suficiente en la efectividad de los resultados?
- *¿Quiénes participan en la acreditación? ¿Cuál es el papel de los empleadores y de los colegios profesionales?* La conexión entre acreditación académica y profesional o la intervención de los entes profesionales son aspectos de capital importancia en el diseño de la acreditación. En México los organismos

acreditadores autorizados por COPAES provienen de diversos Colegios Profesionales, la experiencia en sus procesos ha demostrado debilidades persistentes, por una endogamia académica, falta de conocimiento y experiencia en evaluación como disciplina convergente, su visión unilateral en el cómo conciben el ejercicio de una profesión. Es recomendable la participación de investigadores en evaluación y acreditación de programas por poseer una visión amplia del tema y estar al día en los avances a nivel global en el diseño de indicadores y uso de metodologías en evaluación.

- *¿Qué periodo de validez debe tener el proceso? ¿Quiénes cubren los gastos?* Cuestiones importantes con una gran influencia en la funcionalidad del proceso de acreditación. Los organismos acreditadores deberían disponer de recursos financieros que les permitan planear y llevar a cabo los procesos de acreditación de una manera eficiente y efectiva, actualmente, representa un gasto oneroso para las IES en detrimento de otros proyectos educativos, en ocasiones los costos son elevados.

- En lo relativo a la cuestión, *¿Qué periodo de validez debe tener el proceso?* nos conduce necesariamente a responder si la acreditación debe ser un proceso *ex ante* –práctica común entre los organismos acreditadores-, o por el contrario, *ex post*, lo recomendable es realizarla sobre la base de una generación de egreso dos años posteriores, como sugieren algunos especialistas en la materia.

Mientras que el movimiento de acreditación en educación superior ha ganado fuerza, la crítica al proceso de acreditación ha llegado a ser más frecuente y más estridente. Biswas (2006), apunta, “Las críticas a la acreditación tienden a focalizarse en las limitaciones de un sistema auto-regulatorio, en conducir resultados de mejoramiento, controlar costos, mejorar la eficiencia y la calidad en educación superior. La acreditación está caracterizada por algo arcaico y complejo-un tipo de sociedad secreta-

que podría ser más eficaz si existiera un sistema sustituido por una agencia federal con vigilancia directa”.³⁶

4.2 Origen y surgimiento de los Sistemas de Acreditación en Educación Superior por regiones y países.

Tanto países y regiones de América del Norte, Europa continental, Latinoamérica y Asia Pacífico han implantado sistemas de garantía de la calidad en educación superior, aunque la mayoría siguen criterios comunes en la acreditación de programas en educación superior unos muestran más desarrollo que otros.

Estados Unidos de América

Como señalamos, en el capítulo anterior, el antecedente de las evaluaciones de las instituciones de educación superior, se remonta a finales del siglo XIX, en Estados Unidos de América, ante la proliferación de instituciones de educación superior con diversos enfoques pedagógicos y en investigación, expedición de grados académicos sin normas comunes de calidad, la competencia entre una variedad de universidades existentes tanto por el prestigio como por la matrícula, acompañada de una falta de regulación por parte del Estado; hecho que propició en 1895, el surgimiento de la *Southern Association of Colleges and Schools*,(SACS), desde entonces, organismo dedicado a establecer estándares mínimos de calidad en la educación superior, ante una necesidad de garantía de calidad. Barrón Tirado (2008), señala que el gobierno no participó en dicho proceso y las instituciones empezaron asociarse a través de grupos regionales. Y a la Asociación Sureña se le concedió por acuerdo de las otras asociaciones regionales, acreditar instituciones de América Latina”.³⁷

³⁶ Radha Roy Biswas. “A Supporting Role: How Accreditors Can Help Promote the Success of Community College Students”. En: *Achieving the dream Policy Brief*. USA, Job for the Future, october 2006. p. 1.

³⁷ Concepción Barrón Tirado y Ángel Díaz Barriga. “Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior”. En: Ángel Díaz Barriga, Ángel (coord.), Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga. *Impacto de la evaluación en la educación mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, ISSUE/Plaza y Valdés, 2008. pp.129-163. p. 132.

Al término de la primera Guerra Mundial aparecen en los Estados Unidos de América organismos regionales encargados de acreditar a las propias universidades y cuyas actividades continúan en la actualidad con el “reconocimiento” de un Consejo, durante un tiempo se le encargó al *Council on Postsecondary Accreditation*, posteriormente en 1993 a la *Commission Recognition of Postsecondary Accreditation*; en 1996 ésta fue sustituida, a su vez, por el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), en funciones y es el equivalente al COPAES en México. "El reconocimiento" es una revisión de la calidad y eficacia de los organismos acreditadores basado en un conjunto específico de estándares.

En el modelo estadounidense hay una clara distinción entre dos tipos de acreditación: la que corresponde a las instituciones (institucional) y la que compete a los programas, (especializada o programática). La primera es desarrollada, principalmente, por las agencias regionales y nacionales de acreditación, mientras que la segunda es realizada por las agencias especializadas o profesionales. El CHEA cuenta con 80 organismos de acreditación, 61 corresponden a la acreditación de programas y los otros restantes 19, acreditan instituciones, a la fecha se han evaluado y acreditado 19,400 programas y 7,000 instituciones.³⁸

Los organismos de acreditación son financiados por: diversas fuentes: a) Cuota anual de las instituciones y programas que son acreditados; b) cuotas que las instituciones y los programas pagan para su acreditación y las visitas, c) en algunos casos, la ayuda financiera proviene de patrocinadores, fondos especiales, iniciativas del gobierno o de fundaciones privadas.

El CHEA, está integrado por ocho organismos regionales acreditadores:

³⁸ Judith Eaton, President Council for Higher Education, USA. *Accreditation and recognition in the United States*. En : [http://chea.org/pdf/Accreditation and Recognition PP. Sept08.pdf](http://chea.org/pdf/Accreditation_and_Recognition_PP_Sept08.pdf) [Consultado el 31 de enero de 2011]

1) Middle States, 2) New England (Higher Education), 3) North Central, 4) Northwest, 5) Southern, 6) New England (Technical/Career), 7) Western (Junior) y 8) Western (Senior).

Aún cuando existan algunas diferencias en los estándares y procedimientos de una región a otra, las ocho comisiones operan de manera similar, bajo los siguientes principios:

- Los organismos acreditadores elaboran estándares e indicadores que deben cumplirse para ser acreditados.
- Las instituciones y programas realizan auto-estudios basados en estándares.
- Las instituciones y programas están sujetas a revisión de pares, incluyendo visitas *in situ* y reportes de un equipo;
- Los organismos acreditadores emiten un juicio sobre la base de los estándares e indicadores a través de la toma de decisiones de las comisiones y otorgan un dictamen sobre la acreditación en términos de acreditado/no acreditado.
- Las instituciones y programas acreditados deben someterse a revisiones periódicas por parte de los organismos acreditadores para conservar su condición de acreditado.

El gobierno se apoya en la acreditación para garantizar la calidad de las instituciones y los programas, proporcionar fondos federales a las instituciones y ayuda federal a los estudiantes. Los gobiernos de los estados otorgan en un inicio licencia para que operen las instituciones y programas no acreditadas aún (en la mayoría de los estados), sin embargo, se requiere de la acreditación para la asignación de fondos estatales disponibles para instituciones y estudiantes. A menudo, los individuos que desean obtener una licencia del estado para ejercer una profesión deben provenir de instituciones y programas acreditados.

La *Southern Association of Colleges and Schools* es un organismo reconocido por el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), otorga acreditaciones regionales

en 11 estados del sur de Estados Unidos de América (Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Missisipi, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Tennessee, Texas y Virginia) y en América Latina, para aquellas instituciones de educación superior asociadas que ofrecen estudios de licenciatura, maestría o doctorado. La SACS está integrada por cuatro comisiones en las que divide su función en los niveles de primaria, secundarios, técnicos y vocacionales y universitarios.

En México, son dos las instituciones de educación superior las que mantienen una relación con la *Southern Asociation of Colleges and Schools* (SACS) para la acreditación y reacreditación internacional de sus programas, el ITESM, (desde 1950), con sede en Monterrey, Nuevo León y, la Universidad de las Américas, campus Cholula, Puebla.

En opinión de Didou (2002), es esta opción una reacción a los estudios de mercado que revelan las debilidades de un sistema nacional de control de calidad que aún es reciente, poco familiar al público y el blanco de la crítica política.³⁹

La acreditación por la *Southern Asociation of Colleges and Schools* (SACS), tal como es practicada en las universidades de Estados Unidos de América, es voluntaria, consiste en el reconocimiento de que una institución o programa han sido evaluados y han cumplido con los estándares de calidad que son establecidos entre los principales actores. El proceso involucra un auto-estudio, las instituciones y programas preparan un resumen escrito del desempeño basado en los estándares de las organizaciones de acreditación. La revisión de pares (expertos), se lleva a cabo principalmente por los profesores y compañeros administrativos correspondientes a la profesión candidata a ser acreditada. Estos colegas revisan el autoestudio y forman parte de los equipos visitantes que evalúan las instituciones y los programas, después que el auto-estudio se ha completado. Los compañeros constituyen la mayoría de los miembros de las comisiones

³⁹ Sylvie Didou Aupetit. "The Establishment of a quality accreditation system in Mexico: provisional results and questions arising". En: *Globalization and the market in higher education: quality, accreditation and qualifications*. Paris, UNESCO, 2002. pp. 135-144. p. 140.

de acreditación o consejos que hacen juicios sobre la condición de la acreditación. Visita *in situ*: los organismos acreditadores normalmente envían un equipo de visita para revisión de la institución o el programa. El auto-estudio proporciona la base para la visita de los pares evaluadores. Todos los miembros del equipo son voluntarios, no reciben pago y su cargo es honorario. El proceso es cíclico, comúnmente las instituciones acreditadas pasan por la confirmación de seis a diez años después de ser visitadas por un grupo acreditador de otras instituciones o programas.

El objetivo principal de las asociaciones que otorgan la acreditación es garantizar a las partes interesadas (estudiantes, padres de familia, empleadores) que la institución y programas cumplen con estándares mínimos, a la vez, que incentivan a las instituciones en la búsqueda de la excelencia educativa. Los estándares generales de la SACS, incluyen los requisitos para demostrar buenas prácticas en tres amplias áreas: la misión institucional, la dirección y la eficacia, los programas académicos, y los recursos (incluyendo el profesorado, la biblioteca, los ámbitos estudiantiles y otros aspectos).

La SACS es responsable de la acreditación institucional, tiene como propósito que las asociaciones acreditadoras evalúen todos los aspectos de la institución, incluyendo los programas, para verificar que cumplan con determinados estándares mínimos. La acreditación institucional busca evidenciar que la institución tiene un claro sentido de su misión y objetivos definidos de acuerdo con ella; que posee la capacidad, los recursos y la voluntad para hacer lo que promete; que establece estándares de excelencia, criterios de calidad e indicadores de logros, consistentes con la política de acreditación; y, finalmente, que dispone de mecanismos de evaluación, autoexamen y planeación que le permiten un mejoramiento continuo de sus actividades y operaciones.⁴⁰

A la fecha se han unificado la *North Central Association Commission on Accreditation and School Improvement* (NCA-CASI), la *Southern Association of Colleges and Schools Council on Accreditation and School Improvement* (SACS CASI), y la *National*

⁴⁰ José Joaquín Brunner. Calidad y evaluación en la educación superior. En: *Evaluación y acreditación universitaria. Metodologías y experiencias*. Caracas, UNESCO, 1997. pp. 9-44 p. 36.

Study of School Evaluation (NSSE), que en conjunto integran un organismo fuerte bajo el nombre *AdvancED* para compartir un número de estándares mundiales para la acreditación. Dando lugar a un proceso de acreditación unificado, claro y potente con una evaluación escalable y sustentable de calidad de la educación, que trataremos en el próximo capítulo.

El modelo de acreditación estadounidense sigue siendo el referente ideal para un gran número de países de todos los continentes. En México, su influencia es todavía mayor, por la cercanía geográfica y la importancia de este país como su socio comercial. En la tabla 4.1, se muestran las regiones y países que han adoptado el modelo estadounidense de acreditación.

Tabla 4.1 Países que han adoptado el modelo SACS por Regiones del Mundo

Región	SACS presente en
Europa del Este y Asia Central	Bulgaria, Eslovaquia, Eslovenia, Grecia(1), Hungría, Letonia, Lituania, Mongolia, Polonia, República Checa, Rumania, Rusia, Turquía (2)
América Latina y el Caribe	Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Jamaica, México, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Venezuela
Asia del Este y el Pacífico	Australia, China, Corea, Filipinas, Hong Kong, Indonesia, Japón, Malasia, Nueva Zelanda, Singapur, Tailandia
Asia del Sur	India, Pakistán
Medio Oriente y África del Norte	Israel, Jordania
África Sub-Sahariana	África del Sur, Costa de Marfil, Gana, Kenia, Mauricio, Namibia, Nigeria
Europa Occidental y Norteamérica	Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, EE.UU., España, Finlandia, Gran Bretaña, Francia, Holanda, Islandia, Italia, Noruega, Suiza, Suecia

Fuente: José Joaquín Brunner, *et al. Guiar el Mercado*. Chile, Universidad Adolfo Ibañez, Escuela de Gobierno, 2005. p. 37.

(1) En proceso de aprobación parlamentaria (2003)

(2) Procesos experimentales en curso (2002)

La Acreditación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La Declaración de Bolonia ha generado una nueva situación en Europa donde la comparabilidad y compatibilidad de los estudios superiores se ha convertido en una prioridad.

El proceso de Bolonia es el producto de una serie de reuniones de Ministros responsables de educación superior en la que se tomaron decisiones políticas con el objetivo de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2010. El proceso también involucra la Comisión Europea como miembro en pleno derecho. El Consejo de Europa y la UNESCO-CEPES, junto con una amplia gama de organizaciones interesadas que también participan como miembros consultivos. En consecuencia, existe una asociación plena y activa de instituciones de educación superior, representados por la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), la representación estudiantil por la Unión de Estudiantes Europeos (UDE), los académicos, representados por la Educación Internacional (IE), la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (ENQA) y Europa Comercial que representa a las organizaciones empresariales. Desde 1998, seis conferencias ministeriales se han celebrado en diferentes ciudades europeas dedicadas a trazar el proceso de Bolonia: París (en la Universidad de la Sorbona), Bolonia, Praga, Berlín, Bergen, Londres y Lovaina y Lovaina-Nueve.

La Declaración de Bolonia tuvo como antecedente la Declaración de la Sorbonne celebrada el 25 de mayo de 1998, con la presencia de los Ministros de cuatro países: Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. La declaración de la Sorbona se centró en:

- Mejorar la transparencia internacional de los programas y el reconocimiento de las titulaciones por medio de la gradual convergencia hacia un marco común de titulaciones y ciclos de estudio;
- Facilitar la movilidad de estudiantes y profesores en el espacio europeo y su integración al mercado europeo de trabajo;

- Diseñar un sistema común de dos ciclos: grado (*bachelor*) y posgrados (maestrías y doctorados).

La Declaración de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior, en gran medida inspirada en la declaración de la Sorbona, fue firmada en junio de 1999 por los Ministros responsables de la educación superior de 29 países europeos. Esta declaración se convirtió en el principal documento utilizado por los países firmantes para establecer el marco general para la modernización y la reforma de la educación superior europea. El proceso de reforma se dio en llamar el proceso de Bolonia. En 1999, los países signatarios incluían los entonces 15 Estados miembros, tres países de la AELC (Islandia, Noruega y Suiza) y 11 países candidatos (Bulgaria, República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Rumania, Eslovaquia y Eslovenia). Instituciones internacionales como la Comisión Europea, el Consejo de Europa y asociaciones de universidades, rectores y estudiantes europeos, también participaron en la redacción de la declaración. La declaración de Bolonia tiene como objetivo aumentar la competitividad internacional del Sistema Europeo de Educación Superior y subraya la necesidad de garantizar que este sistema atraiga la atención de todo el mundo. En la declaración de Bolonia, los Ministros afirmaron su intención de:

- Adoptar un sistema de grados fácilmente legibles y comparables.
- Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.
- Establecer un Sistema Europeo de Créditos (como ECTS).
- Apoyar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.
- Promover la cooperación europea para la garantía de la calidad.
- Promover la dimensión europea en educación superior (en términos de desarrollo curricular y cooperación interinstitucional).

La piedra angular del proceso de Bolonia es la unificación de las estructuras de los estudios a fin de crear un espacio para la movilidad. La nueva estructura acordada en la Declaración de Bolonia es cinco años de duración para los dos primeros ciclos

(BA/MA), con flexibilidad en cuanto a la combinación: 3 + 2 ó 4 + 1. En este contexto, los créditos europeos (ECTS), establecidos en 1987, obtuvieron importancia adicional, algunos países ahora están introduciendo ambos, la reforma estructural de los estudios y el ECTS, junto con el Complemento de Diploma.

Los días 29 y 30 de marzo del 2001, más de trescientas Instituciones Europeas de Educación Superior con sus principales organismos representativos se reunieron en Salamanca, con el propósito de preparar su aportación a la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia a celebrarse en Praga. En dicha Convención las Instituciones Europeas de Educación Superior reiteraron su apoyo a los principios de la Declaración de Bolonia y su compromiso de crear un Espacio Europeo de Educación Superior, asimismo, con la creación en Salamanca de la Asociación Europea de Universidades (EUA), se percataron de la oportunidad para transmitir con mayor impacto su mensaje a los gobiernos y a la sociedad, ayudándoles así a perfilar cada uno su propio futuro dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Dos meses después, Ministros Europeos de Educación Superior, se reunieron en Praga para examinar los avances y establecer direcciones y prioridades para los próximos años.

Comunicado de Praga, en mayo de 2001, la reunión en Praga fue convocada para evaluar los progresos a la sazón realizados (especialmente los informes nacionales respectivos) e identificar las prioridades principales que debían acelerar el proceso de Bolonia en los próximos años, con 33 países participantes, Croacia, Chipre y Turquía fueron aceptados como nuevos miembros, al igual que Liechtenstein, se comprometieron con el proceso en las conferencias de Bolonia y Praga; la Comisión Europea también se convirtió en un miembro. Los Ministros de educación también decidieron establecer el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) responsable del desarrollo del proceso. El BFUG lo integran representantes de todos los países signatarios y la Comisión Europea y es presidido por la Presidencia rotativa de la Unión Europea. El Consejo de Europa, la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y las

Asociaciones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB), más tarde denominada Unión Europea de Estudiantes (UDE), participan como miembros consultivos en la labor del BFUG. El Comunicado de Praga destaca tres elementos del proceso de Bolonia:

- Desarrollo del aprendizaje permanente.
- Involucramiento de los estudiantes y las instituciones de educación superior.
- Promoción de los atractivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

El *Comunicado de Berlín*, celebrado el 19 de septiembre de 2003, fue un importante paso en el seguimiento del proceso de Bolonia. Con la inclusión de siete nuevos países signatarios (Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, la ex República Yugoslava de Macedonia, la Santa Sede, Montenegro, Rusia y Serbia), participaron 40 países, ministros con predominio en el BFGU, con la preparación detallada de informes sobre el progreso e implementación de prioridades intermedias y la organización de un proceso de balance previo a la conferencia ministerial de seguimiento en 2005. El Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES) se unió a la labor del BFUG como miembro consultivo.

Con el *Comunicado de Berlín*, el proceso de Bolonia cobró un impulso adicional, las prioridades para los próximos dos años fueron:

- Desarrollar la garantía de la calidad a nivel institucional, nacional y Europeo.
- Implementar el sistema de dos ciclos.
- Reconocimiento de grados y períodos de estudios, incluido el otorgamiento automático del Diploma Complementario y de forma gratuita para todos los graduados en el 2005.
- Elaboración de un marco general de titulaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Inclusión del doctorado como tercer ciclo en el proceso.

- Promoción de vínculos más estrechos entre el Espacio Europeo de Educación Superior, y el Espacio Europeo de Investigación.

Comunicado de Bergen, en mayo de 2005, el proceso de Bolonia se extendió a 45 países signatarios con la inclusión de Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldova y Ucrania. Los Ministros de educación superior se reunieron en Bergen para discutir los logros intermedios del proceso de Bolonia. El Informe del Balance fue presentado por el BFUG para la ocasión. La Conferencia de Bergen marcó también la adopción de los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) y el Marco de Titulaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (FQ-EEES). La Asociación Europea para la Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA), la Estructura Internacional de Educación Pan-Europea y la Unión de Industriales y Confederaciones de Empleadores de Europa (UNICE, para convertirse más tarde en Europa Comercial), se unieron al BFUG como miembros consultivos.

En el *Comunicado de Bergen*, los ministros ampliaron sus prioridades para 2007, que incluían:

- Reforzamiento de la dimensión social y eliminación de los obstáculos para la movilidad.
- Implementación de los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad propuestas en el informe ENQA.
- Desarrollo de marcos nacionales de titulaciones en compatibilidad con la adopción del Marco de Titulaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Creación de oportunidades para el aprendizaje flexible en educación superior, incluidos los procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.

Comunicado de Londres, La Reunión Ministerial de Londres, celebrada los días 17 y 18 de mayo de 2007, proporcionó un hito en el establecimiento del primer cuerpo legal a

ser creado a través del proceso de Bolonia, el Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR). Se convirtió en un registro de agencias de garantía de calidad que cumplen sustancialmente con los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio de Educación Superior Europeo (ESG) sobre la base de la evaluación externa. En Londres también se dieron avances en dos áreas clave: la dimensión social, donde los Ministros acordaron elaborar una estrategia nacional y planes de acción, para desarrollar la dimensión global de la educación superior europea. En el comunicado de Londres, los Ministros:

- Acogieron la creación del Registro Europeo de Garantía de la Calidad (EQAR).
- Se comprometieron a completar los marcos nacionales de titulaciones en compatibilidad con el Marco de Titulaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior adoptado para el 2010.
- Prometieron informar sobre las medidas nacionales para eliminar los obstáculos en la movilidad de estudiantes y personal.
- Se comprometieron a aplicar un informe sobre estrategias nacionales para la dimensión social, incluidos los planes de acción y las medidas para evaluar su eficacia.
- Adoptar una estrategia para el Espacio Europeo de Educación Superior en la configuración global.

La Reunión Ministerial de Leuven y Louvain-la-Neuve, celebrada los días 28 y 29 de abril de 2009, hizo un balance de los logros del proceso de Bolonia y establecer las prioridades para el Espacio Europeo de Educación Superior para la próxima década. En retrospectiva a diez años de la reforma de la Educación Superior Europea, los ministros enfatizaron los logros del proceso de Bolonia, destacando en particular la mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de Educación Europeos, a través de la implementación de cambios estructurales y el uso del ECTS y el Diploma Complementario. Reconociendo que el Espacio Europeo de Educación Superior aún no es una realidad, en el Comunicado de Leuven y Louvain-la-Neuve también se

establecieron las prioridades para el decenio hasta el año 2020. Se aprobaron las estructuras organizativas del proceso de Bolonia para los propósitos ideales del momento, y los Ministros decidieron que en el futuro el proceso de Bolonia sería copresidido por el país que ostenta la Presidencia de la Unión Europea y un país que no pertenezca a la UE. Asimismo, los Ministros acordaron que:

- Cada país debe establecer metas mensurables para ampliar la participación general y aumentar la de los grupos sociales subrepresentados en la educación superior para finales de la década siguiente.
- Para el 2020 por lo menos el 20% de graduados en el EEES debe contar con estudios o al menos un período de formación en el extranjero.
- El aprendizaje permanente y la empleabilidad son importantes misiones de la educación superior.
- El aprendizaje centrado en el estudiante deberá ser el objetivo de la reforma curricular en curso.

Como puede apreciarse la integración y la consolidación económica y cultural de la Unión Europea ha generado nuevas oportunidades en la movilidad de profesionales con propósitos de trabajo, aunada al amplio proceso de intercambio académico, científico y tecnológico de la región. El aprovechamiento de tales oportunidades exige un grado de coordinación entre los sistemas europeos de educación superior a favor de la instrumentación para la homologación de certificados, diplomas y créditos, así como, el desarrollo de sistemas de garantía de calidad en educación superior en instituciones y programas que den certeza y confianza a la oferta de servicios profesionales.

En torno al tema de garantía de la calidad, los ministros convinieron en apoyar el diseño de escenarios para la mutua aceptación de sus mecanismos de evaluación y acreditación/certificación.

La acreditación de programas se utiliza de forma regular aproximadamente por la mitad de las agencias de garantía de calidad europeas, como se muestra en la tabla 4.2. En la

mayoría de los sistemas de educación superior europeos la acreditación es obligatoria, una agencia que trabaja sobre una base voluntaria es la polaca. En el caso de la Agencia Nacional de Acreditación de Rusia, las instituciones de educación superior se enfrentan a una validación obligatoria, sin embargo pueden optar por una acreditación sobre una base voluntaria. Sin importar si la acreditación es obligatoria o voluntaria, todas las instituciones que se someten a estos procedimientos, evidentemente, se benefician positivamente de las decisiones de la acreditación: derecho a impartir el programa de estudios, derecho a otorgar títulos y grados, reconocimiento de la calidad del programa o de las instituciones y el derecho a recibir financiamiento (ENQA, 2006:22).

Tabla 4.2 Agencias de Garantía de Calidad Europeas por país y fecha de fundación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

País	Agencia de Calidad	Fecha de fundación
Alemania	Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute - ACQUIN	2001
	Accreditation Agency for Study Programmes in Health and Social - AHPGS	2001
	Agentur für Qualitätssicherung- AQAS	2002
	Accreditation Agency Specialised in Accrediting Degree Programmes in Engineering, Informatics, the Natural Sciences and Mathematics - ASSIN	1999
	Stiftung Evaluationsagentur Baden-Wuerttemberg- EVALAG	2000
	Foundation for International Business Administration Accreditation – FIBA	
	German Accreditation Council- GAC	1999
	Central Evaluation and Accreditation Agency Hannover- ZEVA	1995
Austria	Austrian Accreditation Council - AAC	2000
	Austrian Agency for Quality Assurance - AQA	2003
	Fachhochschulrat	1993

(Continuación)

Bélgica	Institutional Evaluation Programme of the European University Association- IEP	1994
	Council of Flemish Institutions of Higher Education- VLHORA	2006
	Flemish Interuniversity Council Quality Assurance Unit- VLIR - QAU	1976
	Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française- AEQES	2002
Bulgaria	National Evaluation and Accreditation Agency- NEAA	2008
Chipre	Council of Educational Evaluation-Accreditation - CEAA	1993
Rep. Checa	Accreditation Commission Czech Republic	2002
Dinamarca	ACE Denmark	2007
	Danish Evaluation Institute - EVA	1992
Estonia	Estonian Higher Education Quality Agency - EKKA	2009
Finlandia	Finnish Higher Education Evaluation Council - FINHEEC	1996
Francia	Evaluation Agency for Research and Higher Education - AERES	1985
	Commission des Titres d'Ingénieur - CTI	1934
Hungría	Hungarian Accreditation Committee- HACC	1993
Irlanda	Higher Education and Training Awards Council- HETAC	2001
	Irish Universities Quality Board - IUQB	2002
	National Qualifications Authority of Ireland- NQAI	2001
	Higher Education Authority- HEA	1971
Italia	Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario- CNVSU	1996
Latvia	Higher Education Quality Evaluation Centre- HEQEC	1994
Lituania	-Centre for Quality Assessment in Higher Education- SKVC	
Holanda	Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders- NVAO	2002
	Netherlands Quality Agency- NQA	2004
	Quality Assurance Netherlands Universities- QANU	2002
Noruega	Norwegian Agency- NOKUT	1998
Polonia	The State Accreditation Committee- PKA	2002
Rumania	Agency for Quality Assurance in Higher Education- ARACIS	2005
Rusia	National Accreditation Agency of the Russian- NAA	1995

(Continuación)

Rep. Eslovaca	Accreditation Commission of the Slovak Republic	1990
España	National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain- ANECA	2002
Suecia	National Agency for Higher Education- NAHE	1993
Suiza	Center for Accreditation and Quality Assurance of the Swiss Universities- OAQ	2001
Reino Unido	Quality Assurance Agency for Higher Education- AQA	1997

Fuente: Elaboración propia

Con frecuencia en los países de lengua alemana -Austria y los países asociados, Holanda, los países nórdicos y agencias sureñas-, se recurre a la Agencia Austriaca para la Garantía de la Calidad (AQA), para la acreditación de los programas en ciencias aplicadas que ofertan las universidades, este organismo de calidad tiene muchos años de experiencia y conocimientos técnicos en los procedimientos de acreditación. A través de su acreditación confirma el cumplimiento de los criterios de calidad expuestos en los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Según Michavila y Zamorano, la tendencia visible en relación con la garantía de la calidad, avanza hacia la coordinación, interacción y trabajo conjunto de las agencias responsables de los procesos de acreditación.⁴¹

Hasta el momento, el proceso de Bolonia ha tenido un impacto diverso sobre los sistemas de educación superior europeos. El más inmediato y visible ha sido la reforma de la estructura curricular, en cada país, para alcanzar la homologación de créditos y ciclos acordados; la adopción de formas de garantía de calidad académica, y de sistemas de evaluación externa y acreditación, elementos esenciales para la convergencia europea. Como tendencia, se avanza hacia la coordinación y convalidación de acreditaciones.

⁴¹ Francisco López Segrera. *Educación Superior Internacional Comparada (Escenarios y Problemas)*. En: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Lopez.pdf> [Consultado el 15 de abril de 2009] p. 111.

Así, el tema de la acreditación, por largo tiempo ajeno al desarrollo de la educación superior en Europa, se ha instalado en las agendas de política pública y en los prospectos de reforma institucional. En algunos casos –Italia, España, Francia, por ejemplo- el gobierno conserva o acentúa su papel supervisor o de control del proceso; otros, como Dinamarca, Finlandia y Noruega (Haaskad, 2001) han desarrollado un sistema mixto de acreditación, similar al estadounidense; en otros más, como el Reino Unido, Holanda y Bélgica, se transita con cierta facilidad y rapidez hacia formas de acreditación a cargo de agencias independientes. Incluso algunos países, como el caso de Alemania, Austria y Suiza están optando por mecanismos regionales de acreditación aprovechando la lengua común (Conraths 2000, Haakstad 2001, Westerheijden, 2001).⁴²

Es un hecho, que uno de los principales desafíos por los que están atravesando los sistemas de educación superior europeos es lograr articular esquemas de acreditación que atiendan, simultáneamente, a propósitos nacionales de fortalecimiento de calidad y logro de competitividad y a perspectivas de internacionalización derivadas del esquema de integración regional.

En síntesis se busca que a través de la acreditación y evaluación de la calidad se logre:

- a) velar porque los procesos de acreditación y evaluación fortalezcan la autonomía de las instituciones que participen en ellos;
- b) llegar a una común conceptualización lo más precisa posible de los términos utilizados en evaluación y acreditación;
- c) impulsar la creación de estructuras estables de colaboración entre instituciones y entidades de evaluación,
- d) apoyar el desarrollo de redes y agencias de evaluación y acreditación,
- e) Garantizar la calidad de la educación superior y los títulos expedidos,
- f) dar certeza a la sociedad de la calidad de los programas que ofertan las instituciones de educación superior.

La acreditación universitaria en América Latina y el Caribe.

En el ámbito latinoamericano se ha intentado desarrollar esfuerzos hacia la posibilidad de establecer un ámbito regional para debatir el tema de la acreditación universitaria, establecer mecanismos de cooperación internacional, y avanzar hacia el establecimiento

⁴² Roberto Rodríguez Gómez. “Acreditación, ave fénix de la educación superior”. En: Imanol Ordorika (coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México, UNAM/Porrúa/CONOCER, 2004. pp. 175-194. p 193.

de un marco de acreditación de carácter regional, sin embargo, los resultados no han sido evidentes.

Al igual que en Estados Unidos de América y Europa, en América Latina y el Caribe la creciente preocupación por la calidad en educación superior, es resultado de la masificación de la matrícula, la proliferación de universidades privadas, la multiplicación de diplomas ofrecidos, la demanda de una mayor internacionalización que exige que cada IES se legitime a través de sistemas de evaluación en un contexto determinado y con estándares e indicadores preestablecidos, la espiral de costos con las que se enfrentan las instituciones y la restricción en el financiamiento por parte del Estado Evaluador, que a la postre condujeron a la gradual introducción de sistemas y procedimientos de garantía de la calidad para el escrutinio público del desempeño de las instituciones.

Es a través de estos sistemas y procedimientos, en esta región, que se busca estimular el mejoramiento continuo de las instituciones y su desempeño, así como garantizar estándares de formación en los diferentes campos profesionales y programas de posgrado, conjuntamente con principios y prácticas de buena gestión de las instituciones.

Varios países de América Latina y el Caribe cuentan con agencias, comisiones y organismos de acreditación, que surgieron a partir de los años noventa; algunos con más experiencia que otros.

La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana.

En Centroamérica existen dos tipos de organismos de evaluación o acreditación de la calidad de la Educación Superior: los de alcance nacional (SUPRICORI, SINAES, CONEAUPA, ADAAC) y los de alcance regional (ACAAI, AUPRICA, ACESAR)

Asimismo existen a **nivel regional**, otros organismos de evaluación que operan bajo la autoridad del Consejo Superior Universitario

Centroamericano (CSUCA), tales como el *Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior* (SICEVAES) enfocado en la evaluación con fines de mejoramiento, el *Sistema Regional de Investigación y Estudios de Postgrado* (SICAR- en transición) con fines de otorgar categoría regional centroamericana. Finalmente el *Consejo Centroamericano de Acreditación* (CCA) cuya función principal es evaluar, acreditar y articular a los organismos de acreditación que operan en la región.⁴³

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) es la entidad rectora de la Confederación Universitaria Centroamericana, fundada en 1948 para lograr la integración de las universidades públicas de Centroamérica y desarrollar iniciativas, políticas y programas a nivel regional. El CSUCA cumple un papel en la promoción y gestión del cambio en las universidades centroamericanas y viene trabajando sostenidamente en la integración de la educación superior. En 1998 el CSUCA crea el *Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior* (SICEVAES), un cuerpo regional autónomo que coexiste con los sistemas nacionales existentes y propicia su creación en los países que aun no han generado su propio sistema.

Por otra parte, el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), es una entidad regional centroamericana sin fines de lucro, constituida por los sectores académicos, público y privado, gubernamental y profesional de Centroamérica. “Según su Estatuto, tiene como misión “promover el mejoramiento continuo de la calidad, pertinencia y armonización de la Educación Superior, mediante la creación de un sistema de evaluación y acreditación que fomente el fortalecimiento y la acreditación de organismos o agencias que acrediten instituciones, programas o carreras existentes en Centroamérica y El Caribe, en un compromiso con el desarrollo de la Región”.⁴⁴

⁴³ Gabriela Siufi. *Mecanismos y procesos regionales de acreditación de la calidad universitaria. Contribuciones a la integración y a la internacionalización de la educación superior*. En: http://www.gestuniv.com.ar/gu_03/v1n3a3.htm [Consultado el 28 de mayo de 2011]

⁴⁴ *Idem*

El CCA ha logrado elaborar, validar y aprobar los documentos e instrumentos técnicos que utiliza en sus procesos de evaluación y acreditación. Asimismo, tiene una activa participación en los espacios internacionales de la acreditación de calidad de la Educación Superior, integra la red Internacional INQAAHE desde agosto de 2005 y es parte de la Junta Directiva de la Red Iberoamericana RIACES.

La experiencia del MERCOSUR Educativo. El MEXA y el Sistema ARCU – SUR.

El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) nace el 13 de diciembre de 1991 con el Protocolo de Intenciones firmado por los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en este documento se reconoce la necesidad de contar con Programas Educativos que promuevan la formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración; la capacitación de recursos humanos para el desarrollo y la armonización de los sistemas educativos, de tal manera de estar en condiciones de cumplir con los objetivos del MERCOSUR. A su vez, en el documento conocido como Compromiso de Brasilia, se establecieron prioridades que tenían plena relación con las realidades educacionales que estaban atravesando los países, referidas a requerimientos nacionales e internacionales, ligados a la calidad y a la formación profesional.

En el momento de su creación, el MEXA significó el acuerdo de mayor trascendencia alcanzado en el ámbito de la educación superior en la Región. Este documento fue ampliamente debatido en Buenos Aires y acordado en la Reunión de Ministros de Educación del Mercosur por los Estados Partes y por Chile y Bolivia como Estados Asociados. En él se establece que “un sistema de acreditación de carreras facilitará el traslado de personas entre los países de la Región y propenderá a estimular la calidad educativa al favorecer la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica”, se enfatiza el mejoramiento de la calidad educativa como un elemento sustancial para la consolidación del proceso de integración regional y el apoyo a la movilidad de las personas en el conjunto de la Región constituye un objetivo prioritario para el emprendimiento de la integración.

Siufi, subraya que los desenlaces sobre los efectos que tuvo el MEXA se puede decir que el mecanismo instauró la idea de la calidad universitaria como herramienta clave para el mejoramiento de los sistemas universitarios, en varios países posibilitó la constitución o fortalecimiento de las Agencias Nacionales de Evaluación, generó confianza mutua entre las instituciones universitarias y sentó las bases para la creación de un Mecanismo permanente de evaluación en el MERCOSUR. Asimismo el MEXA fortaleció las competencias técnicas nacionales para la evaluación de calidad, aportó a las comunidades académicas a nivel internacional pares académicos seleccionados y entrenados a través de talleres nacionales y regionales, permitió la elaboración de acuerdos de criterios de calidad adecuados para instituciones heterogéneas demostrando que las normas nacionales y regionales pueden ser diferentes pero también compatibles y que lo fundamental en ambos casos es perseguir la excelencia en los procedimientos y en los resultados que se alcancen.

El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, cuya denominación se acuerda como "Sistema ARCU-SUR", se gestionará en el ámbito del SEM, respetará las legislaciones de cada país y la autonomía de las instituciones universitarias. El sistema considerará aquellas carreras de grado que cuenten con reconocimiento oficial y que tengan egresados. La acreditación tendrá vigencia por seis años y será reconocida por los Estados Parte del MERCOSUR y los Asociados que adhieran a este Memorándum. La evaluación para la acreditación comprenderá a la carrera integralmente (sus procesos y resultados), contemplando para todas las titulaciones cuanto menos las siguientes dimensiones: Contexto Institucional (la misión, el perfil, la organización, la gestión de la carrera y su financiamiento); Proyecto Académico (el plan de estudios, el proceso de enseñanza aprendizaje, la investigación y la extensión vinculadas a la enseñanza); Comunidad Académica (el cuerpo docente, alumnos, graduados y personal de apoyo técnico y administrativo); Infraestructura (la planta física, equipamiento académico (biblioteca y laboratorios) y patrimonio.⁴⁵

⁴⁵ *Idem*

Tabla 4.3 Sistemas de Acreditación en América Latina y el Caribe

País	Organismos	Procedimientos
Argentina	CONEAU Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria	Evaluación externa voluntaria de universidades. Evaluación institucional de todas las universidades nacionales, provinciales y privadas; la acreditación de estudios de postgrado y carreras reguladas y la emisión de recomendaciones sobre los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados. Posee también la función de dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria
Bolivia	CONAES Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior	Evaluación externa de instituciones y programas Acreditación voluntaria institucional y de programas. Es obligatoria para carreras relacionadas con calidad de vida y seguridad de ciudadanos.
Brasil	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) e Instituto Nacional de Estadística e Investigación (INEP) CAPES	Evaluación voluntaria de programas Evalúa cursos de posgrado
Cuba	Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA) 1999	Objetivos: Estimular y certificar la calidad de procesos e instituciones; adaptar la tendencia internacional de la acreditación; homologación de titulaciones. Acredita programas con base en tres categorías: autorizado, certificado y de excelencia.
Chile	CNAP Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado	Conduce un sistema de acreditación que se aplica, en forma voluntaria, a las carreras o programas que ofrecen las instituciones de educación superior autónomas. El proceso de acreditación se realiza a partir de criterios de calidad previamente establecidos y contempla tres procedimientos sucesivos: a) Autoevaluación de la respectiva carrera; b) Evaluación externa por sus pares; c) Dictamen de CNAP.
Colombia	CNA Consejo Nacional de Acreditación	Orienta el proceso de acreditación, lo organiza, lo fiscaliza, da fe de su calidad y finalmente recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan.

(Continuación)

Costa Rica	SINAES Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior	Acreditación voluntaria de programas
	SUPRICORI Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica	Acredita instituciones privadas, sin perjuicio de que varias de éstas participan en el SINAES
	AAPIA-CFIA	Agencia de Acreditación de Programas de Ingeniería y de Arquitectura del Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica
Ecuador	Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	Acreditación obligatoria de instituciones y programas
	CONEA Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	
Guatemala	SINADEPS	El Consejo de Educación Privada Superior (CEPS) está impulsando el Proyecto de Creación del Sistema Nacional de Acreditación (originalmente denominado Sistema Nacional de Acreditación de la Enseñanza Privada Superior (SINADEPS))
	ACESAR	Primera Agencia de Acreditación Regional especializada, creada en junio de 2005. Se establece la sede en las instalaciones del Colegio de Ingenieros y Agrónomos de Guatemala. Ámbito de acción: programas de agronomía, veterinaria, zootecnia, acuicultura, forestales, pesca, manejo de recursos naturales, etc. Su sede será rotativa entre los países centroamericanos.
Honduras	Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP), creada en agosto de 2006.	Cuenta con una Dirección Ejecutiva y tiene su sede en Honduras. Tiene a su cargo la acreditación de todas las ofertas de educación superior que se realicen en Centroamérica, al nivel de posgrado
México	CIEES Comités Interinsitucionales de Evaluación de la Educación Superior	Evaluación voluntaria externa de programas de pre y posgrado
	COPAES Consejo para la Acreditación de la Educación Superior	Reconocimiento oficial y acreditación de programas a partir de evaluaciones practicadas por organismos privados reconocidos

(Continuación)

Nicaragua	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua (CNAE)	
Panamá	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA)	
	Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI)	Agencia de Acreditación Regional con sede en Panamá
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)	
Perú	SINEACE Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la ES	En fase inicial de implementación
	CONEACES Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No-Universitaria	Ambos Consejos: Fijarán estándares Evaluarán externamente de forma voluntaria para la acreditación Acreditarán programas e instituciones que cumplan lo anterior Certificarán competencias de las personas
	CONEAU	Consejo de Evaluación, Acreditación
República Dominicana	ADAAC Asociación Dominicana para el Auto-estudio y Acreditación	Entidad privada que promueve y realiza procesos de evaluación y acreditación
Salvador	Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Cda)	
Uruguay	Comisión de Acreditación	En trámite
Venezuela	Comité Nacional de Acreditación	

Fuente: Elaboración propia

La garantía de la calidad en educación superior se ha convertido en un aspecto que también ocupa la atención de los países desarrollados como de los países en vías de desarrollo de la región de Asia y el Pacífico

La Acreditación en Educación Superior en la región Asia-Pacífico.

La región Asia y el Pacífico, presenta una gran diversidad lingüística, política, económica y cultural, de la misma manera, encontramos que los mecanismos de garantía de la calidad son también diversos.

La globalización de las actividades económicas, la demanda de los actores involucrados y los intereses comerciales en los servicios educativos han impulsado que los países desarrollados de la región se aseguren de que la calidad de la educación superior cumple con los requisitos que se puedan comparar internacionalmente.

La calidad en educación superior se ha convertido en un asunto de sumo interés tanto en los países desarrollados como de los países en vías de desarrollo de la región de Asia y el Pacífico. La aparición de las agencias de calidad es relativamente reciente y se encuentran en etapas iniciales de desarrollo, con excepción de la Asociación de Acreditación Universitaria de Japón (JUAA), establecida en 1947.

La garantía de la calidad en las instituciones de educación superior se realiza a través de cualquiera de las siguientes modalidades: acreditación, evaluación y auditoría académica, que pueden incluir una autoevaluación y revisión por pares.

Antony Stella, señala, que además de los controles de calidad de los ministerios de educación, de los consejos de la educación superior y de los organismos de acreditación profesional, en la región hay unas veinticinco grandes iniciativas nacionales de garantía de la calidad en marcha, como se indica en la tabla 4.4. Dos de ellas son muy antiguas, creadas en los años cuarenta y cincuenta, unas pocas llevan en activo desde los años ochenta y la mayoría de ellas se ha puesto en marcha durante la década pasada.⁴⁶

⁴⁶ Antony Stella. Acreditación de la Educación Superior en la Región de Asia y el Pacífico. En: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. pp. 224-238 p. 224.

Existen sistemas de educación superior muy reducidos en países como Bhután o las islas del Pacífico Sur en los que las universidades ejercen la función de garantía de la calidad por sí mismas, en otros casos, sistemas de pequeño tamaño, recurren a redes regionales de garantía de la calidad como la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN) y la Red Universitaria de la ASEAN (AUN) para que avalen sus servicios educativos. En otros países se han creado comités, ya sea dentro del consejo de educación superior del país o de su ministerio de educación, para el desarrollo de una estrategia adecuada de garantía de la calidad.

Tabla 4.4 Agencias de garantía de calidad en Asia y el Pacífico y año de establecimiento

Australia	Agencia de Calidad de las Universidades Australianas (AUQA), 2000.
Camboya	Comisión de Acreditación de Camboya (ACC), 2003.
Hong Kong	Consejo de Acreditación Académica de Hong Kong (HKCAA), 1990. Comisión de Subvenciones Universitarias (UGC) (las iniciativas de evaluación empezaron en 1993).
India	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC), 1994; Junta Nacional de Acreditación (NBA) del Consejo para la Educación Técnica en India (AICTE), 1994; Consejo de Acreditación (AB) del Consejo de Investigación Agrícola de la India (ICAR), 1996; Consejo de Educación a Distancia (DEC).
Indonesia	Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (BAN-PT), 1994.
Japón	Instituto Nacional de Evaluación de Títulos Académicos y Universidades (NIAD-UE), 1991; Asociación de Acreditación Universitaria de Japón (JUAA), 1947.
Corea	Consejo Coreano para la Educación Universitaria (KCUE), 1982.
Malasia	Consejo Nacional de Acreditación (LAN), creado en 1996. Se fusionó con el Área de Garantía de la Calidad (QAD) del Ministerio de Educación para crear la Autoridad Malasia de Titulaciones (MQA) en 2006.
Maldivas	Consejo de Acreditación de Maldivas (MAB), 2000
Mongolia	Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (NCHEA), 1998
Nueva Zelanda	Unidad de Auditoría Académica (AAU), 1994
Pakistán	Comisión de Garantía de la Calidad dentro de la Comisión de Educación Superior, 2002
República Popular China	Numerosas estrategias integradas. La evaluación empezó en 1980 en áreas concretas, impulsada por el gobierno. El país todavía no ha creado una agencia nacional de garantía externa de la calidad. El Instituto de Evaluación de la Educación de Shanghai (SEEI), 2000, que cubre toda la zona de Shanghai, es miembro de pleno derecho de la Red de Calidad en Asia y el Pacífico (APQN)

(Continuación)

Filipinas	Agencia Acreditadora de Escuelas Universitarias y Universidades Homologadas de Filipinas (AACCUP), 1989; Asociación Acreditadora Filipina de Escuelas, Escuelas Universitarias y Universidades (PAASCU), 1957.
Sri Lanka	Consejo de Garantía de la Calidad y Acreditación, 2005.
Tailandia	Oficina de Normativa Educativa y Evaluación de la Calidad Nacionales (ONESQA), 2000.
Vietnam	Departamento General de Análisis y Acreditación, 2003.

