

# LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE AMÉRICA LATINA<sup>1</sup>

ALMA HERRERA M. Y EMILIO AGUILAR R.

Asesora de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM y Coordinador de Programas Estratégicos de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM.

## Introducción

Desde la década de los 70, en América Latina y el Caribe se han desarrollado modelos de evaluación que engloban diversos procesos y dimensiones; sin embargo no fue hasta la década de los 80 que la calidad se constituyó como uno de los principales ejes de evaluación del desempeño institucional. A lo largo de esta década, caracterizada por la restricción del financiamiento público, abundaron las experiencias que pretendieron evaluar el efecto de la creciente expansión de la matrícula en la calidad de la educación superior.

Los resultados describieron la baja calidad de las instituciones de educación superior (IES) en distintos indicadores, pero no fueron comprensivos de los factores que la habían agudizado. A un Estado evaluador sólo interesaba la regulación del crecimiento y la disminución del gasto, justificando tales decisiones a partir de la correlación entre el incremento en la matrícula y la disminución de la calidad.

A mediados de la década de los 90 la evaluación de la calidad alcanza otro estatus como resultado de sus nuevas funciones, pues se le confiere la capacidad de acreditar, a través de organismos autónomos, a las IES.

Desde entonces los perfiles de muchas instituciones se han venido transformando, aunque no siempre el resultado de dicha transformación ha dado como resultado el logro de altos estándares de calidad.

Las universidades públicas de la región han recibido el impacto directo del cambio en las políticas educativas, sobre todo aquellas clasificadas como macrouniversidades<sup>1</sup> dada su importancia económica, política, social, científica y académica. En ellas, la reflexión acerca de la calidad y del papel de la acreditación en su evaluación ha propiciado el desarrollo de importantes foros donde además de estos procesos, se ha discutido el sentido, funciones y futuro de la educación superior en el crecimiento económico, en el desarrollo humano y en el bienestar genérico de nuestros países.

En este marco es posible identificar, al menos, tres fuentes de tensiones que enfrenta el diseño de sistemas de acreditación en las Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe. La primera de ellas, se vincula con una identidad<sup>3</sup> que se articula con un valor esencial, "la búsqueda del conocimiento en sí; la institución se define desde la verdad, en la medida en que ésta se hace

efectiva en la acción de la institución; la universidad explicita su vocación de verdad desde el momento en que la hace manifiesta por la investigación; forma parte de esta vocación el ejercicio de la función crítica y el ejercicio en ella a los derechos de pensamiento, de libertad de cátedra y de aprendizaje (Orozco, 2007: 6 y 7). La acreditación tiene otros valores, el primero de ellos es la calidad, pero le siguen la eficacia y la eficiencia.

La segunda fuente de tensiones se relaciona con el ethos; por un lado, el de la investigación que responde a los ritmos inherentes a la naturaleza de la disciplina, con independencia de su grado de aplicabilidad. Por otro lado, se encuentra el ethos de la competitividad, que exige subordinar la reflexión académica a la aplicación inmediata del conocimiento en la producción, en el desarrollo tecnológico y en el diseño de sistemas de innovación que garanticen el crecimiento del Producto Interno Bruto.

La tercera fuente de tensiones pone al centro la discusión sobre el carácter autónomo de la universidad pública y los criterios que establecen los gobiernos nacionales para otorgar financiamientos extraordinarios en función de los resultados de la acreditación de los programas educativos. La tensión entre autonomía y heteronomía constituye en un alto grado, el principal recurso argumentativo de las comunidades académicas para resistirse a la acreditación; no así, a los ejercicios críticos de autorreflexión acerca de los factores internos y externos que afectan la calidad y pertinencia de la educación superior.

De esta forma, en cada subregión del continente, en cada país de América Latina y el Caribe y en cada universidad pública hay un ambiente favorecedor al desarrollo de propuestas que sintetizan las fortalezas de su historia centenaria con los desafíos de un siglo XXI; tales propuestas, desde luego, conducirán a la construcción de innovadores modelos universitarios donde se redimensione la noción de calidad a partir del desarrollo disciplinario, de la pertinencia nacional y regional de la educación superior y de la comprensión profunda y referenciada de la situación por la que atraviesa cada institución. Sin fórmulas universales y abstractas, las macrouiversidades

públicas de América Latina y el Caribe se proyectarán y proyectarán al futuro la educación superior que necesita la región, atendiendo el logro de la calidad, su gradualidad y su naturaleza progresiva.

Lo que en este ensayo se presenta es un balance general de los rasgos que caracterizan la compleja dinámica entre la evaluación de la calidad y la acreditación; a partir de este balance se plantean los desafíos que deberán enfrentar las Macrouiversidades y algunas recomendaciones que permitan avanzar en el diseño de dispositivos institucionales que mejoren la calidad. Los datos específicos de programas evaluados y resultados en las macrouiversidades se encuentran en el portal: [www.redmacro.unam.mx](http://www.redmacro.unam.mx).

## **1. Factores que impulsaron la acreditación en América Latina y el Caribe**

La década de los 90 se caracterizó por el impulso de políticas modernizadoras que redefinieran el perfil de las IES a partir de criterios como la búsqueda de una mayor eficiencia de funcionamiento con el menor gasto público. De hecho, la drástica reducción del PIB destinado a educación superior durante los últimos años y el desarrollo de rígidas políticas financieras y fiscales que limitaron el incremento sustancial del financiamiento público, provocaron la incorporación gradual de las instituciones universitarias a procesos de diversificación financiera con instrumentos que pretendían medir su calidad, a partir de estándares que, de manera general, eran elaborados fuera de las instituciones universitarias.

Las innovaciones más ampliamente desarrolladas en la década de los 90, abarcaron desde la reorientación de los objetivos y misiones institucionales, la creación de modelos de formación universitaria y el desarrollo de nuevos esquemas de gestión y organizacionales; hasta la incorporación de sistemas de acreditación de programas académicos en los que participaron sectores externos a las universidades, como los colegios profesionales.

En este sentido, fueron reiterados los argumentos académicos, políticos y financieros que apoyaban a la

acreditación institucional y de programas educativos; así en la mayor parte de los países de la región, la creación de modelos y sistemas nacionales y regionales de acreditación se fincó en los siguientes argumentos:

1. El imperativo de dar cumplimiento a los compromisos adquiridos por los procesos de internacionalización de la educación superior, impulsados por la firma de acuerdos comerciales entre los países latinoamericanos y países de otras regiones (TLC en el caso de México), que requerían el desarrollo de esquemas de armonización entre títulos, programas y grados académicos.
2. La necesidad de superar los resultados negativos de las políticas de crecimiento de la matrícula de educación superior y de otorgar el financiamiento público a partir de la evaluación de resultados y de la rendición de cuentas.
3. La exigencia por recuperar la confianza pública hacia la educación superior y sus resultados, que se debilitó con la proliferación, heterogeneidad y diversificación de instituciones con rasgos, perfiles, tradiciones académicas, recursos, infraestructura y fines distintos. A ello se sumaron los múltiples argumentos relacionados con la idea de que las instituciones particulares tenían mayor calidad porque aplicaban mecanismos de "control académico" más efectivos.
4. La legitimación de políticas nacionales que pretendieron "premiar" con financiamientos públicos adicionales a las instituciones que garantizarán altos estándares de calidad, medidos con indicadores cuantitativos. En algunos países no importaba si eran instituciones públicas o particulares.

Para mediados de la década de los 90 la acreditación de programas educativos ya era asumida como una de las principales estrategias para evaluar la calidad de programas educativos de licenciatura y posgrado y en función de ello, destinar financiamientos adicionales; por ello la acreditación se asoció con una política de control gubernamental que sólo requería como unidades de análisis los resultados: egreso, grado de empleabilidad, eficiencia terminal, entre otros.