Fuente: Antony Stella. “Acreditación de la Educación Superior en la Región de Asia y el Pacífico”. En: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. pp. 224-238 p. 225. En: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7530/1/15_224-238.pdf [Consultado el 29 de abril del 2011]

En Malasia una misma agencia es responsable de los marcos de titulaciones y de la garantía de la calidad. Sri Lanka ha empezado a dar algunos pasos para la creación de un marco de titulaciones. Hong Kong tiene un marco de titulaciones y está a punto de promulgar una ley para la creación de un registro de titulaciones, que funcionará bajo la autoridad del Consejo de Acreditación Académica de Hong Kong (HKCAA). En algunos países, la garantía de la calidad sirve para el reconocimiento ministerial de las instituciones que pertenecen al sistema nacional, en otros países, el resultado de la garantía de la calidad tiene consecuencias muy graves para el financiamiento y la supervivencia de las instituciones, mientras que en otros casos el impacto directo es mucho menor. Stella, subraya que las variaciones se deben principalmente a los distintos contextos nacionales y a los objetivos que se buscan con la garantía de la calidad.

En la práctica, algunas agencias de garantía de la calidad siguen varios enfoques combinados. Aunque la acreditación se considera la modalidad predominante de garantía de la calidad, en algunos casos, se añaden otros procedimientos de evaluación o auditoría en función del contexto. En Australia, la auditoría de la AUQA no es obligatoria para las IES que no solicitan financiación federal. Sin embargo, todas las universidades australianas se han sometido voluntariamente a la auditoría de la AUQA, y uno de los motivos es el incentivo de financiación, es decir, el acceso a fondos federales.

La norma ISO 9000 no es muy popular entre los sistemas de educación superior de la región, excepto en Malasia y en unos pocos casos en India.⁴⁷

Las agencias de acreditación de la región y sus prácticas tienen en común los siguientes elementos principales clave:

1. Evaluación basada en criterios predeterminados y transparentes.
2. Proceso basado en una mezcla de autoevaluación y revisión de pares externos.
3. Decisión final
4. Divulgación pública del resultado.
5. Validez del resultado durante un período de tiempo concreto. El resultado suele ser válido durante un período de entre cinco y diez años, aunque predomina el período de validez de cinco años.

Antony Stella (2007), señala que las agencias acreditadoras se han ganado el reconocimiento general en la región, aunque el grado de valoración varía según el país. Muchas agencias han realizado estudios de impacto y han publicado sus resultados. Los estudios indican que las instituciones afirman, en general, que el proceso de acreditación ha provocado un cambio significativo en su funcionamiento. La preparación del informe de autoevaluación se considera una experiencia gratificante y las instituciones han notado su impacto en todos los aspectos de su funcionamiento: el pedagógico, el directivo y el administrativo.

Este autor añade, la cooperación para el desarrollo de la capacidad de abordar problemas nacionales relacionados con la calidad y la garantía de la calidad está bien implantada en la región. Unas pocas redes buenas han aportado energía al panorama de

⁴⁷ Antony Stella. “Acreditación de la Educación Superior en la Región de Asia y el Pacífico”. En: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. p. 226. En: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7530/1/15_224-238.pdf [Consultado el 29 de abril del 2011]

la garantía de la calidad de la región. Son dignas de mención redes como la APQN, la ASEAN, la AUN, la AUAP, la SEAMEO y la UNESCO-Bangkok.

Por otra parte, la UNESCO y el Banco Mundial han patrocinado numerosas actividades y han financiado proyectos para apoyar el desarrollo de capacidades en las iniciativas de garantía de la calidad. El Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en Asia y el Pacífico ha tenido un papel clave en la reunión de los países de la región para comentar temas de movilidad académica.⁴⁸

Como puede apreciarse los sistemas de garantía de calidad han sido particularmente notables en la última década del siglo XX en las regiones de América Latina, Europa Continental y Asia Pacífico, las cuales han importado el modelo estadounidense de acreditación. La región Asia-Pacífico y el Espacio Europeo de Educación Superior, han trabajado en diversas reuniones para fomentar la movilidad académica.

⁴⁸ Antony Stella. *Op. cit.* p. 232

PARTE III

INDICADORES EN LA EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EN EL ESCENARIO INTERNACIONAL

En esta primera década del siglo XXI, luego de una “primera generación de evaluaciones” hacia otro de “segunda generación” cuya principal característica es una tendencia a la integración y uniformidad, observamos, que en diferentes países y regiones se han comenzado a evaluar los resultados en los sistemas de evaluación de garantía de la calidad, no sólo con el propósito de mejora y ajustar aspectos que presentan dificultades, sino también para dar respuestas a procesos de convergencia ante la necesidad de un nuevo marco paneuropeo para la garantía de la calidad, iniciados con la Declaración de Bolonia.

En este apartado se rescatan los resultados de estos estudios, realizados por iniciativa y esfuerzos de diversos organismos internacionales, redes de garantía de calidad y comités regionales de acreditación de programas, con la intención de ofrecer un panorama sobre las mejores prácticas actuales en el uso de indicadores en la acreditación de programas en el escenario mundial y sus particularidades por regiones y países, y proceder a determinar el nivel de desarrollo de los indicadores utilizados por los Comités Interinstitucionales de Evaluación en Educación Superior (CIEES) y los diferentes organismos de acreditación de COPAES.

CAPÍTULO 5

Tendencias mundiales en el uso de Indicadores en la Evaluación Institucional y Acreditación de Programas en Educación Superior

La literatura consultada demuestra que en el Espacio Europeo de Educación Superior se han realizado diferentes tipos de iniciativas y otras están en curso, con los propósitos de promover la convergencia, la cooperación mutua y el entendimiento en garantía de la calidad. Estos esfuerzos incluyen el desarrollo consensuado en el uso de criterios,

indicadores y directrices en la evaluación, acreditación de programas y garantía de la calidad a nivel nacional e internacional; trabajos en glosarios y tipologías para abordar los problemas de la terminología; asimismo, intentos de integración en las metodologías y la exploración de un sistema adecuado de revisión por pares de garantía de calidad para las agencias u organismos de acreditación.

Al ser la UNESCO el organismo internacional que por excelencia se ocupa de los problemas principales y las tendencias contemporáneas en educación superior, a efecto de articular la investigación, la política y la práctica, como también, promover encuentros de proyección global en colaboración con numerosas instituciones y organizaciones representadas por reconocidos teóricos e investigadores de talla mundial, cuyos resultados se encuentran ampliamente documentados en sus publicaciones al igual, que los avances generados en diversos ámbitos de educación superior principalmente de Europa y América del Norte, consideré relevante consultar publicaciones de UNESCO-CEPES donde se documentan conocimientos, experiencias y propuestas claves sobre indicadores en la evaluación de instituciones y acreditación de programas.

Es a partir de la lectura y análisis de materiales bibliográficos y hemerográficos publicados por UNESCO-CEPES que en este capítulo se analizan un conjunto de indicadores para la evaluación de instituciones en educación superior y acreditación de programas que en su mayoría se consideran técnicamente robustos, confiables y válidos, y que formaron parte de los trabajos que sirvieron de base para la reflexión, el intercambio y la difusión de ideas en la *“Invitational Roundtable on Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education”* la cual correspondió a un proyecto de UNESCO-CEPES de tres años (2001-2003) nominado *“Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century”*.

Una primera reunión fue celebrada en el Instituto de Investigación de la Universidad de Hiroshima, Japón, en junio de 2001. Este encuentro fue seguido por una segunda reunión, *“Invitational Roundtable on Statistical Indicators for Quality Assessment of*

Higher/Tertiary Education Institutions-Ranking and League Tables Methodologies”, efectuada en junio de 2002 en la Academia Leo Kozminski de Administración de Empresas (LKAEM), en Varsovia, Polonia. Un tercer trabajo final, fue la “*Invitational Roundtable on Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*”, celebrada en abril de 2003 en Bucarest, Rumania. El proyecto como un todo fue concebido para aportar experiencias, conocimientos y propuestas en el uso de indicadores estratégicos en el marco de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción* (UNESCO, París, 5-9 de octubre de 1998) con el sustento de materiales estadísticos y cualitativos, informes de asociaciones profesionales, instituciones universitarias y organizaciones privadas.

Un segundo estudio que sirve de complemento al anterior y que se presenta en este capítulo son las aportaciones en la aplicación de una encuesta entre los miembros de la Red para la Garantía de la Calidad de Educación Superior de Europa Central y Oriental (CEEN), que arrojó como resultado un mapeo de los actuales indicadores y estándares, métodos y prácticas uno contra el otro, y a su vez, medir la situación presente contra los nuevos “Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (ESG) desarrollado por la Asociación Europea para la Calidad en la Educación Superior (ENQA) y sus organizaciones asociadas.

Un tercer estudio, relacionado directamente con la validez y confiabilidad en el uso de indicadores, trata del trabajo colectivo realizado por el *Latin European Universities Group*, integrado por rectores universitarios de Bélgica (comunidad francófona), Francia, Italia, España, Suiza y Portugal, el cual consistió en comparar las mejores prácticas en la garantía de la calidad y, a su vez, establecer un conjunto de indicadores que sirvan para una mejor comprensión de la realidad de las universidades europeas, estos resultados fueron compilados por el profesor François Tavenas, rector emérito de la Universidad Laval en Quebec y rector fundador de la Universidad de Luxemburgo.

Se incluyen, asimismo, los avances realizados en la construcción de estándares e indicadores en acreditación de programas en los Estados Unidos de América -país con

extensa tradición internacional en evaluación y acreditación-, sobresalen las innovaciones de la WASC (*Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities*) y la organización *AdvancED (Advanced Worldwide, Accreditation Standard for Quality Schools in Latin America and Other Regions Institutional)*, integrada por *North Central Association Commission on Accreditation and School Improvement (NCA CASI)*, la *Southern Association of Colleges y Schools Council on Accreditation and School Improvement (SACS CASI)*, y *National Study of School Evaluation (NSSE)*.

5.1 Aproximación a las nociones de indicadores y estándares.

Los indicadores y estándares forman parte inherente en la evaluación de instituciones y acreditación de programas en educación superior, ambos conceptos llegan a ser confusos, vale la pena señalar, que no hay una sola definición autorizada de lo que es un indicador. Para efectos de este capítulo, un conjunto de definiciones básicas sobre indicadores son necesarias, de tal manera, de obtener un panorama más amplio sobre el tema.

Desde mediados del siglo pasado, la Organización de las Naciones Unidas se dio a la tarea de fomentar la generación de estadísticas e indicadores para medir el nivel de vida de la población y la situación económica de los países. La ONU, hace referencia a los indicadores como las herramientas para clarificar y definir de forma más precisa, objetivos e impactos, son medidas verificables de cambio o resultado diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso con respecto a metas establecidas...”.¹

Para la OCDE, los indicadores son un valor numérico que provee una medida para ponderar el desempeño cuantitativo y/o cualitativo de un sistema, viene publicando una serie de indicadores internacionales de la educación en sus ediciones del documento *Education at Glance/ Regards sur l'éducation (Repaso a la educación)*, donde se ofrece

¹ Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Integrated and coordinated implementation and follow-up of major*. United Nations conferences and summits. Nueva York, Estados Unidos de América, 10 y 11 de mayo de 1999. En: www.un.org/documents/ecosoc/docs/1999/e1999-1 [Consultado el 12 de junio de 2010] p. 18.

una serie exhaustiva, comparativa y actualizada de indicadores sobre el funcionamiento de los sistemas de educación. El informe se centra en los 30 países de la OCDE, los indicadores hacen cada vez más referencia a países asociados. Dichos indicadores analizan la participación en la educación, lo que se gasta en ella, el modo de funcionamiento de los sistemas de enseñanza y aprendizaje y un amplio rango de resultados.

Lievesley señala que se ha observado un aumento significativo en el uso de indicadores en educación superior, para diversos de propósitos: proporcionar la información más confiable sobre la naturaleza y el desempeño de la educación superior, hacer comparaciones entre las instituciones de manera individual, evaluar sus propias actuaciones y contribuir a la rendición de cuentas públicas. Actualmente, se han realizado iniciativas encaminadas a reducir una multiplicidad de indicadores con base en una selección prioritaria. Enfatiza que los indicadores universalmente aceptados en educación superior, todavía tienen que ser desarrollados, a menudo despojados de su meta-información esencial, en ocasiones por errores significativos en los datos. Sin embargo, a pesar de ser imperfectos han ganado credibilidad, y cualquier asunto que no se mida mediante un indicador, es visto como poco importante y viceversa, por lo tanto, cualquier asunto asociado con un indicador automáticamente se asume como importante. Este autor añade, que en conferencias mundiales se han cuestionado los atributos de los indicadores, acordando que estos deben ser realistas, mensurables, mostrar cambios suficientes en el transcurso del tiempo para ser valiosos, servir como puntos de referencia pertinentes, ser universales y tener sentido en diferentes partes del mundo, ser coherentes con lo que se ha utilizado anteriormente, ser relevantes para llevar a cabo un *benchmarking*.²

Bajo una mirada más detenida, Kaiser subraya que un indicador estratégico debe estar orientado al cambio, mediante relaciones causales en los patrones de flujo, lo que facilita

² Denise Lievesley. "Indicators of Higher Education". En: Akiyoshi Yonezawua y Frans Kaiser (eds.), *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education). pp. 46-48.

“visualizar el futuro”, así, “un indicador que aparece primero en la cadena causal puede indicar los niveles de las características al final de la cadena, en el futuro. Un aumento en el número de nuevos participantes en el año t puede indicar que se puede aumentar el nivel de graduados en $t + x$ (x siendo el tiempo promedio para la finalización del programa)”.³ Bajo esta lógica, si una universidad tiene una infraestructura adecuada, bibliotecas y laboratorios bien equipados, redes informáticas y un número razonable de docentes calificados y estudiantes competentes, por consecuencia, hipotéticamente los resultados de calidad serían egresados con el perfil esperado. Además, a juicio de Kaiser, lo que distingue un indicador de desempeño de un indicador "común" es que el primero se utiliza para evaluar el logro de objetivos.

La complejidad del término indicadores ha llevado a estudiosos, investigadores y expertos a realizar un acercamiento en su definición y particularidades. Ante la variedad de conceptualizaciones encontradas sobre indicadores consideré pertinente presentar puntualizaciones específicas importantes.

El debate crítico en torno al significado y definición de una serie de constructos en educación ha dado como resultado iniciativas de algunas organizaciones en el desarrollo de glosarios, tal es el caso del Glosario Básico de Términos y Definiciones, editado por UNESCO-CEPES, donde los indicadores son definidos como variables operativas que se refieren a características específicas empíricamente mensurables de instituciones de educación superior o programas para recopilar evidencias en el cumplimiento de los estándares o criterios. También se utilizan para interpretar los aspectos teóricos de la calidad mediante su operacionalización.⁴ A su vez, el glosario distingue diferentes tipos de indicadores:

i) los indicadores de contexto, se relacionan con el entorno específico de una institución de educación superior o del programa (sociales, económicos, políticos, geográficos, etc.); (ii) indicadores de entrada, que se relacionan con los recursos logísticos, humanos y financieros utilizados por una institución de

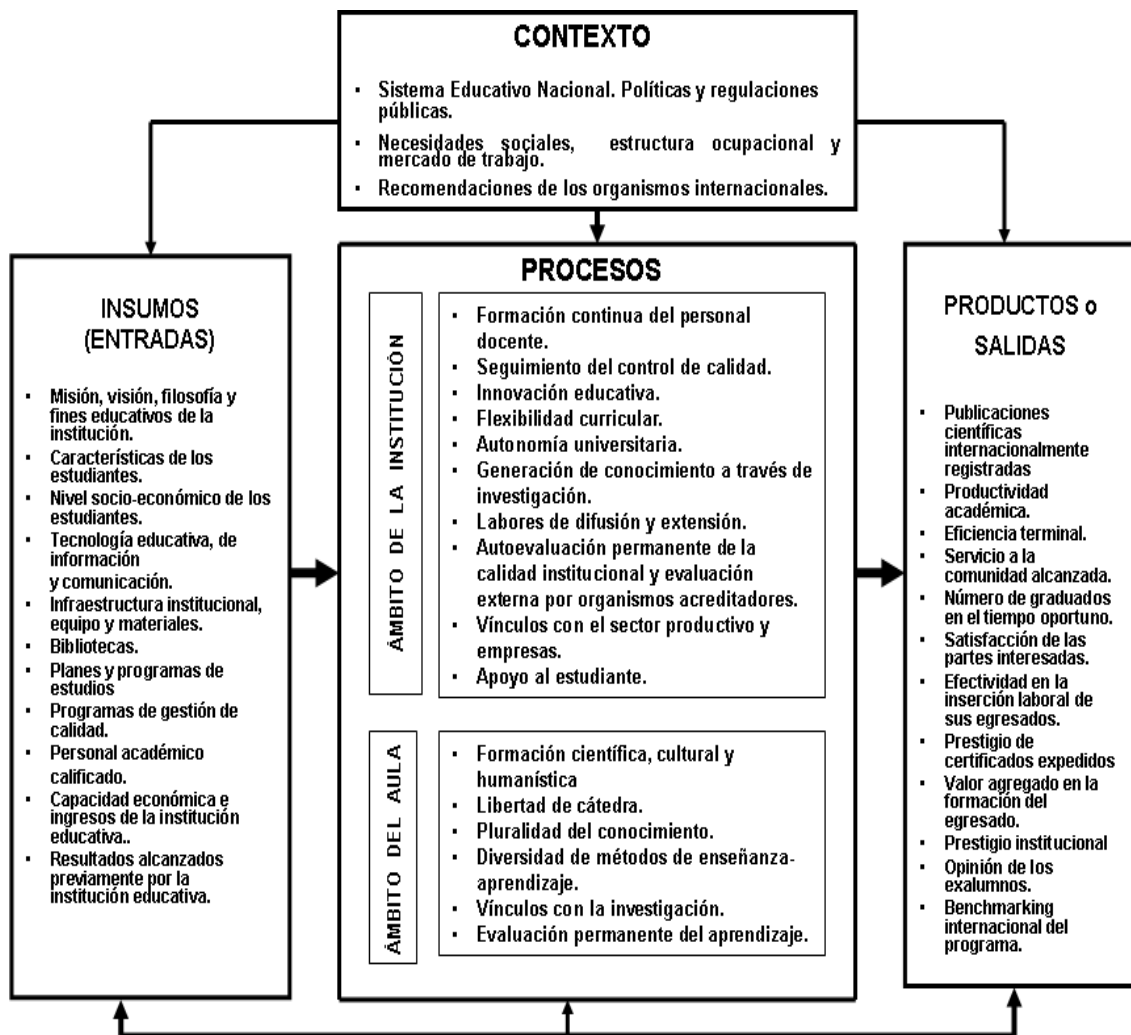
³ *Ibidem.* p. 32

⁴ UNESCO-CEPES. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions.* Lazăr Vlăsceanu, Laura Grünberg y Dan Pârlea (comps.), Rumania, Bucharest, 2007. 116p. pp. 59-60.

educación superior; (iii) indicadores de procesos, que se refieren a la utilización de los recursos por una institución de educación superior, a la gestión de los insumos y el funcionamiento de la organización; y (iv) los indicadores de salida, que se refieren a los logros reales o los productos de la institución de educación superior. Estos indicadores corresponden al modelo de evaluación CIPP (contexto, entradas, proceso, salidas).⁵

En la figura 5.1 se ejemplifican una diversidad de indicadores en la evaluación y acreditación de programas, con base en el Modelo CIPP.

Fig. 5.1 Ejemplo de indicadores en la evaluación y acreditación de programas con base en el Modelo CIPP.



Fuente: Elaboración propia.

⁵ *Idem*

En relación con el uso de los indicadores antes citados para la acreditación de programas, Sadlak señala, hasta hace poco hubo una clara preferencia por los indicadores de entrada, pero en vista de la preocupación por la garantía de la calidad en el funcionamiento de las instituciones de educación superior, los organismos acreditadores han estado cada vez más preocupados por los tipos de indicadores de salida –particularmente los resultados de aprendizaje, según lo recomendado por los contribuyentes.⁶

En coincidencia con la idea anterior, Neave sostiene que los indicadores deben estar vinculados al resultado, añade, sirven a la transparencia, y al ubicarse en un contexto temporal, resultan ser provisionales.⁷

Desde mi perspectiva, lo que es definitivo es que los indicadores primordialmente deben estar vinculados a los resultados.

En opinión de Kaiser, no existe una sola definición autorizada de lo que es un indicador y la discusión sobre su naturaleza se complica aún más por la introducción de “indicadores de desempeño”.⁸

El glosario de términos UNESCO-CEPES define los indicadores de desempeño, como las medidas cualitativas y cuantitativas a corto o largo plazo de las salidas de un sistema o de un programa. Permiten comparar las instituciones de educación superior entre ellas y evaluar sus propios desempeños.⁹

⁶ Jan Sadlak. “Preface”. En: Lazăr Vlăsceanu y Leland Conley Barrows. *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*, UNESCO-CEPES, Bucharest, 2004. p. 15.

⁷ Guy Neave. “On the Uncertain Consequences of Taking Advice from Procrustes”. En: Akiyoshi Yonezawa y Frans Kaiser (eds.). *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2003. (Studies on Higher Education). p. 72.

⁸ Frans Kaiser. “System-Level Indicators for Higher/Tertiary Education: Some Notes on Requirement and Use”. En: Akiyoshi Yonezawa y Frans Kaiser (eds.). *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2003. (Studies on Higher Education) p. 31.

⁹ Lazăr Vlăsceanu, Laura Grünberg and Dan Pârlea. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*, UNESCO-CEPES, Papers on Higher Education Quality, Bucharest, 2004. pp. 38-39. En:

Por su parte, Cave señala que los indicadores de desempeño son una medida que puede ser ordinal o cardinal, absoluta o comparativa, pueden incluir el uso de fórmulas, como también procedimientos informales y subjetivos como evaluaciones de pares o *rankings* reputacionales".¹⁰

De acuerdo con De Miguel (citado por Santos Guerra y Moreno Olivos, 2004), los indicadores de desempeño, son los “datos empíricos –ya sean cuantitativos o cualitativos- recogidos de forma sistemática en relación con ciertas metas o procesos que nos permiten estimar la productividad y/o funcionalidad de un sistema. El procedimiento de los indicadores trata de dar sistematicidad a la recolección y credibilidad a los resultados”.¹¹

Por otro lado, Tavenas opina que la definición y uso de indicadores de desempeño en educación superior da lugar a numerosas dificultades, independientemente del nivel de investigación – institucional, regional, nacional o internacional – o su aplicación deseada. Una de estas dificultades se relaciona con las diversas disciplinas académicas, que tienen un impacto considerable en la enseñanza y la investigación. Por lo tanto, al seleccionar indicadores de desempeño, esta diversidad tiene que tomarse en cuenta.¹²

En función de los párrafos anteriores, es claro que los indicadores comúnmente se definen como los parámetros cuantitativos o cualitativos que miden el desempeño de una entidad educativa y programas con respecto a sus metas y objetivos, sus procesos y primordialmente sus resultados.

http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/CEEPES_QA_A_Glossary.pdf [Consultado el 5 de octubre de 2010]

¹⁰ Frans Kaiser, “System-Level Indicators for Higher/Tertiary Education: Some Notes on Requirement and Use”. En: Akiyoshi Yonezawua y Frans Kaiser (eds.) *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*, UNESCO-CEPES, Bucharest, 2003. (Studies on Higher Education) p. 31.

¹¹ Miguel Ángel Santos Guerra, y Tiburcio Moreno Olivos. “El momento de la metaevaluación educativa. Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad”. En: Revista mexicana de investigación educativa. México, COMIE. Año 2004. Vol. IX, número 023. p. 923 En: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/momento_metaevaluacion_educativa_santos_guerra.pdf. [Consultado el 12 de junio de 2009]

¹² François Tavenas. *Quality Assurance: A references system for indicators and evaluation procedures*, European University Association. Brussels, Belgium, 2004. 52p. p. 18.

Para Van Damme, el término indicador se utiliza para denominar las características específicas de las instituciones o programas empíricamente medibles, pudiendo recopilarse evidencias que permiten determinar el cumplimiento de los estándares. Para este autor, normalmente cada estándar está relacionado con un conjunto de indicadores, pero el mismo indicador también puede estar vinculado con varios estándares. Comúnmente, ambos hacen referencia a los mínimos que deben ser alcanzados para el cumplimiento de la calidad.

Comúnmente los indicadores tienden a ser operacionales y describen las características o el estado de una institución o programa en comparación con los años anteriores y las diferencias entre las regiones. A menudo los indicadores se refieren a parámetros basados en estadísticas (indicadores estadísticos), en la práctica, los indicadores se utilizan en un sentido más amplio, de una manera cualitativa, para describir el objeto de estudio.

En lo que se refiere al término estándares el Glosario de Términos Básicos y Definiciones de Garantía de la Calidad y Acreditación de UNESCO-CEPES, los define como las declaraciones relativas a un nivel esperado de requisitos y condiciones en la evaluación de la calidad de instituciones y programas de educación superior, con el fin de ser acreditados. La mayoría de las veces, los estándares son definidos como "criterios básicos" en el nivel de calidad mínimo aceptable. En otras ocasiones, se refieren al nivel más alto de calidad, por lo tanto, considerados como "estándares de excelencia", son reconocidos por los pares de forma colegiada. Los estándares pueden tener puntos de referencia diferentes: (i) entradas, (ii) salidas, y (iii) procesos. Con el fin de juzgar correctamente si un nivel de estándar de calidad se cumple pueden estar divididos en indicadores (más operacionales).¹³

¹³ Lazăr Vlăsceanu, Laura Grünberg and Dan Pârlea. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO-CEPES, Papers on Higher Education Quality, Bucharest, 2004. pp. 58-59.

Para Hämläinen, Mustonen y Holm, los estándares son declaraciones, requisitos y condiciones formulados con ciertos niveles mínimos que deben cumplir las instituciones o los programas para ser acreditados o certificados por un organismo acreditador o agencia de garantía de calidad. Los estándares también pueden describir los resultados esperados de un programa. Se refieren a las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan de los graduados. Son prescriptivos y normativos.¹⁴

Otra reflexión importante es la de Lueger y Vettori al plantear que los estándares a menudo se engloban con conceptos similares como indicadores, puntos de referencia, medidas y criterios. El diseño y aplicación de estándares de calidad permiten a las universidades demostrar que sus programas académicos se ajustan a los requisitos de una educación de calidad, apoyados en evidencias.¹⁵

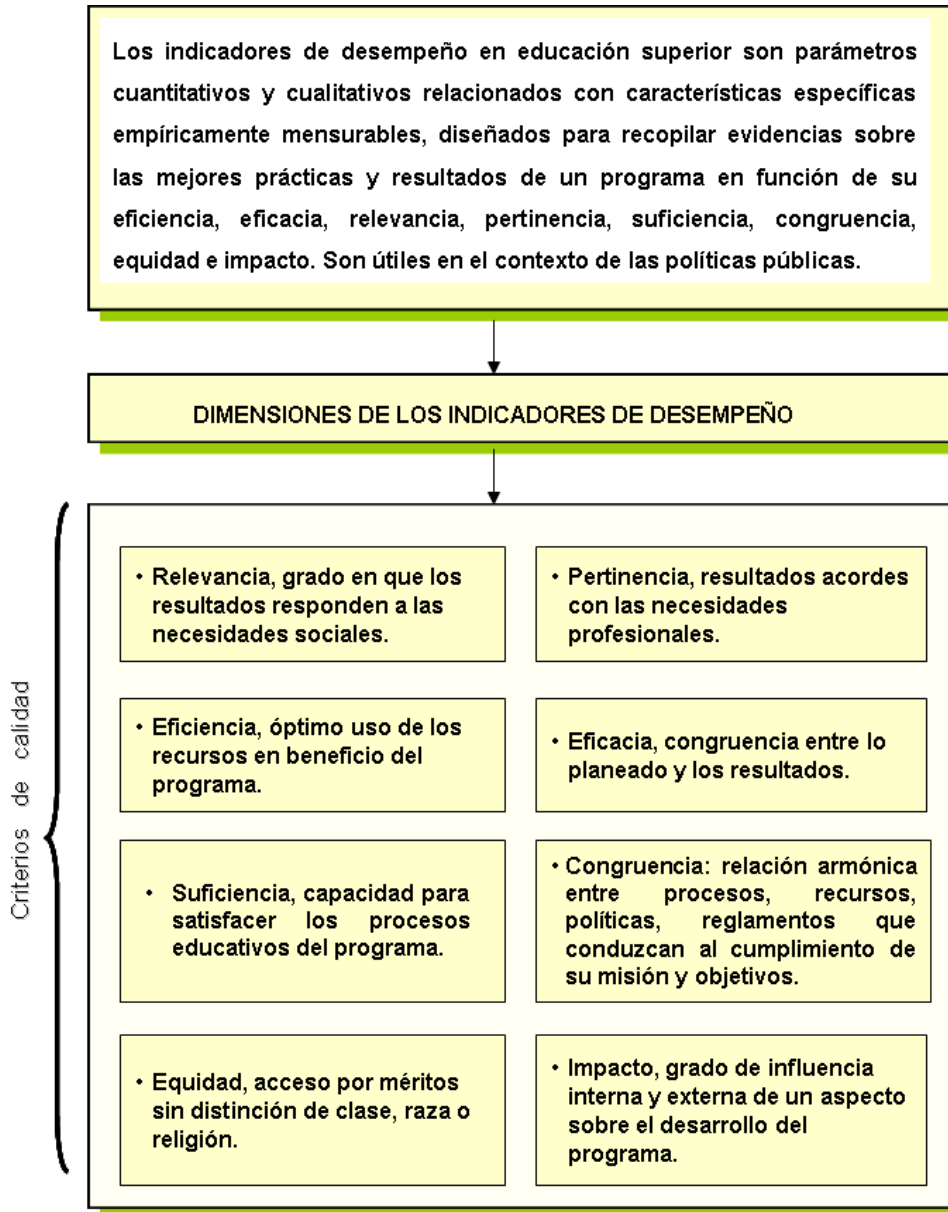
En síntesis, como se expreso anteriormente, en el mejor de los casos, los indicadores y los estándares, sirven como puntos de referencia, contra los cuales una institución o un programa de educación superior son evaluados y acreditados.

Para fines del presente trabajo se entiende por indicadores al nivel de los requisitos mínimos y criterios de calidad más generalizados de buenas prácticas que deben cumplir los programas para ser acreditados por un organismo acreditador. Estos criterios de calidad también conocidos como dimensiones de los indicadores incluyen las expectativas con respecto a la calidad: pertinencia, eficacia, viabilidad financiera, relevancia, congruencia, como se muestra en la figura 5.2.

¹⁴ Kako Hämläinen, Kirsi Mustonen y Karl Holm. “Standard, criteria and Indicators in Programme Accreditation an Evaluation in Western Europe”. En: Vlăsceanu Lazăr and Conley Barrows (eds.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. p 22.

¹⁵ Manfred Lueger and Oliver Vettori. “Standards and Quality Models: Theoretical Considerations. ‘Flexibilising’ standards? The role of quality standards within a participative quality culture”. En: Anela Beso *et al* (eds.). *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. European University Association, Brussels, Belgium, 2007. p. 11.

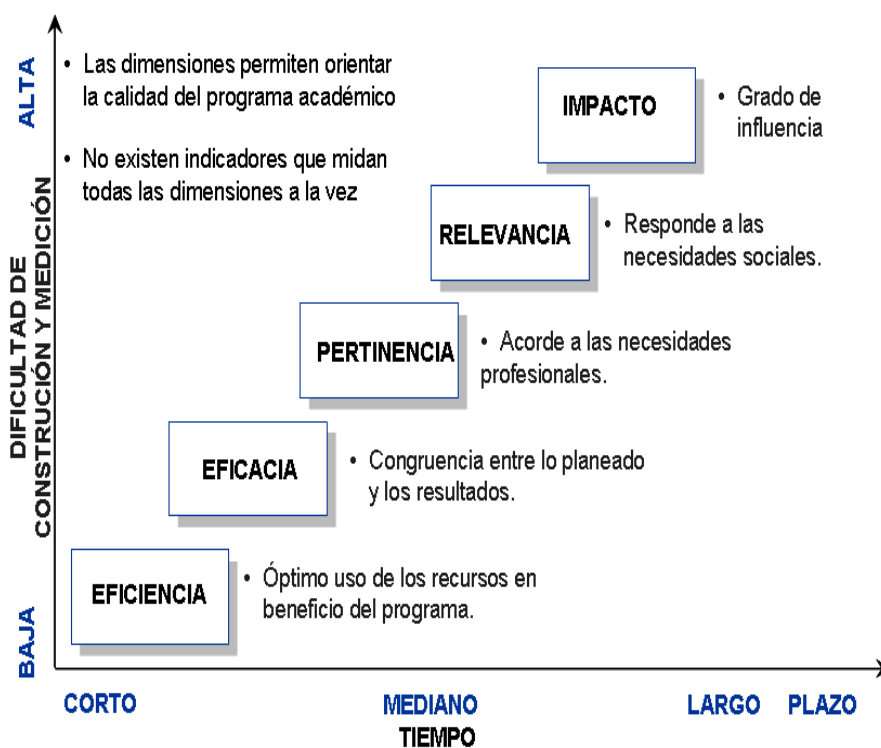
Fig. 5.2 Dimensiones de los indicadores de desempeño.



Fuente: elaboración propia

El diseño y definición de indicadores de desempeño para la acreditación de programas supone necesariamente la medición de sus dimensiones. Cada una de estas dimensiones posee un nivel de complejidad en su construcción y medición como se muestra en la figura 5.3

Fig. 5.3 Nivel de complejidad en la construcción y medición de las dimensiones de calidad de los indicadores de desempeño.



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en el diagrama anterior, el impacto de un programa resulta ser el criterio de calidad más difícil de medir que se alcanza a largo plazo.

5.2 Indicadores para la evaluación de instituciones y acreditación de programas en los diversos Sistemas de Educación Superior de Europa Occidental, Central y Oriental.

En este apartado se presentan las aportaciones más relevantes en la *“Invitational Roundtable on Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education”*, celebrada en el Instituto de Investigación para la Educación Superior (RIHE) de la Universidad de Hiroshima en Hiroshima, Japón, y posteriormente, en la Academia Leon Kozminski de Administración y Empresas, en Varsovia, Polonia, patrocinadas por el Centro Europeo de la UNESCO para la educación

superior (UNESCO-CEPES). El propósito de estas reuniones fue poner en marcha los resultados de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, París, 5-9 octubre de 1998), en ella, se confirmó la necesidad de la renovación y la reorientación de la educación superior a nivel institucional y de sistema de educación superior. Los aspectos concretos de trabajo giraron en torno a tres preguntas: ¿cuántos niveles deben tenerse en cuenta? ¿cuáles son las exigencias metodológicas específicas para la construcción de indicadores? ¿qué indicadores específicos deben ser construidos y con qué fin? Para ello, se efectuó un análisis exhaustivo de los indicadores estadísticos utilizados actualmente, a fin de evaluar su aplicabilidad en educación superior, permitir a los países un mayor entendimiento de su propia situación al compararse entre ellos, y por lo tanto, aprender unos de otros y compartir buenas prácticas, ofrecer una visión global para favorecer el diseño de iniciativas internacionales así como para lograr las eventuales modificaciones o incluso la formulación de nuevos indicadores.

En estas reuniones se desprendió la necesidad de un sistema cuantitativo, cualitativo y robusto para evaluar el cumplimiento de dichas recomendaciones, tanto a nivel de sistema de educación superior, como a nivel institucional. Por otro lado, ante la dependencia y expansión del sistema europeo de transferencia de créditos y la continua diversificación de la educación superior en Europa, se buscó lograr la definición específica de los estándares, indicadores y grupos de indicadores que se utilizan con fines de acreditación de programas. En suma, lo anterior condujo a la realización de tres subproyectos, la creación de: a) indicadores a nivel del sistema de educación superior/terciaria; b) indicadores estadísticos pertinentes para la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior/terciaria, rankings y metodologías; y c) indicadores para la acreditación de programas e instituciones de educación superior/terciaria. Todo lo anterior, dio lugar a tres publicaciones de las conclusiones respectivas: la primera, *Ranking and League Tables of Higher Education Institutions* (Rankings (Tabla de posiciones en las Instituciones de Educación Superior); la segunda, *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century* (Indicadores estratégicos a nivel de sistema para la supervisión de

educación superior en el Siglo Veintiuno), la tercera, *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education* (Indicadores para la Acreditación de Programas e Instituciones” publicadas en la serie de UNESCO-CEPES, "Estudios de Educación Superior".

Es importante señalar que la visión de la educación superior, tal como está formulada en la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción, consta de ocho elementos: 1) equidad de acceso; 2) aumento de la participación y la promoción del papel de la mujer; 3) promoción de conocimientos mediante la investigación en ciencia, las artes y las humanidades y la difusión de los resultados; 4) una orientación a largo plazo basado en la pertinencia; 5) fortalecimiento de la cooperación con el mundo del trabajo en el análisis y previsión de las necesidades sociales; 6) la diversificación de mayor equidad y oportunidades; 7) enfoques educativos innovadores; y, 8) personal de educación superior y estudiantes como los principales actores. Es evidente que la responsabilidad en el proceso de implementación de las recomendaciones recae principalmente en los respectivos Estados Miembros y sus instituciones de educación superior.

Sobresalen las aportaciones de Thierry Chevaillier, del Instituto de Investigación en Economía de la Educación del Centro Nacional de la Investigación Científica de la Universidad de Borgoña; Frans Kaiser, Senior Asociado de Investigación, del Centro de Estudios Políticos de Educación Superior de la Universidad de Twente; Dense Lievesley, Director del Instituto de Estadística de la UNESCO; Jamie Merisotis, P., Presidente del Instituto para la Política de Educación Superior en Washington, D.C.; Guy Neave, Director de Investigación de la Asociación Internacional de Universidades en París y Profesor y Director Científico en (CHEPS) Centro para los Estudios Políticos en Educación Superior en la Universidad de Twente, Holanda; James, Richard, Dr. Profesor Visitante Asociado del Instituto de Investigación de Educación Superior de la Universidad de Hiroshima; Jamil Salmi, Dr. Senior Economista, Coordinador Grupo Temático Educación Terciaria, Banco Mundial; Karl, Holm, Director del Consejo de Evaluación de la Educación Superior de Finlandia; Mircea Miclea, directora y profesora de la Universidad de Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumania; Ioan, Mihailescu, rector y

profesor, Universidad de Bucarest y Presidente del Consejo Nacional de Evaluación Académica y Acreditación, Rumania; Panaite Nica, Profesor de la Facultad de Economía, Negocios y Administración en la Universidad de Rumania; Dirk Van Damme, Director General del Consejo Flamenco Interuniversitario de Bélgica (VLIR); Kauko Hämäläinen del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Helsinki, Finlandia; James Appleton, en ese entonces Presidente de WASC y Presidente de la Universidad de Redlands, de los Estados Unidos de América; Dr. Andrée Surssock, Director del Programa de la Asociación Universitaria Europea; el profesor Masateru Ohnami, Presidente de la Asociación de Acreditación de la Universidad de Japón; el profesor Akiyoshi Yonezawa, del Instituto Nacional de Grados Académicos de Japón, entre muchos otros, cuyas aportaciones sirvieron de eje estructurador en el desarrollo de este capítulo.

También se integran otros estudios en el uso de indicadores en la acreditación de programas, a partir de otras fuentes, provenientes de diversas agencias de acreditación de programas, por ejemplo ANECA en España.

Van Damme enfatiza que en los últimos años se ha dado un desarrollo sobresaliente en el diseño de indicadores y ajustes a los protocolos de acreditación resultado de una revisión real, al reducir la cantidad de estándares e indicadores involucrados. Un ejemplo, de este tipo es el realizado por el WASC, así, en lugar de 9 de los estándares con 268 indicadores, son cuatro estándares con sólo cuarenta y dos indicadores los que se utilizan, lo que refleja un cambio importante en el énfasis en la eficacia y la importancia en los resultados.

Perspectivas en el uso de indicadores en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La introducción de sistemas de evaluación y acreditación de calidad en la educación superior en Europa fue suscitada por una combinación de factores, al igual que en la mayoría de otras regiones del mundo. Las tendencias sociales relacionadas con la globalización de la educación superior en la década de los 90 eran las mismas en

muchos aspectos en Europa central y oriental, como también lo fueron en Europa occidental, el auge caótico de escuelas, la masificación de estudiantes y un gran número de profesores. El número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior se duplicó y en consecuencia, la proporción de alumnos por maestro aumentó considerablemente, afectando el importe total de los fondos disponibles que no eran lo suficiente para mantener el funcionamiento adecuado de las universidades, especialmente en vista de la expansión de las inscripciones de los estudiantes; la aparición de un gran número de universidades privadas con la ausencia de un marco jurídico que regulara su organización y funcionamiento; la introducción de reformas en educación superior para obligar a las universidades tradicionales y recién establecidas a realizar cambios significativos en su organización y funcionamiento. Entre los factores a largo plazo se encuentran la generalización de mecanismos de eficiencia y competitividad; la rendición de cuentas de las universidades a sus patrocinadores; la necesidad de ayudar a las instituciones de educación superior en la identificación de sus debilidades y en la mejora de la calidad de sus servicios; la pertinencia de promover la calidad de ciertos programas entre los aspirantes, con el antecedente de un número creciente de ofertas de programas en educación superior; la exigencia de una responsabilidad en el uso eficiente de los fondos públicos, el incremento en la demanda de financiamiento y su disponibilidad limitada; el establecimiento de criterios objetivos para la distribución de los fondos públicos a las universidades, con base en la calidad de su desempeño; incremento en la movilidad de estudiantes y graduados y, la necesidad de validez y reconocimiento de los créditos (ECTS), certificados de educación y titulaciones, y de esta manera garantizar la calidad de los programas ofrecidos por las universidades locales.

El crecimiento de una garantía externa de calidad en la educación superior ha sido una de las características más notables en el proceso de Bolonia: “Si bien es una cuestión discutible si la calidad en la educación superior ha mejorado durante la última década de Bolonia, no existe la menor duda que la garantía de la calidad ha visto acontecimientos

dramáticos.”¹⁶ En educación superior, la garantía de la calidad puede entenderse como políticas, procedimientos y prácticas que están diseñadas para alcanzar, mantener o mejorar la calidad en un contexto específico.

En el Comunicado de Berlín del 19 de septiembre 2003, los ministros de los estados signatarios del Proceso de Bolonia, subrayaron la necesidad de: 1) una definición clara de responsabilidades entre los gobiernos e instituciones implicadas en la calidad de la educación superior; 2) una evaluación, ya sea de programas o instituciones, que incluya revisiones externas y diagnósticos internos, con participación de los estudiantes y publicación de los resultados; 3) un sistema de acreditación y certificación con procedimientos comparables; 4) una participación internacional cooperativa mediante el establecimiento de redes.

La tendencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impactado en una mayor exigencia en la formación inicial de los investigadores para mejorar sus perspectivas de carrera, tanto en el sector público como en el privado, mayor transparencia y comparabilidad de la calidad y los estándares en toda Europa para facilitar la movilidad internacional de los trabajadores y el reconocimiento transnacional de las titulaciones.

La Unión Europea (UE) cuenta actualmente con 27 Estados Miembros: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Latvia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumania, Suecia, Reino Unido. Prosiguen negociaciones con tres naciones candidatas: Croacia, República de Macedonia (antes Yugoslavia) y Turquía. En la figura 5.3 se muestra el mapa de los países miembros de la Unión Europea.

¹⁶ Eurydice and European Commission. *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. The Impact Process Bologna*. Eurydice, Brussels. 2010. 158p. p 24.

Once de estos países han concertado acuerdos de cooperación en ciencia y tecnología (C&T) que contribuyen al presupuesto del Séptimo Programa Marco * (*EU's Seventh Framework Programme for Research and Technological Development*) abarca el periodo 2007-2013. Estos incluyen a los cuatro miembros restantes de la zona europea de libre comercio (AELC), Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza, así como Israel y Turquía. Los otros son Albania, Bosnia y Herzegovina, Croacia, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Serbia.¹⁷

* La Unión Europea está apoyando el programa para la modernización de las universidades a través de la aplicación del Séptimo Programa Marco y el programa de competitividad e innovación, así como a través de los fondos estructurales y los préstamos del Banco Europeo de inversiones.

El objetivo principal del Séptimo Programa Marco en su conjunto debe consistir en contribuir a que la Unión se convierta en el espacio de investigación más importante del mundo, debe por lo tanto centrarse firmemente en el fomento de una investigación de primera categoría mundial, basada principalmente en el principio de la excelencia en investigación. De acuerdo con la estrategia de Lisboa, el Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002 acordó que el gasto global en investigación y desarrollo tecnológico («IDT») e innovación en la Unión debía aumentar con el objeto de aproximarse al 3 % del PIB en 2010, teniendo en cuenta que, dentro de este aumento, dos tercios deben proceder de la inversión privada.