En esta perspectiva, el análisis de los procesos fue un asunto secundario, lo que provocó un clima de desconfianza hacia la evaluación externa, asumiendo que no tenía otro propósito que el control y la supervisión de las IES. Es importante mencionar, al respecto, que éste es un asunto aún sin resolver y su complejidad impide la aplicación de fórmulas generales que sólo cuidan el aspecto técnico instrumental.

Ahora bien, la relación entre financiamiento diferenciado y calidad es un tema complejo porque "compiten dos argumentos contradictorios: el incremento de la financiación a instituciones de alta calidad puede fortalecerlas aún más y premiar sus esfuerzos; la disminución de presupuestos en las de menor calidad puede amenazar su supervivencia. Además, una ligazón estrecha entre financiación y calidad, con sistemas de premios y castigos, puede generar fraudes y competiciones exacerbadas" (Días Sobrinho, 2006: 285).

Los avances que se tienen en la región son significativos y han sido resultado de múltiples encuentros nacionales y regionales que han aportado importantes perspectivas y enfoques acerca del carácter e implicaciones del binomio calidad-acreditación. Sumado a ello, han incorporado criterios propios de evaluación de calidad; creado estructuras académicas para dar seguimiento a procesos; y contribuido a despertar en las universidades públicas un sentido autocrítico respecto a los retos de la calidad.

A la fecha, se han logrado establecer nuevas relaciones de colaboración entre agencias regionales como RIACES<sup>4</sup>, MERCOSUR<sup>5</sup>, CSUCA<sup>6</sup> y gobiernos y organismos multilaterales como el Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) y la UNESCO. "La reciente y rápida expansión de los procesos y mecanismos de acreditación puede ser ilustrada con el dato de que de seis a ocho países con procesos de aseguramiento de la calidad en 1991, se pasó a más de 120 agencias miembros de la International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), en más de 70 países<sup>7</sup> (Pires y Lemaitre, 2008: 304).

En este contexto, el “desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de enseñanza superior, la importancia de los procesos y prácticas de evaluación y acreditación se presenta como instrumento estratégico para fortalecer: a) la formulación e implementación de políticas públicas en educación superior (ES), a nivel nacional y regional; b) la creciente calidad de los sistemas nacionales de ES y su reconocimiento por sus comunidades internas pero también por otros países; c) las políticas comprometidas con el incremento de la calidad de la producción científica, considerando que en la región de Latinoamérica y el Caribe (LAC) el grueso de tal producción se concentra en las instituciones de enseñanza superior e investigación, sobre todo de forma asociada a los programas de posgrado; d) la posibilidad de crear parámetros de legibilidad mutua entre los sistemas nacionales y, en consecuencia, establecer bases de comparabilidad

que permitan discutir de manera segura y transparente cuestiones como reconocimiento de títulos y acreditación; e) la puesta en marcha de programas de movilidad docente, de estudiantes y de profesionales (Pires y Lemaitre, 2008: 300).

Pese a estos significativos avances, es preciso señalar que el fortalecimiento de un espacio común de educación superior latinoamericano y caribeño determina la necesidad de desarrollar iniciativas de acreditación regionales que faciliten el reconocimiento de estudios en instituciones extranjeras, una mayor movilidad de estudiantes y académicos y la consolidación de proyectos de investigación conjuntos (Pires y Lemaitre, 2008). Un primer paso en esta dirección es analizar experiencias como la europea, la cual ha podido fortalecer el contexto regional a partir de un enfoque flexible que concilia la identidad de los países y su autonomía con una visión integracionista a nivel subregional y regional (Pires y Lemaitre, 2008).

Para finalizar este apretado balance es preciso señalar que la evaluación de la calidad y la acreditación pueden potenciar la cooperación internacional, la movilidad académica y el reconocimiento de mutuas fortalezas, lo que exige acuerdos gubernamentales que faciliten su concreción y el consenso en la determinación de indicadores coherentes con las prioridades regionales. Debemos empezar a transitar de la desconfianza y el control, al compromiso con la calidad, la responsabilidad, la confianza y reconocimiento mutuo.