El papel esencial de la investigación fue reconocido por el Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000, que estableció un nuevo objetivo estratégico de la Unión Europea para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. El llamado “triángulo del conocimiento -educación, investigación e innovación- es un instrumento básico para lograr este objetivo, a cuyo efecto la Comunidad se propone movilizar y reforzar las capacidades de investigación e innovación necesarias. En el Séptimo Programa Marco, El Programa Específico 'Personas' reconoce que uno de los elementos clave de la competitividad en materia de ciencia y tecnología es la cantidad y la calidad de sus recursos humanos. Para lograr el desarrollo adicional y la consolidación del espacio europeo de investigación, el objetivo estratégico general del Programa Específico consiste en potenciar el atractivo de Europa entre los mejores investigadores. Específicamente: Fortalecer, cuantitativa y cualitativamente, el potencial humano de la investigación y la tecnología en Europa, estimulando a los jóvenes a que sigan la carrera de investigador, alentando a los investigadores europeos a permanecer en Europa y atrayendo a Europa investigadores de todo el mundo, lográndose así que la Unión sea más atractiva para los mejores investigadores. Aumentar la movilidad de los investigadores y reforzar los recursos de aquellas instituciones que atraen internacionalmente a los investigadores impulsará los centros de excelencia en la Unión Europea. En el contexto del apartado «La ciencia en la sociedad» del programa «Capacidades» están previstas acciones para vincular la formación científica a las carreras, así como acciones en materia de investigación y coordinación sobre nuevos métodos en educación científica. Sus actividades estarán dirigidas a la: Formación inicial de los investigadores para mejorar sus perspectivas de carrera, tanto en el sector público como en el privado, mediante, entre otras cosas, la ampliación de sus cualificaciones científicas y genéricas, incluidas aquellas relativas a la transferencia de tecnología y al espíritu empresarial, y atracción de más personas a las carreras científicas. En: *Understanding the Seventh Framework Programme*. En: http://ec.europa.eu/research/fp7/index_en.cfm?pg=understanding [Consultado el 18 de noviembre de 2010]

¹⁷ UNESCO, *UNESCO SCIENCE REPORT 2010*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France, 2010. p. 147.

Fig. 5.4 Mapa de los países miembros de la Unión Europea



A la fecha, las siguientes redes están trabajando en el Proceso de Bolonia, *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), *Nordic Quality Assurance Network* (NOQA), *European Consortium for Accreditation* (ECA), *European Higher Education Area* (EHEA), *European University Association* (EUA), *Central and Eastern European Network* (CEE Network), *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE), *International Network for Quality Assurance* (INQAAHE), *Central and Eastern European Networks of Quality Assurance Agencies in Higher Education* (CEEN), vale señalar, que las buenas prácticas de los organismos de garantía externa de calidad en educación superior, también ha estado en la agenda internacional en los últimos años, asimismo, se han realizado avances significativos hacia la convergencia europea.

De este modo, el desarrollo de sistemas de garantía externa de calidad ha sido una constante y característica central en la evolución de las estructuras de gobernanza en la educación superior, como resultado de esta primera década del Proceso de Bolonia, 22 países han establecido organismos nacionales para la garantía de calidad, la mitad de estos establecidos desde 2005. Middlehurst y Campbell (2004) reportan que hay un mayor número de organismos de garantía de calidad en todo el mundo que hace cinco años y se está extendiendo el alcance y el enfoque de sus actividades, particularmente en Europa.

Resulta importante hacer notar que los sistemas nacionales de garantía de calidad europeos con mayor antigüedad se encuentran en una etapa de cambio e innovación de nuevos procesos, estándares y actividades, con un cambio de prácticas más efectivas. Como lo reportan Middlehurst y Campbell (2004), a nivel nacional hay intentos por cambiar los estándares y criterios de acreditación y de evaluación del enfoque de estándares tradicionales de “entrada” a un enfoque de “salidas”, resultados de aprendizaje y logros de los estudiantes (tasas de terminación, destinos de los graduados a estudios de posgrado y el empleo).¹⁸

Pocos países han quedado fuera de esta revolución de garantía de la calidad. Países con un sector pequeño de educación superior como Chipre, Liechtenstein, Luxemburgo y Malta no han establecido organismos. Sin embargo, Liechtenstein ha desarrollado intensa cooperación con Suiza para garantizar que se cumpla plenamente la garantía externa de calidad. Luxemburgo también ha desarrollado un enfoque progresivo de evaluación orientado a la mejora con la inclusión de las partes interesadas y extremadamente internacional. Sólo seis países: Azerbaiyán, Islandia, Moldova, Eslovaquia, Turquía y Ucrania –han mantenido un sistema de gestión central de calidad

¹⁸ Robin Middlehurst y Carolyn Campbell. “Widening Access to Quality Higher Education”. En: Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications “Widening Access to Quality Higher Education”. UNESCO, Paris 28 – 29 June 2004. 10p. Division of Higher Education Section for Reform Innovation and Quality Assurance (RIQ) p. 5.

por los ministerios. Mientras tanto, la situación de los países, Bosnia y Herzegovina e Italia, están actualmente en un proceso de transición.¹⁹

A pesar de que prácticamente todos los países de Bolonia han establecido algún tipo de sistema de garantía de calidad externa, la realidad europea es muy diversa, hay diferencias significativas en la filosofía y enfoques en cada uno de ellos, nos encontramos con países que optan por la auditoría institucional (Francia, Reino Unido, Suecia y Finlandia), asimismo por el asesoramiento, orientado a la mejora (Reino Unido, Italia, Suecia) y por otro de supervisión (vigilancia y control) para conceder permiso de funcionar a las instituciones de educación superior y a los programas (destacan países como España, Portugal, Rusia, Alemania, Austria, Noruega, Finlandia, Dinamarca y Holanda), involucra la acreditación institucional y de programas, podemos decir que el grupo más numeroso opta por la acreditación de programas, que se centra básicamente en la forma de un conjunto de indicadores, últimamente se ha enfocado a los resultados de aprendizaje en todos los campos disciplinarios y programas. En algunos países, la acreditación se concentra en los nuevos programas de estudios (*ex ante*).

Nos encontramos que las tres cuartas partes de los países de Europa continental – incluidos los que recientemente han establecido un sistema de garantía de calidad externa–, han construido sus sistemas de evaluación externa bajo la lógica de la supervisión, vigilancia y control por un organismo de calidad y/o acreditación, lo que implica el cumplimiento de indicadores mínimos. Exclusivamente 14 sistemas de educación superior son los que actualmente siguen un enfoque orientado a la mejora, colocando la responsabilidad primordial para la mejora de la calidad a nivel institucional.

De igual manera, los organismos que acreditan programas adoptan diversos puntos de vista de la garantía de calidad, que puede oscilar desde una visión de “defensa del usuario”, mientras que para otros, el principal propósito de la garantía externa de la

¹⁹ *Trends Focus on Higher Education in Europe 2010-11-05*. p 25.

calidad es la asesoría y orientación en la búsqueda de mejoras en los criterios y la calidad de los programas académicos y los títulos asociados a estos, lo que implica una estrecha relación entre los acreditados y acreditadores, hasta una última postura, una posición intermedia, entre la responsabilidad y la mejora.²⁰

Existe una diversidad europea en los sistemas de garantía de la calidad, pero es la acreditación la que está ganando cada vez más terreno, al considerársele un mecanismo eficaz y contundente de calidad, también como una protección efectiva al consumidor, obtiene impulso de fuerzas externas desde las políticas de los gobiernos y de fuerzas internas, dentro de las propias instituciones de educación superior.

Mihailescu, hace notar que a pesar de las diferencias en los sistemas de evaluación y acreditación de un país a otro, estos sistemas satisfacen las demandas y necesidades de los distintos tipos de agentes: universidades, estudiantes potenciales y sus familias, graduados de educación superior, gobiernos y los empleadores futuros de los graduados universitarios.

En opinión de Guy Haug (2005), en el ámbito europeo, la garantía de la calidad y la acreditación en un país tiene poco valor si no tiene credibilidad, es a través de la acreditación que se está construyendo y desarrollando el futuro de las universidades y del sistema de educación superior, el reto más importante es lograr un nivel de convergencia entre las agencias y los organismos acreditadores para que puedan funcionar como un mecanismo de reconocimiento mutuo y crear un marco suficiente de confianza, a pesar de la diversidad y diferencias en los sistemas de educación superior.

Al finalizar esta primera década del siglo XXI, los sistemas de educación superior europea siguen criterios y directrices comunes en la prácticas de la garantía de la calidad -evaluación y acreditación de instituciones y programas- acordados para el Espacio

²⁰ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. 3rd edition. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland, 2009. p. 12.

Europeo de Educación Superior (EEES), entre ellos, las Directrices y Normas Europeas para la Calidad en Educación Superior (ESG), el Código de Buenas Prácticas, y, los Descriptores de Dublín para los resultados de aprendizaje en el Marco Europeo de Titulaciones (*European Qualification Framework*), que se expondrán brevemente en este capítulo.

Perspectivas en el uso de indicadores en el sistema de educación superior en Europa Occidental.

En lo que se refiere a la evaluación y acreditación, muchos países de Europa tienen los mismos objetivos: mejorar la calidad de la educación, proporcionar información al público y garantizar que la educación es de calidad, hacer buen uso de los recursos y del financiamiento del Estado. En la mayoría de los casos, la idea es evaluar si se cumplen los estándares e indicadores en el desempeño de las instituciones y los programas, y verificar que el nivel de calidad se cumpla. Son parte de un sistema nacional de mejora de la calidad.

Hämäläinen, Mustonen y Holm (2004), enfatizan, que hasta ahora, el foco principal de la acreditación ha sido la calidad de los procesos, pero la tendencia es un cambio hacia indicadores de resultados, como ocurre claramente en el momento actual en el Reino Unido (véase, QAA, 2000) y Holanda. Estos indicadores de resultados pueden llamarse descriptores basados en competencias (Países Bajos) o especificaciones del programa (Reino Unido). Advierten, que los descriptores ofrecen un punto de partida claro para la formulación de indicadores de una disciplina específica y educación general. Así, en el Reino Unido, en el "marco de titulaciones de educación superior proporcionan puntos de referencia que se utilizan para determinar si [o no] los resultados previstos para los programas y los logros de los estudiantes reales son apropiados para el nivel de títulos otorgados" (QAA, 2000).²¹

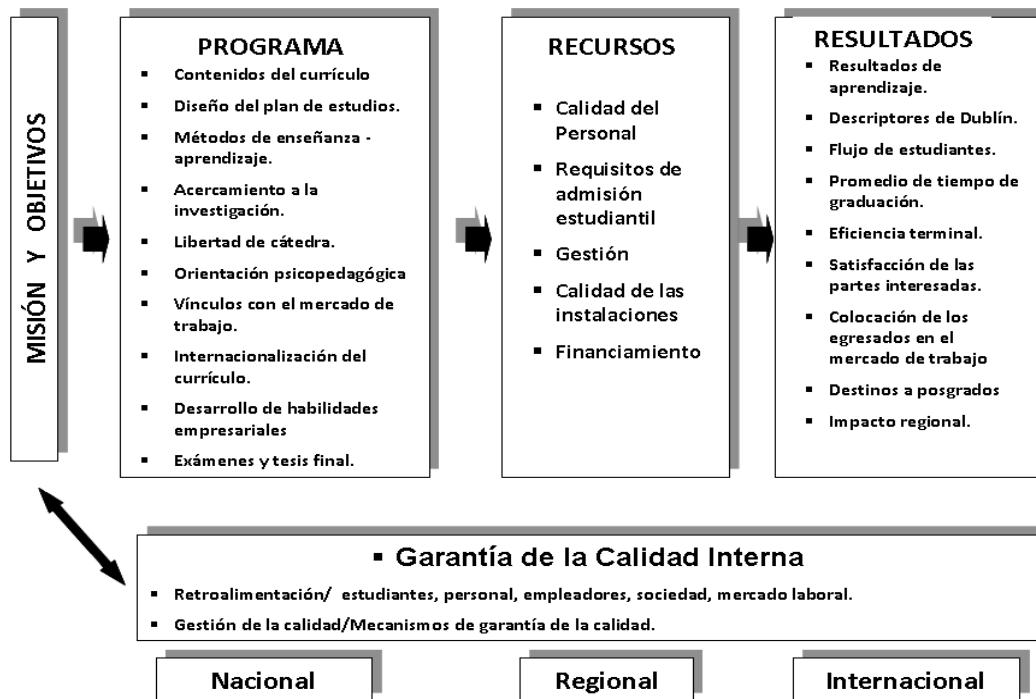
²¹ Kako Hämäläinen, Kirsi Mustonen y Karl Holm. "Standard, criteria and Indicators in Programme Accreditation an Evaluation in Western Europe". En: Lazăr Vlăsceanu and Conley Barrows (eds.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. pp. 20-21.

Un descriptor indica un resumen general de los resultados de aprendizaje de un programa de estudios completo, ofrece información acerca de las competencias y habilidades que han de lograr los estudiantes*.

Hämäläinen, Mustonen y Holm (2004), han analizado un conjunto de manuales diferentes utilizados para la evaluación y acreditación de programas en Europa, con obvios resultados, siendo mejores unos más que otros, una gran mayoría están relacionados con los objetivos fuertemente asociados con otros elementos de un programa académico, tales como el contenido y los métodos de enseñanza, instalaciones, diseño curricular y mecanismos de garantía de la calidad. Estos autores, logran identificar algunas diferencias, al observar que algunas áreas se evalúan cuidadosamente, mientras que otras se tratan sólo superficialmente. En la fig. 5.5 se concentran los indicadores más comunes en la evaluación y acreditación de programas en Europa Continental.

* El tema de la convergencia europea trata de cambiar el concepto de enseñanza por el de aprendizaje con un papel mucho más activo de los estudiantes. Para conocimiento sobre los resultados de aprendizaje y competencias, se recomienda revisar los Descriptores de Dublín donde se enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y habilidades relacionados con la titulaciones que representan el fin de cada ciclo de Bolonia. Estos Descriptores pretenden identificar la naturaleza de la titulación completa. No son específicos para cada materia ni están limitados a las áreas académica profesional o vocacional. En ciertas disciplinas en particular, los descriptores deberán interpretarse dentro del contexto y del uso del lenguaje de esa disciplina. Siempre que sea posible, deberán establecerse referencias cruzadas entre ellos y cualquier expectativa / competencia publicada por la comunidad de académicos y/o profesionales relevantes. Ha habido mucha discusión acerca de la naturaleza de los resultados de aprendizaje en educación superior y en la educación en general. Hasta el momento, no existe ningún enfoque convenido para describirlos en un sentido genérico. A los efectos de este informe, los resultados del aprendizaje se entienden en su sentido más amplio y, en el caso de los Descriptores de Dublín y el proyecto Tuning, incluyen las competencias. Dentro de algunos discursos las competencias pueden tener un significado más preciso, por ejemplo, en algunos contextos de evaluación están asociadas con el desempeño de las tareas relacionadas con el trabajo. En: *Qualifications. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, Denmark, February, 2005. 200p. En: <http://vtu.dk> [Consultado el 8 de noviembre de 2010]

Fig. 5.5 Indicadores en la evaluación y acreditación de programas en Europa Continental.



Fuente: Modificado de Kako Hämläinen, Kirsi Mustonen y Karl Holm. “Standard, criteria and Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in Western Europe”. En: Lazăr Vlăsceanu and Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. p. 24.

Estos autores subrayan que en el espacio europeo se han realizado esfuerzos hacia un acercamiento en la integración de las prácticas en la evaluación y acreditación de programas. Al respecto, Westerheijden (2001), lo confirma al señalar que en Europa occidental, la primera y segunda ronda de acreditación ha trabajado hacia la uniformidad nacional en lugar de la diversidad, al tratar de ajustarse a este conjunto de indicadores y criterios y de esta manera a la convergencia. Ambas rondas han intentado desarrollar indicadores mínimos para los programas con un único conjunto de estándares.²²

²² Don F. Westerheijden. “Ex oriente lux. National and Multiple Accreditations in Europe after the Fall of the Wall and after Bologna”. En: *Quality in Higher Education*. Volume 7, Number 1, 1 April 2001. London Routledge, Taylor & Francis Group. pp. 65-75(11)

Con la intención de ofrecer un panorama más amplio en el uso de indicadores en la acreditación de programas y sus particularidades, a continuación se exponen casos de algunos países, con base en la literatura producida por organismos nacionales de acreditación profesional en educación superior de Europa occidental.

La acreditación de los programas en el Reino Unido proviene de estatutos y mandatos legales y sirve a las *qualifications* -una licencia para la práctica de una determinada profesión-, por ejemplo la medicina o la ingeniería. La acreditación se realiza mediante una revisión de la infraestructura académica, los marcos de títulos de educación superior (FHEQ) que hace referencia a los resultados del aprendizaje, debiendo existir una coherencia entre los resultados previstos del programa y las expectativas establecidas en los descriptores del Marco Europeo de Titulaciones, el diseño del plan de estudios y las evaluaciones; el Código de Práctica, que proporciona orientación sobre el mantenimiento de la calidad y los estándares para las universidades y colegios

En el Reino Unido se ha avanzado de la inspección a la garantía de la calidad, de los estándares externos a la exigencia interna, del proceso a los resultados, de lo implícito a lo explícito, de lo declarado a lo verificado, de la rendición de cuentas a la mejora y, de las sospechas a la confianza.

Por su parte, Anthony McClaran, aclara que la Agencia para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (QAA) no acredita instituciones. Lo que hace es auditar y revisar a las instituciones que ofrecen educación superior y emitir un juicio sobre su capacidad para administrar sus propios estándares de calidad.

El sistema de acreditación que está desarrollando España a través de su Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), ha tenido varias fases. Vidal, subraya que actualmente se trabaja con 9 indicadores y 33 evidencias y se está intentando simplificarlo más. De estos nueve criterios hay tres que en las

universidades públicas ya están controlados.²³ Dos años antes, Pétriz recomendaba la importancia de acordar “indicadores fiables, medibles y transparentes, tanto cuantitativos como cualitativos”, que permitieran evaluar la calidad de las instituciones de educación superior.²⁴

Van Welie, señala que en los Países Bajos desde el año 2002 se ha sustituido el anterior sistema de revisión por pares (paneles de expertos, burocracia institucional e inspecciones) por otro de acreditación de licenciaturas y maestrías, con el propósito de mejorar la calidad educativa, brindar mayor transparencia; claridad en las decisiones; y valoración de la diversidad. El sistema de evaluación se concentra en 6 categorías o estándares básicos: la finalidad y los objetivos de un programa, el personal docente, las instalaciones, los recursos, la garantía de calidad interna y los resultados, subdivididos a su vez en 21 indicadores con sus correspondientes criterios y normas de puntuación para cada uno de ellos. Cada indicador puede ser calificado como suficiente o insuficiente, aprobado, bueno o excelente, este autor reporta que después de tres años de experiencia en la acreditación de programas se han obtenido:

... elementos positivos y negativos. Entre los primeros, se pueden destacar: 1º) una mejora de la calidad, sobre todo, en las universidades tradicionales (las politécnicas tienen otra lógica más avanzada en materia de gestión de la calidad); 2º) mayor transparencia del proceso; y 3º) claridad en las decisiones y sus consecuencias. Entre los segundos, se pueden señalar: 1º) el exceso de burocracia y papeleo; 2º) el exceso consumo de tiempo y recursos; 3º) el carácter experimental; 4º) su rigidez; 5º) dificultades de comparación de las evaluaciones de los cursos; y 6º) un menor compromiso institucional.²⁵

En resumen, el desarrollo de los procesos de acreditación en los Países Bajos, tiene como objetivos la transparencia, la independencia, la internacionalización, la claridad, el enfoque integral y el carácter intensivo de las evaluaciones.

²³ Javier Vidal “Acreditación de Instituciones vs Enseñanza”. En: ANECA, V Foro. Acreditación de Instituciones versus Titulaciones. Mayo 2006. 21p. p. 14.

²⁴ Felipe Pétriz “La Visión de las Universidades. En: ANECA IV Foro. *Los estudiantes y las políticas de calidad*. Octubre 2005. 20p. p. 13.

²⁵ *Idem*

La *Norwegian Agency for Quality Assurance in Education* (NOKUT), en Noruega, durante los últimos diez años, tras celebrar consultas con las instituciones de educación superior, concluyó que el desarrollo de estándares e indicadores en la acreditación de programas, no debe ser ni demasiado detallados ni demasiado prescriptivos, enfatizó la importancia de garantizar el profesionalismo, la credibilidad e integridad de los organismos acreditadores para ser visibles y transparentes a las partes interesadas. Haugland, director general de la NOKUT, subraya que en la realización de la tarea de la agencia se han realizado perfiles para cada participante, trabajado en los procesos de acreditación con otros expertos u observadores para comparar indicadores, criterios y procedimientos, profundizado en el Código de Buenas Prácticas, como también, en los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo, resaltó “en mi opinión [ambos] han formado la base necesaria para el reconocimiento mutuo de los programas en la educación superior. Surge la pregunta es: ¿es suficiente?”.²⁶

Haastad (2006), declara que en términos generales, existe un escepticismo hacia la acreditación, aún cuando está profundamente arraigada en muchos países, resalta que en el caso de los países nórdicos poco a poco se está introduciendo en versiones parciales o 'ligeras', a pesar de que el término 'acreditación' se define fácilmente y se reduce técnicamente a una decisión si/no, existe una desigualdad entre la acreditación 'privada' / 'marca' y la 'oficial' / 'pública' con significados muy diferentes, de igual manera, entre la acreditación institucional y la de programas, en comparación con otras formas de garantía de la calidad, es un mecanismo para la rendición de cuentas y forma parte de la operación de una agencia u organismo de garantía de calidad independiente, con un énfasis en el control, uso de indicadores mínimos, la elaboración de juicios y una postura reduccionista, con la probable desconfianza hacia la institución o el programa evaluados. Recomienda, que en la búsqueda de la equidad en estos procesos, se hace necesario el

²⁶Oddvar Haugland. “The point of view of the European Agencies”. En: *Implementing Quality Assurance standards in the European Higher Education Area - The way forward*. Seminar. Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) 3 – 4 July 2006. 15p. p15 En: < www.nokut.no/Documents/.../Santander_presentation_July_2006.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2010]

establecimiento de indicadores o estándares claros, en consecuencia, asegurar la coherencia de las evaluaciones y tomar una decisión binaria justa.²⁷

Haakstad (2006), recomienda tomar en cuenta prácticas de evaluación que promuevan una verdadera mejora -más allá de los mínimos-, con un grado de confianza y honestidad que considera difícil crear cuando las decisiones son percibidas como amenazantes y se traducen en consecuencias inminentes (recompensa/sanción) con diversos escenarios posibles.

Perspectivas en el uso de indicadores en el sistema educativo de Europa Central y Oriental.

A raíz de los cambios de régimen en 1989-1990, Europa central y oriental sufrieron una reestructuración política y socio-económica fundamental que, sin duda, también se aplica a la educación superior. La región ha experimentado una reactividad retardada, debido a las consecuencias de transición del sistema totalitario del pasado, hacia el desarrollo de una economía de mercado; al final de esta primera década del siglo XXI, Albania, Bulgaria, Rumania de Croacia y Eslovenia se han recuperado totalmente.

En paralelo, hay una creciente demanda de educación, que se percibe como la mejor manera de evitar el desempleo o aumentar las posibilidades de emigrar. Fuerte crecimiento económico desde el año 2000 ha creado más oportunidades de empleo para las personas altamente calificadas. Esto ha aumentado el número de graduados terciarios a nivel de licenciatura en todos excepto en Bulgaria. Uno de los legados positivos del socialismo es la alta calidad de enseñanza en matemáticas y ciencias en las escuelas, como lo demuestran las evaluaciones en Croacia, Rumania, Serbia y Montenegro (FEM, 2008).

En Rumania, Serbia y la antigua República Yugoslava de Macedonia, ha habido una gran expansión en el número de estudiantes. Su número aumentado entre 95 y 287% entre 2002–2008. También ha habido un marcado aumento en el número de maestrías y doctorados, otorgado en la región.

²⁷ Jon Haakstad. *Accreditation and Quality Assurance; Accreditation as Quality Assurance – A Skeptical View*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre los aspectos jurídicos de la garantía de la calidad y acreditación, organizado por la Sociedad Europea para la Educación de Derecho y Política en Salzburgo, Austria, abril de 2006. En: <www.aqa.ac.at/file_upload/CV_Jon_Haakstad.pdf> [Consultado el 20 de octubre de 2010]

...un creciente número de graduados terciarios sugiere que las economías de Europa del sudeste enfrentan cambios estructurales importantes en términos de la demanda de conocimientos. Eslovenia es el único país donde la industria privada es el mayor empleador. En Eslovenia, esto refleja el alto nivel de desarrollo en el país y el papel creciente de conocimientos para asegurar la competitividad de la industria.²⁸

Por su parte Frenyó y Rozsnay, enfatizan: “Los diversos sistemas de educación superior mantienen una gran cantidad de la tradición Humboldtiana”.²⁹

La educación superior en Europa central y oriental comenzó a participar en las tendencias de transformación mundial -como resultado de la globalización-, tardíamente pero con progresos considerables en la última década con cambios en las estructuras institucionales y marcos jurídicos. Se reafirmó la autonomía de las instituciones de educación superior y se introdujo la garantía de la calidad a mediados de la década de los 90. La introducción de la evaluación de la calidad y la acreditación involucró un proceso de aprendizaje que dio como resultado el establecimiento de mecanismos nacionales de control de calidad y la creación de organismos nacionales de acreditación, como herramienta para proteger la calidad de la educación. Albania, Bulgaria, la República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Macedonia, Polonia, Rumania, la Federación Rusa y Ucrania, todos tienen comisiones de acreditación central. En muchos países de la región, las leyes estipulan que deben ser evaluadas las universidades cada cinco años (facultades, institutos y sus programas), mediante procedimientos de evaluación y acreditación. La asignación de una acreditación a una institución o programa significa que se le ha otorgado el "derecho a existir" y que ha cumplido con los niveles mínimos de requisitos y la sociedad queda protegida frente a los proveedores fraudulentos.

²⁸ UNESCO. *UNESCO Science Report 2010. The Current Status of Science around the World*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France, 2010. 520p. pp. 186-187.

²⁹ László V. Frenyó y Christina Rozsnay, “Uses of Indicators in the Processes of Accreditation and Quality Assessment in the Countries of Central and Eastern Europe”. En: Lazăr Vlăsceanu and Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*, UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. p. 55.

Al igual que en Europa occidental, el sistema de evaluación y acreditación en Europa central y oriental tiene las siguientes funciones: apoyar a las instituciones de educación superior a definir claramente sus misiones y objetivos; ayudar a las instituciones de educación superior a evaluar correctamente los recursos y capacidades necesarios para alcanzar sus objetivos; aumentar el rendimiento entre las instituciones de educación superior a través de una evaluación periódica; proteger a la comunidad de aquellas instituciones que no puedan lograr sus misiones y a respetar sus compromisos; establecer el marco jurídico en virtud del cual el Estado pueda validar y reconocer los títulos y certificados de educación otorgados por las instituciones públicas y privadas; proponer al Gobierno o al Parlamento el cierre de las facultades, departamentos y universidades que, tras evaluaciones repetidas y advertencias, no han podido cumplir con los estándares/indicadores mínimos de calidad; orientar a las instituciones de educación superior en la mejora de sus actividades, y estructurar y adecuar los sistemas de evaluación y acreditación con los sistemas utilizados en los países de la Unión Europea y/o en otros países desarrollados. Mihailescu (2004) aclara que las evaluaciones y acreditaciones no tiene influencia sobre fórmulas de financiamiento en la mayoría de los países de la región, vale aclarar, con excepción de la República Checa y Alemania.

La tarea de evaluación de la calidad y acreditación recae en Consejos y Comisiones, los miembros del Consejo por lo general son seleccionados entre expertos propuestos por las propias instituciones de educación superior. En algunos países (por ejemplo, Rumania), los consejos de acreditación son validados por los Parlamentos nacionales. Los consejos trabajan con Comités de expertos especializados en todos los campos de aprendizaje.

A pesar de que los sistemas y sus estructuras son muy heterogéneos, están lo suficientemente desarrollados para cualquier integración al Espacio Europeo de Educación Superior.

Cuatro países de Europa sudoriental se han adherido a la Unión Europea (UE): Grecia en 1981, Eslovenia en 2004, Bulgaria y Rumania en 2007. La UNESCO reporta que el resto tiene estatuto de candidato para la UE (Croacia, República de Macedonia y Turquía) con perspectivas inciertas de adhesión (Albania, Bosnia y Herzegovina, Kosovo, Moldavia, Montenegro y Serbia).

Un buen ejemplo en la acreditación de programas es el caso austriaco, la Agencia Austriaca de Garantía de Calidad (AQA) que figura en el Registro Europeo de Agencias de Control de Calidad (EQAR), acredita programas de Bachelor (licenciatura) y de maestría, así como programas conjuntos en reconocidas universidades públicas y privadas y universidades de Ciencias Aplicadas dentro y fuera de Europa. El procedimiento para la acreditación de programas sigue las directrices y normas europeas para la calidad en educación superior (ESG), AQA tiene muchos años de experiencia y conocimientos técnicos en procedimientos de garantía y acreditación de la calidad, trabaja en varios países europeos.

El documento “Directrices para la Documentación y Evaluación de los Programas de Estudios” de la AQA contiene diez indicadores y se explican con base en preguntas centrales, para una visión de conjunto ver < <http://www.aqa.ac.at>>, no requieren de una exhaustividad, sino sirven a la institución de educación superior como soporte para la auto-documentación y a los expertos como una orientación para su evaluación. Se exponen a continuación de manera resumida.

1. Objetivos de la certificación profesional y definición del programa de estudios. Estos contienen aspectos disciplinarios e interdisciplinarios y se refieren sobre todo a las competencias en las áreas de Ciencias o las Artes. Habilidades para ocupar un empleo calificado. Competencias sociales, habilidades suaves. Desarrollo de la personalidad.³⁰

³⁰ El tema de la convergencia europea trata de cambiar el concepto de enseñanza por el de aprendizaje con un papel mucho más activo de los estudiantes. Para conocimiento sobre los resultados de aprendizaje y competencias, se recomienda revisar los Descriptores de Dublín donde se enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y habilidades relacionados con la titulaciones que representan el fin de cada ciclo de Bolonia. Estos Descriptores pretenden identificar la naturaleza de la titulación completa. No son específicos para cada materia ni están limitados a las áreas académica profesional o vocacional. En ciertas disciplinas en particular, los descriptores deberán interpretarse dentro del

2. Integración conceptual del programa en el Sistema de estudios. El programa cumple con las directrices nacionales conceptuales y formales, posee claridad y transparencia con respecto al otorgamiento de créditos ECTS*, el estudiante es capaz de resolver problemas con la aplicación de métodos científicos que concluye en una tesis final.

3. Definición del programa, abarca la enseñanza de conocimientos especializados y conocimientos interdisciplinarios, así como las competencias técnicas, metodológicas y genéricas; procedimientos de selección adecuados, reglas de créditos para el logro de rendimiento externo, si es necesario con arreglo a la Convención de Lisboa. Se establecen normas para estudiantes con necesidades especiales. Opciones de movilidad integradas al plan de estudios.

4. Viabilidad académica de los estudios, está garantizada a través del perfil de entrada esperada, un diseño adecuado de los estudios, la especificación de la carga de trabajo del alumno, servicios de apoyo adecuados así como servicios de asesoramiento.

5. Sistema de exámenes, orientado a las competencias. Como regla general, cada módulo termina con un examen. Las necesidades especiales de los estudiantes están reguladas.

6. Instalaciones, el desarrollo del programa está garantizado considerando al personal, recursos materiales y espacios en lo cuantitativo y cualitativo.

contexto y del uso del lenguaje de esa disciplina. Siempre que sea posible, deberán establecerse referencias cruzadas entre ellos y cualquier expectativa / competencia publicada por la comunidad de académicos y/o profesionales relevantes. Ha habido mucha discusión acerca de la naturaleza de los resultados de aprendizaje en educación superior y en la educación en general. Hasta el momento, no existe ningún enfoque convenido para describirlos en un sentido genérico. A los efectos de este informe, los resultados del aprendizaje se entienden en su sentido más amplio y, en el caso de los Descriptores de Dublín y el proyecto Tuning, incluyen las competencias. Dentro de algunos discursos las competencias pueden tener un significado más preciso, por ejemplo, en algunos contextos de evaluación están asociadas con el desempeño de las tareas relacionadas con el trabajo. En: *Qualifications. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation. Copenhagen, Denmark. February, 2005. 200p. En: <http://vtu.dk> [Consultado el 8 de noviembre de 2010]

* ECTS fue originalmente creado en 1989 con el fin de facilitar el reconocimiento de los periodos de estudio en el extranjero. Más recientemente, ha estado desarrollando en un sistema de acumulación que se aplicará en todos los programas a nivel institucional, regional, nacional y europeo.

7. Transparencia y documentación. El programa, los cursos y los requisitos de examen, están documentados y publicados.

8. La Garantía de la Calidad y su desarrollo, la institución toma en cuenta los resultados de evaluación, cargas de trabajo del alumno, éxito en los estudios y el destino de los graduados.

9. Programas con un perfil especial, se consideran las necesidades especiales de los estudiantes de un programa con respecto a los criterios del uno al ocho y se describen de forma coherente.

10. Diversidad, justicia de género e igualdad de oportunidades, para los estudiantes en situaciones especiales (estudiantes extranjeros, personas con antecedentes de migración o clases desfavorecidas educacionalmente).

Como puede apreciarse, la implementación de la "acreditación" en las tres regiones de Europa está siendo cada vez más parecida. Diversos sistemas nacionales han elaborado o están elaborando, sistemas con el objetivo de garantizar la calidad de la educación superior nacional y unificarlos con los procedimientos que se utilizan en otros países, facilitando así el reconocimiento de las *qualifications* de educación superior a nivel internacional.

5.3 Indicadores utilizados en la evaluación de instituciones y acreditación de programas en diversos sistemas de educación superior, desde los resultados del estudio patrocinado por la Red para la Garantía de la Calidad de Educación Superior de Europa Central y Oriental (CEEN).

Con el propósito de mapear los actuales indicadores y estándares, métodos y prácticas en la evaluación institucional y acreditación de programas de educación superior en Europa central y oriental, al tiempo, de medir la situación presente contra los nuevos "Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de

Educación Superior” (ESG)³¹ desarrollados por la Asociación Europea para la Calidad en la Educación Superior (ENQA) y sus organizaciones asociadas (EUA, EURASHE y

³¹ El desarrollo dinámico en materia de garantía de la calidad en Europa queda plasmado en el documento “Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (ESG), para una visión de conjunto ver <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>, adoptado en mayo del 2005, el cual está integrado por cuatro capítulos donde se plasma el establecimiento de un conjunto de valores, expectativas y buenas prácticas relativos a la calidad interna y externa en la educación superior, ampliamente compartidos entre las instituciones y los organismos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estos criterios y directrices están presentados en términos genéricos y no en requisitos específicos, centrados más en lo que debe hacerse que en cómo debe lograrse; en consideración con la diversidad de los sistemas políticos, sistemas de educación superior, tradiciones socioculturales, idiomas y expectativas de los 40 países del EEES. De tal manera, de promover la confianza mutua y la mejora de la transparencia, al tiempo que se respeta la diversidad de los contextos nacionales y áreas de conocimientos.

En este documento (ESG) se recomienda a los organismos de garantía de calidad, procedimientos que se utilizan ampliamente en los procesos de revisión externa –incluida la acreditación de programas–, que contribuyen a garantizar su validez, confiabilidad y utilidad, a saber: a) insistencia en que los expertos que lleven a cabo la garantía externa de calidad tengan perfiles adecuados y sean competentes para desempeñar sus tareas; b) una cuidadosa selección de expertos; c) ofrecimiento de sesiones informativas o de formación adecuadas a los expertos; d) incorporación de expertos internacionales; e) participación de los estudiantes; e) garantía de que los procedimientos de revisión utilizados sean suficientes para facilitar una evidencia adecuada que justifique los argumentos y conclusiones; f) utilización de un modelo de revisión que incluya auto-evaluación/visita externa/borrador del informe/informe publicado/seguimiento; y g) perfeccionamiento y mejora como elemento fundamental en la garantía de la calidad.

Los criterios y directrices para los organismos de garantía de calidad interna y externa, han sido desarrolladas para el uso de las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad en el EEES, cubriendo áreas clave relacionadas con la calidad y las normas de trabajo. Los siguientes organismos de calidad en sus procesos de evaluación y acreditación cumplen con los criterios y directrices del ESG: Albania, *Albanian Accreditation Agency for Higher Education* y *Kosovo Accreditation Agency*; Bosnia, *European Commission and Council of Europe*; Austria, *Austrian Quality Assurance Agency*; Francia, *Comité National d'Évaluation of France* (ahora AERES); Galicia, *Agency for Quality Assurance in the Galician University System (ACSUG)*; Hungría, *Hungarian Accreditation Committee (HAC)*; Rumania, *National Alliance of Student Organisations in Romania*; Rusia, *National Accreditation Agency of the Russian Federation (NAA)*; España, *Agencia Nacional para la Evaluación y la Acreditación (ANECA)*; Ucrania, *British Council in Ukraine*

Para la elaboración de los criterios y directrices resultó útil el “Código de Buenas Prácticas”, publicado en diciembre de 2004 por el *European Consortium for Accreditation (ECA)*, para una visión de conjunto ver www.eaconsortium.net/.../1264159808_eqa-code-of-good-practice-2004-rev2007.pdf, para garantizar la comparabilidad de los procedimientos de acreditación en toda Europa y define medidas de garantía de calidad interna de las organizaciones de acreditación. El código contiene una serie de estándares normativos correlacionados con preguntas y puntos de referencia e incluye 17 criterios considerados como buenas prácticas en todo organismo de acreditación, son: 1) Tiene una declaración explícita de su misión; 2) Es reconocido como un organismo de acreditación nacional por las autoridades públicas competentes; 3) Debe ser lo suficientemente independiente del Gobierno, de las instituciones de educación superior, así como de empresas, la industria y asociaciones profesionales; 4) Debe ser riguroso, justo y consistente en la toma de decisiones; 5) Tiene recursos suficientes y creíbles tanto humanos como financieros; 6) Tiene su propio sistema de garantía de calidad interna que hace hincapié en la mejora de la calidad; 7) Tiene que ser evaluado externamente de forma cíclica; 8) Puede demostrar la rendición pública de cuentas, tiene políticas públicas y oficialmente disponibles, procedimientos, directrices y criterios; 9) Informa al público de manera apropiada sobre las decisiones de acreditación; 10) Se proporciona un método para apelar contra sus decisiones; 11) Colabora con otras

ESIB); en el año 2002, la Red para la Garantía de la Calidad de Educación Superior de Europa Central y Oriental (CEEN) realizó un estudio entre los organismos de acreditación de 16 países de Europa central y oriental.

Este estudio consistió en la recopilación de información de dos cuestionarios que por separado se aplicaron a los 15 de organismos pertenecientes al CEEN. Los resultados provisionales de esta encuesta se presentaron a la Asamblea General del CEEN en Praga el 23 y 24 octubre de 2004, todos los organismos aprobaron los resultados y el valor de este proyecto. Los organismos del CEEN muestran un alto grado de convergencia con respecto a la interdependencia conceptual de los procedimientos de evaluación y acreditación. En comparación, la diversidad en los conceptos y prácticas indican diferencias en tradición y antecedentes culturales.³²

La primera encuesta arrojó que un número de organismos en Europa central y oriental, algunas veces, recurren a expertos extranjeros en sus revisiones, mientras que los países bálticos siempre incluyen revisores extranjeros en sus equipos. Las características clave de los expertos están estrechamente relacionadas con su condición de académico, su reputación y experiencia en procedimientos de calidad, posición profesional de alto nivel, independencia e imparcialidad. Según Frenyó y Rozsnay, el uso de expertos extranjeros puede entenderse en el sentido de elevar los estándares y el nivel de transparencia que se aplican en la evaluación y acreditación.

organizaciones de acreditación nacional, internacional y profesionales; 12) Los métodos y procedimientos de acreditación son definidos por el propio organismo de acreditación; 13) Deben llevarse a cabo en instituciones o programas sobre una base regular; 14) Debe incluir auto-evaluación/documentation por la institución de educación superior y la revisión externa (como una regla en el sitio); 15) Deben garantizar la independencia y competencia de los paneles externos o equipos; 16) Debe garantizar la independencia y competencia de los paneleso equipos externos; 17) Debe orientar a la mejora de la calidad; 18) Debe hacerse pública y cumplir con las prácticas europeas, teniendo en cuenta el desarrollo de conjuntos convenidos de los estándares de calidad.

³² Stefanie Hofmann, ACQUIN. *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the CEE network*. Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. Helsinki, Finland, 2006. 69p. p. 8 (ENQA, Occasional Papers, 8)

Así mismo, la comparación de los enfoques individuales de la Asociación Europea para la Calidad en Educación Superior (ENQA), el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA), como de la Asociación Europea de Universidades (EUA), muestran un alto grado de similitudes.

La CEEN integra veinte organismos procedentes de 16 países de Europa central y oriental (veáse Tabla 5.1) Data su fundación en la reunión de Cracovia (Polonia), el 13 de octubre de 2001, fue establecida oficialmente el 19 de octubre de 2002 en Viena, Austria, la actividad predominante de todos estos organismos es la acreditación.

Tabla 5.1 Organismos y Consejos de Acreditación de Educación Superior de la CEEN.

País	Organismos de Acreditación
Albania	Organismo de Acreditación para la Educación Superior (AAAHE)
Austria	Consejo de Acreditación Austriaco (AAC)
Austria	Consejo Austriaco <i>Fachhochschule</i> (FHR)
Austria	Organismo Austriaco para la Garantía de la Calidad (AQA)
Bulgaria	Organismo Nacional de Evaluación y Acreditación del Consejo de Ministros (NEAA de CM); Consejo de Acreditación de NEAA (AC de NEAA)
República Checa	Comisión de Acreditación de la República Checa (ACCR)
Alemania	Instituto de Acreditación, Certificación y Garantía de Calidad (ACQUIN)
Hungría	Comité Húngaro de Acreditación (HAC)
Latvia	Consejo de Educación (acreditación de instituciones de educación superior); Comisión de Acreditación (acreditación de programas de estudios)
Lituania	Centro para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (CQAHE); consejo; Consejo de Expertos para la Calidad en Educación Superior (relativo a programas), Consejo para la Evaluación de la Investigación en Instituciones de Educación Superior
República de Macedonia antes Yugoslavia	Organismo de la Evaluación de la Calidad en Educación Superior (HEQA); consejo: Consejo de Acreditación de Instituciones de Educación Superior de la República de Macedonia
Polonia	Comisión de Acreditación Universitaria
Rumania	Consejo Nacional para la Evaluación y Acreditación Académica (NCAAA)

(Continuación)

Federación Rusa	Consejo de Acreditación del Ministerio de Educación (NAC) Consejo de acreditación del Ministerio de educación – Federación de Rusa
República Eslovaca	Comisión de Acreditación de la República Eslovaca (ACSR) organismo asesor del Gobierno de la República Eslovaca.

Fuente: Stefanie Hofmann, ACQUIN. *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the CEE network*. Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. Helsinki, Finland, 2006. 69p. p. 8. (ENQA, Occasional Papers, 8)

La mayoría de los organismos miembros de la Red para la Garantía de la Calidad de Educación Superior de Europa Central y Oriental (CEEN) pertenecen a otras redes internacionales, como la Red Internacional para la Garantía de la Calidad de los Organismos de Educación Superior (INQAAHE), y a la Asociación Europea de Organismos de Garantía de la Calidad en Educación Superior (ENQA), lo que se traduce en que poseen un alto conocimiento en la participación de proyectos inter- o transnacionales.

En la mayoría de los países, la acreditación es obligatoria, sólo un organismo (rumano) trabaja sobre una base voluntaria, sin importar si la acreditación es obligatoria o voluntaria, las instituciones se benefician cuando son acreditadas: derecho a impartir el programa de estudio; derecho a otorgar títulos; en general, reconocimiento a la calidad del programa o a la institución; derecho a recibir fondos; y el derecho a otorgar becas a los estudiantes.

Los miembros de los Consejos de Acreditación respectivos son en su mayoría académicos, también participan representantes del mercado de trabajo o los órganos profesionales respectivamente en el proceso de toma de decisiones, cuatro organismos tienen representantes de las academias nacionales de Ciencias en su Consejo, una agencia tiene representantes del Ministerio de Educación en su cuerpo de toma de decisiones, los alumnos están siendo representados en cuatro de los consejos de acreditación.

Una comparación de los procesos de acreditación de los diversos organismos del CEEN muestra una gran convergencia hacia un enfoque de cuatro pasos: 1) autoevaluación además de un informe de autoevaluación proporcionada por la institución de educación superior; 2) evaluación externa (normalmente una visita *in situ*); 3) informe de evaluación; 4) toma de decisiones por el de consejo de acreditación (en algunos casos para ser aprobados por el Ministerio). Sin embargo, también se presentan algunas variaciones en los procedimientos.

En la evaluación de la calidad de las instituciones existen diferencias tanto horizontales como verticales, es decir, entre los organismos y los indicadores, que pueden visualizarse en la tabla 5.2. Por otra parte, este análisis de los aspectos considerados en la evaluación de las instituciones ofrece algunas pistas sobre el concepto subyacente de la calidad de los organismos, del total de los organismos que realizan evaluación y acreditación institucional el 100% toma en cuenta las declaraciones de la misión como tal, y el 75% el grado de realización de la misión y los objetivos (son ignorados por tres organismos), por lo tanto, el concepto de calidad subyacente es el de "calidad como adecuación a propósitos". El 58% de los organismos consideran la "satisfacción de las partes interesadas" en la evaluación de las instituciones. Sin embargo, todos los organismos consideran a los estudiantes como un grupo muy importante de las partes interesadas a considerar en la evaluación.

Tabla 5.2 Indicadores en la evaluación de instituciones de educación superior por Organismos de Acreditación de Europa Central y oriental

Organismos	AAHE Albania	AAC Austria	FHR Austria	NEAA Bulgaria	AACR Rep. Checa	ACQUIN Alemania	HAC Hungria	HEQEC Letonia	CQAHE Lituania	UAC Polonia	NCAAA Rumania	NAC Federación Rusa	ACSR Rep. Eslovacquia	
Desarrollo, gestión, organización y actividades educativas	■	■	■	■	■	El organismo no lleva a cabo acreditaciones institucionales	■	■	■	El organismo no lleva a cabo acreditaciones institucionales	■	■	■	
Estudiantes	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	■	■
Declaración de la misión	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	□	■
Gestión	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	■	■
Calidad del personal	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	□	■
Mecanismos de garantía de la calidad	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	■	■
Políticas y toma de decisiones	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	□	■
Organización y políticas de investigación	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	■	■
Calidad de la investigación	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	□	■
Grado de realización de la misión y los objetivos	□	■	■	□	■		■	■	■		■	■	■	■
Fondos	□	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□		
Satisfacción de las partes interesadas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□		

■ Considerado □ no considerado

Fuente: Stefanie Hofmann. ACQUIN. *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the CEE network*. Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. Helsinki, Finland, 2006. 69p. p. 38. (ENQA, Occasional Papers, 8)

De igual manera, en la acreditación de programas existen diferencias tanto horizontales como verticales, como puede apreciarse en la tabla 5.3 se presentan los criterios en la acreditación de programas, por los diferentes organismos de acreditación del CEEN que permite darnos una idea aproximada en el uso de los indicadores que al analizarlos, podríamos ubicarlos en cuatro grandes grupos: el currículo, estudiantes, enseñanza y evaluación, y gestión de calidad, con un mayor énfasis en el primero. En ambos casos, sería necesario analizar los aspectos que, a primera vista, parecen similares contra aquellos que parecen diferentes con el fin de decidir cuáles son realmente decisivos para el reconocimiento mutuo de los procedimientos y resultados, los cuales podrían tener un impacto en la comparabilidad y la compatibilidad en las actividades de los organismos de CEEN.

Tabla 5.3 Indicadores en la acreditación de programas académicos por organismos de acreditación en Europa central y oriental

Organismos	AAHE Austria	AAC Austria	FHR Austria	NEAA Bulgaria	AACR Rep. Checa	ACQUIN Alemania	HAC Hungria	HEQEC Lituania	COAHE Lituania	UAC Polonia	NCAAA Rumania	NAC Federación Rusa	ACSR Rep. Eslovquia
Contenido del programa	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Organización del programa	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Coherencia del programa	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Diseño del currículo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Trabajos escolares, proyectos de investigación, entrenamiento práctico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Evaluación del estudiante/exámenes	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Calidad del personal	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Calidad de las instalaciones	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Procedimientos internos de garantía de la calidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cumplimiento de estándares	□	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Métodos de enseñanza	□	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■
Expectativa de titulaciones	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■
Carga de estudio	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■
Población estudiantil (procesos de selección, captación, educación preliminar)	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■
Nivel del programa (licenciatura, maestría)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■
Objetivos del programa	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	□	■

■ Considerado □ no considerado

Continuación...

Organismos	AAHE Austria	AAC Austria	FHR Austria	NEAA Bulgaria	AACR Rep. Checa	ACQUIN Alemania	HAC Hungria	HEQEC Lituania	COAHE Lituania	UAC Polonia	NCAAA Rumania	NAC Federación Rusa	ACSR Rep. Eslovquia
Índice de aprobación y abandono de estudios	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	□	■
Requisitos en el ámbito específico/estándares	□	■	■	□	■	□	■	■	■	■	■	■	■
Orientación: aplicada o científica	□	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	□	■
Filosofía y fundamentos didácticos	□	■	■	□	□	■	□	■	■	■	■	■	□
Internacionalización del currículo	■	■	■	□	□	■	□	■	■	■	■	□	□
Benchmarking (puntos de referencia) internacional del programa	□	■	■	□	■	□	■	■	■	■	■	□	□
Promedio de tiempo de graduación	□	■	■	□	□	■	□	□	■	■	■	□	■
Opinión de los estudiantes sobre el programa	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■
Opinión del personal acerca del programa	□	■	■	■	■	■	□	■	■	■	□	□	□
Opinión de los exalumnos	□	■	■	■	■	■	□	■	■	□	□	□	□
Opinión de la sociedad en general	□	■	■	□	□	■	□	□	■	□	□	□	□

■ Considerado □ no considerado

Nota: Al momento que se realizó este estudio por el CEEN el HEQEA de la República de Macedonia, estaba por iniciar la acreditación de programas.

Fuente: Stefanie Hofmann. ACQUIN. *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the CEE network.* Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. Helsinki, Finland, 2006. 69p. p. 40. (ENQA, Occasional Papers, 8)

En la tabla 5.4 se relacionan los criterios en la evaluación de programas e instituciones los cuales pueden tener un impacto en la evaluación y acreditación de programas académicos. Además, las diferencias en la aplicación de estos criterios y procedimientos pueden tener un impacto en la comparabilidad y compatibilidad de las actividades de las agencias CEEN.

Tabla 5.4 Criterios en la evaluación de instituciones de educación superior y acreditación de programas.

Organismos	AAHB Albania	AAC Austria	EFH Austria	AQA Austria	AACR Rep. Checa	ACQUIN Alemania	HAC Hungria	HEQEC Letonia	CQAHK Lituania	HEQEA República de Macedonia	UAC Polonia	NCAAA Rumania	NAC Federación Eslovaca	ACSR Rep. Eslovaca
Criterios de salida	30	50	10		40	50	20	60	25		20	20	40	40
Criterios de entrada	70	50	90		60	50	80	40	75		80	80	60	60
ex-post	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
ex-ante	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Distinción entre profesional vs. instituciones académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distinción entre profesional vs. Programas académicos de grado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marco Nacional de Titulaciones (<i>National Qualifications Framework</i>)	■	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	■	<input type="checkbox"/>	■	■	<input type="checkbox"/>		■	■	■	<input type="checkbox"/>
Descriptores de Dublin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	■	■	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	■	■	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	■	■
Evaluación de licenciatura/maestría	■	■	■	■	■	■	■	■	■		2	3	■	■

■ sí no

¹ sólo programas académicos

² sólo maestría

³ en un futuro cercano

Fuente: Stefanie Hofmann, ACQUIN. *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the CEE network*. Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. Helsinki, Finland, 2006. 69p. p. 41. (ENQA, Occasional Papers, 8)

La mayoría de los organismos proporcionan tres tipos de decisiones: sí – acredita, no-ninguna acreditación y condicionado.

ACQUIN ofrece una cuarta posibilidad la de un aplazamiento de la decisión final. El organismo de Lituania tiene la posibilidad de una "acreditación restringida", la institución de educación superior debe presentar un plan de medidas inmediatas para proporcionar a los estudiantes un programa de educación suficiente, dándose por terminada la admisión de nuevos estudiantes a ese programa y posteriormente, al período de acreditación restringida se termina el propio programa. Cuatro organismos no hacen una distinción clara binaria de "sí /no", por ejemplo el búlgaro NEAA limita esta política a los proyectos y otorga las siguientes posibilidades para la acreditación de programas y/o instituciones: "muy buena, buena, satisfactoria o insatisfactoria".

Los organismos tienen claramente definidos las sanciones en caso de ser denegada o sólo otorgada por motivos condicionales. Estas pueden ser, que el Estado no reconozca el programa de estudios, ni matrícula ni exámenes, por supuesto no otorgue financiamiento; la institución o programa puede ser clausurado. Cada evaluación y/o acreditación (procedimiento y resultado) se documenta en un informe final. La mayoría de los organismos declaran explícitamente que el informe se le entrega a la institución evaluada de educación superior. Casi todos los países del centro y este de Europa son miembros del proceso de Bolonia.

Las listas de los estándares e indicadores varían entre los países de Europa central y oriental. Sin embargo, muchos de los indicadores son comunes a todos los mecanismos de acreditación nacional y con frecuencia se emplean en los procedimientos de acreditación en Europa occidental, los Estados Unidos, Canadá y Australia.³³

En términos generales, los indicadores básicos de calidad son los siguientes:

a) Misión y objetivos, tanto de la institución de educación superior como del programa.

³³ Ioan Mihailescu, "The Quality Assessment and Accreditation of Higher Education in Central and Eastern Europe". En: Lazăr Vlăsceanu and Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*, UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. p. 33-65 p33

b) Estudiantes. Sólo los candidatos capaces de completar un programa de la Universidad deben ser admitidos. El procedimiento de selección debe basarse en las competencias, se toman en cuenta las posiciones de los graduados en el mercado laboral y la correlación entre el número de estudiantes con las demandas del mercado laboral.

c) El currículo, debe ser coherente con la misión declarada y los objetivos.

d) Programas analíticos, debe existir una correlación entre los programas analíticos y la misión declarada un plan de estudios y ser científicamente apropiado.

e) Actividades de enseñanza-aprendizaje, los métodos de aprendizaje utilizados para cada programa deben ser compatibles; la tecnología de la información y la comunicación debe utilizarse ampliamente en las actividades de aprendizaje y la investigación; los estudiantes de alto rendimiento deben ser identificados, alentados y estimulados.

f) Apoyos a la enseñanza, conferencias, manuales y otros materiales deben considerarse como un buen material pedagógico y tener contenido científico adecuado.

g) Evaluación de los estudiantes, los métodos de evaluación deben ser adecuados, debe conocerse en gran medida que tipo de evaluación aumenta el rendimiento de los alumnos y la motivación del aprendizaje.

h) Sistema de transferencia de créditos, el éxito de la transferencia de créditos entre las universidades, facultades y departamentos.

i) Personal docente, el número de miembros del personal y la estructura del personal de enseñanza debe relacionarse con el número de estudiantes, el análisis varía según el tipo de programa y el nivel de estudios ofrecidos (pregrado, posgrado), tener un sistema de evaluación periódica sobre el desempeño del personal docente.

j) Investigación, las actividades de investigación se organizan dentro de la universidad, departamentos, programas; los recursos humanos adecuados están involucrados en la investigación.

i) El financiamiento a la investigación, los resultados científicos obtenidos por la Universidad, departamento o programa deben ser reconocidos a nivel nacional e internacional.

k) Infraestructura incluye aulas, salas de conferencias y seminarios, equipos de laboratorio, biblioteca y centros de cómputo, unidades de investigación, centros multimedia, editoriales, centros experimentales, etc.). Servicios sociales e instalaciones para los estudiantes deben incluir albergues, comedores, centros deportivos, servicios culturales, etc. Servicios sociales e instalaciones para el personal docente.

l) Actividades financieras y de gestión, incluyen financiamientos, ganancias, inversiones para el desarrollo, garantía de rendición de cuentas, etc.

Una tendencia más reciente, tomada seriamente en consideración en la mayoría de los países de Europa central y oriental, pone fuerte énfasis en estándares e indicadores sobre los resultados obtenidos por las universidades. Estos resultados se refieren, ante todo, a los graduados. Su "calidad" es evaluada con arreglo a criterios diversos:

a) La tasa de eficiencia terminal (número de graduados contra el número de estudiantes admitidos en la Universidad).

b) La tasa de empleo de nuevos graduados, el tiempo necesario para que un licenciado encuentre empleo es un indicador importante del reconocimiento que goza una Universidad

c) El empleo de los graduados en relación con el prestigio social de sus instituciones, algunas son prestigiosas debido a sus posiciones de clasificación dentro de una cierta jerarquía (Gobierno, el Parlamento y la Presidencia), otras han ganado prestigio debido

a su reputación (rankings universitarios). En opinión de Mihailescu (2004) este indicador no puede entrar en funcionamiento, porque puede ser utilizado por una Universidad como una promoción y publicidad.

d) El número de graduados que han encontrado empleo en el extranjero con prestigiosas universidades e institutos de investigación, este criterio es relevante cuando se trata de obtener el reconocimiento internacional y la validación de un grado y puede enfatizar el prestigio internacional de una institución de educación superior.

e) La correlación del flujo educativo de una Universidad con las demandas del mercado laboral. Aparte de su misión científica y cultural, la universidad también tiene una misión profesional, la de formar una fuerza de trabajo que puede ser absorbida a nivel de toda la sociedad, por lo tanto, la correlación de la cantidad de graduados en un determinado programa con la dinámica del mercado laboral es un criterio de evaluación para las universidades, que no debe, sin embargo, ser exagerado, es importante considerar, el fenómeno de desempleo a nivel global

f) La correlación del flujo educativo con las demandas del mercado laboral europeo. Con el avance de la ampliación de la Unión Europea, ha habido una creciente necesidad de titulaciones de educación superior que pueden ser reconocidas en todo el continente. La dimensión europea del mercado laboral requiere cambios curriculares y ajustes a las exigencias europeas, en términos del contenido científico, la capacidad profesional y la formación cultural. A pesar de muchos elementos comunes, la cultura europea todavía es muy heterogénea en los niveles nacionales y regionales. El equilibrio preciso entre la Unión Europea, nacional y regional sigue siendo un tema de actualidad, con desarrollos impredecibles.

La respuesta de las personas en los círculos académicos hacia la evaluación de la calidad es muy variada, a favor o en contra. Hay quienes muestran una actitud hostil o indiferente hacia los procedimientos de evaluación y acreditación, al percibirlos de alguna manera, como una restricción a la autonomía de las universidades.

Mihailescu, hace notar que a pesar del logro de resultados notables en algunos países, al identificar a las instituciones de calidad y ser acreditadas, la evaluación y la acreditación de instituciones no han escapado a tendencias burocráticas, la creciente sofisticación de los procedimientos de evaluación ha llevado a costos institucionales significativamente mayores (la preparación de informes de autoevaluación, constante vigilancia por comisiones de expertos, la publicación de informes) y ha generado descontento entre las universidades evaluadas que se han visto obligadas a emplear cada vez más, mayores cantidades de fondos y recursos para un objetivo que parece estar más allá del alcance. La misión de los indicadores nacionales de evaluación y acreditación es proteger a los estudiantes de ofertas educativas fraudulentas.³⁴

Miclea expresa el sentimiento de malestar que ha generado el proceso de acreditación, al decir: “Creemos firmemente que el poder discriminatorio es una característica fundamental de un modelo de acreditación”.³⁵

En virtud, que las ofertas educativas fraudulentas se han convertido en un problema mundial, Mihailescu considera necesario la introducción de un sistema internacional de control y advertencia, con base en la aplicación de los mecanismos europeos para la acreditación y evaluación estandarizados, para ello, la asociación Europea y las asociaciones regionales de garantía de calidad y las agencias de acreditación nacionales son la mejor opción para garantizar la transparencia y la unificación de mecanismos nacionales responsables de la garantía de calidad de la educación superior en los niveles de sistema e internacional. Trascendente, también, la elaboración de procedimientos y mecanismos de evaluación de calidad más flexibles, establecimiento de un número pequeño pero significativo de estándares e indicadores de evaluación externa y, por otra parte, alentar a las instituciones de educación superior para desarrollar sus propios

³⁴ Ioan Mihailescu. “The Quality Assessment and Accreditation of Higher Education in Central and Eastern Europe”. En: Lazăr Vlăsceanu and Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*, UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. p. 53.

³⁵ Mircea Miclea. “Working with the CIPOF Model –A Hypothetical Example”. En: Lazăr Vlăsceanu and Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*, UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. pp. 161- 177. p. 176.

mecanismos de garantía de calidad. Se hizo una propuesta similar en la segunda conferencia de la Asociación de Universidades Europeas, celebrada en Dinamarca, el 19 y 20 abril de 2002. El informe presentado por el profesor Dirk van Damme, de la Universidad de Gante aboga por la necesidad de un rediseño de los sistemas de evaluación externa con procedimientos menos burocráticos, menos costosos y menos detallados, centrándose más en los resultados, fomentar la innovación y mantenerse al día sobre la evolución del entorno mundial.³⁶

Por el momento, los esfuerzos se dirigen al establecimiento de un acuerdo en la diversidad de los estándares, indicadores y criterios de evaluación de la calidad, para asegurar una cierta coordinación en los procedimientos y mecanismos de evaluación nacional, que se traduzca en una confianza en los organismos nacionales de acreditación y reconocimiento en los resultados de sus evaluaciones.

El conjunto de estándares, indicadores y criterios utilizados en los procedimientos de evaluación y acreditación académicos depende también de la importancia de los tres modelos universitarios existentes dentro del sistema nacional de educación superior. Un modelo dominante en el humboldtiano, los estándares e indicadores y criterios prevalecerán en el contenido de la educación y la investigación científica. Un modelo predominante en la universidad como institución de bien público se centrará en la utilización eficiente de los fondos públicos y su función social, mientras que con un modelo empresarial imperante, se enfocará a la calidad de sus "productos". La lista de estándares, indicadores y criterios pertinentes a nivel europeo debe tener en cuenta la gran diversidad de paradigmas de la Universidad, dentro y fuera de los países. El principal activo de la educación superior en Europa es precisamente la gran diversidad de modelos universitarios.

Como se revisó, en esta primera década del siglo XXI, los Ministros de Educación insistieron en París, Bolonia y Salamanca en la unificación de los estándares e indicadores a nivel europeo y sobre la creación de mecanismos y organismos para la

³⁶ Ioan Mihailescu. *Op. cit.* p. 46.

garantía de la calidad en toda Europa, para ello se han realizado diversos esfuerzos, sin embargo, los resultados son bastante modestos y el proceso ha sido lento. Las probables explicaciones de este progreso lento, se deben a las siguientes razones: a) en el contexto de la ampliación de la Unión Europea, la educación sigue siendo un área en la que los Estados quieren conservar la autonomía de sus universidades, en Europa, la mayoría son autónomas, incluso en los países en los que el Estado desempeña un papel importante en la supervisión de las universidades, siguen siendo principalmente independientes; b) la educación superior está altamente diversificada en los países europeos; c) las universidades desean preservar sus tradiciones específicas que podrían perder con una unificación; y d) determinados indicadores se basan en estadísticas recopiladas fuera de la Universidad. Algunos países no poseen muchos datos disponibles, y es probable que no sean suministrados en un futuro próximo.

5.4 Análisis de los indicadores en la acreditación de programas por el *Latin European Universities Group* (ELU).

A continuación, de modo similar, se expone el trabajo realizado por el Grupo de Universidades Europeas-Latinas, *Latin European Universities Group* (ELU) que tuvo como antecedente la reunión de seguimiento a la Declaración de Bolonia celebrada en Praga en mayo de 2001, al exhortar los Ministros de Educación a las universidades, los organismos nacionales y la Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (ENQA) a colaborar en el establecimiento de un marco común de referencia y a promover las mejores prácticas en la garantía de la calidad, de tal manera de garantizar un alto grado de uniformidad en la calidad de los programas de educación superior en los países involucrados y estar en condiciones de proporcionar a los estudiantes una base para la elección de un programa determinado, asimismo, facilitar la movilidad entre las universidades.

En octubre de 2002, ELU se embarcó en un proyecto colectivo sobre evaluación de sistemas universitarios de diversos países, el resultado arrojó un estudio comparativo de las prácticas de calidad y un extenso uso de indicadores de desempeño que ofrecen una

mejor comprensión y dominio de la realidad de las universidades europeas. Este estudio fue compilado por el profesor François Tavenas, Rector Emérito de la Universidad Laval en Quebec y el rector de la Universidad de Luxemburgo.

Tavenas señala que el uso de indicadores de desempeño en educación superior actualmente asume una amplia variedad de formas en el mundo, al tiempo que presentan numerosas dificultades, independientemente del ámbito, internacional o nacional, regional o institucional. Atinadamente advierte, que un único indicador no refleja objetivamente el desempeño de una institución o actividad representada, así, prácticamente un indicador puede interpretarse de dos maneras opuestas, por ejemplo, una alta tasa de graduación puede atribuirse a la mejor metodología didáctica con una efectiva supervisión de los estudiantes o, por el contrario, como resultado de procedimientos de evaluación laxa. En estas circunstancias, recomienda, una prudencia considerable en el uso e interpretación de los indicadores de desempeño.³⁷

En nuestro país, un número de universidades privadas han optado por la opción titulación cero, sus altos índices de graduación no garantizan necesariamente que sus egresados poseen los conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer una determinada profesión.

Otro problema que encuentra Tavenas en el diseño de indicadores es la uniformidad con que se evalúan todas las universidades, nos encontramos que un organismo acreditador evalúa un programa determinado, por ejemplo, la licenciatura en administración, bajo las mismas reglas en diversos contextos universitarios lo que tiende a negar la diversidad de las instituciones de educación superior, lo cual sólo se justifica cuando las instituciones de un sistema educativo tienen similares objetivos y responsabilidades.

³⁷ François Tavenas. *Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*. Brussels, Belgium, European University Association-ELU (The Latin European Universities Group), 2004. 52p. p18.

Añade atinadamente, que todo lo que se puede medir no necesariamente es un buen "indicador de desempeño"; todo lo que debe ser evaluado no necesariamente es fácil de medir; generalmente los indicadores disponibles se elaboran en una perspectiva a corto plazo; cuando una actividad compleja como la educación superior se resume en unos indicadores estadísticos simples, una cierta cantidad de información se pierde; esto puede llevar a una imagen distorsionada de la actividad universitaria.

En apoyo a la idea anterior, Sharifah H. Syed H. Shahabudin, sostiene que a las universidades se les debe evaluar en función de su repercusión sobre la innovación empresarial, la promoción sociocultural y el desarrollo medioambiental de una región, asimismo, subraya acertadamente: “pero esos indicadores todavía deben elaborarse y perfeccionarse. Como Einstein afirmó en una ocasión: “No todo lo que cuenta puede contarse”. ¡Tampoco todo lo que puede contarse cuenta en realidad!”.³⁸

Tavenas enfatiza que la fuerza y la vitalidad de las universidades están arraigadas en la interacción permanente entre la enseñanza y la investigación, por tanto, recomienda que los mecanismos de evaluación se enfoquen simultáneamente en estos dos aspectos esenciales de la universidad. En el contexto de la educación superior mexicana, las universidades públicas sobresalen en materia de investigación por encima de las privadas, estas últimas muestran un bajo nivel en investigación que se ve reflejado en la enseñanza de las profesiones con escasas asignaturas en investigación y maestrías “profesionalizantes”.

Tavenas, recomienda que se evalúe “el valor agregado” de la educación universitaria, pudiendo diferenciar entre la calidad de los estudiantes al inicio de un programa de su elección y la calidad de los graduados. Opina, que por desgracia, dicha medición general del "valor agregado" para el total de una población estudiantil no es fácilmente

³⁸ Sharifah H. Syed H. Shahabudin. “El valor de una universidad es superior a los criterios aplicados para clasificarla”. En: *UNESCO. Servicio de Prensa*. 12 de mayo de 2011. En: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/a_universitys_worth_is_more_than_the_criteria_used_in_ranking/ [Consultado el 16 de mayo de 2011]

posible en la etapa actual de conocimientos sobre la medición y evaluación. Sin cualquier medición global de "valor agregado", no es posible ofrecer indicadores de desempeño más que una "representación parcial" de la actividad en cuestión.³⁹

Bajo esta mirada, Tavenas sugiere que los indicadores deben ser utilizados con precaución y, preferiblemente, en grupos de indicadores conexos para obtener una "imagen puntual" de la actividad de que se trate, con el entendimiento de que la selección y la gama de diferentes indicadores tengan un impacto directo sobre la calidad de la imagen obtenida.

5. 5 Perspectivas en el uso de indicadores en el Sistema de Educación Superior en Japón.

Japón cuenta con uno de los sistemas de educación superior más grandes del mundo, alberga más de 4,500 instituciones de educación superior con características altamente diversificadas. Cuenta con 686 universidades (99 nacionales, 75 locales y públicas, y 512 privadas) 541 *junior colleges* (de las cuales 475 son privados) ofrece cursos de dos años y más de 3,500 programas con otras instituciones de educación superior y terciaria. Entre estas instituciones, las condiciones de los recursos, los indicadores de desempeño académico, el nivel de entrada/salida y las características de los programas educativos son diversos.⁴⁰ *

³⁹ François Tavenas, *Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*, Brussels, Belgium, European University Association-ELU (The Latin European Universities Group), 2004. 52p. p. 22

⁴⁰ Akiyoshi Yonezawa, "Current Debates on Standards, Criteria, and Indicators Used in Programme Accreditation and Quality Assessment in Japan". En: Lazăr Vlăsceanu y Leland Conley Barrows (edits.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*, Bucharest, 2004. pp. 119-125. p. 119

*La estructura del sistema de educación superior/terciario japonés, subraya que todas las universidades nacionales que son operadas directamente por el Gobierno Nacional pertenecen a la Asociación Japonesa de Universidades y Colegios Nacionales (JANU). Dentro de JANU, existen intereses diversificados, especialmente entre las principales universidades, incluyendo las ex universidades "imperiales" y las instituciones más recientes y más pequeñas. Las universidades privadas principalmente se dividen en dos asociaciones; la Asociación Japonesa de Colegios y Universidades Privadas (JAPCU), que se compone principalmente de las instituciones más antiguas y la Asociación de Universidades Privadas de Japón (APUJ), que se compone de las instituciones más pequeñas o más recientes. Los colegios *junior* privados están integrados por la Asociación de Colegios *Junior* Privados en Japón (APJC), mientras que los colegios *junior* públicos también tienen su propia Asociación. La mayoría de los organismos operacionales de colegios *junior* privados son los mismos que las de las

Antes de la Segunda Guerra Mundial, las instituciones de educación superior/terciaria públicas se establecieron sobre la base de una planeación pública geográficamente equilibrada. Sin embargo, la rápida expansión del sector privado en la década de 1960 hizo casi imposible para el gobierno limitar la concentración excesiva de las instituciones en las grandes ciudades. Incluso en 1951, aproximadamente el 70 por ciento de los estudiantes universitarios vivían en las principales zonas urbanas, y más de un 60 por ciento de los estudiantes cursaban estudios en universidades privadas en Tokio. El número de estudiantes extranjeros en Japón está aumentando, la mayoría de ellos procede de países asiáticos, especialmente de China y Corea, igualmente, el número de profesores de países extranjeros está aumentando rápidamente.

Actualmente, las universidades japonesas están bajo una intensa presión en el cambio de su modo de funcionamiento. En 2004, todas las universidades nacionales en Japón fueron semi-privatizadas y transformadas en “corporaciones universitarias nacionales”. Esta reforma ha aumentado la autonomía financiera y la flexibilidad de las universidades nacionales, así como de su personal, alentando así la colaboración universidad–empresa. Hubo una consonancia con el esfuerzo nacional de Japón para promover la innovación, concomitantemente con políticas nacionales de racionalización del sector público.⁴¹

Muchas corporaciones de la Universidad Nacional en Japón se enfrentan con dificultades financieras. En los últimos años se ha presentado una situación fiscal apretada, el gobierno ha comenzado a reducir la cantidad de dinero regularmente asignado para sus costos de funcionamiento en un 1% cada año. Mientras universidades fuertes como la Universidad de Tokio y la Universidad de Kioto prosperan, gracias a una avalancha de fondos competitivos, otros han frenado el ritmo en la contratación de

universidades privadas. El grupo de promoción de la educación de las escuelas de formación profesional (EPGVS), una asociación de universidades de formación especializada, también tiene intereses que son diferentes al de las universidades o los colegios *junior*. Yonezawua, considera que los intereses diversificados en todas estas instituciones han hecho difícil asegurar la calidad de los programas educativos utilizando un conjunto común de indicadores a través de la educación superior y terciaria en Japón.

⁴¹ UNESCO. *UNESCO Report Science 2010. The Current Status of Science around the World*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France, 2010. 520p. p. 404.

profesores y están gastando menos en I&D. Debido a las dificultades económicas en el sector público japonés, los fondos del Gobierno para la investigación científica se otorgan con mayor frecuencia sobre la base del desempeño y la evaluación de una institución. Se tiene la convicción de que las universidades, al igual que otras organizaciones públicas, deben rendir cuentas a la sociedad, y que las políticas de asignación de recursos deben ser de conocimiento público.

En 1998, el Consejo Universitario, un comité asesor para las políticas de educación superior, asignado por el Ministerio de Educación, recomendó el establecimiento de la evaluación de "terceros", un sistema de evaluación de la calidad externa por organismos independientes del Gobierno y de las universidades para el establecimiento de la acreditación y la garantía de la calidad. Es la Asociación de Acreditación de Universidades de Japón (JUAA), la encargada de evaluar y acreditar programas de licenciatura, ha estado trabajando durante más de sesenta años, desde su creación en 1947.

La JUAA otorga una gran importancia a la "evaluación basada en el nivel de desempeño" y revisa los esfuerzos que hace una universidad para el logro de su misión, objetivos y metas educativas, son la base fundamental de la enseñanza y actividades de investigación.

Dada la competencia feroz de las universidades japonesas por obtener financiamiento por parte del gobierno, la Asociación de Acreditación Universitaria Japonesa (JUAA) está comprometida en promover el cumplimiento de altos estándares y el continuo desarrollo de las universidades a través de su sistema de evaluación.

La JUAA, establece trece elementos clave en la evaluación de programas de licenciatura, cada aspecto de evaluación contiene un número de elementos detallados algunos de los cuales están organizados en subcategorías. Estos elementos individuales se clasifican en elementos esenciales (A), elementos altamente recomendables (B), y elementos opcionales (C). En palabras simples, los indicadores del grupo A son indispensables para la acreditación; los del grupo B son altamente recomendables; y los

del grupo C son elementos que pueden incluirse también en el auto-estudio y, por tanto, también en el proceso de acreditación / re - acreditación. En este sistema japonés, el número total real de indicadores todavía es muy alto, 205 para programas de licenciatura, sin embargo, el grupo A obligatorio, sólo tiene 39 indicadores, como queda ilustrado por Ohnami y Hokama, en la tabla 5.4

Tabla. 5.5 Indicadores en la Acreditación de Programas de Licenciatura en la educación superior en Japón.

Indicadores clave de Evaluación		Misión, propósitos y objetivos educativos de una unidad académica	Estructura educativa y de investigación	Contenidos y metodología de educación e investigación		
				Contenidos de educación e investigación	Metodología e innovación educativa	Correspondencia con el College
Número de indicadores detallados	Grupo A	1	1	4	5	1
	Grupo B	1	0	14	15	0
	Grupo C	3	1	10	15	0
Sunbtotal				28	35	
Total de indicadores		5	2		64	1

Indicadores clave de evaluación		Admisión de los estudiantes	Estructura del personal para la enseñanza y la investigación	Instalaciones y equipo	Biblioteca y fuentes de información	Contribución a la sociedad
	Grupo B	5	8	7	1	3
	Grupo C	13	6	4	0	9
Total de indicadores		23	19	12	4	12

Indicadores clave de evaluación		Servicios a los estudiantes	Administración y gestión	Finanzas	Estructura de la gestión	Auto-evaluación	
	Grupo B	2	7	6	6	2	77
	Grupo C	12	5	2	3	6	89
Total de indicadores		18	15	10	10	11	205

Grupo A Esencial

Grupo B Altamente recomendado

Grupo C Opcional

Fuente: Masateru Ohnami y Hiroshi Hokama. "The Japanese University Evaluation System and the Main Self-Evaluation Criteria of the Japan University Accreditation Association (JUAA). En: Lazăr Vlăsceanu y Leland Conley Barrows (eds.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. Unesco.Cepes, Bucharest, 2004. 105-125p. p. 111

La JUAA en sí misma es una asociación que se aproxima al modelo de las asociaciones de acreditación regional de los Estados Unidos. El proceso de acreditación es como sigue: la universidad solicitante lleva a cabo un auto-estudio basado en los "rubros del auto-estudio" especificados por la JUAA (①), y presenta el informe a la JUAA (②), la Comisión de Acreditación Universitaria responsable de la acreditación revisa el "informe de auto-estudio" presentado (③), realiza la visita *in situ* (④), con los resultados de la visita *in situ*, la Comisión prepara y presenta los resultados de la acreditación a la universidad solicitante (⑤), después de escuchar las opiniones de la universidad solicitante (⑥), la Comisión prepara los resultados definitivos de la acreditación, la cual se entrega a la Universidad solicitante y se anuncia al público (⑦). La JUAA ofrece múltiples oportunidades para escuchar las opiniones de las universidades solicitantes, a efecto, de garantizar resultados de evaluación justa y precisa.⁴²

Arimoto, Yonezawa, Fukudome y Takeuchi, afirman que el gobierno japonés ha cumplido con la mayoría de las tareas establecidas en los dos documentos de política de la UNESCO: Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) y el Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior (UNESCO, 1998), a través de la referencia de los indicadores disponibles en documentos públicos. Sin embargo, es evidente que la mayoría de estos indicadores deben ser vistos como "cualitativos", y que algunos objetivos a veces también son abstractos para ser identificados por indicadores cuantitativos apropiados.⁴³

⁴² Japan University Accreditation University. En: <
<http://www.juaa.or.jp/en/accreditation/university.html>> consultado el 20 de noviembre de 210

⁴³ Akira Arimoto, Akiyoshi Yonezawa, Hideto Fukumode y Masakazu Takeuchi. "The Japanese Perspective on the Design and Use of System Level Indicators for Higher/Tertiary Education". En: Yonezawa Akiyoshi and Frans Kaiser *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty First Century*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2003. pp. 159-171. p. 162.

5.6 Innovación de los indicadores en la Acreditación de Programas en Estados Unidos de América.

La acreditación ha estado operando en los Estados Unidos de América durante más de un siglo y actualmente está presente en los cincuenta Estados, es una parte esencial de la educación superior estadounidense y la política educativa. Como revisamos en el capítulo anterior, existen países de diversas regiones del mundo que confían en los procedimientos de acreditación de Estados Unidos de América para verificar la calidad de sus instituciones y títulos.

En opinión de Eaton, citada por Appleton y Wolf, la acreditación es una fuerza importante en los Estados Unidos de América para proteger y promover los valores académicos básicos: la educación general, la gobernanza colegiada, la libertad académica y la autonomía.⁴⁴

Appleton y Wolf, subrayan que la acreditación cada vez más se centra en los resultados, su impacto a nivel institucional desde un enfoque de recursos, procesos, y estructuras, como el principal determinante de la calidad, ha sido desplazado hacia un mayor énfasis en evidencias de aprendizaje.

La acreditación en Estados Unidos de América está organizada a través de a) asociaciones regionales que se centran en su mayor parte en instituciones en su totalidad; y, b) organismos nacionales profesionales y especializados, que, en su mayoría, revisan disciplinas específicas, estudios profesionales o áreas especializadas.

La *Western Association of Schools and Colleges* (WASC) es una de las seis asociaciones regionales de Estados Unidos de América, establecida en julio de 1962, es la responsable de la acreditación de programas en California, Hawaii, Guam y los antiguos territorios en fideicomiso estadounidense del Pacífico. Está integrada por tres

⁴⁴ James R. Appleton y Ralph A. Wolff. “Standards and Indicators in the Processes of Accreditation: The WASC Experience –An American Higher Education Accreditation Perspective”. En: Vlăsceanu, Lazăr and Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. pp. 79-103. p.80.

comisiones de acreditación entre ellas la Comisión de Acreditación de Universidades y Colegios Superiores (151 instituciones).

Está integrada por 21 miembros elegidos por un término de tres años rotativo. Los miembros de la Comisión son representantes institucionales en varios niveles e incluyen presidentes, académicos vicepresidentes, decanos y profesores senior, así como representantes del público, de las escuelas y representantes de la comunidad universitaria. La Comisión se reúne periódicamente para examinar los informes y recomendaciones de los equipos de visitación y asume la responsabilidad de las medidas adoptadas. El ciclo máximo de acreditación para las instituciones es de diez años.

La *Western Association of Schools and Colleges (WASC)*, acaba de completar un esfuerzo de reforma de acreditación importante encaminado a hacer que el proceso de acreditación sea más útil a las instituciones en la construcción de la capacidad para evaluar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la eficacia educativa. Diversos enfoques se probaron a través de auto-estudios experimentales y visitas, se analizaron críticamente en reuniones regionales y perfeccionados hasta concretarse en un nuevo modelo de acreditación plasmado en un manual (para una visión de conjunto ver *Handbook of Accreditation 2008, WASC Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities*), este modelo involucró a centenares de representantes institucionales, dirigentes académicos, responsables políticos y dirigentes nacionales e internacionales en la garantía de la calidad, la mejora de los procesos y la reforma académica.

El esfuerzo de reforma de la WASC intentó responder a una serie de desafíos identificados en el proceso de acreditación tradicional, mismos que enfrentan todas las asociaciones de acreditación, a saber:

- a menudo el auto estudio institucional estuvo dirigido hacia el cumplimiento del mínimo, en lugar de hacerlo hacia mejoras importantes en la institución;
- el proceso de acreditación llegó a convertirse en “prácticas protocolarias” y no se consideraba rentable o con un valor agregado significativo;

- instituciones innovadoras que operan a través de educación a distancia o utilizando formatos de aprendizaje acelerado, cuestionaban si los estándares tradicionales de calidad, enfatizando los indicadores de entrada, proporcionaban una base efectiva para evaluar su calidad institucional y efectividad;
- muchas instituciones encontraron que el proceso de acreditación no estaba efectivamente alineado con las prioridades institucionales o con el ritmo de los ciclos de planeación institucional.

En opinión de Appleton y Wolff, pocas instituciones han desarrollado sistemáticamente lo que WASC llama una “cultura de evidencias” para planear la información y toma de decisiones para mejorar el aprendizaje de los alumnos; el modelo tradicional de acreditación a menudo no refuerza un uso eficaz de las evidencias ya que las instituciones utilizan el informe de auto-estudio para describir sus estructuras, procesos y actividades de evaluación, en lugar de hacerlo como una oportunidad para evaluar y mejorar sus propias evidencias, especialmente en relación con el aprendizaje de los alumnos.⁴⁵

El modelo de acreditación de la WASC implicó cambios significativos en los estándares de acreditación y en el rediseño de los procesos de visitación y evaluación institucional. La Comisión aprobó un conjunto de principios clave para supervisar el desarrollo de nuevas estándares de acreditación, destacan los dos siguientes: a) el proceso de acreditación se centra en los propósitos institucionales y resultados, no en estructuras específicas o métodos para su realización; b) el proceso afirma la centralidad de la efectividad educativa, incluido el aprendizaje de los estudiantes.

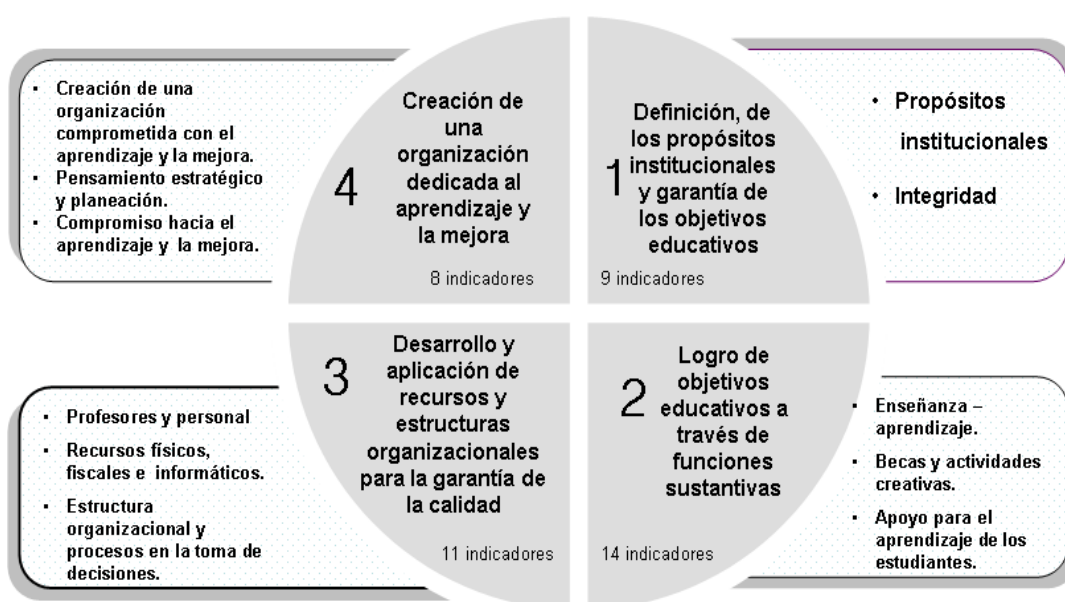
Hubo un apoyo para reducir el número de estándares de acreditación e indicadores desde el extenso número que existía previamente y tendían a conducir a las instituciones al cumplimiento mecánico de cada uno de ellos, más que un esfuerzo por identificar y centrarse en los ámbitos más esenciales de la rendición de cuentas, control de la calidad y la mejora. Los estándares han sido drásticamente optimizados y simplificados.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 86

Anteriormente había nueve estándares con 268 subcomponentes. Muchas de estas reglas tenían poco que ver con la eficacia educativa. Ahora hay cuatro estándares (categorías) con 42 indicadores que reflejan un cambio importante en el énfasis en la eficacia y la atención al aprendizaje de los alumnos. En la figura 5.5 se ilustran los cuatro estándares que conforman el modelo de acreditación del WASC.

Fig. 5.6 Estándares en la acreditación de programas de educación superior.

Modelo WASC: *Western Association of Schools and Colleges*



Fuente: Elaboración propia

Los estándares pretenden ser dinámicos y capaces de ser utilizados para programas e instituciones educativas tradicionales e innovadoras. El proceso de revisión aún depende en gran medida de la revisión de pares y juicio profesional. Los títulos de los cuatro estándares reflejan estas características y los caracteres dinámicos previstos en el proceso de acreditación revisado:

Los estándares de acreditación se aplican a todas las instituciones en la región. Para aquellos que buscan la candidatura y la acreditación inicial, las normas deben cumplirse al menos a un nivel mínimo. Para las instituciones que buscan la reafirmación de la acreditación, los estándares deben cumplirse en un nivel superior. Los estándares definen expectativas normativas y características de excelencia y proporcionan un marco para la auto-evaluación institucional. Dependiendo de la etapa de desarrollo de la institución, se pueden ver algunos componentes de los estándares como de mayor o menor prioridad.⁴⁶

Cada estándar se establece en términos holísticos amplios que son aplicables a todas las instituciones, a su vez, cada estándar está definido de manera más específica, a través de dos o más categorías principales subdivididas en indicadores, que son esenciales para que el estándar sea observado y desarrollado, y poder emitirse un juicio. Cada uno de los cuatro estándares comienza con una "declaración del estándar," con la intención de definir las bases para el juicio.

Estándar 1: Definición de los propósitos institucionales y Garantía de los Objetivos Educativos. (Propósito e Integridad).

La institución define sus propósitos y establece objetivos educativos alineados con sus propósitos y orientación educativa. Tiene un sentido claro y consciente de sus valores esenciales y orientación educativa, sus elementos distintivos, su lugar en la comunidad de educación superior y su relación con la sociedad en general. A través de sus propósitos y objetivos, la institución se dedica a la enseñanza superior, la búsqueda de la verdad y la difusión del conocimiento. Las funciones de la institución se cumplen con integridad y autonomía. Este estándar está compuesto de 14 indicadores, incluye libertad académica; diversidad de políticas, prácticas y programas; autonomía; integridad operativa; comunicación honesta, entre otros.

Estándar 2: Logro de los objetivos educativos a través de funciones sustantivas.

La institución logra sus propósitos institucionales y alcanza sus objetivos educativos a través de las funciones sustantivas de enseñanza y aprendizaje, becas y actividad

⁴⁶ WASC. *The Western Association of Schools and Colleges*. USA, Alameda, California, 2008. En: <www.wascsenior.org> p. 5 [Consultado el 30 de noviembre de 2010]

creativa, apoyo para el aprendizaje de los estudiantes y el éxito. Este estándar está integrado por 14 indicadores que contemplan innovación curricular y didáctica; identificación de las necesidades de los estudiantes y apoyo; uso de la información y asesoría oportuna a los estudiantes.

Estándar 3: Desarrollo y aplicación de recursos y estructuras organizacionales para garantizar la sostenibilidad.

En pocas palabras, se espera que cada institución demuestre que está comprometida en desarrollar y mantener la capacidad institucional y la eficacia de la educación, "mostrando evidencias de que funciona con propósitos claros, tiene altos niveles de integridad institucional, estabilidad fiscal y estructuras organizacionales para cumplir con sus propósitos", que promueven el logro de los propósitos institucionales y objetivos educativos y crean un entorno de alta calidad para el aprendizaje. Este estándar está integrado por 11 indicadores, entre los que destacan estabilidad financiera, auditorías limpias, recursos suficientes; planes realistas; presupuestos, inscripción e ingresos diversificados; suficientes recursos de información/biblioteca, toma de decisiones y procesos claros y coherentes; prioridad en lo académico, etc.

Estándar 4: Creación de una organización comprometida con la mejora y aprendizaje.

La institución lleva a cabo discusiones sostenidas basadas en evidencias y participación sobre la eficacia en sus propósitos y logro de sus objetivos educativos, informa sobre la planeación institucional y evaluaciones sistemáticas de su eficacia educativa. La recolección y uso de los datos garantizan la ejecución de los programas y logros de aprendizaje a un nivel de rendimiento apropiado para el otorgamiento del grado o certificado, la revisión de la eficacia educativa es una prueba del compromiso en sus propósitos y logro e sus objetivos educativos. Los resultados sirven además para establecer prioridades en diferentes niveles de la institución y revisión de los propósitos institucionales, estructuras y enfoques de enseñanza-aprendizaje y trabajo académico. Este estándar está integrado por ocho indicadores, entre los que sobresalen: procesos de garantía de calidad, evaluación y seguimiento; capacidad de investigación institucional

para evaluar la eficacia del aprendizaje del estudiante; investigación de la enseñanza y el aprendizaje para la mejora de los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación, y participación de las partes interesadas en la evaluación de la efectividad (para una visión de conjunto ver <www.apu.edu/wasc/standards/ataglance>)

Prácticamente todos los organismos de acreditación estadounidense incluyen referencias explícitas del aprendizaje de los estudiantes en sus estándares para la acreditación. En particular, lo que se entiende por "evaluación" a menudo varía en gran medida – abarca todo, desde la colocación a un trabajo, hasta la satisfacción de estudiante, al desarrollar habilidades y conocimientos. Ninguno de estos constituyen evidencia directa del resultado.

Las reformas significativas de la WASC descritas son parte de un conjunto más amplio de los esfuerzos realizados por varias de las comisiones regionales para dar mucho mayor énfasis a la eficacia de la educación y aprendizaje de los alumnos.

De igual manera, recientemente la *Southern Association of Colleges* ha hecho importantes revisiones a su modelo de acreditación para pasar de un gran número de estándares a un conjunto de estándares minimizados. También está haciendo innovaciones en sus nuevos enfoques para su proceso de revisión, como se muestra a continuación.

La SACS y *AdvancED*

En abril de 2006, la *North Central Association Commission on Accreditation and School Improvement* (NCA CASI), la *Southern Association of Colleges*, el *Schools Council on Accreditation and School Improvement* (SACS CASI) y el *National Study of School Evaluation* (NSSE) se reunieron para formar una organización fuerte y unificada bajo el nombre de *AdvancED* (*Advancing Excellence in Education World Wide*).