## 2. Hacia una noción de acreditación

La calidad de la educación superior es el eje que articula el diseño y desarrollo de los sistemas de acreditación. La calidad hace referencia a los aprendizajes relevantes; la calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende (Tünnerman, 2000) y

su evaluación deberá comprender el contexto académico y social en que se promueve dicho aprendizaje, el perfil de los docentes, la gestión, la eficiencia, la pertinencia de los programas, entre otros factores.

Por ende, la calidad para la Red de Macrouniversidades Públicas no es un resultado, ni un estado válido universalmente fuera de lugar y de tiempo, sujeto a patrones rígidos, desconectados de una realidad concreta y de una historia institucional. La calidad se construye en el marco de una organización que tiene como uno de sus valores esenciales la construcción de conocimiento y la promoción de aprendizajes significativos, dirigidos a la generación de conocimiento de frontera y a la búsqueda de las causas esenciales de los objetos de estudio.

En consecuencia, “la calidad debe medirse por la acción organizada que se genera en la construcción de objetos de conocimiento, en la promoción de aprendizajes significativos y en el valor social de los conocimientos

que se producen y transfieren para que ocurra un cambio cualitativo en la persona del estudiante para que, de serlo, se convierta en un ciudadano responsable, creativo, productivo, participativo, tolerante, y que ejerce su vida personal y social plena y democráticamente (Didriksson y Herrera, 2006). La calidad considera la evaluación de los procesos con indicadores que promueven la autorreflexión acerca de la propia identidad institucional y de la capacidad de innovación para preservar el carácter público de la producción y transferencia de nuevos conocimientos.

Con base en esta perspectiva, "acreditación corresponde a dar fe pública de la calidad de las instituciones o de los programas de estudio; es brindar información a los ciudadanos y a las autoridades garantizando públicamente que los títulos otorgados logren niveles predefinidos; es comprobar oficialmente que una institución educativa -o un programa específico- cumple o no con los requisitos de calidad"<sup>8</sup> (Dias Sobrinho, 2006: 282). Es decir, la principal característica de la acreditación es que permite realizar comparaciones entre instituciones y programas a partir del consenso entre instituciones.

Esta noción de acreditación implica la plena confianza en la autonomía del organismo acreditador, pues la aceptación de los resultados se deriva de la independencia y transparencia con que los evaluadores se muestran ante las comunidades universitarias; cualquier sospecha de un poder político o económico externo y ajeno a estrictos criterios académicos comprometerá la legitimidad de cualquier dictamen y la posibilidad de transformación institucional.

### 3. Desafíos de la acreditación

Es importante destacar que cualquiera de estas tendencias tendrá que enfrentar, al menos, ocho importantes desafíos:

#### A. La creciente demanda social<sup>9</sup> de educación superior

La región tendrá durante los próximos años un importante crecimiento de los grupos de edad de jóvenes y jóvenes adultos; este bono demográfico constituye potencialmente un factor de oportunidad para el crecimiento económico y el desarrollo humano de la región. Pero ello exige ampliar la capacidad institucional de los países para incorporar a un mayor número de estudiantes y asegurar a la vez, la aplicación de mecanismos y dispositivos que mantengan la calidad en los procesos educativos y la transparencia en la gestión y el financiamiento.

Es importante destacar que dado que uno de los rasgos de América Latina y el Caribe son las profundas asimetrías sociales, el crecimiento de la matrícula deberá considerar financiamientos y programas de apoyo a aquellos sectores estudiantiles que carecen de un capital cultural básico para apropiarse del lenguaje simbólico de las disciplinas. Así un ambiente la calidad deberá valorar la existencia de programas que aseguren el acceso<sup>10</sup>, y de manera correlativa garanticen el éxito en el egreso.