AdvancED es la comunidad de educación más grande del mundo, representa alrededor de 23,000 escuelas públicas y privadas y distritos en 30 Estados y 65 países al servicio

de más de 15 millones de estudiantes. Fundadas en 1895, NCA CASI, y SACS CASI acreditan escuelas públicas y privadas en 30 Estados, la región Navajo, el Departamento de Escuelas de la Defensa de Estados Unidos de América, y América Latina.⁴⁷

Para *AdvancED*, la acreditación es un método voluntario de garantía de calidad desarrollado hace más de un siglo por las universidades estadounidenses y diseñada principalmente para distinguir las universidades que cumplen con un conjunto de estándares. El proceso de acreditación también se conoce en términos de su capacidad para conducir con eficacia el desempeño de los estudiantes y la mejora continua en educación. El objetivo de la acreditación es evaluar, verificar y mejorar la calidad de una institución educativa. Se realiza a través de un conjunto de protocolos rigurosos y procesos basados en la investigación para evaluar la efectividad organizacional de una institución, la revisión de programas de un conjunto de instituciones, el contexto cultural, el trabajo conjunto de la comunidad universitaria para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Para muchas instituciones, la acreditación es un logro significativo, como también, un proceso enriquecedor con enormes beneficios competitivos. Para otras, la acreditación es una imposición necesaria que deben soportar para obtener el sello de la acreditación.

La acreditación inextricablemente está vinculada a la institución y la mejora del sistema educativo, el proceso de acreditación evalúa críticamente la visión, estrategias, prioridades, liderazgo, programas y recursos de ambos.

Para *AdvancED* la acreditación es una fuerza multiplicadora y un proceso catalizador en la transformación hacia la excelencia, está diseñado en el marco de siete estándares de

⁴⁷ Advanced, *Accreditation Standards for Quality Schools In Latin America and Other International Region*. USA, Georgia, Advanced Accreditation Standards for Quality Schools, 2006. 40p. p. 3. En: <<http://www.advanc-ed.org>> [Consultado 2 de octubre de 2010]

calidad, producto de una cuidadosa investigación y años de prueba y ajuste de las prácticas exitosas en educación.⁴⁸

Los siete estándares son declaraciones integrales de las mejores prácticas de calidad. Las universidades que alcanzan un alto nivel de cumplimiento de los estándares tienen una mayor capacidad para apoyar cada vez más el rendimiento de los alumnos y la efectividad organizacional.

1. **Visión y Propósito.**- la institución educativa establece y comunica un propósito compartido y una dirección para mejorar del rendimiento de los estudiantes y la efectividad de la universidad/sistema.

2. **Liderazgo y Gobernabilidad.**- la institución educativa proporciona gestión y liderazgo que promueven el desempeño del estudiante y efectividad escolar.

3. **Enseñanza y aprendizaje.**- la institución educativa proporciona un programa de estudios, con base en la investigación, la reflexión y las mejores prácticas educativas, y utiliza métodos de enseñanza innovadores.

4. **Documentación y uso de resultados.**- la institución educativa promulga por un sistema integral de evaluación para supervisar y documentar el desempeño y utiliza esos resultados para mejorar el rendimiento del estudiante y la efectividad de la escuela.

5. **Recursos y sistemas de apoyo.**- la institución educativa La escuela tiene los recursos y servicios necesarios para apoyar su visión y su propósito y garantizar el logro de aprendizaje de todos los alumnos.

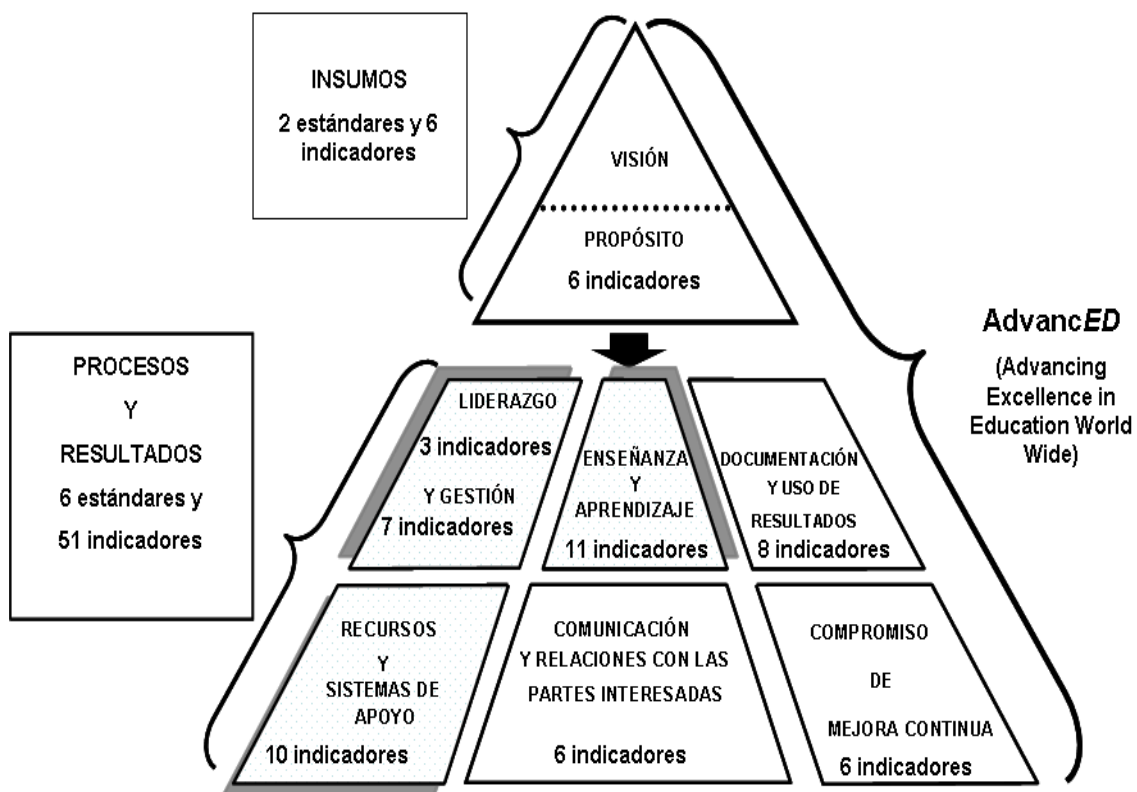
6. **Comunicación y relaciones con las partes interesada.**- la institución educativa fomenta la comunicación eficaz y las relaciones con y entre las partes interesadas.

⁴⁸ *AdvancED. Global Standards for excellence in education.* En: <<http://www.advanc-ed.org/standards>> [Consultado el 20 de noviembre de 2010]

6. **Compromiso de Mejora Continua.**- la institución educativa establece, implementa y supervisa un proceso continuo de mejora que se centra en el rendimiento de los estudiantes.

Fig. 5.7 Estándares en la acreditación de programas en educación superior.

Modelo de Acreditación *AdvancED*



Fuente: Elaboración propia

Cada uno de los siete estándares antes señalados tiene sus correspondientes indicadores y una declaración de impacto. Los indicadores son definiciones operacionales o descripciones de procesos y prácticas ejemplares. En conjunto, los indicadores proporcionan un panorama completo de cada estándar (para una visión de conjunto ver <http://www.advanc-ed.org/webfm_send/10>).⁴⁹

⁴⁹2010 AdvancED, *Standards, Indicators, and Impact Statements for Quality Schools* <http://www.advanc-ed.org/webfm_send/10> [Consultado 2 de octubre de 2010]

Se entiende por mejores prácticas a las “acciones, procesos o intervenciones que están basadas en la investigación o apoyadas por resultados y hay más probabilidad de alcanzar el nivel deseado de rendimiento u objetivo”.⁵⁰

Como ya se ha expresado en líneas anteriores, la acreditación no siempre es vista con buenos ojos por los actores involucrados, Appleton y Wolf, reportan que en Estados Unidos de América algunos observadores no encuentran sustento para el convencimiento de la acreditación. Pioneros de la comunidad en garantía de la calidad perciben que no hay necesidad de comprobar la calidad en sistemas de educación superior bien desarrollados, que no se logran establecer estándares muy apropiados en un sistema de educación superior cada vez más complejo, que la acreditación ofrece un mínimo de estándares de calidad sin ninguna ventaja para el 90 por ciento o menos de los programas o las instituciones objeto de la acreditación, y que la función de la mejora de calidad se verá amenazada por un mayor énfasis en las funciones externas de los sistemas de garantía de la calidad. Algunas instituciones líderes les disgusta la carga adicional de los sistemas de acreditación y consideran que son una violación a su autonomía, fenómeno muy similar en nuestro país.

Bajo una mirada más detenida, en este contexto, James examina las posibilidades para la selección de un conjunto estratégico de indicadores para supervisar el desarrollo del sistema de educación superior por los Estados miembros de la UNESCO y sus instituciones de educación superior. Basado en las experiencias nacionales e internacionales de presentación de informes cuantitativos sobre la educación superior.

James, reconoce al igual que su homólogo Tavenas, que en materia de indicadores, sigue habiendo dificultades conocidas, que no todo lo valorado en educación superior es fácilmente medible y reportado, los indicadores cualitativos son necesarios para aspectos importantes de la educación superior que desafían la cuantificación e incluso los aspectos que pueden ser cuantificados plantean problemas de medición. Desde mí punto

⁵⁰ Advanced, *Accreditation Standards for Quality Schools In Latin America and Other International Region*. USA, Georgia, Advanced Accreditation Standards for Quality Schools, 2006. 40p. p. 3.6 En: <<http://www.advanc-ed.org>> [Consultado 2 de octubre de 2010]

de vista la libertad de cátedra es un indicador que no se puede medir cuantitativamente - factor primordial en la docencia universitaria.

James hace notar que en la “*Invitational Roundtable on Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*” organizada por la UNESCO-CEPES, se encomendó la formidable tarea de recomendar un pequeño conjunto de indicadores para encontrar un equilibrio entre lo que es técnicamente robusto, válido y confiable, y lo que es políticamente posible y razonable. La reciente experiencia nacional e internacional de indicadores de más de una década en la presentación de informes cuantitativos de educación superior, arrojó conclusiones claves, entre las que destacan:

1. Los indicadores que son abstractos o basados en fórmulas complejas no se interpretan fácilmente, o son malinterpretados por las diversas partes interesadas. Los indicadores deben ser transparentes y tener una validez.
2. Los indicadores que son excesivamente rudimentarios, fallan en detectar diferencias sutiles y cambios en el tiempo, son de poco valor y están sujetos a ser ignorados.
3. Los resultados usados más estratégicamente se logran cuando se define el indicador de manera precisa y las variables cuantitativas cuentan con propiedades psicométricas adecuadas.
4. El número de indicadores debe ceñirse a un mínimo; de lo contrario, la recopilación de datos tiende a convertirse en un fin interminable en sí mismo. La experiencia del *benchmarking* (evaluación comparativa) demuestra que un gran número de indicadores numéricos crea problemas en la recopilación de datos que distraen el análisis y la utilización de las conclusiones.
5. Si bien existen algunos indicadores "simples" o "absolutos" (Cave et al., 1997), rara vez son neutrales o carentes de valor. La creación de indicadores establece una jerarquía de valores, y el acto de medición e información afecta el objeto de medición.
6. La mayoría de los indicadores en educación superior asume un modelo de proceso o de sistemas (entradas, procesos y productos) (Cave et al., 1997: 25 - 37). Los indicadores de salida generalmente son los más difíciles de medir y requieren considerable interpretación subjetiva.

7. Los datos cuantitativos brutos suelen requerir de modificación antes de que puedan expresar un significado suficiente para guiar las políticas o acciones.
8. Una característica de la educación superior es el largo tiempo en que transcurren las acciones y los resultados en muchas áreas importantes. Este retraso crea dificultades particulares para la medición cuantitativa si los propósitos son la mejora continua. El análisis de los indicadores deben tener en cuenta el horizonte del tiempo para los resultados.
10. Las medidas de calidad en la enseñanza y la investigación y los efectos del valor agregado en educación superior son particularmente difíciles de alcanzar y sirven para efectos de reputación. McDaniel (1996), refiere que a partir de una extensa encuesta de opinión europea a grupos de interés y expertos, siete fueron los indicadores juzgados como relevantes en la calidad de la educación superior: (i) la evaluación por parte de los empleadores (ii) el prestigio del personal académico; (iii) la revisión por pares del contenido del plan de estudios; (iv) el porcentaje de empleo de los graduados; (v) el porcentaje de terminación; (vi) la evaluación de la calidad de los estudiantes; y (vii) la revisión de pares en los procesos de enseñanza, cinco de estos son medidas subjetivas.
11. Los indicadores informan y orientan la política y la acción. Las comparaciones deben llevarse a cabo con cautela, conocimiento y respeto a las diferencias contextuales.
12. Dentro de los sistemas más orientados al mercado, los indicadores a nivel institucional proporcionan información comercialmente sensible que es de interés para futuros estudiantes.
13. Por último, la recolección de buenos datos es costosa y se necesitan recursos adecuados para la disponibilidad de los datos, el análisis y la presentación de informes.⁵¹

James, recomienda la aplicación de la lista anterior en la construcción y uso de los indicadores para apoyar la recopilación de datos confiables en el proceso de acreditación de programas y la evaluación de las instituciones de educación superior. Añade, en la construcción de indicadores deben considerarse los valores nacionales y los fines institucionales, como también, ser detallados para poder identificar sus cambios y estables para permitir la continuidad en su evaluación.

⁵¹ Richard James. "Suggestions Relative to the Selection of Strategic System-Level Indicators to Review the Development of Higher Education". En: Akiyoshi Yonezawua y Frans Kaiser (eds.) *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education) pp. 221-223.

Atinadamente, James subraya que aspectos no cuantificables como los compromisos hacia la libertad académica y la autonomía institucional deben ser considerados aun cuando las condiciones requeridas sean extremadamente difíciles de cuantificar, ya que omitir estos valores implica dañar la pertinencia del proyecto y debilitar su relación con la visión. Por lo tanto, sería necesario considerar al menos un pequeño número de indicadores cualitativos que requieren de la medición subjetiva y la presentación de informes. Para ello sugiere el uso de escalas de tres o cinco intervalos que podrían considerar categorías como bajo/moderado/alto.⁵²

James, en un intento preliminar por seleccionar un pequeño conjunto de indicadores a nivel de sistema de educación superior en el marco de la "Declaración Mundial" y el "Plan de Acción Prioritario" de la UNESCO, propone los siguientes:

Tabla 5.5 Indicadores en el Marco del Plan de Acción Prioritaria de la UNESCO

1. Indicadores en el marco de la formulación de políticas y habilitación de las políticas.
 - 1.1 Políticas de rendición de cuentas y marco para el diseño de políticas.
 - 1.2 Políticas claras para el personal de educación superior.
 - 1.3 Promoción y desarrollo de investigación.
 - 1.4 Condiciones para la autonomía y libertad académica.

2. Indicadores en el cumplimiento de los recursos.
 - 2.1 Total cumplimiento de los recursos de educación superior.
 - 2.2 Incremento entre la cooperación de los países con respecto a la educación superior y la investigación especialmente para reducir una creciente brecha entre los países industrialmente desarrollados y en desarrollo.
 - 2.3 Uso de nuevas tecnologías.

3. Indicadores de niveles adecuados de participación, acceso y retención.
 - 3.1 Expansión de acceso.

⁵² *Ibidem.* p. 225.

3.2 Equidad de acceso.

3.3 Prestación de apoyo al estudiante.

4. Indicadores de resultados económicos y sociales

4.1 Vínculos entre la educación superior, industria y empleo de graduados.

4.2 Promoción y movilidad internacional.

4.3 Efectos catalíticos en todos los sistemas de educación y desarrollo local, regional y nacional.

James recomienda poner el énfasis en la medición directa de los resultados y considera que el uso de tecnología de la educación es un indicador de la modernización y (posiblemente) de la eficacia del acceso y de la calidad del aprendizaje, siempre y cuando no se considere como un simple indicador del hardware, sino que realmente esté integrado al plan de estudios.

CAPÍTULO 6

Análisis de los Indicadores en la Evaluación y Acreditación de Programas Académicos utilizados por los CIEES y organismos del COPAES

En el actual modelo de evaluación y acreditación, para que un programa sea acreditado tiene que evaluarse previamente por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los por diversos organismos acreditadores del Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES), lo cual duplica el número de evaluaciones por realizar y convierte el proceso en altamente burocrático y costoso.

En este capítulo se analizan los indicadores utilizados por los CIEES encargados de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas y la asignación de niveles en relación con la consolidación para la acreditación, como también los utilizados por diversos organismos acreditadores de COPAES, con el propósito de identificar su pertinencia y el nivel de desarrollo de estos indicadores en el contexto internacional.

Para ello se realizaron consultas en los sitios *web* de los CIEES, y los diversos organismos acreditadores, específicamente en el rubro: “Categorías, criterios, indicadores y estándares de referencia para acreditarse”, como también, lectura de materiales documentales. Particularmente fue de gran utilidad el análisis de las entrevistas en instituciones estatales universitarias a los responsables del sistema de evaluación, responsables institucionales, especialistas en evaluación, sujetos de la evaluación y evaluadores, que me fueron facilitadas amablemente por la doctora Concepción Barrón Tirado y que formaron parte de la investigación *Impacto de la evaluación en la educación mexicana*, coordinada por el doctor Ángel Díaz Barriga con la colaboración de las doctoras Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga.

6.1 Antecedentes en la evaluación de educación superior en México.

Los primeros ensayos de evaluación institucional se presentaron a finales de los años sesenta del siglo XX, cuando algunas universidades como la Universidad de Sonora, la Universidad de Chihuahua, el Centro de Enseñanza Técnica y Superior de Baja California y el Instituto Autónomo de México (ITAM), solicitaron al Centro de Estudios Educativos (CEE) asistencia técnica para realizar un plan de autoevaluación. El CEE se encargó de suministrar la metodología y conformar equipos de trabajo conjuntamente con el personal de las instituciones. Posteriormente, en la primera mitad de los años setenta la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Planeación, elaboró un manual de autoestudio de las instituciones como instrumento de contrastación entre lo planeado y lo alcanzado, para ayudar a corregir los vacíos en el logro de metas por parte de las instituciones. A partir de 1967, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), intensifica una relación de acreditación iniciada con la *Southern Association of Colleges and Schools (SACS)*.⁵³

Las primeras acciones para iniciar formalmente la evaluación de la educación en México fueron realizadas en la década de los setenta del siglo XX, como parte de los programas del gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Para lograr esta meta, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) estableció en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la integración y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, el cual se sustentaba en tres líneas de acción, una de ellas, la evaluación interinstitucional. A esta evaluación interinstitucional se le añadieron dos condiciones más, debía ser externa para diferenciarla de los procesos de autoevaluación y practicada por pares académicos. Para realizarla la CONPES en 1991, integró los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismo de carácter no gubernamental. Actualmente los CIEES están

⁵³ Gonzalo Varela Petito. "La política de evaluación de educación superior". En: Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez. *Escenario para la universidad contemporánea*. México, UNAM, CESU, 1995. pp. 79-101. pp. 85-86.

conformados por nueve comités; siete de ellos conocidos como académicos o disciplinarios, ya que son encargados de evaluar los programas de acuerdo con el área del conocimiento a que correspondan, los otros dos restantes evalúan las funciones de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura, así como, la Administración y Gestión Institucional. En el año 2000, la experiencia de los CIEES, constituyó la base sobre la cual se creó el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES) es la única validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para reconocer oficialmente a los organismos acreditadores de los programas educativos de educación superior en el país. El COPAES es una Asociación Civil, es decir un organismo no gubernamental, integrado por personas morales, públicas y particulares, de nacionalidad mexicana. Los asociados constituyentes son: la SEP, la ANUIES, la Federación de Instituciones Mexicanas particulares de Educación Superior, A.C (FIMPES), y la participación de diversos Colegios y Asociaciones profesionales. Desde junio del 2008 a la fecha, COPAES cuenta con 26 organismos acreditadores y están en proceso de acreditación tres más.

6.2 Políticas Educativas en la Evaluación de la Educación Superior.

A diferencia de otros países, en México no se cuenta con una legislación que regule el sistema de evaluación y acreditación de la educación superior.

La presencia de políticas y la implantación de medidas de control de la calidad en nuestro sistema nacional de educación superior, sigue siendo una respuesta a restricciones económicas en el presupuesto para la educación superior.

En opinión de los expertos la adopción de dichas estrategias de calidad educativa no ha sido lineal y coherente, ha sido resultado de la suma de diversas iniciativas en el decurso de diversos sexenios presidenciales, bajo el supuesto de alcanzar la excelencia académica, con una falta de bases conceptuales y políticas estables. Estas prácticas evaluatorias sugieren un aumento de la autoridad burocrática en la conducción de la educación superior que han modificado notablemente los procesos académicos como sus formas de gestión, a la postre, ha provocado nuevas tensiones, colocando en debate

el propio sentido de la universidad frente a las demandas neoliberales y la orientación al mercado, impulsado una mayor competencia entre las instituciones de educación superior y una restricción de la autonomía.

Didou (2002), subraya acertadamente: “Quince años de esta aplicación han revelado las limitaciones de una política dirigida a la mejora de las instituciones con base en la evaluación de la enseñanza, la investigación y los programas académicos. Últimamente, es un hecho aceptado que todas estas mediciones fuertemente estandarizadas han conducido más a una apariencia superficial de cambio que a un cambio genuino”.⁵⁴

En apoyo a la idea anterior, Arbesú, acertadamente, hace notar, que los resultados indican que los procesos de evaluación en las universidades mexicanas se han enfocado principalmente, a otorgar financiamiento sin mejorar de forma sustancial la calidad de la educación.⁵⁵

El antecedente más importante de las actuales políticas de evaluación en educación superior se remonta a la segunda mitad de la década de los setenta, con la puesta en marcha del entonces Plan Nacional de Educación Superior (PNES-1978) para su ejecución se crearon diversas dependencias que abarcaron distintos niveles del sistema: el institucional, con la creación de las Unidades Institucionales (UIP); el estatal con las Comisiones Estatales (COEPES), el regional con los Consejos Regionales (CORPES), y el nacional a través de la CONPES. Según, Guevara y Pacheco (3003), la estrategia de planeación perdió vigencia una vez que el modelo de desarrollo económico nacional alcanzó sus límites y en el contexto de la crisis económica iniciada en los ochenta, surge un nuevo discurso gubernamental, el de la modernización, lo que conduce a una

⁵⁴ Sylvie Didou Aupetit. “The Establishment of quality accreditation system in Mexico: provisional results and questions arising”. En: *Globalization and the market in higher education: quality, accreditation and qualifications*. París, UNESCO, 2002. p. 140

⁵⁵ María Isabel Arbesú García. Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, núm. 23. Oct-dic, 2004. p. 86.

atención en las estrategias de evaluación de los subsistemas de educación superior y la eficacia de las funciones establecidas para las IES.

En 1981, al término del régimen de López Portillo, la CONPES, aprueba un documento denominado “Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991”. Un año después, durante el mandato de Miguel de la Madrid, en la década de los ochenta (1982-1988), se plasma el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (PNECRYD) de 1984-1988, con un interés hacia la eficacia de las universidades, ante el aumento de la matrícula, crecimiento de instituciones de educación superior aunado a una falta de calidad educativa, enseñanza de carreras profesionales de corte tradicional que no responden a las necesidades del país y desvinculación de la investigación con las necesidades del entorno socioeconómico. Desde mi perspectiva, la implementación de las políticas educativas, no ha logrado cambiar esta situación, presente desde hace dos décadas hasta la fecha.

En este mismo sexenio, se implantan dos programas, el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), de efímera duración, en sus versiones 1984 y 1985, como estrategia para asignar a las instituciones de educación superior recursos suplementarios a su presupuesto ordinario con base en la evaluación de resultados; y, el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), aprobado por la CONPES en octubre de 1986, recoge las principales preocupaciones y aportaciones planteadas por las IES y las instancias de planeación del SINAPPES. Este programa no tuvo los resultados esperados.

Otro intento por implementar mecanismos de evaluación en las IES para el mejoramiento de la educación superior, es el propuesto por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), asociada con la asignación de una parte del subsidio público con base en el cumplimiento de un conjunto de criterios de calidad en su estructura y funcionamiento. Suscitando un debate, al ser SESIC quien determinaría la calidad de las instituciones pertenecientes a la ANUIES. “El elemento central de la propuesta fue calificar a las IES bajo un concepto de calidad

relacionándolo con atributos que, por lo demás, podían tener múltiples significados, sobre todo en el ámbito educativo; de esta manera no se logró consenso sobre los indicadores sugeridos por SESIC”.⁵⁶

La respuesta de la ANUIES, en su asamblea de noviembre de 1983, fue el plantear la necesidad que fueran las propias universidades públicas quienes establecieran sus propias metodologías e instrumentos de autoevaluación, sin embargo, las instituciones no lograron definir sus propios criterios de calidad ni fundamentar sus peticiones presupuestales.

En 1988, previo a la toma de posesión presidencial de Salinas de Gortari, la Asociación Nacional de Universidades, aprobó el documento “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior” que sirvió de sustento a la política gubernamental del Programa Nacional de Modernización Educativa, a partir de ese momento se inicia: “a) el impulso de modelos de planeación estratégica en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de procesos y resultados; y c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública.”⁵⁷

Díaz Barriga (2007), señala que en la década de los noventa entramos a lo que podríamos denominar la “era de la evaluación”, que se caracteriza por un conjunto de acciones derivadas de las políticas para la educación superior con el propósito de mejora de la calidad de la educación.⁵⁸

⁵⁶ Carmen Carrión Carranza. “Evaluación de la Educación”. En: Ángel Díaz Barriga (coord.) *Procesos curriculares institucionales y organizacionales. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*, México, COMIE, 1995. p. 304.

⁵⁷ Roberto Rodríguez Gómez. “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, núm. 14, enero-abril, 2002. p. 138.

⁵⁸ Díaz Barriga, Ángel. “Los sistemas de evaluación y acreditación de programas de educación superior”. En: Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (comps.) *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós, 2007. p.57.

La década de los noventa resulta determinante en las transformaciones en la coordinación de los sistemas nacionales de educación superior apoyadas en políticas públicas vinculadas con la evaluación y el manejo del financiamiento con controles de calidad y eficiencia que han promovido nuevas formas de relación entre las universidades, el Estado y la sociedad.

La política educativa salinista, tuvo el propósito de impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad, para ello, surge 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), encargada de diseñar la estrategia nacional para la integración y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentada en tres líneas de acción, una de ellas novedosa para el país, la evaluación interinstitucional, que por primera vez se aplicaría en México. A esta evaluación interinstitucional se le adicionaron dos condiciones, debía ser externa para diferenciarla de los procesos de autoevaluación y publicada por pares académicos. Para efectuarla la CONPES en 1991, integró los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismo de carácter no gubernamental.

La creación de la CONAEVA, por el secretario de Educación Pública, permitió definir los propósitos de la política de evaluación del sistema de educación superior y el establecimiento de una propuesta de evaluación múltiple, adoptada también por la ANUIES en 1990, que comprendía tres modalidades: a) la autoevaluación, b) la evaluación interinstitucional encomendadas a los Comités Interinstitucionales de Educación Superior (CIEES), y, c) la del sistema y subsistema de educación superior (a cargo de las subsecretarías de la SEP y la ANUIES) de todas ellas, la evaluación de programas educativos (encargada a los comités de pares), logró consolidarse años más tarde, en la acreditación formal.

La política educativa de educación superior en la gestión de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), contempla una educación de calidad vinculada a una cultura de evaluación. Durante este periodo presidencial, la ANUIES, formula dos documentos que constituyen el marco de referencia de los programas para la educación superior propuestos en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* del Ejecutivo Federal”.

En el documento de la ANUIES se destaca la visión general del Sistema de Educación Superior para el 2020 con las correspondientes propuestas para el futuro próximo, entre ellas, “un esquema sustentado en criterios de desempeño (...) que garantice objetividad, transparencia y equidad en la *asignación de recursos públicos a las IES* y favorezca su consolidación e impulse el logro de altos niveles de calidad” (ANUIES, 2000: 209).⁵⁹

Las políticas gubernamentales y metas en materia de educación superior pertenecientes al sexenio de Vicente Fox Quesada queda definida en el documento *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, (ProNae) se destaca el compromiso por asegurar el derecho a una educación de buena calidad, la evaluación se concibe como un proceso dinámico y flexible.

El gobierno foxista, desde los inicios del 2001 impulsó las siguientes líneas de acción relacionadas con la evaluación y la acreditación de programas:

- Fomentar que las instituciones de educación superior fortalezcan sus esquemas y procesos de autoevaluación.
- Promover la evaluación diagnóstica de los programas académicos y de las funciones de gestión y extensión de las instituciones por parte de las CIEES.
- Alentar que los programas educativos que ofrecen las instituciones consigan el nivel 1 del padrón de los CIEES y/o su acreditación por organismos reconocidos por el COPAES.
- Fomentar la conformación de organismos especializados no gubernamentales para la acreditación de programas académicos que sean reconocidos formalmente por el COPAES.

⁵⁹ Hugo Aboites. “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”. En: Marcela Mollis. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* p. 63. En: < sala.clacso.org.ar/>

- Impulsar la consolidación de los CIEES, el COPAES, y el sistema de acreditación de la FIMPES.
- Promover el reconocimiento internacional de acreditación de programas educativos, en el marco de los convenios internacionales en los que México participa.

En lo que se refiere al reconocimiento internacional en la acreditación de programas, unas cuantas universidades del país podrían someterse a estos procesos y demostrar que poseen un nivel de excelencia académica. Cabe señalar, que la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM, en el mes de abril del 2011, recibió la “Acreditación Completa” por parte de la Asociación Americana de Medicina Veterinaria (AVMA, por sus siglas en inglés), en virtud de los altos niveles de calidad con que desarrolla sus labores de docencia, investigación y extensión de la cultura, y su excelencia en la formación de alumnos. Con este reconocimiento, otorgado por siete años, se convierte en la primera de un país en desarrollo, así como de Latinoamérica, África, Asia y Sur de Europa, que lo obtiene. El Consejo de Educación de la AVMA toma como base estándares de calidad organizados en 11 rubros: organización, presupuesto, infraestructura y equipamiento, recursos clínicos, biblioteca y recursos informáticos, estudiantes, proceso de admisión, planta académica, plan de estudios, programas de investigación, y mecanismos de evaluación de resultados.

En el año 2001 se constituyó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para reconocer oficialmente a los organismos acreditadores de los programas educativos de educación superior en el país.

A lo largo de los últimos sexenios, incluido el actual (Calderonista), la evaluación educativa ha sido un pilar de las políticas actuales de la educación superior, ocupa un lugar privilegiado como mecanismo para garantizar la calidad y la rendición de cuentas, forma parte de los procesos de planeación impulsados por los programas de los organismos del gobierno federal vinculados al sector educativo, como la Secretaría de Educación Pública y la ANUIES.

Cabe hacer notar que desde el momento en que se hizo patente que los procesos de evaluación tendrían la finalidad de diferenciar y reconocer el trabajo realizado por las instituciones, la relación entre evaluación y resultados produjo un mayor control gubernamental, originando que la autonomía se haya visto redefinida al exigírseles a las universidades la rendición de cuentas a la sociedad y estar supeditada la asignación de recursos financieros en función de los resultados de la evaluación, hecho que ha llevado a las instituciones a conducirse conforme a las reglas del mercado.

Poultier, destaca que el factor económico es aquí determinante: “La economía, con sus constricciones en materia presupuestal, es la que llevó al conjunto del sector social a interesarse en la evaluación de sus resultados y de sus prácticas’[...] Poultier se refiere a la evaluación eficientista, que produce las informaciones e instrumentos para la doctrina neoliberal”.⁶⁰

En consonancia, con lo expresado anteriormente, se hace evidente que la evaluación opera con conceptos ligados con la rendición de cuentas y la eficiencia, este último término utilizado en el contexto de la calidad educativa. Bajo este enfoque, la calidad educativa se identifica con las nociones de eficiencia y productividad propias de las empresas, y como consecuencia, las universidades deben funcionar y ser evaluadas como “empresas de negocios”, lo que significa por una parte, que los recursos destinados a la educación deben ser una inversión que produzca beneficios y por lo tanto, debe ser socialmente productiva, y por otra, se espera que los resultados en la formación académica mantengan una relación directa con los montos invertidos para ser productiva. En este orden de ideas, coincido como lo ha subrayado por Dias Sobrinho y Balzan, “la evaluación más que una tarea técnica debe ser entendida como un proceso público-político dotado de repercusiones sociales”.⁶¹

⁶⁰ Citado por José Dias Sobrinho, “Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina”. En: *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 2005. Vol. 27, núm. 108. En: http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-269 [Consultado el 28 de septiembre de 2008]

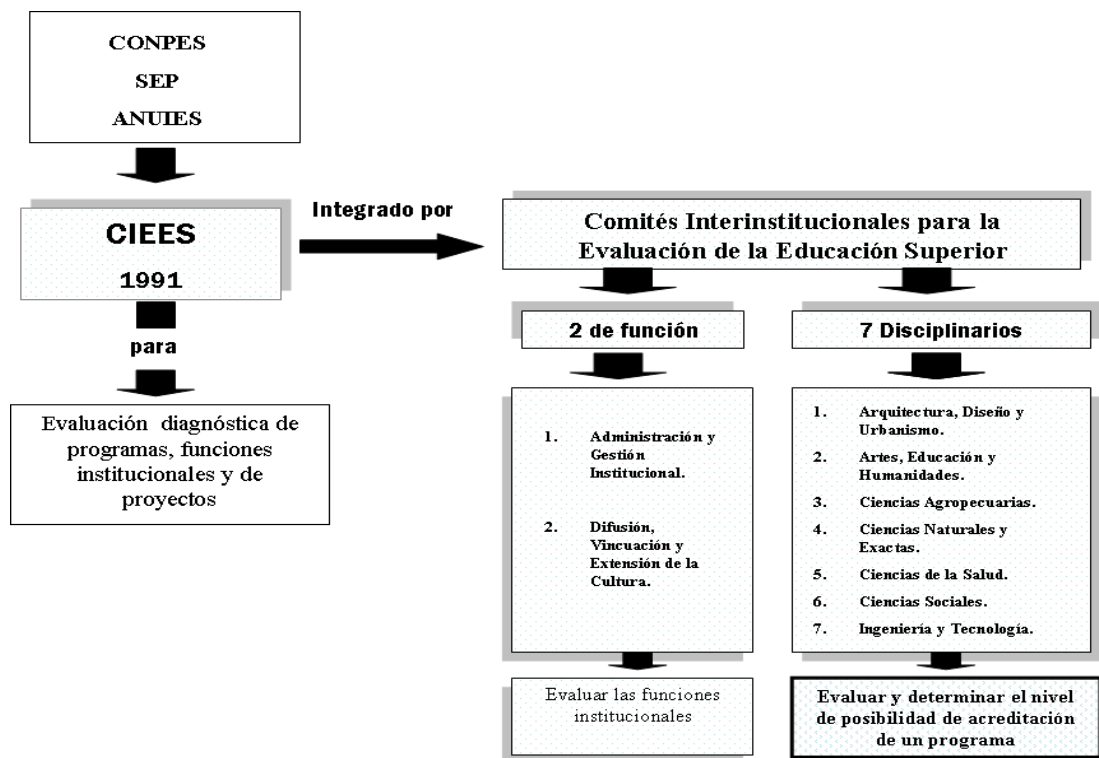
⁶¹ Citado por Norberto Fernández Lamarra y Natalia Coppola. “La Evaluación de la Docencia en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

En la práctica, se observa que estas políticas, no necesariamente han producido la eficiencia y calidad esperadas.

6.3 Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Como se indicó en líneas anteriores, los CIEES fueron instituidos en 1991 por la CONPES, en el marco de concertación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objeto de apoyar la autoevaluación, realizada por las propias instituciones de educación superior y la evaluación interinstitucional por pares académicos.

Fig. 6.1 Constitución de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.



Fuente: Elaboración propia

Los comités disciplinarios están conformados para evaluar la formación profesional en las siete áreas del conocimiento (según el criterio de ANUIES) en que están agrupadas las carreras de licenciatura y los posgrados

A la fecha son siete los comités disciplinarios existentes, como se muestra en la tabla 6.1, con el transcurso del tiempo han ido cobrando mayor peso las asesorías, las recomendaciones y la elaboración de indicadores para dar garantía del estado de consolidación de un programa educativo, en la siguiente tabla se exponen los años del surgimiento de cada uno de ellos.

Tabla 6.1 Orden cronológico en la aparición de los Comités Interinstitucionales de la Educación Superior (disciplinarios y de función)

Fecha	Comité	Tipo
	○ Comité de Administración	Comité de Función
Junio 1991	○ Comité de Ciencias Agropecuarias ○ Comité de Ingeniería y Tecnología ○ Comité de Ciencias Naturales y Exactas	Comité disciplinario Comité disciplinario Comité disciplinario
Enero 1993	○ Comité de Ciencias de la Salud ○ Comité de Ciencias Sociales y Administrativas ○ Comité de Educación y Humanidades	Comité disciplinario Comité disciplinario Comité disciplinario
	○ Comité de Difusión y Extensión de la Cultura	Comité de Función
Junio 1994	○ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismos	Comité disciplinario

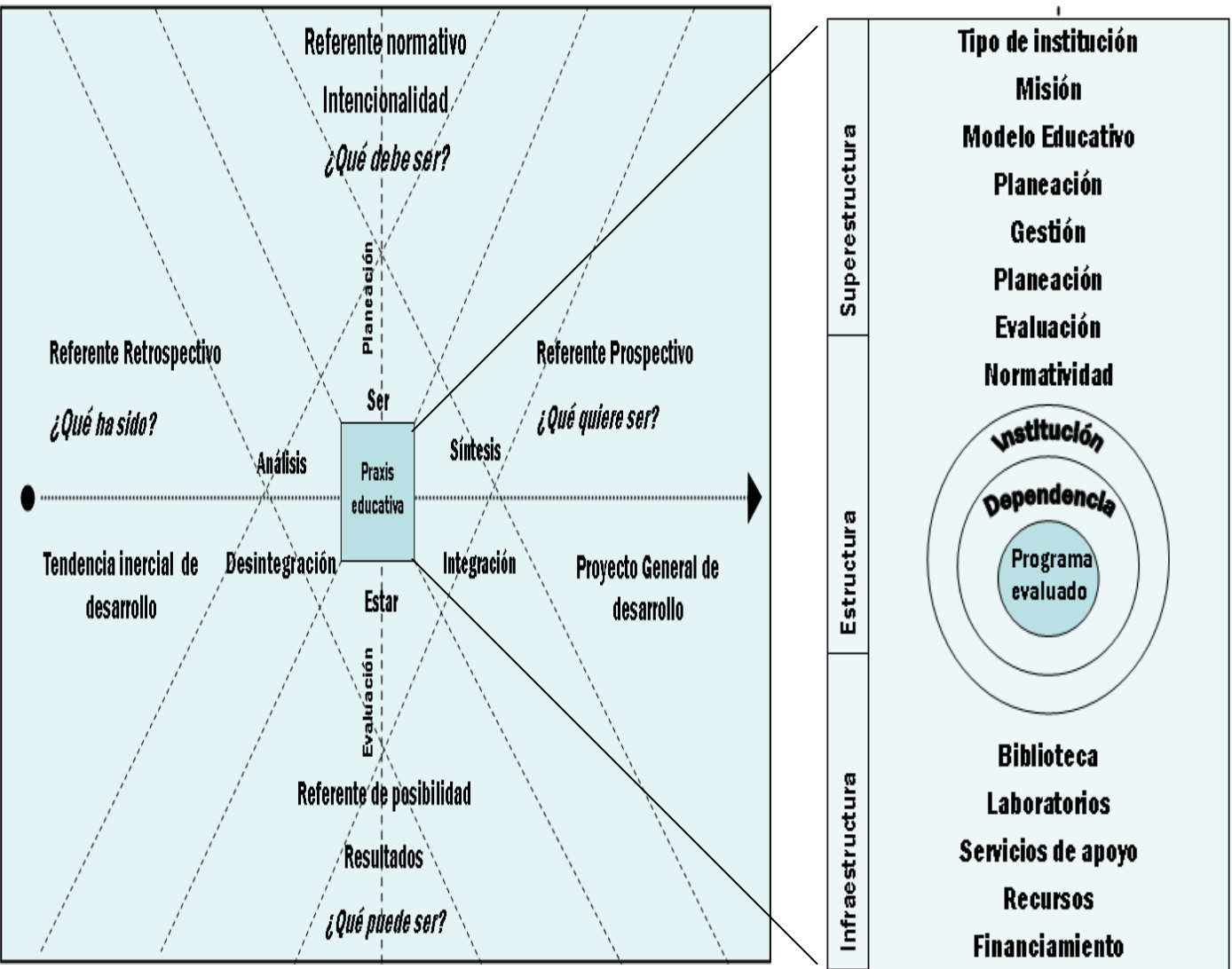
Fuente: Elaboración propia.

Las condiciones que debe reunir un programa para ser considerado de “buena calidad” de acuerdo con los CIEES, son:

1. Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados
2. Altas tasas de titulación o graduación
3. Profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos
4. Currículum actualizado y pertinente
5. Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes
6. Servicios oportunos para atención individual y en grupo de los estudiantes
7. Infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos
8. Sistemas eficientes de gestión y administración
9. Servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

El trabajo realizado por los comités disciplinarios tiene como propósito identificar y consolidar las fortalezas y atender las debilidades de un programa y de las funciones institucionales con el fin de establecer las recomendaciones que coadyuven al fortalecimiento de los aspectos positivos y subsanar los negativos. Este trabajo involucra la participación de pares académicos, con experiencia en los ámbitos disciplinarios, profesional e institucional e implica el análisis de una institución de educación superior en lo relacionado con su misión, objetivos, funciones sustantivas, modelo educativo, concepción del proceso enseñanza-aprendizaje y oferta educativa; la estructura de gobierno (dirección y administración), organizativa (formas y estrategias de participación) y participativa (sectores de participación y sus relaciones); de igual manera su plan estratégico, proyección y perspectiva al futuro, representadas en la figura 6.2.

Fig. 6.2 Referentes en la evaluación diagnóstica de un programa educativo por los CIEES



Fuente: González et al. Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación. México, UDUAL/CIEES/UNESCO-IESALC, 2004. 237p. pp. 29-30.

Para lograr los objetivos propuestos por los CIEES se realizan diversas acciones que tienen impacto directo en las instituciones de educación superior, tales como, procesos formales de capacitación y actualización; coordinación con órganos técnicos y académicos responsables de los asuntos educativos en las IES; obtención, generación y difusión de información sobre evaluación, apoyo a las instituciones y organismos encargados de la educación superior del país a través de la asesoría y/o dictaminación de proyectos y programas específicos.

Los instrumentos diseñados por los CIEES en la realización de la evaluación diagnóstica de los programas por parte de una institución de educación superior son: Manual de la Autoevaluación, que contiene seis apartados; 1) Tabla Guía de Autoevaluación, a su vez, dividida en cuatro columnas, a) Aspectos a evaluar; b) Preguntas; c) Medios de verificación; d) Celdas en blanco (para emitir juicios de valor); 2) Instructivo de la Tabla Guía; 3) Cuestionario; 4) Tablas de contenidos de las Carpetas de Medios de Verificación; 5) Glosario; 6) Información obligatoria para la evaluación, de cada instrumento es posible obtener análisis transversales de un aspecto en particular y la integración de varios de ellos.

Durante las visitas *in situ* los pares académicos realizan entrevistas con diversos actores para hacer una valoración preliminar de las intenciones, estructura y los recursos:

- a) El rector, para obtener la visión que tiene del área de conocimiento y los problemas que detecta.
- b) Los directores y las guías de entrevistas de gestión e infraestructura para obtener el punto de vista de las autoridades.
- c) Los profesores, para obtener información cualitativa de los principales problemas que enfrentan como personal académico y de las posibles vías de solución.
- d) Los alumnos, para obtener información cualitativa de los problemas que enfrentan en su formación y una reflexión sobre su papel en el proceso educativo.

González *et al.* (2004) señalan que sobre los cuestionarios de alumnos y profesores se obtienen datos cuantitativos de los problemas que presentan mayor frecuencia en opinión de los actores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De las preguntas formuladas para cada uno de ellos, se obtiene información que no es oficial, pero que da cuenta de la realidad que ambos enfrentan. Esto permite valorar el diferencial que existe entre lo declarado en las intenciones institucionales y el proceso educativo vivido.⁶²

En la bitácora se anota información, opiniones, sugerencias y datos significativos que permitan distinguir problemas detectados y posibles recomendaciones que da como resultado una recapitulación de la visita y puntos a discutir posteriormente con el comité evaluador, con el propósito de elaborar el reporte de evaluación y las recomendaciones que dé lugar.

La metodología CIEES se basa en 4 Ejes, 10 categorías y 61 indicadores, como se muestra en la tabla 6.2.

A continuación se describen los cuatro ejes que sustenta el Modelo CIEES:

I.- Intencionalidad, se considera el marco institucional en términos de su misión (deber ser) y visión (aspiraciones), plan estratégico, esta representado en una diversidad de documentos. La intencionalidad incorpora logros y resultados obtenidos, sus referentes son lo disciplinario, profesional, institucional y social.

a) Disciplinario, responde a la pregunta ¿qué debe saber el egresado?, constituye el conjunto de conocimientos generados en una disciplina y cómo se encuentra reflejada en el plan de estudios y en las líneas de investigación, conforman los adelantos de la disciplina. Como también, la definición de la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁶² González *et al.* *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación.* México, UDUAL/CIEES/UNESCO-IESALC, 2004. 237p. p. 76.

b) Profesional, responde a la pregunta ¿qué debe saber hacer el egresado?, involucra el desarrollo de la práctica profesional en el ámbito nacional, se encuentra vinculado con la oferta de trabajo y demanda profesional y su relación con los programas de estudios.

c) Institucional, responde a la pregunta ¿para qué debe saber hacer el egresado?, establecen el “deber ser” de la institución (lo deontológico), definidos en la misión institucional, modelo educativo, concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, objetivo, perfil de egreso, perfil docente) y la “aspiración de ser” (lo axiológico), enmarcadas en la filosofía institucional. Esto determina el “sello institucional” que distingue al egresado de otras instituciones, involucra los recursos económicos, humanos y materiales disponibles.

d) Social, responde a la pregunta ¿dónde debe saber hacer el egresado?, hace referencia a las funciones sociales que cumple la enseñanza de las profesiones para la satisfacción de las necesidades sociales que se derivan de los problemas económicos, políticos y sociales que enfrenta el país.

La categoría uno está integrada por 7 indicadores.

II.-Contexto y procesos (Estructura), se refiere a lo que tiene la institución para poder ser: modelo educativo, concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, oferta educativa, perfiles de ingreso y egreso, plan de estudios, estructuras de gobierno, organizativa y participativa. Esta categoría está conformada por 31 indicadores.

III.-Infraestructura, lo conforman los recursos materiales y de equipo mayor, mobiliarios (aulas, laboratorios, talleres, otros), de financiamiento y servicio (acervo bibliográfico, cómputo y otros), propios de la licenciatura y el posgrado. En el análisis de la infraestructura se busca relación entre lo posible y lo necesario, y entre lo existente y su uso. Los principales instrumentos utilizados para explorar esta categoría son: a) Guía de preguntas orientadoras, Guía de entrevista para la evaluación de la gestión y, c) Guía de entrevista para la evaluación de la infraestructura. Esta categoría está compuesta por nueve indicadores.

IV.-Resultados e impacto, son los productos que se esperan del programa, el perfil de egreso que declara el plan de estudios, eficiencia terminal, titulación, actividades de investigación y productos como publicaciones. Algunas de las preguntas integradoras son ¿se está formando el tipo de egresado que establece el perfil de egreso? ¿se cuenta con la planta académica adecuada para el tipo de formación? ¿el personal académico conoce y aplica el modelo educativo y la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje? se cuenta con un plan de estudios consistente, adecuado al contexto y pertinente en términos de los referentes institucional, disciplinario, profesional y social? ¿inciden las líneas de investigación en el desarrollo del programa académico ¿están articuladas la difusión, extensión y vinculación e inciden en el desarrollo del programa académico? ¿los recursos son pertinentes, dan cobertura y suficiencia para el proceso académico? ¿corresponde la eficiencia en la formación de los egresados y en la productividad académica con los planteamientos y las acciones realizadas por profesores y alumnos? ⁶³

Esta categoría evalúa catorce indicadores.

La información resultante de los resultados e impacto, determinará el establecimiento de recomendaciones a través de acciones consistentes con la intencionalidad declarada en los objetivos, los perfiles de egreso y los perfiles docentes.

Tabla 6.2 Metodología CIEES en la Evaluación Diagnóstica

EJE I	CATEGORÍAS	INDICADORES
Intencionalidad	1. Normatividad y políticas generales	<ul style="list-style-type: none"> 1. Registro oficial del programa educativo. 2. Misión y Visión. 3. Marco jurídico 4. Políticas de asignación del gasto y rendición de cuentas. 5. Clima organizacional
	2. Planeación-evaluación	<ul style="list-style-type: none"> 6. Plan de desarrollo de la Dependencia. 7. Proyectos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad del programa educativo.

⁶³ González et al. (2004) Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación, México, UDUAL/CIEES/UNESCO-IESALC. p. 83.

EJE II	CATEGORÍAS	INDICADORES
Estructura	3. Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none">8. Modelo educativo.9. Fundamentos del plan de estudios.10. Perfil de egreso11. Plan de estudios12. Perfil de ingreso13. Cumplimiento temático del plan de estudios.14. Actualización del plan de estudios y de las asignaturas.15. Métodos de enseñanza aprendizaje.16. Evaluación del proceso-enseñanza-aprendizaje.17. Utilización de tecnología educativa y de la información.18. Servicio social.
	4. Alumnos	<ul style="list-style-type: none">19. Ingreso de estudiantes.20. Trayectoria escolar.21. Programa de titulación.22. Movilidad e intercambio de estudiantes.23. Programa de educación continua.
	5. Personal Académico	<ul style="list-style-type: none">24. Personal académico.25. Membresía del personal académicos al SNI, al SNCA o a otros organismos académicos.26. Carga académica diversificada.27. Programa de superación académica.28. Movilidad e intercambio de profesores.29. Evaluación del personal académico.30. Estímulos al desempeño académico.31. Formas de organización del trabajo del personal académico.
	6. Servicios de apoyo a los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">32. Asesoría de apoyo el aprendizaje.33. Servicios de tutoría en apoyo de aprendizaje a los estudiantes.34. Programa de apoyo para la inserción laboral.35. Actividades complementarias para la formación integral.36. Programa de enseñanza de idiomas.37. Programa de becas.38. Reconocimiento de estudiantes de alto desempeño

(Continuación)

EJE III	CATEGORÍAS	INDICADORES
Infraestructura	7. Instalaciones, equipo y servicios,	39. Aulas. 40. Espacios para profesores. 41. Laboratorios y talleres. 42. Instalaciones especiales y espacios para encuentros académicos. 43. Biblioteca 44. Servicios de cómputo. 45. Servicios de apoyo. 46. Programa de infraestructura y mantenimiento de instalaciones y equipos. 47. Programa de seguridad, de higiene y protección Civil.
EJE IV	CATEGORÍAS	INDICADORES
Resultado e Impacto	8. Trascendencia del programa.	48. Cobertura social del programa educativo. 49. Vínculo permanente egresado-institución 50. Seguimiento de egresados. 51. Eficiencia Terminal y de titulación.
	9. Productividad académica	9.1 Docencia 52. Desarrollo de tecnología educativa: innovaciones y elaboración 53. Mejoramiento de la docencia: actualización pedagógica y/o disciplinario. 54. Participación en encuentros académicos. 55. Dirección de tesis, tesinas y proyectos terminales o profesionales. 9.2 Investigación 56. Líneas de generación y aplicación de conocimiento. 57. Creación artística. 58. Articulación de la investigación con la docencia
	10. Vinculación con los Sectores de la sociedad	59. Vínculos formales. 60. Fuentes extraordinarias de financiamiento. 61. Evolución del programa.

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, los 61 indicadores de CIEES se agrupan en 30 esenciales y 31 complementarios, con el propósito de generalizar, simplificar y ordenar los rasgos que describen a cada categoría.

Tabla 6.3 Indicadores esenciales

1. Registro oficial de programa educativo.	11. Servicio Socias	21. Laboratorio y Talleres
2. Misión y visión	12. Ingreso de los estudiantes	22. Biblioteca.
3. Marco jurídico	13. Trayectoria escolar	23. Servicios de cómputo.
4. Plan de desarrollo de la dependencia.	14. Personal académico.	24. Seguimiento de egresados
5. Modelo educativo	15. Servicio de tutoría en apoyo del aprendizaje.	25. Eficiencia terminal y de titulación.
6. Perfil de egreso.	16. Carga académica diversificada.	26. Líneas de generación y aplicación de conocimiento.
7. Plan de estudios.	17. Evaluación del personal académico.	27. Articulación de la investigación con la docencia.
8. Actualización del plan de estudios y de la licenciatura.	18. Formas de organización del trabajo de personal académico.	28. Vínculos formales.
9. Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.	19. Aulas	29. Desarrollo de tecnología educativa.
10. Utilización de la Tecnología Educativa y de la información.	20. Espacios para profesores.	30. Mejoramiento de la docencia.

Tabla 6.4 Indicadores complementarios

1. Políticas de asignación del gasto y rendición de cuentas.	11. Membresía del personal académico al SNI o a otros organismos académicos.	21. Instalaciones especiales y espacios para encuentros académicos.
2. Clima organizacional	12. Programa de superación académica.	22. Servicios de apoyo
3. Proyectos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad del programa	13. Mejoramiento de la docencia y actualización	23. Programa de infraestructura y mantenimiento de instalaciones y equipo.
4. Fundamentos del plan de estudios.	14. Estímulos al desempeño académico.	24. Movilidad de intercambio de estudiantes.
5. Perfil de ingreso	15. Asesoría de apoyo al aprendizaje.	25. Programa de seguridad, higiene y protección civil.
6. Cumplimiento temático del plan de estudios.	16. Programa de apoyo a la inserción laboral.	26. Cobertura social del programa educativo.
7. Métodos de enseñanza aprendizaje	17. Actividades complementarias para la formación integral.	27. Vínculo permanente egresado-institución.
8. Dirección de tesis, tesinas y proyectos terminales y profesionales.	18. Programa de enseñanza de idiomas.	28. Participación en encuentros académicos.
9. Programa de educación continua.	19. Reconocimiento de estudiantes de alto desempeño.	29. Creación artística
10. Programa de becas	20. Programa de titulación.	30. Fuentes extraordinarias de financiamiento.
		31. Evolución del programa.

Fuente: Elaboración propia

Los indicadores de los CIEES tienden a privilegiar los aspectos de gestión y administración por lo que resultan ser rudimentarios, por ejemplo la entrega oficial del programa educativo no es un documento confiable, al respecto Muñoz Izquierdo ha subrayado:

La falta de rigidez al aplicar los criterios que deben regir al Registro de Validez Educativa (RVOE), al que se deben sujetar todas las escuelas, ha provocado la proliferación de universidades de muy baja calidad educativa, donde se acreditan estudios sin mucho rigor, “no sé a cambio de qué”. Reveló que la Secretaría de Educación Pública (SEP) registra la existencia de 500 instituciones particulares, de las cuales alrededor de 160 tienen reconocimiento para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en tanto que sólo unas 80 cuenta con el de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).⁶⁴

El diseño mismo de los indicadores ha propiciado que la función de los pares evaluadores de los Comités en las visitas *in situ* se conviertan en una auditoría. Es tal el número evidencias solicitadas en el cumplimiento de los indicadores a través de la entrega de abrumadora documentación que convierte el proceso en burocrático, manejo de impresiones e ineficiente.

Los procedimientos para la obtención de información en la evaluación diagnóstica de los programas educativos diseñados por los CIEES son tanto cuantitativos como cualitativos.

La Metodología CIEES pretende establecer la valoración global de la calidad del programa educativo en función de la respuesta a alguna de las tres preguntas siguientes:

- ¿Presenta niveles altos de desarrollo y consolidación claramente identificables?
- ¿Presenta niveles medios de desarrollo y consolidación claramente identificables?
- ¿Presenta niveles bajos de desarrollo y consolidación claramente identificables?

⁶⁴ UIA. Proliferan Universidades de Baja Calidad Educativa, por falta de rigidez en la materia. En: <<http://www.uia.mx/actividades/comunicados/anteriores/2002/febrero/CS020223.html> [Consultado el 28 de enero de 2009]

A partir de la valoración de la calidad del programa los CIEES asignan cualquiera de los tres niveles siguientes:

Nivel 1.- En este nivel se ubica un programa educativo que cumple con todos los requisitos requeridos para que un programa académico sea reconocido por su calidad, es decir, cumple con todos los indicadores establecidos en el Marco de Referencia del COPAES y en consecuencia de los organismos acreditadores del país. Por ejemplo, planta académica de excelencia, planes y programas de estudio actualizados, infraestructura, entre otros.

Nivel 2.-En este nivel se ubica un programa educativo que requiere entre uno y dos años para poder cumplir satisfactoriamente con todos los indicadores solicitados a un programa de calidad, es decir, que tiene deficiencias que requieren de este plazo para poder cumplirse. Por ejemplo, planta docente que requiere realizar estudios de posgrado.

Nivel 3.-En este nivel se ubica un programa educativo que requiere de dos y mas años para someterse a un proceso de acreditación y cumplir satisfactoriamente con los indicadores requeridos a un programa de calidad. Por ejemplo, planta docente, infraestructura, equipamiento y normatividad entre otros.

Así, los programas académicos que obtienen la calificación de nivel uno tienen posibilidad de ser acreditados por un organismo de COPAES, con nivel dos tiene derecho a presentar proyectos de trabajo para que mediante una evaluación puedan obtener recursos extraordinarios; mientras que los programas calificados en el nivel tres están prácticamente desahuciados y, la autoridad federal considera, aunque no lo expresa en estos términos, que se deben clausurar.

En el año 2008, los CIEES, habían evaluado 3,485 programas educativos en relación con la acreditación, elaborado 101, 713 dictámenes con recomendaciones emitidas a los programas evaluados con la participación de 3,543 académicos. En ese entonces,

existían un total de 2, 346 instituciones de educación superior (807 públicas y 1,539 particulares) con una oferta de 23, 306 programas, distribuidos en instituciones públicas y particulares, las primeras ofrecían 9, 724 programas y las segundas 13, 582. Los estudiantes que cursaban estos programas sumaban un total de 2'815, 359 inscritos en su mayoría en IES públicas en número de 1'851, 3 mientras que los inscritos en IES particulares eran 936, 966.

Durante el periodo comprendido entre los años 2001 y 2008, las recomendaciones ha corto plazo a los programas evaluados por los CIEES han aumentado, con la consecuente disminución de las de largo y mediano plazo, probablemente porque las IES han implementado una cultura de evaluación de la calidad.

El porcentaje de los informes entregados por tipología de las instituciones de educación superior se clasifican de la siguiente manera:

Tabla 6.5 Informes de CIEES por tipología de IES

IES	%
Universidades públicas estatales	77.9
Universidades públicas federales	3.2
Universidades particulares	3.2
Institutos Tecnológicos Públicos	6.4
Universidades Tecnológicas	8.0
Otros	1.3
Total	100%

Fuente: CIEES, septiembre 2008

Existe un predominio de universidades públicas involucradas en los procesos de CIEES, posiblemente porque estas prácticas de evaluación están condicionadas a su financiamiento.

6.4 Consejo Nacional para la Acreditación de Programas (COPAES)

La experiencia de los primeros años de trabajo de los CIEES condujo a la conclusión de que la acreditación debería ser realizada por órganos diferentes de estos cuerpos colegiados, deberían participar en la determinación de los criterios y procedimientos para la acreditación, pero no en su realización.⁶⁵

Aunque uno de los objetivos de los CIEES era acreditar instituciones y programas, esta función fue depositada en asociaciones y colegios de profesionales en diferentes áreas de conocimiento. Para regular y coordinar la tarea de acreditación de tales organismos, la ANUIES acordó en 1997 impulsar la creación de un organismo no gubernamental cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación, y conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad. Es a finales de 2000 que se instituye formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C., la instancia capacitada y reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública para reconocer oficialmente a los organismos acreditadores de los programas educativos de educación superior del país. “La función del Consejo es regular y evaluar los procesos de acreditación que realizan los organismos reconocidos, a fin de brindar seguridad y, por tanto, confianza a los estudiantes, padres de familia, empleadores y a la sociedad en general de la

⁶⁵ M. Pérez Rocha. *Evaluación, Acreditación y Calidad en Educación Superior. Evaluación Educativa. Serie Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 22* México, ANUIES/SEP/CIEES/CONAEVA. Versión ampliada de la ponencia presentada por el autor en la Tercera Reunión General sobre Colaboración en Educación Superior, Investigación y Capacitación en América del Norte. Guadalajara, Jal. 29 abril 1996. En: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie22.pdf>. p2.

capacidad y la calidad académica, técnica y operativa de dichos organismos acreditadores”.⁶⁶

Por tal razón, los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, son los únicos facultados para realizar procesos de evaluación orientados a la acreditación de programas educativos (carreras) de Licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU) o Profesional Asociado, en disciplinas o áreas definidas del conocimiento, en las IES públicas y particulares del país.

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga, citado por Marquina, la situación de la evaluación en México se complejizó con la aparición del COPAES, encargado de autorizar organismos acreditadores para el mismo objeto de evaluación de los CIEES pero a los fines de su acreditación. La complejidad se suscitó porque a partir del 2000, los CIEES comienzan a definir indicadores para asignar un “nivel” a cada programa, pasando de ser instancias que realizaban una evaluación formativa a una sumativa. A la vez, los juicios expresados en niveles permitieron a los programas participar en otros procesos paralelos de asignación de fondos estableciéndose vínculos indirectos entre la evaluación y el financiamiento.⁶⁷

A mi juicio, la situación se agrava todavía más por las irregularidades en los juicios de evaluación de ambos organismos evaluadores en un determinado programa, se conoce que algunos programas obtuvieron la acreditación de COPAES, habiendo recibido previamente un nivel inaceptable en la evaluación de los CIEES o incluso sin necesidad de ésta, situación que ha restado legitimidad a estos procesos.

Los objetivos de COPAES, son: Promover la superación constante de los umbrales de calidad de los programas de educación superior, mediante el desarrollo de procesos de

⁶⁶ COPAES, Programas Educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario. Reconocidos por su buena calidad, julio 2008. p. 2

⁶⁷ Mónica, Marquina. *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales.* Ensayo encomendado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), 2005. En: <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/1331.pdf>> [Consultado el 2 de julio de 2009]

acreditación eficaces y confiables; 2) Reconocer formalmente a las organizaciones de programas académicos de educación superior que lo soliciten, previa evaluación de sus capacidades, procedimientos e imparcialidad; 3) Supervisar que los organismos acreditadores reconocidos por el consejo empleen criterios y procedimientos que tengan rigor académico e imparcialidad; 4) Dar seguimiento a las actividades de los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo; 5) Cooperar con las autoridades educativas en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior; 6) Proveer información a la sociedad sobre indicadores de la calidad de la educación superior.

Los procesos de acreditación por los organismos acreditadores del COPAES básicamente, se realizan a través de los siguientes procedimientos: a) Solicitud para ingresar al proceso de acreditación. Dado que la acreditación es voluntaria, el titular de la institución deberá solicitar expresamente 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 mismo organismo acreditador; b) Cumplimiento de condiciones para iniciar el proceso de acreditación. Para iniciar el proceso de acreditación, los programas deberán 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; sin embargo, su cumplimiento no será garantía de la acreditación; c) Autoevaluación o Autoestudio, que considere, cuantitativa y cualitativamente, sus actividades, organización, insumos, procesos, funcionamiento general y resultados, así como el alcance de sus objetivos y metas. La autoevaluación deberá integrarse en un informe que se entregará al organismo acreditador; d) Evaluación externa (etapa de verificación), visita *in situ* de examinadores externos que son colegas de los académicos visitados que permanecen entre 2 y 4 días en la institución evaluada para hacer la valoración integral del programa mediante la revisión documental y observaciones a la institución que lo imparte, los pares académicos efectúan entrevistas con representantes de los sectores de la comunidad universitaria y recaban información complementaria. Los pares académicos elaboran un informe de la evaluación realizada, con las correspondiente propuestas para otorgar o no la acreditación solicitada, así como las

recomendaciones que, en su caso, el programa deba atender para lograr la acreditación;

e) Dictamen final, el secretario del equipo de verificación de común acuerdo con el coordinador de la visita envía el informe final al Organismo Evaluador o Acreditador y éste emite el Dictamen (en un periodo máximo de 3 meses posterior a la visita); El organismo evaluador recibe los reportes de avances y la evidencia de los mismos. Se hace entrega de la constancia de evaluación o acreditación; f) Réplica (inconformidades y apelaciones), cuando la institución exprese su desacuerdo con el dictamen final, podrá solicitar al organismo acreditador, por escrito y notificándolo al COPAES, la revisión de dicho dictamen final conforme al procedimiento establecido; deberá fundamentar la solicitud anexando la documentación probatoria que considere necesaria. Si el dictamen revisado es aún insatisfactorio para la institución, un representante autorizado podrá acudir al COPAES, el cual promoverá, en su caso, después de analizar el dictamen de evaluación, la petición de la institución y la información generada para el proceso de acreditación, un nuevo proceso de evaluación ante el organismo acreditador, pero ahora con la presencia de expertos del área designados por el COPAES. El dictamen de evaluación será, en este caso, inapelable. En la figura 6.3 se ilustra la metodología en la acreditación de programas del COPAES.

Se presume que la acreditación de un programa de educación superior en nuestro país significa el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos procesos de enseñanza, servicios y sus resultados. Significa que también el programa tiene pertinencia.

De acuerdo con COPAES, un Programa Educativo de calidad es aquel que cuenta:

- con instrumentos jurídicos actualizados, suficientes y coherentes;
- con sistemas eficientes de conducción, gestión, administración y financiamiento;
- con experiencia en las actividades profesionales y adecuada relación de éstas con la docencia;

- con un currículum actualizado y pertinente en el área de turismo, que explicita y desarrolle la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación y difusión de la cultura y sea sujeto a revisiones periódicas;
- servicios eficientes y oportunos de atención a los estudiantes;
- un equilibrio adecuado entre profesores con cierta antigüedad en el programa y los nuevos, con una planta académica idónea de soporte (nivel de habilitación, tiempo de dedicación y distribución de cargas académicas);
- con procesos, mecanismos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados en función del currículum;
- con infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos; moderna, disponible, suficiente y equipada;
- con un programa institucional de servicio social, pertinente y rigurosamente sustentado, articulado al Programa Educativo y al entorno de éste;
- con producción de material didáctico, y de preferencia publicación de libros, capítulos de libros, artículos científicos publicados en revistas con arbitraje;
- con altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso, titulación;
- con resultados evidentes del seguimiento de egresados, con pruebas de que los egresados titulados son ampliamente aceptados en el mundo laboral y reconocidos por su sólida formación.

Durante el periodo de investigación dedicado al número de programas académicos acreditados por el COPAES, existían un número de 26 organismos acreditadores, en la tabla 6.6 se enlistan por orden de surgimiento y el número de programas acreditados por cada uno de ellos hasta el 31 de agosto de 2009, con un número total de 1870. Al año siguiente, el 26 de febrero de 2010 en la Asamblea General del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C (COPAES), se reconoce el Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría, A.C. (COMACEO), tiene como objetivo evaluar la calidad de los programas académicos en optometría en el nivel superior.

Tabla 6.6 Número de programas acreditados por organismos acreditadores.

	Año	Organismo Acreditador	Programas acreditados
1.	2002	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI)	556
2.	2002	Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia A.C. (CONEVET)	14
3.	2002	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica A.C. (COMAEM)	55
4.	2002	Asociación Nacional de Profesionales del Mar A.C. (ANPROMAR)	10
5.	2002	Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica A.C. (COMEAA)	85
6.	2002	Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura A.C. (COMAEA) , actualmente Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C. (ANPADEH)	72
7.	2002	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (CNEIP)	60
8.	2002	Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración A.C. (CACECA)	446
9.	2003	Consejo Nacional de Educación Odontológica A.C. (CONAEDO)	25
10.	2003	Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C. (CONAIC)	108
11.	2003	Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO)	141
12.	2003	Consejo Mexicano para la Acreditación y Certificación de la Enfermería A.C. (COMACE)	44

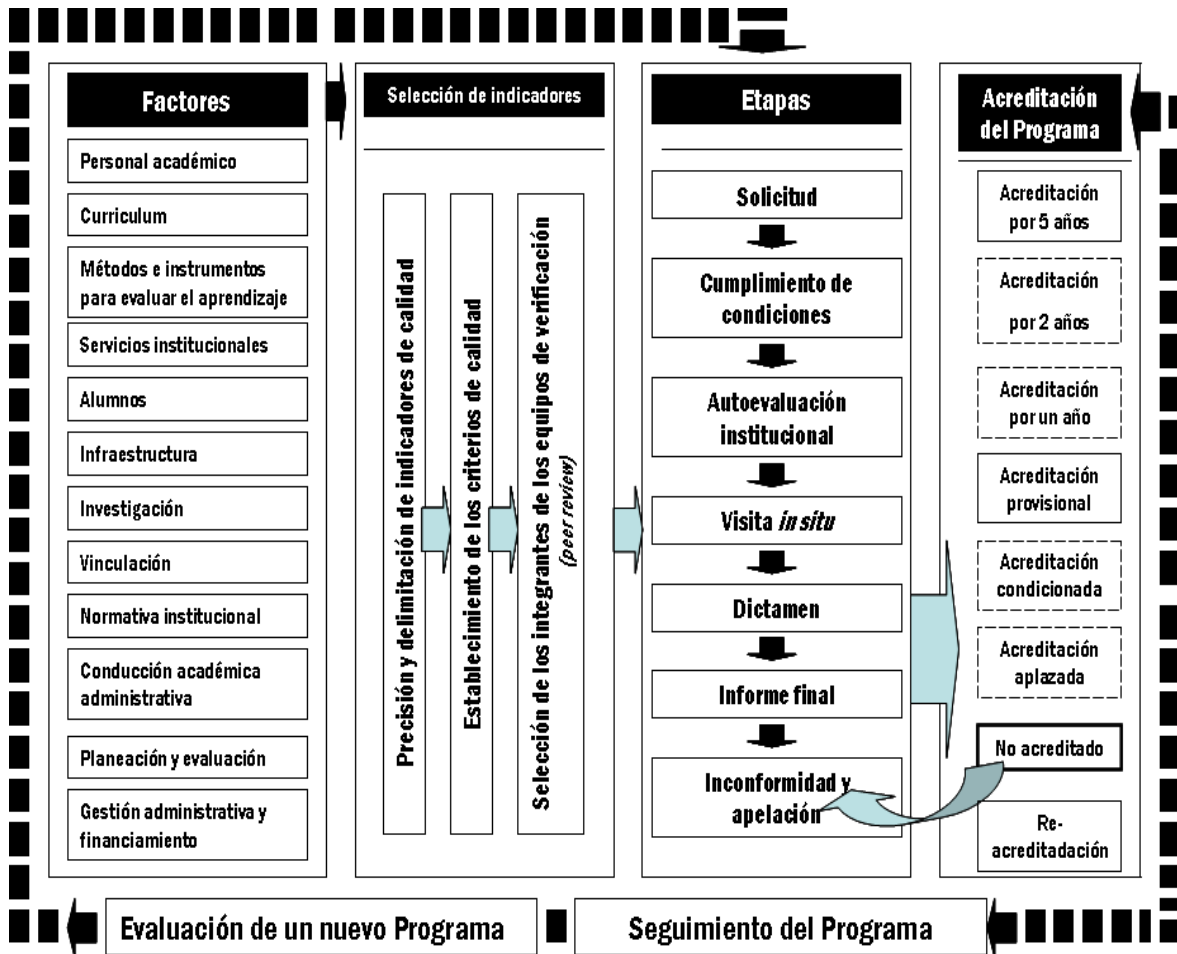
(Continuación)

13.	2004	Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño. A.C. (COMAPROD)	35
14.	2004	Consejo Nacional de la Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C. (CONAECQ)	16
15.	2004	Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C. (CONAET)	34
16.	2005	Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C. (CONACE)	26
17.	2006	Consejo Nacional para la Calidad de los Programas Educativos en Nutriología, A.C. (CONCAPREN)	9
18.	2006	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A. C. (COMAEF)	19
19.	2006	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. (CONFEDE)	30
20.	2006	Consejo Nacional para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C. (CONAED)	7
21.	2006	Comité de Acreditación de la Licenciatura en Biología, A.C. (CACEB)	25
22.	2006	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C (COMACAF)	4
23.	2006	Consejo de Acreditación de la Comunicación (CONAC)	19
24.	2007	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C.. (CAESA)	3
25.	2007	Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y de Educación, A.C. (CEPPE)	9
26.	2007	Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C. (COAPEHUM)	18
Total de programas acreditados			1,870

Fuente: Elaboración propia

Los programas acreditados corresponden en un 72% a instituciones de educación superior públicas y un 28% particulares.

Fig. 6.3 Metodología en la acreditación de programas del COPAES.



Fuente: Elaboración propia.

Los factores, categorías o estándares que el COPAES ha considerado para acreditar un programa está integrado por once de las categorías que se enlistan a continuación, sin embargo estos pueden variar de un organismo a otro:

1. Personal académico del programa educativo.
2. Currículum.
3. Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje.

4. Servicios institucionales para el aprendizaje.
5. Alumnos.
6. Infraestructura y equipamiento.
7. Investigación, en su caso.
8. Vinculación.
9. Normatividad institucional que regule el programa educativo.
10. Conducción académico-administrativa.
11. Gestión administrativa y financiamiento.

La revisión de los procedimientos en la acreditación de programas entre los diversos organismos acreditadores me permitió percatarme que existen diferencias en la selección de las categorías, de igual manera, existe una variación en el número de indicadores que se desprenden de cada una de estas categorías, por ejemplo, en el caso del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE) considera dentro de sus procesos 181 indicadores; el Comité para la Acreditación de la Licenciatura en Biología, A.C. (CACEB), 102 indicadores; la Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales, A. C. (ACCECISO), 96 indicadores; el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C. (COMAEM), 60 indicadores, y en algunos otros casos no se especifica, son listas de chequeo lo que se presenta en su página *web*. Cuantos más indicadores se consideran en la acreditación de programas más "superficial" es la información significativa, haciendo así más difícil de interpretar la calidad de un programa.

Con el propósito de ofrecer un panorama general de los indicadores comúnmente utilizados por los 26 organismos acreditadores, en las tablas 6.7 se concentran los que corresponden a los siguientes doce organismos:

COMAEM - Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C.

CONEVET - Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.

COMAEF - Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A. C.

ANPROMAR - Asociación Nacional de Profesionales del Mar A.C.

CONAECQ - Consejo Nacional de la Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas

CACEB - Comité de Acreditación de la Licenciatura en Biología, A.C.

CONCAPREN - Consejo Nacional para la Calidad de los Programas Educativos en Nutriología (No está disponible el sitio *web* de este organismo, por tal motivo está ausente el análisis de sus indicadores).

COMACE - Consejo Mexicano para la Acreditación y Certificación de la Enfermería A.C.

CACEI.-Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C.

COMAEA - Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura A.C.

COMEAA - Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.

CONAIC - Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación

COMAPROD - Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C.

En las tablas 6.8 se exponen los indicadores utilizados por los siguientes trece organismos acreditadores.

CNEIP-Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C.

CEPPE- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C.

COAPEHUM.-Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C., que en su mayoría acreditan programas en lenguas y literatura.

CONFEDE-Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C.

CONAED-Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho A.C.

ACCECISO- Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales, A. C.

CACECA-Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración A.C.

CONAET- Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C.

CONACE-Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica.

CAESA-Asociación Nacional de Educación Superior de las Artes, A.C.

CONAIC-Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C.

COMACAF-Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C

COMAPROD- Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño.

Tabla 6.7 Indicadores en la acreditación de programas de educación superior por Organismos de COPAES

INDICADORES	ORGANISMOS ACREDITADORES												
	COMAEM	CONEVET	COMAEF	ANPROMAR	CONAECQ	CACEB	CONCAPREN	COMACE	CACEI	COMAEA	COMAAA	CONAIC	COMAPROD
Declaración de la misión, visión y fines educativos	■	■	■	■	■	■	No está disponible su página web para consulta	■	■	■	■	■	■
Opinión de los sectores sociales	□	□	■	□	□	□		□	□	□	□	□	□
Asesorías a los estudiantes	■	■	■	□	■	□		□	■	■	■	■	■
Perfil de egreso	■	■	■	■	■	□		■	■	■	■	■	■
Objetivos educativos y competencias	■	■	■	□	■	■		■	■	■	■	■	■
Modelo educativo	■	□	□	□	□	□		■	□	□	□	□	■
Estructura curricular	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■
Proceso enseñanza aprendizaje/metodologías	■	■	■	■	■	□		■	■	■	■	■	■
Selección y admisión del estudiante	■	■	■	■	■	■		■	□	■	■	■	■
Servicios de apoyo a los estudiantes	□	■	■	□	□	□		□	■	■	■	□	■
Planta académica deseable	■	■	■	□	■	■		■	■	■	■	■	■
Formación y actualización docente	■	■	■	□	■	■		□	■	■	■	■	■
Productividad académica	□	■	■	■	□	□		■	□	□	■	■	■
Extensión y difusión del conocimiento	□	□	□	□	■	□		□	■	■	■	■	■
Investigación	■	■	■	■	■	■		□	■	■	■	■	■
Articulación de la investigación con la docencia	■	□	■	□	□	□	□	□	■	□	□	■	

■ Considerado □ No considerado

Fuente: Elaboración propia

(Continuación)

INDICADORES	ORGANISMOS ACREDITADORES												
	COMAEM	CONEVET	COMAEF	ANPROMAR	CONAECQ	CACEB	CONCAPREN	COMACE	CACEI	COMAEA	COMAAA	CONAIC	COMAPROD
Movilidad e intercambio de estudiantes	□	□	□	■	■	□	No está disponible su página web para consulta	■	□	■	□	□	□
Bolsa de trabajo	□	□	□	■	□	■		□	□	□	■	■	□
Vínculo con el sector productivo y la sociedad	■	■	■	■	■	□		□	■	□	■	□	■
Infraestructura y equipamiento	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■
Idioma extranjero	■	□	□	□	■	□		□	■	■	■	■	□
Ingreso, permanencia y promoción de profesores	■	■	□	■	■	□		■	■	□	■	■	■
Servicios de cómputo	□	■	□	■	■	■		□	■	■	■	■	■
Modificación o actualización del programa	□	■	□	□	■	□		■	■	■	■	■	■
Seguimiento de egresados	■	■	■	■	■	□		■	□	■	■	□	■
Programa de becas	■	□	■	□	□	■		■	■	■	■	□	□
Trabajos escolares, proyectos de investigación, entrenamiento práctico	■	■	■	□	■	□		■	■	■	■	■	□
Examen profesional/EGEL-Ceneval	■	■	□	□	■	□		■	■	□	□	□	□
Resultado e impacto a nivel regional y nacional	□	□	□	□	□	■		■	■	■	□	□	■
Evaluación del estudiante	■	■	■	■	■	□		■	■	■	■	□	■
Eficiencia terminal y de titulación	■	■	■	■	■	■		□	■	□	□	■	■
Matricula en relación directa con disponibilidad docente	■	■	■	■	□	□	□	□	■	■	■	■	

■ Considerado □ No considerado

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.8 Indicadores en la acreditación de programas de educación superior por Organismos de COPAES

INDICADORES	ORGANISMOS ACREDITADORES												
	CNEIP	CEPPE	COAPEHUM	CONFED	CONAED	ACCESISO	CACECA	CONAET	CONACE	CONAEDO	CAESA	CONAC	COMACAF
Declaración de la misión, visión y fines Educativos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■
Opinión de los sectores sociales	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	■
Asesorías a los estudiantes	■	■	□	■	■	■	■	■	□	■	□	■	■
Perfil de egreso	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	□	■	■
Objetivos educativos y competencias	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Modelo educativo	■	■	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	■
Estructura curricular	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Proceso enseñanza aprendizaje/metodologías	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	■
Selección y admisión del estudiante	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Servicios de apoyo a los estudiantes	■	■	■	■	□	■	■	□	■	■	■	□	■
Equidad y libertad de cátedra	□	□	□	□	□	■	□	□	■	□	□	□	□
Formación y actualización docente	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	□	■
Productividad académica	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■
Extensión y difusión del conocimiento	■	■	■	□	■	■	■	□	■	□	□	■	□
Investigación	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Articulación de la investigación con la docencia	■	■	□	□	□	□	□	□	□	■	□	□	□

■ Considerado □ No considerado

Fuente: Elaboración propia

(Continuación)

INDICADORES	ORGANISMOS ACREDITADORES												
	CNEIP	CEPPE	COAPEHUM	CONFED	CONAED	ACCESISO	CACECA	CONAET	CONACE	CONAEDO	CAESA	CONAC	COMACAF
Movilidad e intercambio de estudiantes	■	■	■	□	□	■	■	□	■	□	□	□	□
Bolsa de trabajo	□	□	□	□	□	□	□	■	■	■	□	■	□
Vínculo con el sector productivo y la sociedad	■	■	□	□	□	■	■	■	■	■	■	■	■
Infraestructura y equipamiento	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Idioma inglés u otras lenguas	□	■	□	□	■	□	□	□	■	■	□	□	■
Ingreso, permanencia y promoción de profesores	■	■	□	□	■	■	■	□	■	□	■	□	■
Servicios de cómputo	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■	■	□	□
Actualización o modificación del programa	■	■	□	■	■	□	■	■	■	■	□	□	□
Seguimiento de egresados	□	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	□	■
Programa de becas	■	■	■	■	■	□	□	□	□	■	■	■	■
Trabajos escolares, proyectos de investigación, entrenamiento práctico	■	■	□	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■
Examen profesional/EGEL	□	■	■	□	□	□	□	□	□	□	■	□	□
Resultado e impacto	□	■	□	■	□	□	□	□	□	□	□	□	□
Evaluación del estudiante	■	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■	■	■
Eficiencia terminal y de titulación	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■
Matrícula en relación directa con disponibilidad docente	■	□	□	■	□	■	■	□	□	□	■	□	■

■ Considerado □ No considerado

Fuente: Elaboración propia

La definición y uso de indicadores de desempeño para la educación superior da lugar a numerosas dificultades, la primera dificultad está relacionada con la disponibilidad, la representatividad y la confiabilidad de los datos estadísticos brutos.

Una visión general de las tablas en el uso de indicadores nos permite observar que no existe un sistema compartido de indicadores entre los organismos acreditadores, de igual manera, al revisar los procedimientos de evaluación utilizados en la medición de cada uno de estos indicadores se observa en la mayoría de los casos hay una falta de conocimiento y experiencia en métodos y procedimientos de evaluación. Las discrepancias en el uso de los indicadores se entendería si estuvieran diseñados en función de los muchos patrones estructurales y organizacionales de los sistemas de educación superior, la experiencia revela que el contexto en el que se desarrolla un programa no es tomado en cuenta, independientemente que han sido diseñados por carrera. Los indicadores deben ser interpretados en el contexto de las universidades.

Potencialmente existen indicadores muy interesantes como el “valor agregado” reconozco que plantea problemas metodológicos en la etapa actual de conocimientos sobre la medición y evaluación, sin embargo, debe ser considerado al evaluar la calidad de un programa, ningún organismo acreditador contempla este indicador.

Todos los organismos acreditadores consideran la infraestructura y el equipamiento que pretenden comprobar ciertos insumos, es decir recursos disponibles, instalaciones de equipo, biblioteca, aulas, salas para profesores, servicios de cómputo, es vital darse cuenta que estos indicadores no reflejan objetivamente el desempeño en la enseñanza de un programa, son indicadores de entradas, para algunos investigadores este tipo de indicadores son rudimentarios.

Los organismos acreditadores deben prestar atención a dos aspectos clave cada vez más importantes en la acreditación de programas, el primero, dada la forma en que está evolucionando el aprendizaje académico, el aprendizaje de los estudiantes, es un indicador que refleja el verdadero significado de las actividades de carácter

interdisciplinario y multidisciplinario en la enseñanza de un programa, en segundo lugar, debería considerarse como indicador los sistemas de gestión en la garantía de la calidad que se implementan en las instituciones de educación superior para la mejora continua.

Los organismos acreditadores que presentan indicadores similares lo hacen con criterios que dispersan mucho la exigencia, así, COMAEE, solicita un 85% de eficiencia terminal, mientras que otros establecen un 50%, a su vez, existen comités y organismos que no hacen referencia a estos criterios. Además, en otros rubros, algunos comités llegan a establecer criterios cuantitativos muy precisos y otros, con menor exactitud, también se observa el establecimiento de criterios absurdos por parte de los organismos acreditadores: ANPROMAR, establece un profesor por cada diez alumnos, CACEB, un profesor por cada veinte alumnos y, COPAEHUM un profesor por cada 50 alumnos. Aún queda mucho por hacer para definir claramente indicadores útiles con sus correspondientes criterios que conduzcan a una "medida" deseada de calidad. Es necesario ejercer precaución en el análisis y la interpretación de los indicadores que se basan en datos estadísticos y tener en cuenta el significado de los datos cuantitativos utilizados. El porcentaje de graduación se aplica con frecuencia para medir la "productividad" de los programas de la Universidad, el uso de este indicador requiere considerable precaución, con la debida consideración de factores tales como la composición social y las condiciones de vida del cuerpo estudiantil.

Las inconsistencias anteriormente señaladas en la evaluación de la calidad de los programas educativos, tiene su origen en el amplio margen de libertad otorgado a los pares evaluadores en la definición de indicadores sin un rigor metodológico, donde los criterios son establecidos de manera arbitraria y que finalmente servirán para otorgar un dictamen que extrañamente varía de un organismo a otro: acreditación por 5 años, acreditación por dos años, acreditación por un año, acreditación provisional, acreditación condicionada, acreditación aplazada y no acreditado

Cuando ciertos indicadores de desempeño son ideados y uniformemente aplicados a una serie de instituciones universitarias, implícitamente se asume que todas las instituciones del sistema educativo funcionan de acuerdo con objetivos básicos, fines similares y

condiciones contextuales idénticas, lo cual dista de la realidad, la adopción de indicadores uniformes tenderá a negar la diversidad de condiciones bajo las cuales se desarrolla un programa y, como resultado, restan importancia a esta diversidad y al valor agregado de aquellas instituciones desfavorecidas económicamente que hacen más con menos recursos.

En lo que se refiere al indicador selección y admisión de estudiantes, sólo es válido cuando existe una relación significativa entre el número de estudiantes matriculados reales en un programa particular de una universidad y el número de solicitantes a matricularse para el mismo programa, en virtud de que refleja la calidad y atractivo del programa y, por tanto, la calidad de estudiantes matriculados, una relación directa importante es la que se establece entre el porcentaje de admisión, la retención y porcentaje de graduación. Este indicador podría expresarse de la siguiente manera, cuando existe mayor demanda y menor oferta a un programa educativo los requisitos de admisión serán de nivel superior; mientras que a menor demanda y mayor oferta a un programa, todos los candidatos tienen oportunidad de ingreso independientemente de sus capacidades para cursarlo.

Lo anterior es confirmado por Tavenas, en el caso de los programas universitarios con *numerus clausus** (“número cerrado”), o procedimientos de admisión controlados, un buen indicio de la calidad de una institución es su capacidad para atraer estudiantes a quienes formalmente ofrece admisión.

La existencia de programas de servicios de apoyo a los estudiantes son buenos indicadores de la importancia que las instituciones les brindan, sin embargo, no todos los organismos acreditadores contemplan el programa de becas.

* El *numerus clausus* se utiliza actualmente en los países y universidades donde el número de solicitantes excede con mucho el número de plazas disponibles para los estudiantes. Este es el caso en muchos países de Europa continental. En Alemania, por ejemplo, a nivel federal, cada año el 51 por ciento de las plazas universitarias disponibles en un determinado campo de estudio, por ejemplo, biología, se distribuyen entre los que tienen las mejores notas. La introducción del *numerus clausus* en Suiza, ha limitado el acceso a los estudios de medicina en las universidades. En todas las universidades suizas de habla alemana, los estudiantes deben tener una alta puntuación en una prueba de aptitud, que comprende el pensamiento lógico y espacial y las habilidades de comprensión de lectura.

La eficiencia terminal y la titulación se aplican con frecuencia para medir la "productividad" de los programas de la universidad. El uso de ambos indicadores requiere considerable precaución, no necesariamente garantizan un nivel de excelencia académica, muchas universidades han optado por la titulación cero, lo que exime a los estudiantes a realizar un trabajo de investigación que concluya en un trabajo de tesis. Cabe aclarar, que en el escenario internacional el trabajo de tesis es un indicador primordial en la acreditación de programas.

Los indicadores sobre examen profesional y examen EGEL, considerados únicamente por cinco organismos acreditadores: COMAEM (Medicina), CONEVET (Veterinaria), CAESA (ARTES), CEPPE (Pedagogía y Educación) y COAPEHUM (Humanidades), son válidos para medir la calidad de la enseñanza de manera objetiva. Existe el caso, de cierta universidad con multi-campus que ofrece titulación cero y sus estudiantes no pasan el examen EGEL.

El indicador articulación de la investigación con la docencia, sólo es considerado por el 26% de los organismos acreditadores, este indicador es parte sustantiva de las funciones universitarias, el hecho que el 74% de los organismos acreditadores de COPAES no consideren este indicador refleja probablemente la escasa formación y experiencia en investigación de los pares evaluadores. Es útil tener en cuenta que la enseñanza debe realizarse con base en el avance de todas las ramas del aprendizaje.

Actualmente diversos organismos acreditadores recomiendan que la planta docente de los programas de licenciatura cuente con el grado de doctor, este indicador sólo tendría lógica si los programas tuvieran una fuerte orientación hacia la investigación, por el número de asignaturas en metodología de investigación, las actividades de investigación a desarrollarse a lo largo de los estudios y la presentación final de una tesis.

Matrícula en relación directa con disponibilidad docente, este indicador es considerado por el 56% de los organismos acreditadores de COPAES, es un indicador de los recursos humanos, frecuentemente se mide por el número de alumnos en un grupo por docente.

Este indicador presenta diversos problemas, uno de ellos, es el tiempo que los docentes dedican a los estudiantes en su aprendizaje, dificultad en su cálculo.

La infraestructura y equipamiento es un indicador considerado por todos los organismos, puede resumirse en términos de salas de clase, laboratorios y áreas de estudio, instalaciones de equipo (número de computadoras por cada estudiante) y bibliotecas (número de monografías por estudiante, el presupuesto de recursos para la biblioteca por estudiante, o el acceso a la información informatizada), sólo el 72% consideran adicionalmente instalaciones para la vida cultural.

Un indicador que no está considerado por ningún organismo acreditador son los mecanismos para el desarrollo de programas interdisciplinarios. El desarrollo de programas de enseñanza y de investigación interdisciplinario y multidisciplinarios se está convirtiendo en un desafío cada vez más importante para todas las universidades a nivel mundial. Este indicador incluye el número de asignaturas con componentes multidisciplinarios y el número de maestros que participan en las actividades multidisciplinarias.

Sorprende negativamente que el 56% de los organismos acreditadores no consideren el idioma inglés u otra lengua extranjera en la enseñanza de una licenciatura en un mundo globalizado.

Una de las funciones universitarias es la extensión y difusión del conocimiento, únicamente el 56% de los organismos acreditadores la contemplan entre sus indicadores.

La movilidad e intercambio de estudiantes es un excelente indicador de la capacidad de atracción de una institución y, por tanto, de su calidad percibida, únicamente el 40% de los organismos acreditadores evalúa este indicador.

Dentro del marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y marco de acción prioritaria se destaca la libertad académica como

una condición previa y esencial para la educación superior, a su vez, en la *“Invitational Roundtable on Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education”* la cual correspondió a un proyecto de UNESCO-CEPES de tres años (2001-2003) nominado *“Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century”*, se propone como indicador en la evaluación de instituciones de educación superior y de programas, la libertad académica y la equidad, el único organismo acreditador que plantea ambos indicadores en la enseñanza de un programa es el Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica CONACE.