#### B. Un perfil de estudiante más diversificado

De la misma forma como está ocurriendo en el resto del mundo, en la región es posible observar la presencia de seis tipos de estudiantes (Sanyal y Martin, 2006):

1. Alumnos de la cohorte correspondiente egresados de nivel medio superior.
2. Estudiantes de edad madura (jubilados, amas de casa) que asisten de tiempo parcial a profundizar en algún tema de su interés personal o relacionado con su actividad profesional.
3. Estudiantes que cuentan con título profesional y que desean especializarse en su campo o profesión.
4. Estudiantes que buscan ampliar su perspectiva profesional con cursos generales de carácter transversal (informática, por ejemplo)
5. Estudiantes realizando estudios en el extranjero
6. Estudiantes que trabajan

### **C. La creciente disposición de programas a distancia, virtuales que emplean TIC**

El acelerado desarrollo de las TIC ha propiciado en muy pocos años, un incremento sin precedentes de una oferta académica en todos los niveles, desde la educación continua a sectores no universitarios, hasta programas de posgrado. Sin embargo, de acuerdo con Hallak y Poisson (2006) el uso poco regulado de las TIC, sobre todo el Internet, ha dado lugar a la presencia de prácticas fraudulentas (vender trabajos, plagiar contenidos, ofrecer títulos de grado falsos que se ofrecen por instituciones extranjeras, programas de estudio de instituciones que no existen).

### **D. Las asimetrías y profunda heterogeneidad de instituciones y programas**

El complejo panorama de la región debe contemplar esta situación porque el establecimiento de estándares deberá considerar un mínimo de condiciones que todas las instituciones deberá compartir para garantizar la calidad, por ejemplo, una planta docente altamente capacitada, planes de estudio actualizados que promuevan la formación integral del ser humano y la aplicación de enfoques pedagógicos innovadores que favorezcan la apropiación de habilidades complejas de pensamiento, la adopción de perspectivas éticas y el dominio especializado en los campos profesionales y disciplinarios.

### **E. La comercialización de los servicios educativos**

Diversos autores, entre ellos García Guadilla (2005), han apuntado un importante conjunto de consideraciones relacionadas con los múltiples efectos comerciales de la globalización del conocimiento en la educación superior. Esta tendencia se fundamenta en la dinámica de oferta-demanda, estableciendo un paralelismo entre la elección del público para adquirir un bien material y para adquirir un servicio, en este caso educativo; asumiendo la libre ca-

pacidad de los individuos para adquirir bienes que mejor satisfagan sus necesidades y expectativas; se parte de la premisa de que quienes demandan un servicio estarán en condiciones de elegir la opción que les garantice el más alto grado de calidad. De este modo, el estudiante se transforma en cliente, la educación es una mercancía y las IES son establecimientos comerciales.

### **F. La transnacionalización de la educación superior**

La presencia de nuevos proveedores trae consigo el problema de la calidad, pues el enfoque economista de la transnacionalización provoca que los intereses comerciales subordinen a los académicos. En este sentido, los países de la región se encuentran en una condición de gran desventaja, pues su vulnerabilidad en el terreno económico propicia la autorización para operar, en el territorio nacional, a instituciones que emiten títulos y que no tienen ninguna garantía de calidad (Didriksson y cols. 2008). Al respecto Tünnermann (2005: 24) advierte sobre el riesgo de aceptar que la educación superior sea un bien público global, pues el calificativo de global se presta a que no esté sujeta, en cada Estado, a las normas y regulaciones que soberanamente establezca cada país, y es una manera sutil de empujar a la educación superior a la órbita de la OMC, dejándola fuera de la jurisdicción de los estados nacionales.

El problema de este tipo de transnacionalización es que sobrepone los intereses comerciales a los académicos y éstos son impulsados por instituciones que no comparten el compromiso con la calidad educativa.

### **G. Mantener la autonomía como el valor fundamental que articula la vida universitaria**

Las macrouiversidades públicas deben mantener y reforzar su carácter de instituciones autónomas, a través del cual pueden garantizar la producción y transferencia crítica de conocimientos en la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, e impulsar su conversión para



constituirse en plataformas de aprendizajes significativos de alto nivel. (Didriksson y Herrera, 2006).

En consecuencia deben mantener a la autonomía como el valor esencial de la educación superior y como estrategia que favorezca la interlocución con todos los sectores que participan del compromiso por impulsarla y de los beneficios de sus resultados. Esta autonomía, sin embargo, debe ser responsable para rendir cuentas a la sociedad, respecto de los objetivos alcanzados y a su desempeño institucional. La coherencia con este planteamiento implica incorporar la opinión de las comunidades académicas, tanto en la construcción de nociones de calidad vinculadas al campo de conocimientos, como de los estándares que determinarán el grado en que se alcanza.

## H. La ausencia de sistemas integrales de información

No hay bases de datos actualizadas que permitan el seguimiento de programas e instituciones; de este modo, la carencia de un espacio público para la publicación de resultados frena las propias perspectivas de desarrollo, duplica esfuerzos y propicia la simulación de resultados. Es urgente solucionar esta situación "por cuanto el conocimiento mutuo de los sistemas y el desarrollo de programas bi y multinacionales presuponen el compromiso de los gobiernos y de las agencias de acreditación respectivas con la creación y/o perfeccionamiento de las bases de datos nacionales e institucionales, validadas por alguna instancia de los distintos gobiernos" (Pires y Lemaitre, 2008: 312).

### 4. Recomendaciones:

La cultura de garantía de calidad, que brinde al público en general, a los estudiantes y a los gobiernos la certeza de que una institución de educación superior cuenta con un estatuto legal reconocido y con una oferta educativa caracterizada por sus altos estándares de calidad, implica llevar a cabo diversas acciones articuladas por una estrategia de amplio espectro que impulse las reformas económicas, políticas y sociales necesarias para que la

educación superior se constituya en uno de los caminos más prometedores de desarrollo social y crecimiento económico de América Latina y el Caribe.

Entre tales acciones prioritarias se pueden mencionar las siguientes:

- A. Asumir a la calidad como un valor que articula la vida universitaria; para alcanzar este objetivo todos los sectores que integran la universidad deberán participar en su evaluación, en la determinación de indicadores y estándares y en las estrategias para llevarla a cabo.
- B. Articular en una sola estrategia un proceso comprensivo de autoevaluación con evaluaciones externas cuyo objetivo sea la comparación del desempeño entre instituciones y de los factores externos con los que interactúan. La evaluación de la calidad universitaria debe analizar tanto procesos como productos, los factores que afectan la eficacia y eficiencia, y la calidad de la gestión y de los procedimientos establecidos para asegurarla (De Miguel, 2002).
- C. Diseñar nuevos dispositivos institucionales para detectar todos los factores que afectan la calidad académica; mientras en los procesos de acreditación se mantenga el enfoque parcial orientado a los resultados será muy difícil actuar sobre aquellos aspectos que afectan la calidad o bien que la estimulan.
- D. Desarrollar un sistema de información que dé seguimiento a indicadores de calidad desde la educación básica hasta la de posgrado. Esta iniciativa deberá determinar claramente los mecanismos para la rendición de cuentas, transparencia y confiabilidad de los procesos de evaluación y acreditación.
- E. Promover procesos de regionalización solidaria y cooperativa que vinculen de manera coherente los distintos intereses nacionales y respeten la autonomía relativa de cada país. Estos procesos deberán estar regulados por instancias de coordinación que monitoreen el logro de altos estándares de calidad.
- F. Consolidar las agencias regionales y subregionales de acreditación a partir de la formulación de consensos, reconocimiento de normatividades y clarificación de términos.