6.5 Visión de los actores en las prácticas de evaluación y acreditación de programas en educación superior.

Con el propósito de presentar una mayor claridad sobre la “calidad” percibida en las prácticas de evaluación y acreditación de los programas educativos por los comités interinstitucionales de los CIEES como por los organismos acreditadores del COPAES, se presenta un análisis personal de los hallazgos encontrados en las 97 entrevistas abiertas realizadas a 21 rectores y funcionarios responsables de programas de evaluación, 69 a directivos de once universidades públicas estatales (secretarios generales, directores de planeación, directores de facultades y escuelas, divisiones académicas o centros universitarios), 4 a personal académico y 3 a expertos que formaron parte integrante de la investigación desarrollada por los investigadores Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga, sobre los efectos que ha tenido la evaluación en la educación superior mexicana en las universidades públicas estatales, la cual culminó en la publicación de la obra *“Impacto de la evaluación en la educación mexicana. Un estudio en las universidades públicas”*. Las entrevistas confirman las críticas a las que han sido objeto estos procesos de evaluación diagnóstica y acreditación de programas en nuestro país. A continuación, expongo algunas de ellas, por considerarlas relevantes:

- Los procedimientos de evaluación han sido ampliamente cuestionados por los académicos principalmente por la cantidad de material documental que tiene que ser producido y la naturaleza engorrosa del proceso, aunado a la duplicidad de

información que solicitan los Comités Interinstitucionales de los CIEES y los pares evaluadores de los organismos acreditadores de COPAES.

- Se tiene la impresión que los pares evaluadores de los CIEES y los organismos evaluadores en realidad ya tienen configurado un patrón de recomendaciones, después que hacen la evaluación, las observaciones y recomendaciones al programa se repiten en programas que han sido calificados con diferente nivel, en muchas ocasiones hacen recomendaciones desproporcionadas fuera de la realidad. Los entrevistados expresaron: “Detectamos 79 recomendaciones comunes para todas las dependencias, para todas las universidades”.
- Los CIEES evalúan a las microuniversidades con idénticos criterios que a las macrouniversidades, con esto se pierde claridad, objetividad y confiabilidad.
- El tiempo destinado para obtener la acreditación es muy prolongado de 18 meses a 24 meses.
- El costo que los organismos acreditadores asignan al proceso de acreditación puede fluctuar en un rango que va desde los 30 mil, 50 mil, 60 mil, 75 mil, ochenta mil, 120 mil, 250 mil y hasta 500 mil pesos, más el pago de viáticos y estancia, este factor económico se ha convertido en un impedimento para que algunas universidades participen en el proceso de acreditación.
- Se percibe una sensación de rivalidad entre los pares evaluadores de CIEES y COPAES.
- Los pares evaluadores de los CIEES que participan en la evaluación diagnóstica de los programas es personal administrativo sin una formación académica y muestran una actitud prepotente. Como también, pares evaluadores que no corresponden al perfil de la carrera, por ejemplo, se ha dado el caso que pares evaluadores de veterinaria y agronomía evalúan programas de Ciencias Sociales.

Tienen por costumbre solicitar información de manera reiterativa, por ejemplo, en tres ocasiones se solicitó información de la carrera de Comunicación, lo que refleja una falta de control. Asimismo, han mostrado informalidad en la programación de las visitas.

- Se necesita capacitar a los pares evaluadores, porque no tienen experiencia administrativa, ni rango académico, ni información, la evaluación se limita a una serie de preguntas.
- Se presentan discrepancias entre los formatos y observaciones de los pares evaluadores de los CIEES y COPAES, lo que se traduce entre los académicos como un “efecto perverso”.
- Cada comité u organismo evaluador establece los criterios de manera arbitraria, además, se presentan discrepancias entre los CIEES y los organismos COPAES, denota una falta de rigor metodológico. Sabemos que los organismos acreditadores han surgido de los colegios profesionales, en defensa de una profesión pero no como organizaciones académicas y todavía menos, como profesionales de evaluación en educación superior.
- Los pares evaluadores no tienen suficiente información del contexto en el que opera una determinada institución de educación superior, lo que refleja una evaluación sin las evidencias suficientes y objetivas.
- Los CIEES no dan seguimiento a sus recomendaciones.
- Se solicita la información en papel aún cuando se encuentre en versión electrónica.
- En muchas ocasiones los CIEES no acuden al llamado de las instituciones de educación superior por encontrarse “ocupados”, se traduce en ineficiencia

- En estos procesos evaluatorios no hay derecho de réplica, los pares evaluadores se desempeñan desde una posición unilateral.

A mi juicio, en la mayoría de los casos, la evaluación se limita a una serie de preguntas, lo cual es insuficiente, se deben recuperar diversas metodologías de evaluación para cruzar información, de tal manera de validar los datos, desde luego, sin caer en una instrumentalidad inútil y burocrática.

Es recomendable que el proceso de acreditación sea *ex post*, es decir, transcurridos uno o dos años posteriores de egreso de una generación, sin embargo, hay organismos del COPAES que la realizan después de seis, ocho o diez años, lo que le resta validez a sus resultados.

Por lo general está presente un predominio de indicadores rudimentarios, dado el avance en el diseño de indicadores en sistemas de acreditación avanzados como en Estados Unidos de América, estos resultan ser rudimentarios, así nos encontramos por ejemplo, que se le solicita a una facultad que cuente con una sala de maestros, este indicador no es un factor determinante para el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Tanto los pares evaluadores de los CIEES como del COPAES solicitan una misma información con diferentes formatos, se presenta una avalancha de solicitudes de información sin un fundamento, el personal entrevistado expresó: “corremos el riesgo de convertirnos en ‘despachadores de información’ ”. Este fenómeno se traduce en una ineficiencia en los procesos, burocracia, y retrabajo, este hecho hace evidente la falta de profesionalismo en el trabajo de los pares.

Lo anterior confirma un sistema de evaluación de la calidad de los programas bastante desarticulado entre sí, sin un rigor metodológico en el diseño de los indicadores y los procesos mismos, se deja a la arbitrariedad de los pares con escaso conocimiento en este campo y de los referentes teóricos a nivel mundial.

Como lo mencionamos en el capítulo cuarto las prácticas de evaluación y acreditación de programas se ha extendido a la región y países de Latinoamérica con menor nivel de avance que en Estados Unidos de América y Europa. A continuación, expongo algunas reflexiones de estudiosos en el tema con las que comparto sus puntos de vista, como por ejemplo las de Carlino, Mollis, Marquina, Dias Sobrinho, Menghini, De Oliveira, las cuales guardan relación con el análisis antes expuesto, resulta interesante, darnos cuenta que al igual que en otros países de América Latina en nuestro país se presentan las mismas problemáticas en los procesos de acreditación de los programas académicos. También, se incluyen las que reportan investigadores en nuestro país, como Rodríguez, Díaz Barriga y Barrón, por citar algunos.

Díaz Sobrinho⁶⁸ (2003) Mollis (1995) y Marquina (2008)⁶⁹ sostienen que la evaluación universitaria es un mecanismo de regulación y control, un espacio social de conflicto, disputa de valores y de poder, en donde el discurso y las prácticas de los organismos de evaluación son más políticas que académicas, fortalecen la complacencia de los requerimientos burocráticos y alientan el llenado de formatos con información adaptada a las exigencias de los evaluadores.

Carlino y Mollis (1997) expresan que en el interior mismo del conglomerado institucional universitario la complejidad en la evaluación aumenta, los intereses se multiplican según se trate de universidades grandes, medianas, o pequeñas, por un lado; públicas o privadas, por el otro; de reciente creación o de larga tradición, etc. Por tanto, evaluar la calidad universitaria de modo unívoco y homogéneo, resulta insuficiente y contraproducente a lo esperado, se requiere realizar evaluaciones confiables desde el punto de vista de su contextualidad, reconocer los valores institucionales que las propias instituciones fomentan, involucramiento de los protagonistas institucionales y los

⁶⁸ Díaz Sobrinho, J. (2003) “Avaliacao da Educacao Superior. Regulacao e emancipacao”. En. *RAIES*, Vol. 8, No. 2. junio.

⁶⁹ Mónica Marquina, Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII (4), No. 148, Octubre-Diciembre de 2008, pp. 7-21. En: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/148/pdf/07_academicos.pdf, consultado el 8 de diciembre de 2009.

usuarios. Al respecto, en México, Díaz Barriga y Barrón⁷⁰, informan que la enorme asimetría entre las universidades estatales y las diferencias notables en su tradición, recursos, etc., puede dar lugar a situaciones perversas como el convertir la evaluación en un medio por el cual las IES más desarrolladas ven favorecida su situación y propician una mayor profundización de las diferencias o bien puede conducir a modelos *light*.

Como puede apreciarse, es un hecho, que no se reconocen las diferencias institucionales y sus contextos en los procesos de evaluación de la calidad de los programas educativos y además, nos enfrentamos a un sistema de educación superior meritocrático, donde cada vez más, se acentúa la competencia bajo la lógica del mercado, orientada por el valor del lucro, donde se deja de lado la función social de la universidad pública, tan es así que dicha función no se considera como un indicador de calidad educativa entre los organismos acreditadores en nuestro país.

Lo anterior queda confirmado con lo expresado por Mollis (2002): “Sostenemos la idea de que la administración eficiente de una universidad pública no se orienta por el valor del lucro, sino por el sentido de su función social. [...]. Es urgente recuperar el significado social, ético y humanista de la calidad educativa.”⁷¹

“Bajo el nombre “Compartiendo la calidad de la educación, más allá de las fronteras”, los rectores de instituciones iberoamericanas refrendaron su postura en contra de que la “educación se mercantilice o se convierta en un simple negocio, pues la educación aunque es un servicio, fundamentalmente es un bien público”.⁷²

⁷⁰ Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado. “Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior”. En: Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga, *Impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM, IISUE/ANUIES/Plaza y Valdés, 2008. p. 145.

⁷¹ Marcela Mollis, *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*, Buenos Aires, 2002, p. 211, en; <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/mollis.pdf>, consultado el 9 de diciembre de 2009.

⁷² *Idem*

Por su parte, Marquina (2006) refiere que luego de una “primera generación de evaluaciones”, asistimos a un momento en que los diferentes países han comenzado a evaluar las formas que se han dado para el aseguramiento de la calidad de sus sistemas, con el fin de revisar y ajustar aspectos que presentan dificultades, con un predominio en la rendición de cuentas o *accountability* por encima de un auténtico sentido de mejoramiento de la calidad.

Menghini, Delauro y Domínguez (1995),⁷³ han cuestionado si en el contexto de presiones y restricciones presupuestarias se pueden generar procesos de evaluación válidos, considera que los posibles premios pueden sesgar completamente todos los momentos del proceso evaluativo, lo que provoca que los objetivos implícitos se vuelven más fuertes que los explícitos u oficiales. Ha observado, que en los procesos de evaluación todos los consultados admiten que la actitud de la comunidad universitaria como “indiferente”, entendiendo que estas actividades de evaluación institucional les resultó intrascendente o un mero trámite formal y burocrático, con lo cual estaríamos hablando, a lo sumo, de una participación simbólica y no real.

En lo que se refiere a las tensiones presentes en el funcionamiento del sistema de evaluación y acreditación en México, Díaz Barriga (2005), señala que se puede caracterizar como procesos compulsivos, de prácticas rígidas y superpuestas, que colocan a las instituciones en situación permanente de llenado de información.

En apoyo a la afirmación de Díaz Barriga, Dias Sobrinho (2003), expresa:

Esta “orgía de técnicas, auditorías, elaboración de instrumentos” introducen una “complejidad y nivel de penetración que van mucho más allá de los que pudiera idear la más febril de las imaginaciones burocráticas”. Esta visión del “cómo” evaluar se diferencia de concebir a la evaluación como “un proceso amplio de conocimiento, interpretación, atribución de juicios de valor, organización e instauración de acciones y metas para el mejoramiento y el cumplimiento de las finalidades públicas y sociales de las instituciones”.

⁷³ Raúl Menghini, Mariela Delauro y Raúl Domínguez. *La evaluación institucional universitaria en la voz de algunos actores*. En: <www.inpeau.ufsc.br/coloquio01/.../Menghini_raul.doc>

Dill (1999), ha encontrado indicios de que los requerimientos externos para asegurar la calidad pueden llevar a las instituciones a responder desde una posición complaciente acentuando la “producción de documentos, políticas y procedimientos de alta calidad”, en vez del desarrollo de un nuevo conocimiento diseñado para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje”.

Bensimon y Bauman, refieren que algunos investigadores como De Vries, (2000), y, Kent, (1995), subrayan que a pesar de que el gobierno mexicano argumenta que la evaluación es el “eje central de la reforma” para lograr una mayor racionalidad en la universidad, no existe evidencia ni de que los diferentes mecanismos de evaluación hayan mejorado la calidad de los programas de las instituciones, ni de que los alumnos estén siendo mejor preparados, ni de que los profesores e investigadores sean más productivos. Esto es evidente, ya que no se ha realizado ninguna investigación empírica que estudie la relación que existe entre la información emanada de las evaluaciones y el aprendizaje organizacional.⁷⁴

De acuerdo con Bauer y Kogan (1997), este procedimiento es percibido como un medio controlado por el sistema tradicional de grupos consolidados, pese a la incorporación de indicadores de rendimiento cuantitativos. Si bien se han aplicado ajustes a lo largo de las diferentes experiencias anuales, los juicios aún no son lo suficientemente transparentes. En el mismo sentido, el sistema de investigación australiano (*Research Quantum*) también está siendo analizado críticamente. Las fallas detectadas en estos sistemas estarían cuestionando su capacidad de crear un “estándar de oro” para evaluar la calidad de la investigación (Peek, R. 2003).

Schwartzman (1992), subraya acertadamente que los sistemas de evaluación de pares están proclives a presiones de oligarquías o corporaciones de intereses y trabajan muchas veces con grandes márgenes de error.

⁷⁴ Estela Mara Bensimon y Georgia Bauman. “¿Aprenden las universidades de la rendición de cuentas?, en; Imanol Ordorika (coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México, UNAM/Porrúa/H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura, 2004. p. 94.

A su vez, Martiniano Arredondo, señala un aspecto importante dentro de la excelencia académica, que debe ser considerado:

“no niega la importancia de estos criterios de calidad, porque promueven el trabajo cotidiano de los actores involucrados en las tareas de la vida académica; sin embargo, éstos no son suficientes para señalar que una institución es de excelencia si a la par no se promueven prácticas educativas que propicien la vida académica. La idea propuesta por Arredondo se puede resumir en lo siguiente: la calidad de la educación es resultado de los diversos procesos que se promueven en el interior de una institución y que están legitimados por la comunidad académica, o bien por los grupos que la constituyen.⁷⁵”

Como puede apreciarse existen muchos motivos en la presencia de una desconfianza en la creación del sistema de acreditación, se argumenta que en muchas ocasiones los criterios evaluadores no reflejan lo que está pasando al interior de las instituciones, que la calidad académica depende de quién lo hace, la inexistencia de un marco de regulación con las mismas reglas para todos. La acreditación de los programas educativos proyecta la imagen de que se acreditan unos a otros y que el sistema no marca diferencias claras entre las que están y las que no están en términos de consolidación, calidad y grado de desarrollo de las instituciones.

⁷⁵ Juan Manuel Piña Osorio. “Políticas de excelencia y vida académica en el posgrado”. En: Axel Didriksson y otros (coords.), *Retos y paradigmas. El Futuro de la Educación Superior en México*. (coords.) México, CESU-UNAM/Plaza Valdéz, 2004. p. 122.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El tema de la calidad, su definición, estandarización y evaluación, forma parte de la agenda de la política universitaria de casi la totalidad de los países en las diversas regiones del mundo.

Parece haber un consenso acerca de la complejidad y dificultad que entraña la conceptualización y definición de la calidad en educación superior. De ahí que se hable de diferentes concepciones de calidad, sin embargo, no es posible brindar una definición coherente y concreta de la calidad. Cabe señalar, que las definiciones de la calidad académica han estado oscilando entre diversas dimensiones, la década de los 80 y principios de los 90 fueron testigo de un movimiento de la adecuación a un propósito que vincula la calidad a los propósitos y objetivos de una institución o un programa hacia la excelencia. A finales de los 90 hubo una corrección de este movimiento, primero de un “enfoque de indicadores mínimos” a otro posterior orientado a “la satisfacción del consumidor”.

Cualquiera que sea la definición de calidad y los criterios para evaluarla, la calidad de un sistema universitario es el producto de varios factores y procesos. En el sistema universitario existen tres procesos básicos: docencia, investigación y extensión. En términos generales, desde mi perspectiva y retomando la propuesta de la Conferencia Regional de la UNESCO sobre la Calidad en Educación Superior en 1999, la calidad en educación superior es la adecuación del ser y el quehacer de la educación superior a su deber ser, es decir a su misión, funciones, visión y propósitos, además, debe tomarse en cuenta aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr conforme a su realidad presente. Así, una universidad en desventaja económica y social, el criterio de calidad para esta institución debe ser el valor agregado, no el valor absoluto del producto final definido en los indicadores de desempeño.

Se ha equiparado la concepción de la calidad con la delimitación y la selección de los factores institucionales con más relevancia en cuanto a su contribución a la calidad

universitaria. De este modo, los estudiantes, sus aprendizajes, los profesores, la enseñanza, los recursos, la administración aparecen configurando versiones de concepciones de calidad. En consecuencia, el énfasis se ha colocado en los indicadores, una definición más absolutista de calidad que se está planteando con la acreditación es el cumplimiento de los indicadores mínimos.

La evaluación de la calidad en educación superior a nivel mundial figuró desde el principio de la década de los noventa como un tema nodal fundamentalmente como resultado de las restricciones en el presupuesto y la crisis fiscales que llevaron a una disminución del financiamiento del Estado benefactor a las instituciones de educación superior y a la presión para aumentar las exigencias de la calidad del “Estado Evaluador” y una mayor rendición de cuentas públicas. La aparición del Estado Evaluador ha provocado que la universidad se empiece a manejar desde una racionalidad distinta, con una ruptura histórica, bajo las reglas del mercado.

La evaluación en educación superior se ha convertido en una de las actividades cuya importancia se ha incrementado de manera significativa en las últimas dos décadas con distinto grado de avance, asimismo, se observa una profesionalización de la evaluación que exige una formación y capacitación de los agentes evaluadores.

Los criterios internos y externos para evaluar la calidad de las instituciones educativas son muy diversos, pues tienen su origen en propósitos o expectativas diferentes, la asignación de un estatus de alta jerarquía aunado al prestigio académico (rankings universitarios), la obtención de mayores recursos (*accountability*), la mejora de la calidad, etcétera.

El tema de la evaluación de programas académicos plantea una serie de desafíos en el ámbito institucional, las audiencias, el equipo de evaluadores, la selección de criterios e indicadores, las políticas, la obtención de datos e evidencias de validez necesarios para la toma de decisiones que sean coherentes con el modelo educativo en que se sustenta el programa.

La evaluación y acreditación de programas educativos está teniendo cada vez mayor auge en la vida de las instituciones universitarias, es el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos) de Stufflebeam (1983), el que se ha generalizado para este propósito, por estar orientado a la toma de decisiones, promover la comprensión de los fenómenos y proporcionar información útil sobre el valor y mérito de un objeto o entidad. Sin embargo, se sugiere utilizar una combinación de otros modelos de evaluación, de tal manera que les permita a los pares evaluadores la triangulación de datos y verificación cruzada.

La evaluación y acreditación de programas deberá propiciar un proceso sistemático, permanente y reflexivo, que contemple la evaluación interna o autoestudio, diseñado por profesionales de la evaluación cuyos resultados servirán para la toma de decisiones en mejora de la calidad de las entradas, procesos y salidas en congruencia con el contexto. Es necesario considerar dentro de sus procedimientos de evaluación la heteroevaluación y la metaevaluación que dé cuenta del rigor de la evaluación efectuada y no sea resultado de la arbitrariedad, intereses o indisposición.

Los sistemas nacionales de garantía de calidad con mayor antigüedad se encuentran en una etapa de cambio e innovación de nuevos procesos, indicadores y actividades. Estados Unidos de América, con mayor tradición en acreditación de programas, ha realizado avances en el uso de indicadores destacan los trabajos de *Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities* (WASC) y la organización *AdvancED*, integrada por la Asociación Sureña de Acreditación de Colegios (SACS), el Consejo de Acreditación de Escuelas y Mejoramiento Escolar (SACS CASI) y el Estudio Nacional de Evaluación Escolar (NSSE). Se ha trabajado hacia la elaboración de procedimientos y mecanismos de evaluación de calidad más flexibles, establecimiento de un número pequeño pero significativo de estándares e indicadores de evaluación externa. Cambios significativos en la reducción del número de estándares, rediseño de procesos de visitación y evaluación institucional centrados en resultados incluido el aprendizaje de los estudiantes y la creación de una organización dedicada al aprendizaje y la mejora.

Con relación a este último punto, Dill (1999) y Garvin (1993) señalan que a pesar de ser fundamentalmente organizaciones que producen conocimiento existe una incapacidad por comportarse como organizaciones que aprenden, el desafío consiste en que las universidades preparen las condiciones, a través de la integración de grupos de trabajo y comisiones expertos en evaluación, para implantar un plan estratégico, tendiente a la mejora, con base en la información producida en los reportes elaborados para los procesos de acreditación.

Al finalizar esta primera década del siglo XXI, los sistemas de educación superior europea siguen los criterios y directrices comunes en la prácticas de la garantía de la calidad -evaluación y acreditación de instituciones y programas- acordados para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entre ellos, las Directrices y Normas Europeas para la Calidad en Educación Superior (ESG), el Código de Buenas Prácticas, y, los Descriptores de Dublín para los resultados de aprendizaje en el Marco Europeo de Titulaciones (*European Qualification Framework*). De esta manera, la primera y segunda ronda de acreditación ha trabajado hacia la uniformidad nacional en lugar de la diversidad, al tratar de ajustarse a un conjunto de indicadores y criterios y de esta manera hacia la convergencia.

Estos esfuerzos realizados en el Espacio Europeo de Educación Superior en materia de garantía de calidad y acreditación de programas refleja el éxito por conseguir una convergencia entre las prácticas de los diferentes organismos de acreditación y el uso de indicadores y directrices en que se sustentan sus procesos, de tal manera, de ofrecer una mayor transparencia en la información sobre la educación superior a los estudiantes y a la sociedad en general. Se aboga por un sistema de evaluación externa con procedimientos menos burocráticos, menos costosos y menos detallados, centrándose en los resultados, fomentar la innovación y mantenerse al día sobre la evolución del entorno mundial.

La “*Invitational Roundtable on Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*” la cual correspondió a un proyecto de

UNESCO-CEPES de tres años (2001-2003) nominado “*Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*”, permitió a teóricos de los Estados Miembros de la UNESCO debatir y proponer un conjunto de indicadores para la acreditación de programas e instituciones en educación superior que técnicamente fueran robustos, confiables y válidos, e intercambiar experiencias, conocimientos y conclusiones claves.

La evaluación de la calidad de los programas educativos en nuestro país se ha convertido en un aspecto más de la política educativa, que en la búsqueda de la mejora continua. Es necesario eliminar las políticas de diferenciación, meritocracia y competencia con subordinación en el mercado, en curso en nuestro país, que se promueven con la acreditación, una práctica de exclusión de las instituciones de educación superior con menos recursos, sin la posibilidad de acceso a un mayor financiamiento que les permita la oportunidad de demostrar que es posible el cumplimiento de sus funciones sustantivas y la mejora de la calidad en sus programas y procesos a largo plazo a favor de una educación superior más igualitaria. Otra crítica a estos procesos de acreditación es el sesgo con que se opera y su contribución a producir el llamado efecto Hertz – avis. *

Aunque los evaluadores sean especialistas en su campo, no necesariamente los capacita para realizar la evaluación de un programa de estudios. Se observan debilidades en el trabajo de la mayoría de los pares evaluadores, el cual se realiza con un desconocimiento en los fundamentos teórico metodológicos de evaluación en educación superior, raramente son entrenados en cómo identificar e interpretar lo que ven, ni de qué manera desentrañar situaciones en las que las instituciones “orquestan” la visita para simular procesos de calidad; es reducida la experiencia de observación directa de los pares, ya que pasan la mayor parte del tiempo en reuniones y discusiones con diferentes “grupos seleccionados”; resulta incongruente que los pares soliciten una amplia y detallada documentación en la presentación del autoestudio, cuando no

* Se entiende por efecto Hertz, Avis, cuando una empresa logra permanecer en la mente del consumidor.

disponen del tiempo de revisarla a profundidad, esto hace tardado el dictamen; se pretende que los pares realicen preguntas cuando no están suficientemente entrenados. Es inevitable el carácter subjetivo de la evaluación de pares, el cual hoy es objeto de críticas, tanto la disciplina como la institución son fuentes primordiales de "creencias" que sirven en muchas ocasiones de marco para evaluar un programa, se requieren de medidas para neutralizar estos preconceptos o prejuicios.

En este orden de ideas, la experiencia ha demostrado que los procesos de revisión por pares no son en sí mismos un medio efectivo para desentrañar lo que realmente sucede en una institución, en sistemas avanzados de evaluación de la calidad se recurre a opiniones de estudiantes y profesores ya que ofrecen una amplia gama de información.

El trabajo de los pares evaluadores aparece como un punto focal crítico en la legitimidad de estas prácticas, por lo tanto se requiere de una autoridad que evalúe el trabajo que están realizando, de tal manera de verificar si la realización de su labor se está ejerciendo con responsabilidad, integridad, y buena fe, y en consecuencia, los informes reunirán las condiciones de imparcialidad, objetividad e independencia de cualquier tipo de interés o prejuicio.

Existe una duplicidad de funciones de los CIEES y los organismos acreditadores del COPAES, operan con una multiplicidad de criterios, dos organismos evaluadores presentan una valoración académica diferente de un mismo programa; carencia de preparación de los pares evaluadores para ejercer su función, uso de una gran cantidad de indicadores que se puede asociar con una superficialidad en el trabajo evaluativo, existe una discrepancia con la que los evaluadores conciben y realizan las entrevistas; con costos fuera de proporción, no sólo por la disparidad que existe en el precio por los servicios de acreditación por los diferentes organismos, sino porque finalmente recaen en las finanzas públicas de las instituciones que en algunos casos no pueden erogar tal gasto y quedan exentas de tales procesos, mientras que aquellas instituciones con fines de lucro cuentan con los recursos económicos para participar en la acreditación de todos sus programas, este proceso puede llegar a convertirse en "un club de ricos". Además,

el proceso favorece el efecto Mateus, se le otorga mayor financiamiento a las instituciones que más tienen.

En lo posible superar las prácticas evaluativas que han intensificado el carácter elitista de la educación superior, con el “efecto Mateus”, se requiere de la concertación de otros criterios de corte cualitativo donde no prevalezcan los de tipo cuantitativo, que propicien una decisión más justa en la toma de decisiones políticas más justas. La evaluación afecta cómo se distribuye el poder en la educación –cumple una función política-, refleja las relaciones de dominio de los grupos con más poder e influencia social.

Por otra parte, no se cumple con la esencia del proceso de acreditación, los informes de evaluación no son utilizados como un mecanismo de retroalimentación del programa y de mejora de la calidad educativa, sino como un recurso de financiamiento en casi la totalidad de los casos.

Las prácticas actuales en los procesos de evaluación y acreditación de programas en nuestro país han propiciado que se les este otorgando a instituciones de educación superior de dudosa calidad, acreditaciones a sus programas académicos.

El nivel de desarrollo de los indicadores utilizados por los CIEES y la mayoría de los organismos acreditadores del COPAES son incipientes, con un predominio en los indicadores de entrada, metodológicamente imperfectos, su principal defecto es que, esencialmente, reflejan la lógica de sus diseñadores sobre la manera en que son seleccionados, ponderados y combinados. Muchas ocasiones con un gran número de indicadores que se puede asociar a una superficialidad cognoscitiva con la que se trabaja. Por otra parte, en los casos que una actividad compleja se trata de resumir en unos indicadores estadísticos simples, una cierta cantidad de información se pierde; esto puede llevar a una imagen distorsionada en el desarrollo de un programa, así por ejemplo, nos encontramos que ACCESISO solicita de un programa menos del 10% de reprobados, resulta absurdo medir la calidad de un programa por el número de

aprobados/reprobados. La complejidad misma del proceso enseñanza-aprendizaje y las interacciones entre los actores involucrados, implica una diversidad de resultados posibles, que difícilmente se puede pronosticar en datosuros.

Los indicadores comúnmente utilizados en los procesos de evaluación y acreditación de programas en nuestro país, sólo son medidas indirectas de la calidad universitaria, desdibujan sensiblemente la misión de las universidades, su compromiso y contribución al desarrollo del país. Como lo afirma Erazo (2010), la universidad está llamada, como ninguna otra institución, a responder a las necesidades de mayor conocimiento y desarrollo científico que emanan de los procesos modernizadores.

Los indicadores utilizados por la mayoría de los organismos evaluadores en nuestro país son rudimentarios, es decir, con un énfasis en las entradas, a mi juicio, para percibir la calidad de los programas académicos es necesario ante todo centrarse en indicadores relacionados con las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión, y en salidas o resultados, es decir en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el valor agregado alcanzado por los estudiantes. Es necesario, que los organismos acreditadores en colaboración con las instituciones de educación superior y profesionales de la evaluación definan los indicadores de calidad para las diferentes universidades, en el entendido que cada una de ellas poseen diferentes misiones, objetivos y se desarrollan en una diversidad de contextos.

El proceso de evaluación diagnóstica por los CIEES y acreditación de los organismos acreditadores del COPAES, se le atribuye el no considerar el contexto bajo el cual opera un programa, el tamaño de la institución, ser altamente burocrático y costoso, promover una práctica de simulacro y complacencia, llenado de formatos, rígido, opaco, falta de preparación de los pares académicos para realizar sus funciones, inconsistencia entre las evaluaciones de ambos organismos evaluadores.

Cabe señalar, la falta de un sistema nacional de acreditación consolidado ha favorecido entre la sociedad mexicana una mayor penetración publicitaria de algunas instituciones

de educación superior, creando expectativas poco realistas entre los aspirantes a estudios superiores y en muchas ocasiones se pasan por alto los logros de instituciones de educación superior públicas que no suelen recurrir a estos medios.

Las prácticas de acreditación muestran una tendencia de mayor control por parte de los gobiernos con la consecuente pérdida de autonomía por parte de las instituciones al guiar su trabajo académico en función de los indicadores establecidos por los organismos de evaluación y acreditación,

La ANUIES en cooperación con las instituciones de educación superior, los comités de los CIEES y los organismos acreditadores del COPAES, deben desarrollar un conjunto consensuado de categorías o estándares, indicadores, criterios, procedimientos y directrices en la evaluación diagnóstica y acreditación de los programas. Asimismo, establecer criterios, directrices y procedimientos en la actuación de los pares evaluadores que garanticen un proceso objetivo, justo e imparcial, que a la postre, dé credibilidad al trabajo de los CIEES y los organismos acreditadores.

Es recomendable programar reuniones, foros, y otro tipo de eventos entre los CIEES, organismos acreditadores y otros participantes clave, entre los que se incluyan a las instituciones de educación superior, estudiantes, teóricos e investigadores para propiciar el intercambio de experiencias, conocimientos y soluciones a las problemáticas presentadas.

Los indicadores y procedimientos utilizados en la evaluación y acreditación de programas deben ser compatibles con la diversidad de instituciones de educación superior, fundamentalmente debe promoverse una cultura de calidad dentro de las instituciones de educación superior.

Los procesos de evaluación y acreditación deben favorecer el incremento y la mejora de la calidad, proporcionar una fuente de ayuda y orientación a las instituciones de educación superior y otros actores importantes en el desarrollo de la cultura de calidad, informar a la sociedad sobre la calidad de los programas mediante la publicación de los

resultados, cabe señalar, que uno de los objetivos de la acreditación de los programas es mejorar la transparencia de las instituciones de educación superior, sin embargo, este objetivo no se ha logrado probablemente por la manera en que se realizan estos procesos y la escasa difusión de sus resultados que no siempre están disponibles en los sitios *web* de algunos organismos acreditadores.

Para garantizar la transparencia de los métodos y procedimientos en la evaluación y acreditación de programas deberán diseñarse mediante un proceso que involucre a todas las partes interesadas, incluidas las instituciones de educación superior.

Resultaría conveniente desarrollar medios de vigilancia y arbitraje a los procesos de acreditación bajo el modelo de evaluación de Owens y Wolf, con el propósito de supervisar que los organismos evaluadores actúen con rigor académico e imparcialidad, y a solicitud de las partes, intervenir como mediador de buena fe en controversias entre los organismos acreditadores reconocidos y las instituciones de educación superior.

Las decisiones adoptadas por los comités y los organismos acreditadores deben basarse en criterios de equidad y evidencias objetivas, deben cumplir con el compromiso concertado con la institución de seguimiento a las recomendaciones sugeridas.

Todos los organismos evaluadores recopilan una gran cantidad de información sobre los programas y las instituciones, lo que genera mucho material para realizar análisis estructurados en el comportamiento de las IES en su conjunto. Tales análisis pueden facilitar una información muy valiosa sobre tendencias y buenas prácticas en la calidad en educación superior, así como problemáticas frecuentes que pueden servir para estudios en la mejora de la calidad. Estos organismos deben realizar funciones de investigación dentro del desarrollo de sus funciones que contribuya a realizar aportes al conocimiento en evaluación en educación superior y mayor comprensión a la problemática en la garantía de la calidad.

El trabajo de los pares evaluadores debe servir para lograr la transparencia, visibilidad y comparabilidad de la calidad de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Instituciones de Educación Superior y los organismos acreditadores del COPAES, más no para proteger determinados intereses.

En resumen, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Instituciones de Educación Superior y los organismos acreditadores del COPAES deben demostrar que con su trabajo se ha logrado hacer progresos en la calidad de los programas académicos, demostrar responsabilidad ante la sociedad, impulsar mejoras de calidad, emplear metodologías y procedimientos pertinentes y actualizados; revisar sus prácticas de evaluación y acreditación de manera continua, actuar con equidad y neutralidad. Lo ideal es someterlos a una revisión cíclica de sus procesos y actividades, con intervalos no superiores a cinco años, por investigadores expertos en el campo de la evaluación y acreditación para dictaminar si cumplen con las condiciones para realizar su función.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- Aboites, Hugo. “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”. En: Marcela Mollis (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Argentina, CLACSO, 2003. pp. 59-86
- Akiyoshi, Yonezawa. “Current Debates on Standards, Criteria, and Indicators Used in Programme Accreditation and Quality Assessment in Japan”. En: Vlăsceanu Lazăr y Leland Conley Barrows (edits.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. Bucharest, 2004, 119-125p
- Alcántara, Armando y Mónica A. da Rocha Silva, “Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina. Cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México”. En Joao Ferreira e Deise Mancebo (organizadores). *Reforma universitaria. Dimensoes e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. pp. 11-26
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg y Laura E. Rumbley, 2009. *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales. Resumen para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009*. París, UNESCO, 2009. 25p.
- Albath, Phillip G. *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, political and economic challenges*. The United States of America, John Hopkins University Press, 2005.
- Albath, Phillip G. (coord.). *Educación superior privada*. México, CESU, UNAM/Porrúa, 2002.
- Álvarez Mendiola, Germán. “Calidad y legitimación de las Instituciones de Educación Superior”. En: Wietse De Vries y Cristina Seco (coords.). En: *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*. España, Netbiblo, RISEU, 2005. pp. 29-64.
- Appleton., James R. y Ralph A. Wolff. “Standards and Indicators in the Processes of Accreditation: The WASC Experience –An American Higher Education Accreditation Perspective”. En: Vlăsceanu Lazăr y Leland Conley Barrows. *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2004. pp. 79-103
- Arimoto, Akira; Akiyoshi Yonezawa; Hideto Fukumode y Masakazu Takeuchi. “The Japanese Perspectiva on the Design and Use of System Level Indicators for Higher/Tertiary Education”. En: *System-Level and Strategic Indicators for*

Monitoring Higher Education in the Twenty First Century. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2003. pp. 159-171.

Archambault Eric y Vincent Larivière. “The limits of bibliometrics for analysis of the social sciences and humanities literature”. En *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. 422p. pp. 251-254.

Badat Saleem. “The world-class university and the global South”. En *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. 422p. pp. 245-247.

Barrón Tirado, Concepción y Ángel Díaz Barriga. “Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior”. En: Díaz Barriga, Ángel (coord.). Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga. *Impacto de la evaluación en la educación mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, ISSUE/Plaza y Valdés, 2008. pp. 129-163.

Biswas, Radha Roy. “A Supporting Role: How Accreditors Can Help Promote the Success of Community College Students”. En: *Achieving the dream Policy Brief*. USA, Job for the Future, october 2006.

Brennan, John Panorama general del aseguramiento de la calidad. En: Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (Coords.) *La calidad en la educación superior en México*. México, UNAM/Porrúa, 1998. 526p.

Bricall, Josep Maria. “La Universidad y la tradición humanista”. En Casanova Cardiel, Hugo y Claudio Lozano (coords.) *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México. IISUE, UNAM/Universidad de Barcelona, 2007. pp. 149-160

Brown, James. *Historia de la educación occidental*. Barcelona, Herder, 1986. Tomo II

Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Chile, Universidad Diego Portales, 2007. 463p.

Bruner *et al.* *Guiar el Mercado*. Chile, Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno, 2005. 215p.

Brunner, José Joaquín. “Calidad y evaluación en la educación superior”. En: *Evaluación y acreditación universitaria. Metodologías y experiencias*, Caracas, UNESCO, 1997. pp. 9-44.

Carpy Navarro, Clara. “Los orígenes de la evaluación en la pedagogía moderna mexicana”. En: Raquel Glazman Nowalski (coord.). *Las caras de la evaluación educativa*. UNAM, FFyL/DGAPA, 2005. 268p. pp. 79-102

- Casanova Cardiel, Hugo. "La universidad hoy". En: Casanova Cardiel, Hugo y Claudio Lozano (Coords.) *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México, UNAM- ISSUE/Universidad de Barcelona, 2008. 221p. pp. 161-174.
- Casanova Cardiel, Hugo. "Universidad y cambio: Las tensiones del porvenir". En: Rosa Martha Romo Beltrán (coordinadora). *Reflexiones y propuestas universitarias en la sociedad del cambio*. México, Universidad de Guadalajara, 2006.
- Casanova Cardiel, Hugo y Roberto Rodríguez Gómez (Coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. México, UNAM, CESU/Porrúa, 1999. Tomo II.
- Casanova Cardiel, Hugo. "Políticas y gobierno de la Educación Superior en América Latina". En: Hugo Casanova Cardiel, *Nuevas Políticas de la Educación Superior*. 246p.
- Casarini Ratto, Martha. *Teoría y Diseño Curricular*. México, Trillas/ITSM, 2007. 230p
- Castillo Arredondo, Santiago (Coord.) *Compromisos de la evaluación educativa*. España, Prentice Hall, 2003. 403p.
- Clark, Burton R. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Tr. Rollin Kent. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Nueva Imagen, 1991. 421p
- Clark, Burton R. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, Coordinación de Humanidades, UNAM/Porrúa, 1997. 415p.
- Cortés Rocha, Xavier y Adolfo Rodríguez Gallardo (coords.). *Visión de la Universidad. Una visión plural*. México, UNAM, 1999. 411p.
- Díaz Barriga, Ángel (coord.), Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga. *Impacto de la evaluación en la educación mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, ISSUE/Plaza y Valdés, 2008. 321p.
- Díaz Barriga, Ángel. "Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior". En: *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós, 2007. 227p. pp. 55-146.
- Díaz Barriga, Ángel. "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos". En: Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (comps.) *Evaluación Académica*. México, UNAM, CESU/Fondo de Cultura Académica, 2003. 155p. pp. 11-31.
- Didou Aupetit, Sylvie. "The Establishment of a quality accreditation system in Mexico: provisional results and questions arising". En: *Globalization and the market in higher education: quality, accreditation and qualifications*. Paris, UNESCO, 2002. pp. 135-144

- Didrikson, Axel. *La Universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México, CESU, UNAM, /Plaza y Valdés, 2000. 165p
- Dunn, William N. *Public Policy Analysis: An Introduction*. New Jersey: Prentice Hall, 1994. 480p.
- ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. 3rd edition. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland, 2009. 39p.
- Erkkilä Tero and Niilo Kaupii. “Alternatives to existing international rankings”. En: *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. 422p. pp. 239-241.
- European University Association. *Embedding Quality and Culture in Higher Education. A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. EUA Case Studies. Belgium. Bruselas, 2007. 99p.
- Eurydice and European Commission. *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. The Impact Process Bologna*. Brussels, Eurydice, 2010. 158p.
- Federkeil, Gero. “Some Aspects of Ranking Methodology-The CHE-Ranking of German Universities”. En: *Higher Education in Europe. Ranking and League Tables of Higher Education Institutions*. UNESCO-CEPES, 2002 Vol. XXVLL, Núm. 4. pp. 389-398
- Fernández Lamarra, Norberto y Natalia Coppola. “La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas”. En: *Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. Celebrado los días 29, 30 y 31 de octubre de 2008. Cd. Universitaria. México, UNAM/ RIED/CONACYT, 2008.
- Galen Saylor John y William Alexander. *Planeamiento del curriculum en la escuela moderna*. Tr. Pedro José Arenas. Buenos Aires Troquel, 1970. 663p.
- Gento Palacios, Samuel. *Instituciones educativas para la calidad total (Configuración de un modelo organizativo)*. Madrid, La Muralla, 1996. 272p.
- Ginés Mora, José y Norberto Fernández Lamarra (coords.). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Argentina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2005. 348p.

- Glazman Nowalski (coord.) *Las caras de la evaluación educativa*. México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM, 2005. 268p.
- Glazman Nowalski. *Evaluación y exclusión de la enseñanza universitaria*. México, Paidós, 2003. 191p.
- Gómez, Galo. *La Universidad a través del tiempo*. México, Universidad Iberoamericana, 1998. 273p
- González et al. *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación, México*, UDUAL/CIEES/UNESCO-IESALC, 2004. 237p.
- González-Luis Kory. “Universidad: mito e infamia. Trayectos de una crisis”. En Casanova Cardiel, Hugo y Claudio Lozano. *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México, IISUE, UNAM /Universidad de Barcelona, 2007. pp. 193-205.
- Guevara Cisneros, José Luis y Teresa Pacheco Méndez “Política de Evaluación de la Educación Superior en México”. En: Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.) *Evaluación académica*, México, CESU/Fondo de Cultura Económica, 2002. 227p. pp. 138-151p.
- Hämläinen, Kako , Kirsi Mustonen y Karl Holm. “Standard, criteria and Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in Western Europe”. En: Vlăsceanu Lazăr and C Vlăsceanu Lazăr Vlăsceanu Lazăr onley Barrows (edits.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education.*, UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. pp. 17-30.
- Harvey, Lee. “Using the European Standards and Guidelines: Some concluding remarks”. En: Anela Beso et al (edits.). *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. European University Association, Brussels, Belgium, 2007.
- House, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Tr. Pablo Manzano. 3ª. ed. Madrid, Morata, 2000. 271p
- Ibarra Colado Eduardo y Luis Porter Galetar. “Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?”. En: *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós, 2007. 227p. pp. 146-172.
- Ibarra Colado, Eduardo. “Neoliberalismo, Educación Superior y Ciencia en México”. En: Eduardo Ibarra Colado (coord.). *La Universidad ante el espejo de la excelencia. Juegos organizacionales*. 2ª. ed. México, UAM, Iztapalapa, 1998. (Colección Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades) p. 117-182

- Iyanga Pendi, Augusto. *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia, Universitat de Valencia, 2001. 250p
- Jobbins, David. “Vers une scène: une perspective en provenance des médias”. En: *L'enseignement supérieur en Europe*. París, UNESCO, 2005. Vol. XXX, Núm. 2. 147p. p.44-53
- Joy Pigozzi, Mary. “¿Qué es la calidad de la educación?” (Desde la perspectiva de la UNESCO). En: Kenneth N. Ross e Iona Jürgens Genevois (edits.). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto*. París, UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2006. pp. 37-56
- Juran, Joseph M. *Juran y el liderazgo para la calidad. Un manual para directivos*; tr. Jesús Nicolau Medina y Mercedes Gozalbes. España, Ediciones Díaz Santos, 1990. 351p.
- Kaiser, Frans. “System-Level Indicators for Higher/Tertiary Education: Some Notes on Requirement and Use”. En: Akiyoshi Yonezawua y Frans Kaiser (eds.). *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education) pp. 31-34.
- Kellaghan, Thomas y Greaney. *Using assessment to improve the quality of education*. París, UNESCO: Internacional Institute for Educational Planning, 2001. 98p.
- László Frenyó y Christina Rozsnay. “Uses of Indicators in the Processes of Accreditation and Quality Assessment in the Countries of Central and Eastern Europe”. En: Vlăsceanu Lazăr and Conley Barrows (edits.). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. pp. 55-65.
- Letelier, Eduardo. *Evaluación y Acreditación universitaria. Metodologías y Experiencias*. París/UNESCO/ Venezuela, Nueva Sociedad/Chile, Universidad de Santiago de Chile, 1997. 209p.
- Lievesley, Denise. “Indicators of Higher Education”. En: Akiyoshi Yonezawua y Frans Kaiser (eds.). *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education) pp. 37-57
- Lueger Manfred and Oliver Vettori. “Standards and Quality Models: Theoretical Considerations. ‘Flexibilising’ standards? The role of quality standards within a participative quality culture”. En: Anela Beso et al (edits.). *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. European University Association, Brussels, Belgium, 2007. pp. 11-16.

- Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1978. 280p.
- Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (coords.) *La calidad en la educación superior en México*. México, UNAM/Porrúa, 1998. 526p.
- Mancilla Vergara, Mónica. “Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México”. En: Raquel Glazman Nowalski, *Las caras de la evaluación*, México, UNAM/FFyL/DGAPA, 2005. pp. 131-155.
- Marginson, Simon. *Educación superior: competencia nacional y mundial; voltereretas al binomio público/privado*. México, UNAM/Porrúa, 2005. (Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM. núm. 3) 45p.
- Margison, Simon. *Global university rankings: where to from here?* University of Melbourne, Australia, Centre for the Study of Higher Education, 2007. 21p.
- Martínez Rizo, Felipe. *Nueve retos para la educación superior*. México, ANUIES, 2000. 158p.
- Massaro, Vin. “Respuestas Institucionales al aseguramiento de calidad en la educación superior”. En: Malo, Salvador y A. Velásquez Jiménez (Coords.) *La calidad en la educación superior en México*. UNAM/Porrúa, México, 1998.
- Medina Rivilla, Antonio y Francisco Salvador Mata. *Didáctica General*, México, Pearson/Prentice Hall, 2002. 435p.
- Mendoza Rojas, Javier. “La universidad frente a las tendencias de globalización”. En: Muñoz García, Humberto y Roberto Rodríguez Gómez. *Escenarios para la universidad contemporánea*. México, CESU, UNAM, 1995. pp. 102-117.
- Merisotis, Jamie P. “The Perspective of the United States Regarding Systems-Level Indicators for Higher Education”. En: Akiyoshi Yonezawua y Frans Kaiser (eds.) *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education) 235p. pp. 171-177.
- Middlehurst, Robin y Carolyn Campbell, “Widening Access to Quality Higher Education”. En: *Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications*. UNESCO, Paris 28 – 29 June 2004. Division of Higher Education Section for Reform Innovation and Quality Assurance (RIQ) 10p.
- Mihailescu, Ioan. “The Quality Assessment and Accreditation of Higher Education in Central and Eastern Europe”. En: Vlăsceanu Lazăr and Conley Barrows (edits.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education..* UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest. 181p. pp. 33-53.