- G. Crear un portal donde se describan las diversas experiencias de evaluación de calidad que se han desarrollado en las macrouniversidades, ya que el impacto de cada una de ellas ha sido diferente en función de su origen, naturaleza, propósitos y unidades de análisis. En este portal un observatorio de buenas prácticas podría aportar importantes elementos de análisis, ya que propiciaría el conocimiento de las condiciones contextuales.
- H. Realizar un cuidadoso estudio de la diversidad de los modelos institucionales y de los sistemas nacionales, con el fin de comprender los factores que han impedido alcanzar altos niveles de calidad, así como aquellos que potencian su desarrollo. A partir de los resultados construir una noción comprehensiva de calidad que abarque sus múltiples procesos y dimensiones.
- I. Desarrollar una línea de trabajo prospectivo para generar nuevos modelos institucionales, organizativos y académicos derivados de una nueva noción de calidad.
- J. Evitar el fraude académico a partir de la aplicación de las siguientes medidas (Hallak y Poisson, 2006):
- Acreditar a los organismos acreditadores con criterios e indicadores transparentes y construidos por consenso.
  - Difundir ampliamente los efectos negativos del fraude entre todos los sectores: comunidades universitarias, instituciones y empresas vinculadas a la educación superior, legisladores, sociedad y gobiernos.
  - Garantizar la transparencia en los criterios e indicadores de evaluación.
  - Conformar organismos acreditadores en los que de manera equilibrada estén representados todos los sectores que convergen en el aseguramiento de la calidad.
  - Mantener la autonomía de los organismos acreditadores y disminuir o eliminar el pago por los servicios de evaluación.
  - Elaborar un código de ética de los organismos acreditadores u de los expertos evaluadores y aplicar sanciones en caso de fraude.
- Contrastar la evaluación de los resultados con la evaluación de los procesos
  - K. Promover la realización de acuerdos políticos entre los gobiernos para que la acreditación internacional se constituya en mecanismo de armonización y/o reconocimiento de títulos, garantizando la calidad de los programas, carreras y títulos (Pires y Lemaitre, 2008).<sup>11</sup>
  - L. Mantener una actitud flexible frente a una innovación que abarque a) el desarrollo de nuevos modelos educativos capaces de ampliar la cobertura y expandir la oferta en función de las prioridades nacionales y regionales emergentes; b) las nuevas modalidades de formación universitaria; c) los programas inter y transdisciplinarios; y d) el surgimiento de nuevos campos de conocimiento, de programas compartidos y de nuevas formas de gestión.
  - M. Propiciar el desarrollo de innovadoras sinergias entre organismos acreditadores e instituciones educativas.
  - N. Asegurar que los resultados de las evaluaciones y acreditaciones sean accesibles a estudiantes y académicos, retroalimentando su labor; ya que sólo de esta forma, contribuirán a la mejora permanente de los programas educativos y de los procesos de aprendizaje.
  - O. Generar el consenso en todas las etapas de la acreditación, que incluya a todos los actores involucrados en la transformación de las instituciones: diagnóstico, interpretación de la información, diseño de políticas, desarrollo de estrategias, entre otros.
  - P. Evitar que los indicadores sean considerados como medidas absolutas de calidad, ya que los datos derivados de ellos tienen que ser interpretados a la luz del contexto y punto de partida de cada universidad pública; sobre todo cuando, los resultados se utilicen para otorgar financiamientos extraordinarios. La financiación ajustada a indicadores estándares que no atiende el principio de equidad es injusta, irreal y equivocada pues se dará más a las instituciones más consolidadas y menos a aquellas con mayores déficits.
  - Q. Formar integralmente a evaluadores altamente calificados y poseedores de valores éticos. Entre los rasgos que identifiquen a los evaluadores se pueden mencionar



su actitud constructiva, tendiente a detectar déficits y limitaciones de todas las dimensiones y procesos de una institución.

R. Avanzar hacia el diseño de sistemas de acreditación orientados hacia la autorregulación, con el fin de que sean las mismas comunidades académicas quienes asuman el desafío de transformar a sus instituciones y mejorar la calidad de sus procesos.



## 5. Conclusiones

La reflexión acerca de la calidad y de los instrumentos que deben aplicarse para evaluarla representa un espacio de enormes posibilidades porque está conduciendo a todas las universidades públicas de la región a reflexionar acerca de su papel en el crecimiento económico y en el desarrollo humano. En este marco, la calidad también debe ser evaluada según su capacidad de luchar contra la exclusión (ONU, 2004) y de promover la cohesión social sobre bases éticamente sólidas y de respeto hacia el otro.

La calidad al ser un concepto multidimensional implica considerar la relevancia de la misión institucional y la congruencia entre la misión, los fines y valores institucionales con la formación universitaria, la investigación producida y la extensión de la vida universitaria. En este

sentido, se debe incorporar como criterio de evaluación el logro de los objetivos que se propone alcanzar una institución (De Miguel, 2001).