- Mircea Miclea. "Working with the CIPOF Model A Hypothetical Example". En: Vlăsceanu Lazăr and Conley Barrows (eds.) *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Romania, Bucharest, 2004. 181p. pp. 161-177.
- Montaudon Tomas, Cynthia. *Historia de la calidad. La evolución de las ideas en la gestión de la calidad*. México. Universidad Iberoamericana Puebla/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2004. 285p.
- Mora, José Ginés y Norberto Fernández Lamarra (coords.). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Argentina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2005. 348p.
- Morawski, Roman Z. "Problems Related to the Design and Use of System-Level Indicators for Higher Education in Poland". En: Akiyoshi Yonezaw y Frans Kaiser (eds.). *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education). 235p. pp. 109-122.
- Muñoz Izquierdo, Carlos *et al.* *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones mexicanas de educación superior de sostenimiento privado*. México, Universidad Iberoamericana, 2004. 179p.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. "Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución". En: Axel Didriksson (coord.), *Perspectiva de la educación superior*. México, CISE-UNAM, 1992. pp. 97-98.
- Navarro Jurado, Alfonso. "De la calidad de la enseñanza a la calidad de la educación". En: Ma. Sonia Frías González y Beatriz López Benito (coords.) *La Calidad en el Sistema Educativo. I Jornadas "La calidad en el Sistema Educativo*. España, Universidad de Burgos, 2005. 199p.
- Neave, Guy. "On the Uncertain Consequences of Taking Advine from Procrustes". En: Akiyoshi Yonezawua y Frans Kaiser (eds.). *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education). 235p. pp. 61-74.
- Nian Cai, Liu et Ying Cheng. "Le classement académique des universités dans le monde". En: *L'enseignement supérieur en Europe*. Paris, UNESCO, 2005. 147p. pp. 33-43.
- Nica, Panaite. "Ponamian Perspectives on the Design and Use of System Level Indicators in Higher Education". En: Akiyoshi Yonezawua y Frans Kaiser (eds.). *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education*

- in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education) 235p. pp. 121-136
- Novelo Rosado, Sergio A. *El mito de la ISO 9001:2000 ¿Es ésta norma un sistema de calidad total?* México, Panorama, 2002. 84p.
- Novelo Rosado, Sergio A. *La calidad y la mejora continua*. México, Panorama, 2000. 83p.
- Oliveira Carvalho, Abigail de y Fernando Spagnolo “Veinte años de evaluación de posgrado en Brasil: la experiencia de CAPES”. En: Eduardo Martínez y Mario Letelier, *Evaluación y acreditación universitaria. Metodologías y experiencias* (edits.), Venezuela, Nueva Sociedad/Chile, Universidad de Santiago de Chile/Organización Universitaria Interamericana/UNESCO, 1997. 209p. pp. 151-186.
- Ordorika Sacristán, Imanol. “Ajedrez político de la academia”. En: *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México, UNAM, 2004. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Porrúa/H. Cámara de Diputados LIX Legislatura. 274p pp. 9-33.
- Ordorika Sacristán, Imanol. “El mercado de la academia”. En Ordorika Sacristán, Imanol (coord.) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM/Porrúa/H. Cámara de Diputados LIX Legislatura. 2004. 274p. pp. 35-73.
- Pigozzi, Mary Joy. “¿Qué es la calidad de la educación? (Desde la perspectiva de la UNESCO)”. En: Kenneth N. Ross e Ilona Jürgens Genevois (edits.). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto*. París, UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2006. 350p. pp. 41-53.
- Piña Osorio, Juan Manuel. “Políticas de excelencia y vida académica en el posgrado”. En: Axel Didriksson y otros (coords.). *Retos y paradigmas. El Futuro de la Educación Superior en México*. Coordinadores. México, CESU-UNAM/Plaza Valdéz, 2004. 402p. pp. 119-133.
- Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. México, Secretaría de Educación Pública, Madrid Hurtado, Miguel de la (presen.), 1984. 100p.
- Rodríguez Gómez, Roberto. “Acreditación, ave fénix de la educación superior”. En: Imanol Ordorika (coord.). En: *La academia en jaque. Perspectivas políticas*

- sobre la evaluación de la educación superior en México. México, UNAM/Porrúa/CONOCER, 2004. 222p.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México, CESU, 1994. UNAM/Porrúa. 390p
- Ross, Kennet N. y Iiona Jürgens Genevois. *Estudios Internacionales sobre la calidad de la educación. La planificación de su diseño y la gestión de su impacto*. Paris IIEP-UNESCO, 2006. 340p.
- Rothblatt, Sheldon y Björn Wittrock. *La Universidad europea y la Americana desde 1800: las tres transformaciones de la Universidad Moderna*. Tr. José Pomares. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996. 412p.
- Rubio Oca, Julio. (Coord.). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México, Fondo de Cultura/SEP, 2006. 317p.
- Sadlak, Jan. Preface. En: Vlăsceanu Lazăr and Leland Conley Barrows. *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*, UNESCO-CEPES, Bucharest, 2004.
- Salmi, Jamil. *The Challenge of Establishing World Class Universities*. Washington, D.C.: The World Bank, 2009. 115p.
- Sanz-Menéndez Luis and Felix de Moya Anegón. "A new industry: university rankings in the social sciences". En: *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. 422p. pp. 242-244.
- Saylor, John Galen y William Alexander. Tr. Pedro José Arenas. *Planeamiento del curriculum en la escuela moderna*. Buenos Aires, Troquel, Buenos Aires, 1970. 663p.
- Shaw, Ian F. *La evaluación cualitativa*. Tr. Roc Fililla Escolà. Barcelona, Paidós, 2003. 315p.
- Slaughter Sheila and Larry L. Leslie. *Academia capitalism: politics. Policies, and the entrepreneurial university*. USA, Baltimore, John Hopkins University Press, 1997. 276p.
- Solana Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.). *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, 1998. 318p.
- Schargel Franklin P. *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total. Guía práctica*. Madrid, Díaz de Santos, 1997. 178p.

- Schnitzer, Klaus. "The German Perspective Regarding the Design and Use of System-Level Indicators for Higher Education". En: Akiyoshi Yonezawa y Frans Kaiser (eds.). *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in Twenty-First Century*. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. (Studies on Higher Education). pp. 83-100.
- Stake, Robert E. *Investigación con estudios de casos*. 2a. ed. Tr. Roc Fililla, Madrid, Morata, 1999. 159p.
- Stufflebeam, Daniel L. y Anthony J. Shinkfield. Tr. Carlos Losilla. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós, 1987. 381p.
- Tavenas, François. *Quality Assurance: A references system for indicators and evaluation procedures*. European University Association, Brussels, Belgium, 2004. 52p.
- Téllez, Magaldy. "Entre marcas y señales: reabrir la pregunta por la razón de ser de la Universidad". En Casanova Cardiel, Hugo y Claudio Lozano. *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México, IISUE, UNAM/Universidad de Barcelona. pp. 175-192.
- UNESCO. *Science Report 2010. The Current Status of Science around the World*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France, 2010. 520p.
- UNESCO. *Compendio mundial de la educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Canadá, Instituto de Estadística de la UNESCO, 2009. 262p.
- Van Damme. "Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: A Conceptual Framework and a Proposal". En: Lazăr Vlăsceanu and Leland Conley Barrows. *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, Bucharest, 2004. pp. 127-159
- Van Dyke, Nina, "Vingt ans de registres de résultats universitaires". En: *L'enseignement supérieur en Europe*. Paris, UNESCO, 2005. Volume XXX, Número 2. pp. 7-33.
- Van Raan Anthony F.J. "The social sciences and the ranking of universities". En *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council. Paris, France, 2010. 422p. pp. 237-238.
- Varela Petito, Gonzalo. "La política de evaluación de educación superior". En: Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez. *Escenario para la universidad contemporánea*. México, UNAM, CESU, 1995. pp. 79-101.

- Vlăsceanu, Lazăr, Laura Grünberg y Dan Pârlea (comps.). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO - CEPES, Bucharest, 2007. 119p.
- Weingart Peter and Holger Schwechheimer. “Conceptualizing and measuring excellence in the social sciences and humanities”. En: *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. UNESCO and International Social Science Council, Paris, France, 2010. 422p. pp. 249-250.
- Weiss, Carol H. *Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. Tr. Francisco González Aramburu; 3ª ed. México, Trillas, 2008. 183p.
- Weitse de Vries (coord.) *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. España, NetBiblo, 2005. (Serie Universidad Contemporánea) 284p.
- Wolff Laurence, Pablo González, Juan Carlos Navarro (editores). *Educación privada y política pública de América Latina*. Santiago de Chile, PREAL/BID, 2002. 448p.

Hemerográficas

- Alcántara Santuario, Armando. “Dimensiones de la calidad en educación superior”. En: *La calidad de la educación superior: encuentros y desencuentros*. México, UAM, Unidad Xochimilco. Número 50, diciembre 2007. (Serie Cuadernos) 136p. pp. 21-27.
- Arbesú García, E María Isabel. “Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, núm. 23. Oct-dic, 2004. pp. 863-890.
- Becket, Nina y Maureen Brooks. “Quality Management Practice in Higher Education What Quality are We Actually Enhancing?” En: *Journal of Hospitality, Leisure and Tourism Education* 7. 1 (2008): pp. 44-54.
- Casanova Cardiel, Hugo. “La Universidad: Tensiones y futuro”. Informes de Investigación y Ensayos Inéditos. En: *Uni-pluri/versidad*. Colombia, Universidad de Antioquía. Vol. 5, No. 3, 2005. pp. 12-17.
- Chapela Mendoza, María del Consuelo y Edgar Carlos Jarillo Soto. “Políticas educativas: fuerzas y resistencias en el campo de la educación”. En: *Cuadernos de Reencuentro*. Núm. 45. México, UAM.

- Crosby, Philip. "Learning and applying quality management is elementary". En: *Journal for Quality Management*, 1997. Vol. 20, núm. 2.
- Cheong Cheng, Y. y Ming Tam, W. "Multi-models of quality in education". En: *Quality Assurance in Education*. Vol. 5. 1997. pp. 22-31.
- Diaz Sobrinho, J. "Avaliacao da Educacao Superior. Regulacao e emancipacao". En: *RAIES*. Vol. 8, No. 2. Junio 2003.
- Don F. Westerheijden. "Ex oriente lux. National and Multiple Accreditations in Europe after the Fall of the Wall and after Bologna". En: *Quality in Higher Education*. Volume 7, Number 1, 1 April 2001. London Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gascón Muro, Patricia y José Luis Cepeda Dovala. "El comercio de servicios educativos y la educación superior". En: *La calidad de la educación superior: encuentros y desencuentros*. México, UAM, Unidad Xochimilco. Número 50, diciembre 2007. (Serie Cuadernos) 136p. pp. 73-82.
- Harvey Lee y Diane Green, "Definnig Quality", En: *Assesment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 18, núm 1. UK, University of Bath, 1993.
- Harvey y Green. "Defining Quality". En: *Assesment and Evaluation in Higher Education*. 18. 1(1993)
- Ibarra Colado, Eduardo. "La 'nueva universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril, 2002. Vol. 7. Núm. 14. pp. 75-105.
- Jethro Newton. "What is quality?" En: *Embedding Quality Culture in Higher Education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. 23 – 25 november 2006. 96p. pp. 14-20.
- Ledesma, Joaquín Rafael. "Latin America: A Different Reality". En: *Higher Education in Europe Ranking and League Tables of Higher Education Institutions*. UNESCO_CEPES, 2000. Vol. XXVII, núm. 4. p. 469. pp. 467-474.
- López Pastor, Victor M. "El papel de la evaluación formativa en el proceso de Convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención". En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 2006. pp. 93-119.
- Malo, Salvador. "Papel de la Evaluación y la Acreditación en la relación entre la Universidad y el Estado". Ponencia presentada en el *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y la Acreditación en América Latina y el Caribe*. IESALC-CONEAU, 2005. 6 y 7 de junio.

- Marginson, Simon. "Global university rankings: where to from here?" *Asia-Pacific Association for International Education*, National University of Singapore. 7-9, marzo, 2007. 21p.
- Marquina, Mónica; Beatriz Ramírez y Gabriel Rebello. "La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: percepciones desde el propio campo académico". *RAES / Año 1 / Número 1 / Noviembre 2009*. pp. 57-77.
- Mollis, Marcela. "El campo de la evaluación argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía". En: *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 1999. enero-junio, núm. 83/84 3.
- OECD. "Internationalisation and quality: two trends in one. Programme on Institutional Management in Higher Education". En: *Higher Education Management and Policy*. Vol. 14, No. 3, marzo, 2002.
- Ordorika Sacristán, Imanol *et al.* *Comentarios al Ranking of World Universities 2008*, México, UNAM, Dirección General de Evaluación Institucional (2008) (Serie Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional). 37p.
- Ordorika Sacristán, Imanol. *Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*. México, Andamios. 3, 5 (2006): 38
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel. "Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México". En: *Perfiles Educativos*, 2005. vol. XXVII, núm. 107. pp. 40-56.
- Rodríguez Gómez, Roberto. "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, núm. 14, enero-abril, 2002. pp. 133-154
- Roy Biswas, Radha. A Supporting Role: How Accreditors Can Help Promote the Success of Community College Students. En; *Achieving the dream Policy Brief*, USA, Job for the Future, october 2006. 28p.
- Salmi, Jamil. "The Challenge of Establishing World-Class Universities in Developing Countries". En: *2009 World Conference en Higher Education. The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*. Panel 1. Session on World-Class Universities and Innovative Tertiary Educational Intitutions. 6 de julio 2009, UNESCO, París. pp. 24-44.
- Van Damme, Dirk. "Trends and Models in International Quality Assurance in Higher Education in Relation to Trade in Education". En: *Journal Higher Education Management Policy*, OCDE. Vol. 14, No. 3. 2002. pp. 93-136.

Varela Petito, Gonzalo. “La política de evaluación de educación superior”. En: Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez. *Escenario para la universidad contemporánea. México*. UNAM, CESU, 1995. pp. 79-101.

Mesográficas

Acosta Silva, Adrián. *La educación superior privada en México*. IESALC-UNESCO, 2005. 103p. En: <www.iesalc.unesco.org.ve>

Acosta Silva, Adrián. “Debate”. En *etcétera política y cultura en línea, ensayos*. En: <<http://www.etcetera.com.mx/2000/370/acvlt370.html>>

Advanced, Accreditation *Standards for Quality Schools In Latin America and Other International Region*. USA, Georgia, Advanced Accreditation Standards for Quality Schools, 2006. 40p. En: <<http://www.advanc-ed.org>>

AdvancED. *2010 AdvancED, Standards, Indicators, and Impact Statements for Quality Schools*. En: <http://www.advanc-ed.org/webfm_send/10>

Alcántara Santuario, Armando. “Las universidades en el siglo XXI: el porvenir de una ilusión”. En: *Campus Milenio*, Núm. 200, publicado el 11 de septiembre de 2009. En: <<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?idart=118>>

Alcántara, Armando *Tendencias mundiales de la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*. En: <http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/lectura3_alcantara.pdf>

Altbach, Philip. “Patrones de desarrollo de la educación superior”. En: *Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo*. Buenos Aires, Universidad de Palermo, 2001. Capítulo 1. pp. 32-59. En: <<http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/albatchcap1.pdf>>

Altbach, Philip. “La universidad como centro y periferia”. En *Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo*. Buenos Aires, Universidad de Palermo, 2001. Capítulo 2. pp. 60-89. En: <<http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/albatchcap2.pdf>>

Altbach, Philip. “Educación superior, democracia y desarrollo”. En *Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo*. Buenos Aires, Universidad de Palermo, 2001. Capítulo 12. pp. 306-333 En: <<http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/albatchcap12.pdf>>

Altbach, Philip. “La educación superior y el desarrollo científico en los países recientemente industrializados”. En *Educación superior comparada. El*

conocimiento, la Universidad y el desarrollo. Buenos Aires,. Universidad de Palermo, 2001. Capítulo 13. p. 334-366: En:
< <http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/albatchcap13.pdf>>

ANUIES. Tipología de las Instituciones de Educación Superior. En:
Anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib15/12.htm>

Aronson, Perla. “La emergencia de la ciencia transdisciplinar”. En: *Cinta Moebio*, núm. 18, diciembre 2003. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. En:
<<http://www.moebio.uchile.cl/18aronson.htm>>

Arredondo, Victor A. *¿Adónde debe conducir la evaluación de la educación superior?*
http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res079/txt13.htm

ARWU (2009). *Academic Ranking of World Universities – 2009*
<http://www.ARWU.org/ARWU2009.jsp>

Astin, Alexander W. “¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?”; tr. Carlos María Allende. En: ANUIES. *Revista de la Educación Superior* No. 78, abril-junio, 1991 En:
http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/index.html

Aviles, Karina. “Alarmante la calidad de escuelas patito que existen en México, OCDE”, En: *La Jornada*, 2007. En:
<http://www.jornada.unam.mx/2007/01/08/index.php?section=sociedad&article=035n1soc>

Baty P. Rankings (2009). Talking points. (Consulta 12 de noviembre de 2009)
<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=408562&c=1>

Brunner, José Joaquín. *Transformaciones de la universidad pública*. En: <
http://mt.educarchile.cl/archives/UPub_blog.pdf>

Carrión Carranza, Carmen. *Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura*. En: <
<http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie5.pdf>>

Casanova Cardiel, Hugo. “Universidad y educación pública: una responsabilidad del estado”. En: *Revista Este País*, núm. 198, septiembre 2007. p. 35-38. En:
< <http://www.ses.unam.mx/cursos2008/pdf/Casanova.pdf>>

Centro de Noticias ONU. “UNESCO declara Patrimonio de la Humanidad campus de la Universidad de México. 29 de junio de 2007. En: <
<http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?newsID=9808&criteria1=Mexico>>

- CIEES. Seminario-Taller para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior, para Instituciones miembros de la Alianza para la Educación Superior, A.C. (ALPES) en formato CD (septiembre 2008)
- CINDA. *Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2007*, Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo. Julio 2007. 322p. En: http://www.cinda.cl/download/informe_educacion_superior_iberamericana_2007.pdf
- CINDA/UNIVERSIA. *Informe: Educación Superior en Ibero América – 2006*. 307p. En: http://www.ceeaaass.org/news/EIAC/educacion_superior_iberamericana_informe_2006_cinda_universia.pdf
- CINDA: *Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior: Pautas y procedimientos*, Santiago de Chile, 1994. 264p. En: http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/13-Manual%20de%20Autoevaluaci%C3%B3n%20para%20Instituciones%20de%20Educac%C3%B3n%20Superior.%20Pautas%20y%20Procedimientos/1-Manual%20Autoevaluaci%C3%B3n%20para%20Instituciones%20de%20Educaaci%C3%B3n%20Superior.pdf
- COMACEO. En: <<http://www.visiondat.com/index.php?mod=noticias¬i=101>>
- CONACYT. *Sistema Nacional de Investigadores*. En: http://www.conacyt.mx/SNI/Index_SNI.html
- COPAES. En: <http://www.copaes.org.mx/>
- COPAES. *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. En: <http://www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/3_Marco_general.pdf>
- COPAES. En: <[http://www.copaes.org.mx/oar/COPAES\(Universal\).pdf](http://www.copaes.org.mx/oar/COPAES(Universal).pdf)>
- COPAES. En: <http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes.htm>,<
- Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En: <<http://www.enqa.eu/pubs.lasso>>
- Crosby Philip. *Learning and Applying Quality Management is Elementary*. USA/Canadá, Research Data Bases and EBSCO Publishing, *Journal for Quality Management*, 1997, Vol. 20, núm. 2. .279p. En: <<http://search.epnet.com>>
- Crozier, Fiona *et al. Terminology of quality assurance: towards shared European values? European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

Finlandia, Helsinki, 2010. 40. p. 10 En:
<http://www.enqa.eu/files/terminology_v01.pdf >

Deming's *14 Points*. En:

http://www.deming.eng.clemson.edu/den/deming_philosophy.htm

Dias Sobrinho, José. "Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina". En: *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 2005. Vol. 27, núm. 108. En:
<http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-269 >

Dias Sobrinho, José. "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamérica y Caribe". Capítulo 3. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina* Caracas: IESALC_UNESCO. pp. 87-112. En:
< <http://www.iesalc.unesco.org.ve>>

Díaz Barriga, Ángel. *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*, p. 5 en; <
http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/archivos/conferencia_cnie2005.pdf.

Durand, Victor Manuel. *Universidad pública y proyecto nacional*. Conferencia magistral presentada el 5 de septiembre de 2008 en el marco del 2do. Curso Interinstitucional "La Universidad Pública en el México de Hoy". 19p. En:
<<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/conferencia2.pdf>>

ECA. "Código de Buenas Prácticas", publicado en diciembre de 2004 por el European Consortium for Accreditation (ECA) En:
<www.eaconsortium.net/.../1264159808_eca-code-of-good-practice-2004-rev2007.pdf

Erazo, Doña Ximena. "Libertad Académica y derecho a la educación superior". "Thematic Debate: Autonomy, Social Responsibility and Academic Freedom. En: *World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*. UNESCO, Paris, 5-9 October 1998. En:
<<http://portal.unesco.org/education/en/files/12346/10427272460autonomy.pdf/autonomy.pdf>> 32p. p. 19-20

"*Es tiempo de un nuevo Modelo Educativo con una formación integral*" Universidad Benemérita de Puebla. 3 de marzo de 2008. En:

http://www.comunicacion.buap.mx/reportajes_especiales/reportaje_especial_24_modelo_educativo.html

Ehrenberg, Ronald G. (2006) "The Perfect Storm and the Privatization of Public Higher Education" en *Change* jan/feb, 2006, vol. 38, núm. 1. New Rochelle: Heldref Publications. En: <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Ehrenberg2006.pdf>

- Escudero Escorza, Tomás. *Enfoques Modélicos y estrategias en la evaluación de Centros Educativos*, Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Ecuación, en; *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 3, Nº. 1, 1997 <<http://www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000010737>>
- Escudero Escorza, Tomás. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1, 2003; en <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.>
- Expósito López, Jorge, Eva Olmedo Moreno y Antonio Fernández Cano. Patrones Metodológicos en la Investigación Española sobre Evaluación de Programas Educativos, en; RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa; España, Universidad de Valencia; año 2004, vol. 10, número 002. p. 185-203. En: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/916/91610204.pdf>>
- Fernández Norberto y Natalia Coppola, “La Evaluación de la Docencia en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, México, Argentina, 2008. Vol, 1, núm. 3. En: <http://rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf>
- Fernández Lamarra, Norberto “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, mayo-agosto, 2004. En: <http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>
- Fresán Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico. *Tipología de instituciones de educación superior*. Aprobada por la XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General-Guanajuato, Gto. 48p. Libros en línea de ANUIES (Colección Documentos). En: <<http://www.anui.es/servicios/publicaciones/libros/lib13/7.htm>, >
- Gokgel, Aldred, *¿Qué es la calidad?* En: <<http://www.tegsolutions.com/Que%20es%20la%20Calidad.htm>>
- González E. Luis Eduardo y Hernán Ayarza. *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación en región Latinoamericana y el Caribe*, Chile, CINDA. 39 p. En: <http://209.85.173.104/search?q=cache:xAZ6tr_JxfUJ:www.unne.edu.ar/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf+Calidad,+evaluaci%C3%B3n+institucional+y+acreditaci%C3%B3n+de+la+educaci%C3%B3n&hl=es&ct=clnk&cd=7&gl=mx&lr=lang_es>
- González, Luis Eduardo y Oscar Espinoza. *Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Concepto y Modelos*. Primera Parte., 27p. En: <<http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/Tema03/Luis%20Eduardo%20Gonzalez%20y%20Oscar%20Espinoza.doc>.>

- Gurría, Ángel. “The new dynamics of higher education and research for societal change and development”. UNESCO, 2009 *World Conference on Higher Education*. París, UNESCO, 5 de julio de 2009. En: <http://www.oecd.org/document/16/0,3343,en_2649_37455_43264400_1_1_1_1,00.html>
- Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (UNEG), *Normas de evaluación en el sistema de las Naciones Unidas*. En: <www.uneval.org/documentdownload?doc_id=21&file_id>
- Haakstad. Jon. “Accreditation and Quality Assurance; Accreditation as Quality Assurance – A Skeptical View”. Ponencia presentada en la *Conferencia Internacional sobre los aspectos jurídicos de la garantía de la calidad y acreditación, organizado por la Sociedad Europea para la Educación de Derecho y Política en Salzburgo, Austria*, abril de 2006. En: <www.aqa.ac.at/file_upload/CV_Jon_Haakstad.pdf>
- Haug, Guy “Papel de las Agencias de Calidad en el ámbito internacional”. *II Foro ANECA*, El Papel de las Agencias de Calidad en la mejora de la Educación Superior. Madrid, septiembre de 2005. 19p. En: <<http://www.aneca.es/publicaciones/publicaciones-del-foro-aneca.aspx>>
- Haugland, Oddvar. “The point of view of the European Agencies”. En: *Implementing Quality Assurance standards in the European Higher Education Area - The way forward. Seminar*. Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) 3 – 4 July 2006. 15p. p15 En: <www.nokut.no/Documents/.../Santander_presentation_July_2006.pdf>
- Hudson, Lisa and Dan Andersson. Measuring the social outcomes of learning: OECD Network B’s role and perspective. En: <<http://www.oecd.org/dataoecd/15/1/37425675.pdf>>
- Japan University Accreditation University. En: <<http://www.juaa.or.jp/en/accreditation/university.html>>
- Ibarra Colado, Eduardo. *Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-)posibles futuros*. Versión preliminar. En: <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Ibarra.pdf>>
- Ibarra Colado, Eduardo. Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”. p. 10-11 En: <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0006.pdf>

- ISI THOMSON Scientific. En:
 <[http://209.85.173.104/search?q=cache: CAB9JQuIQQJ:www.colciencias.gov.co/portalcol/downloads/archivosContenido/547.pdf+Qu%C3%A9+es+el+ISI+Thomson&hl=es&ct=clnk&cd=6&gl=mx](http://209.85.173.104/search?q=cache:CAB9JQuIQQJ:www.colciencias.gov.co/portalcol/downloads/archivosContenido/547.pdf+Qu%C3%A9+es+el+ISI+Thomson&hl=es&ct=clnk&cd=6&gl=mx)>
- ISO. *Establecimientos certificados en ISO 9000:2000 en México*. En:
 <<http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Estadisticas3/Informe2006/Iso%209000.pdf>>
- Ketele De, Jean Marie. *L'évaluation conjugué en paradigme*. Pp. 59-80. En:
 <<http://www.ses.unam.mx>>
- La calidad y su evolución*. En:
 <<http://www.spri.es/ddweb/inicio/cursos/DD/ct/UNIDAD%201.pdf>> 28p.
- La calidad de la educación superior*. En:
 <http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib15/12.htm>
- La investigación y desarrollo científicos en Mx. En:
 <<http://forosmexico.com/archive/index.php?t-32022.html>>
- “La UNESCO: no hay futuro sin educación”. En Revista Iberoamericana de Sostenibilidad, N° 41 – Madrid, Febrero/Marzo 2009, Edición Mensual. En:
 <http://www.otromundoesposible.net/default.php?mod=magazine_detail&id=239>
- Lefcovich , Mauricio. *Reingeniería de procesos*. En:
 <<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/041229173633-Reingeni.html>>
- López Pastor, Victor M. “El papel de la evaluación formativa en el proceso de Convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2006, núm 57. En:
 <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=evaluaci%C3%B3n+formativa&td=todo>>
- López Segrera, Francisco. *Educación superior internacional comparada* (Escenarios, Temas y Problemas). Global University Network for Innovation (GUNI)/UNESCO, 1 de febrero de 2007. En:
 <<http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Lopez.pdf>>
- Marginson, Simon. *University rankings, government and social order: Managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future*. En:
 <[http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/Simons_et_al_chapter\(Marginson\)-0707.pdf](http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/Simons_et_al_chapter(Marginson)-0707.pdf)>

- Márquez Jiménez, Alejandro. *Sistemas de Indicadores Educativos: Avances y Desafíos*. Presentación en power point, noviembre 2007 en Ciudad Universitaria, UNAM.
- Marquina, Mónica. Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia. En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII (4), No. 148, Octubre-Diciembre de 2008. pp. 7-21. En: <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/148/pdf/07_academicos.pdf>.
- Marquina, Mónica. *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales*. Ensayo encomendado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU, 2005. En: <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/1331.pdf>>
- Marquina, Mónica. *Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo "round" del Estado evaluador*. Argentina, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. En: <www.saece.org.ar/docs/congreso1/Marquina.doc>
- Martínez Rizo, Felipe *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*. 158p. Libros en línea de ANUIES. (Serie Ensayos). En: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib56/0.htm
- McClaran, Anthony (director Ejecutivo de QAA). Accreditation and Learning Outcomes in the UK at International Leadership Colloquium, en conferencia personal en Madrid el día 16 de junio de 2010. En: http://www.qaa.ac.uk/news/speeches/anthonymcclaran_20100616.asp
- Mendoza Rojas, Javier. *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*, VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003. En: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>
- Menghini, Raúl; Mariela Delauro y Raúl Domínguez. La evaluación institucional universitaria en la voz de algunos actores. En: www.inpeau.ufsc.br/coloquio01/.../Menghini_raul.doc
- Mindreau Silva, Jorge Eduardo. *Sistema de Benchmarking de competencias nucleares en universidades*, Barcelona, España, Universidad Politécnica de Catalunya, 2000. (tesis doctoral) En: <http://www.tdcat.cesca.es/TESIS_UPC/AVAILABLE/TDX-0204103-080356/TESIS.pdf>

- Modelos Evaluativos. En: <<http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/550A26C1-81E6-41B4-886D-F43841E4BA24/93323/Capitulo2.pdf>>
- Mollis, Marcela. *La medievalización de las Universidades actuales y la actualidad de las Universidades Medievales*. En: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/24927>>
- Mollis, Marcela. *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*, Buenos Aires, 2002, p. 203-219. En: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/mollis.pdf>.>
- Mondragón Pérez, Angélica Rocío. ¿Qué son los indicadores?. En: *Notas. Revista de información y análisis*. Núm. 19, 2002. En: <<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/economicas/indicadores.pdf> >
- Mora Vargas, Ana Isabel. “La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos”. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación, p.5, vol. 4, n. 2, año 2004. En: <<http://www.revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/>>
- More criteria for evaluating search results*. En: <<http://www.library.tudelft.nl/tulib/evaluating/advanced/index.htm>>
- Obasi Isaac N. “World University Rankings in a Market-driven Knowledge Society: Implications for African Universities”. En: *Journal for Critical Educational Policy Studies*. University of Botswana. Vol. 6, núm. 1. mayo. En: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=118>>
- Ordorika Sacristán, Imanol. *Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*. México, Andamios, 2006. Vol. 3, Núm. 5. pp. 31-47. En: <<http://www.uacm.edu.mx/andamios/num5/dossier%202.pdf>>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Integrated and coordinated implementation and follow-up of major*. United Nations conferences and summits. Nueva York, Estados Unidos de América, 10 y 11 de mayo de 1999. p. 18. En: <www.un.org/documents/ecosoc/docs/1999/e1999-1>
- Otero, Jaime. *Joseph Juran: La calidad para el cliente, filosofía empresarial*. En: <<http://www.gerenciasalud.com/art483.htm>>
- Pérez Rocha, M. *Evaluación, Acreditación y Calidad en Educación Superior*. Evaluación Educativa. Serie Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 22. México, ANUIES/SEP/CIEES/CONAEVA. Versión ampliada de la ponencia presentada por el autor en la Tercera Reunión General sobre Colaboración en Educación Superior Investigación y Capacitación en América del Norte. Guadalajara, Jal. 29 abril 1996. En:

<<http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie22.pdf>>

Programa para la modernización educativa, 1988-1994, En: <<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>>

Qualification. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, Denmark. February, 2005. 200p. En: <<http://vtu.dk>>

¿Qué son los CIEES? En: <<http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>>

Rabotnikof, N. Capítulo 1. Los sentidos de “lo público”. *En busca de un lugar común: El espacio público en la teoría política contemporánea*. Instituto de Investigaciones Filosóficas. México, UNAM, 2005. En: <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Rabotnikof-Cap1.pdf>>

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en Educación Superior. *Glosario*. En: <<http://www.riaces.net/glosarioa.html>>

Reingeniería. En: <<http://intraremington.remington.edu.co/admon/und5rein.htm>>

Reyes Trujillo. Javier. “Los sistemas de gestión de la calidad en la empresa y en la educación”. IPN, *Negotia*. Revista de investigación de negocios. Vol. 3, No. 11. junio 2007. 142p. p. 4. En: <<http://www.escatep.ipn.mx/Data/Sites/1/SharedFiles/pdf/investigacion/PDFNegotia11.pdf>>

Rodríguez Gómez, Roberto (2008) *Privatización de la educación superior*. En: <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Rodríguez08.pdf>>

Rodríguez Gómez, Roberto. “Rankings universitarios. La conexión China”. Publicado en *Campus Milenio*. Núm. 289, 18 de septiembre 2008. En: <<http://rodriguez.blogsome.com/campus-289>>

Rodríguez Gómez, Roberto (2008) “La educación superior ¿es un bien público?” Texto publicado en *Campus Milenio*. Números 138 a 141, julio-agosto 2008: En: <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Rodríguez2005.pdf>>

Rodríguez Gómez, Roberto. “Rankings universitarios: ¿un oscuro objeto del deseo?” Cuarta parte. Grupo Editorial Milenio, suplemento universitario *Campus Milenio*. Núm. 204, 7 de diciembre de 2006. En: <<http://rodriguez.blogsome.com/2006/12/07/p227/>>

- Rodríguez Gómez, Roberto. “Rankings universitarios: ¿un oscuro objeto del deseo?” Tercera parte. *Campus Milenio*. Núm. 203, 30 de noviembre de 2006. En: <<http://rodriguez.blogsome.com/campus-203/>>
- Rodríguez Gómez, Roberto. “Rankings universitarios ¿un oscuro objeto del deseo?” Primera parte. Publicado en *Campus Milenio* 201, 16 de noviembre de 2006. En: <<http://rodriguez.blogsome.com/campus-201/http://rodriguez.blogsome.com/campus-201>>
- Rodríguez Gómez, Roberto. “Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México”. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIII(2), No. 130. abril-junio, 2004 En: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html>
- Rueda Beltrán, Mario. La evaluación de la relación educativa en la universidad. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 6, Núm. 2. Año 2004. En: <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>>
- Sadlak, Jan. *International Partnership Issues Groundbreaking Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. UNESCO-CEPES, 30 de mayo, 2006. En: <http://www.cepes.ro/hed/meetings/berlin06/press_release.pdf>
- Seminario-Taller para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior para Instituciones miembros de la Alianza para la Educación Superior A.C. (ALPES) (Formato CD)
- Scimago Institutions Rankings. *SIR World Report 2010. Global Ranking*. En: <<http://www.scimagoir.com/>>
- Simoneau Richard, *La evaluación institucional. Conceptos teóricos*. En: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res079/txt16.htm>
- Siufi, Gabriela. *Mecanismos y procesos regionales de acreditación de la calidad universitaria. Contribuciones a la integración y a la internacionalización de la educación superior*. En: <http://www.gestuniv.com.ar/gu_03/v1n3a3.htm>
- Stella, Antony. “Acreditación de la Educación Superior en la Región de Asia y el Pacífico”. En: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. p. 224-238 En: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7530/1/15_224-238.pdf>
- Stufflebeam, Daniel L. *Foundational Models for 21st Century Program Evaluation*. The Evaluation Center Occasional Papers Series, 1999. Se basa en una presentación del Estado del Arte de la Evaluación y Direcciones en la Evaluación de Programas Educativos para el futuro en el Simposio y Encuentro Anual de la Asociación Americana de Investigación de la Educación; Montreal, Quebec, Canadá; el 20 de abril de 1999, p. 8. En: <<http://www.wmich.edu/evalctr/>>

- Syed H. Shahabudin, Sharifah H. *El valor de una universidad es superior a los criterios aplicados para clasificarla*. En: <http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/a_universitys_worth_is_more_than_the_criteria_used_in_ranking/>
- Tapia, Ricardo. “La investigación y desarrollo científicos en México”. En: *La Jornada*
En: <<http://forosmexico.com/archive/index.php?t-32022.html>.>
- THES. *Times Higher Education-QS World University Rankings 2009. Top 200 world universities*. En:
<<http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=438>>
- The Carnegie Foundation for the advancement of Teaching*. En:
<http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://classifications.carnegiefoundation.org/index.php%3Fkey%3D791&rurl=translate.google.com.mx&twu=1&usg=ALkJrhgFuerR5e6KdzPZPSGseIxbEc16Uw>
- Trinidad, Antonio. Universidad de Granada, “Opciones metodológicas en la evaluación de instituciones” en, Luis Rodríguez de los Ríos y Carmen Zevallos Choy (comps.). *Antología sobre Evaluación Institucional*, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, 2003, 157p. En: <http://www.google.com.mx/search?hl=es&ei=7y93SurHHY_UNZOKnbEM&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&q=Luis+Rodr%C3%ADguez+de+lo+s+R%C3%ADos+y+Carmen+Zevallos+Choy+Evaluar+para+mejorar&spell=1>
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2005) *Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina*. Capítulo VII. Problemática particular de la autonomía de la educación. En: <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Tunnermann03.pdf>>
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2005) *Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina*. Capítulo VI. Balance de la Reforma a 90 años del Grito de Córdoba. BUAP. En:
<<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Tunnermann02.pdf>>
- Tünnermann Bernheim, Carlos y Marilena de Souza Chaui. *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. UNESCO Forum Occasional. Paper Series. Paper núm. 4/5, 2003. Artículo producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO, París. En:
<<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Tunnermann.pdf>>
- Tünnermann Berheim, *La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana*. En:
http://www.uam/foro_anuies_uam/conferencia_magistrales/Carlos_Tunnerman.pdf

Universidad Iberoamericana. *Prolifera Universidades de Baja Calidad Educativa, por falta de rigidez en la materia.* En: <<http://www.uia.mx/actividades/comunicados/anteriores/2002/febrero/CS020223.html>>

UNESCO. *Academia must consolidate its social responsibility role.* 7 de Julio de 2009. <http://www.unesco.org/en/higher-education/dynamic-content-single-view/news/academia_must_consolidate_its_social_responsibility_role/back/11995/cHash/48d22b0a57/>

UNESCO. *La educación como bien público y estratégico.* Encuentro Regional UNESCO-UNICEF. Cartagena, del 31 de agosto al 2 de septiembre de 2005. En: <http://www.cl/medios/biblioteca/documentos/La:educacion_como_bien_publico_estrategico_encuentro_regional_unicef_2005.pdf>

UNESCO. Sobre la UNESCO. Qué es y qué hace. En: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo en Educación Superior.* Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 9 de octubre de 1998. En: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>

UNESCO-CEPES. *Recommendation Concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel.* 14p En: <http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/teaching%20personnel.pdf>

UNESCO-CEPES. *Sinaia Statement on Academic Freedom and University Autonomy, Romania, 1992.* UNESCO-CEPES. 3p. En: <http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/sinaia.pdf>

UNESCO-CEPES. *The Declaration on Academia Freedom and Social Responsibility of Academics.* Dar Es Salaam (1990) 7p En: <http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/dar_es_salaam.pdf>

UNESCO-CEPES. *The Declaration on Academia Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education (Lima 10 september 1988).* En: <http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/lima.pdf>

- UNESCO-CEPES. *Declaration of Rights and Duties Inherent in Academic Freedom*. Sienna (1982) 2p. En: <http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/sienna.pdf>
- Universidad Benemérita de Puebla. Reportaje “*Es tiempo de un nuevo Modelo Educativo con una formación integral*” 3 de marzo de 2008. En: <http://www.comunicacion.buap.mx/reportajes_especiales/reportaje_especial_24_modelo_educativo.html>
- Universidad de los Andes. En: <http://209.85.173.104/search?q=cache:cW2p3x8MerYJ:www.viceacademico.ula.ve/modules.php%3Fop%3Dmodload%26name%3DUpDownload%26file%3Dindex%26req%3Dgetit%26lid%3D74+qui%3%A9n+es+Roberto+Ruiz+IESALC+UNESCO&hl=es&ct=clnk&cd=10&gl=mx&lr=lang_es>
- Usher Alex y Massimo Savino. *A World of Difference: A global survey of university league tables*. En: <<http://www.educationalpolicy.org>>
- Usher Alex y Massimo Savino. *Estudio global de los rankings universitarios*. En: <http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/54/cse_articulo532.pdf>
- V Reunión Ordinaria de la COMCyT. En: <<http://www.science.oas.org/COMCYT/reunio05/M%3%A9xico%20-%20Informe%20CONACYT.doc>>
- Van der Pol, Hendrik. *New trends in international student mobility*. UNESCO, July 6, 2009. En: <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2009/UIS_press_conference_presentation.pdf>
- VIIth International Higher Education and Research Conference. *Valoración de los resultados académicos de la educación superior: ¿“PISA” para la educación superior?*. En: <http://209.85.173.104/search?q=cache:Lmd1Ft6fHF8J:www.feteugt.es/CM_Fete/uploads/2008/Universidad/8.EEES/UNIVvalresultacad%3%A9micoseducsup.pdf+.+Valoraci%3%B3n+de+los+resultados+acad%3%A9micos+de+la+educaci%3%B3n+superior:%20BF%20%80%9CPISA%20%80%9D+para+la+educaci%3%B3n+superior%3F&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=mx&lr=lang_es>
- Varela Barrios, Edgar. *Dimensiones actuales de lo público. A propósito de las interrelaciones entre Estado, Management y Sociedad*. núm. 18. p. 37-68. En: <<http://www.ses.unam.mx/cursos2008/pdf/Varela2005.pdf>>

Vega García, Rosario. *Tendencias educativas oficiales en la educación superior durante el período presidencial de Carlos Salinas de Gortari*. En: <<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a%20Pol%EDtica%20educativa/4.a.7..pdf> >

WASC. The Western Association of Schools and College.. USA, Alameda, California, 2008. En: <www.wascenior.org>

WASC *Accreditation Expectations for Two Reviews. Clarifying the Focus* En: <http://www.apu.edu/wasc/standards/expectations/>

Documentos

Álvarez Mendiola, Germán. “*El papel del sector privado en la configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México. Políticas públicas, mercados y diferenciación institucional*”. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados. Noviembre 2005. 23p.

Austrian Agency for Quality Assurance. *Accreditation & Certification of Study Programmes Joint Programmes. Guideline*, 2010.

Barrón Tirado, Concepción. *Material documental*. Entrevistas abiertas a rectores y funcionarios responsables de programas de evaluación, directivos (secretarios generales, directores de planeación, directores de facultades y escuelas, divisiones académicas o centros universitarios), personal académico y expertos para analizar el impacto de los diversos programas de evaluación que se aplican en educación superior y los efectos que han tenido en las universidades públicas estatales. Documento interno.

CIEES. Programas Educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU). Evaluados por los Ciees y clasificados en el nivel 1 de su padrón (Acreditables). México, D.F. julio, 2008.

COPAES. Programas Educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario. Reconocidos por su Buena Calidad. México, D.F. julio, 2008.

González, Luis E.; Hernán Ayarza, (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La habana, Cuba, 1996. Caracas: CRESALC-UNESCO.

- Hofmann, Stefanie. ACQUIN. *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the CEE network. Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*. Helsinki, Finland, 2006. 69p. (ENQA, Occasional Papers, 8)
- ISO. *Norma Internacional ISO 9000* Sistemas de gestión de calidad- fundamentos y vocabulario (traducción certificada), Secretaría Central de ISO, Ginebra, Suiza, 2005.
- ISO. *International Workshop Agreement 2-Quality Management Systems-Guidelines for the application of ISO 9001:2000 on education*. ISO Central Secretariat, Geneva, Switzerland, 2000. 107p.
- ISO. *Norma Internacional ISO 9004*. Traducción certificada, Secretaría Central de ISO, Ginebra, Suiza, 2000. 76p.
- ISO. *Internacional Workshop Agreement 2- Quality Management Systems- Guidelines for the application of ISO 9001:2000 on education*, ISO Central Secretariat, Geneva Switzerland, 2000. 107p.
- Kis, Viktoria. *Quality assurance in tertiary education: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD, Paris, France, 2005. 47 p. (Series OECD thematic review of tertiary education)
- Premio Nacional de la Calidad. *Modelo Nacional para la Calidad Total*, México, Copy Right Fideicomiso Premio Nacional de Calidad INDA N° 03-2002-070511262800-0, 2007
- Pétriz, Felipe. “La Visión de las Universidades. En: *ANECA IV Foro*. Los estudiantes y las políticas de calidad. Octubre 2005
- Pujol, Ángel Gabilondo. “Demandas desde la universidad a las agencias de calidad”. *El papel de las agencias de calidad en la mejora de la educación superior*. ANECA, II Foro. 17p.
- Van Damme, Dirk. (2009). “Innovation and Diversification in Higher Education”. En: *2009 World Conference en Higher Education. The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*. Panel 1. Session on World-Class Universities and Innovative Tertiary Educational Intitutions. 7 de julio 2009, UNESCO, París. pp. 80-86.
- Vidal, Javier. “Acreditación de Instituciones vs Enseñanza”. En: *ANECA, V Foro*. Acreditación de Instituciones versus Titulaciones. Mayo 2006. 21p

Williams, Peter. "La Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior del Reino Unido".
En: V Foro. Acreditación de Instituciones versus Titulaciones. ANECA. Mayo
2006. 21p