Por otra parte, la evaluación de la calidad y su reconocimiento público con instrumentos como la acreditación han penetrado la cultura académica. Una de las razones de este cambio en la percepción de la acreditación se debe al consenso de que la "calidad es una responsabilidad esencial de las propias instituciones de educación superior, y los procesos de aseguramiento de la calidad debieran siempre organizarse de manera de promover y apoyar el compromiso permanente de las instituciones con su mejora continua. En caso contrario, se promoverá una cultura de la obediencia, que puede ser útil en el corto (y a veces, cortísimo) plazo, pero que no genera las condiciones necesarias para una autorregulación eficaz" (Pires y Lemaitre, 2008: 304).

Es de central importancia destacar que independientemente de la estrategia que se asuma para acreditar un programa educativo, debe haber un riguroso seguimiento de los criterios académicos que se aplican, pues como lo señalan Hallak y Poisson (2006) y Pires y Lemaitre (2008), en todas las regiones del mundo la ausencia de controles en los procesos de acreditación ha dado lugar a la introducción de nuevas formas de simulación y fraude, entre las que se encuentran el pago de sobornos para obtener acreditaciones satisfactorias, el ajuste de condiciones institucionales simulando que se tienen los criterios, la falta de transparencia en indicadores y criterios, la evasión de la obligatoriedad de ser acreditado por mecanismos como el uso de franquicias, la emisión de títulos falsos, y la creación de organismos acreditadores con fines de lucro.

Es preciso señalar que las políticas de financiamiento que estimulan el otorgamiento diferencial de recursos extraordinarios a partir de los resultados de la acreditación, potencian el riesgo de disminuir la responsabilidad del Estado para financiar la educación superior e introducen

dinámicas que favorecen la competencia y dañan la colaboración entre instituciones.

La creación de agencias u organismos regionales de acreditación debe considerar el establecimiento de nuevas plataformas cooperantes y solidarias, que impulsen un desarrollo más equitativo y equilibrado de nuestros países. En este sentido debe quedar claro que más allá de la creación de una agencia regional de acreditación, lo que se propone es la consolidación de la evaluación de la calidad de los programas educativos y de las IES de América Latina y el Caribe. Desde luego, ello supone la determinación de criterios mínimos para autorizar que una institución extranjera opere en cualquier país y el establecimiento de mecanismos que le den seguimiento a todos los aspectos inherentes a este proceso, desde lo académico hasta lo financiero y fiscal.

En este marco, "más que mecanismos de inspección y fiscalización, la evaluación y la acreditación deben ser procesos de comunicación y de construcción de relaciones que faciliten el logro de la calidad y el consecuente reconocimiento público. La calidad es una construcción social y, como tal, requiere mucha reflexión, diálogo y esfuerzos colectivos" (Días Sobrinho, 2006:293).

En este sentido, la evaluación de la calidad también es una estrategia formativa porque implica el "darse cuenta" de lo que no funciona y de la dirección en que debe transformarse, independientemente de su naturaleza (económica, académica, política, social, cultural). Por ende, debe mantener la rigurosidad en el diseño de indicadores e instrumentos y ampliar sus ámbitos, dimensiones y procesos, asumiendo que la calidad también se refleja en los siguientes aspectos (Didriksson y Herrera, 2006):

- a) La pertinencia social referida como el valor social de los conocimientos que se producen en estas instituciones y la efectividad de los mecanismos para difundirlos y transferirlos en beneficio de la sociedad.
- b) La contribución al desarrollo económico generando soluciones hacia los problemas del crecimiento, y del bienestar de todos los sectores sociales.

- c) El fortalecimiento de modelos formativos que amplíen las fronteras del conocimiento y de la infraestructura financiera, material y humana que se requiere.
- d) El desarrollo de la cultura.

Finalmente sólo resta señalar que la transformación de la educación superior debe asentar sus raíces en el conocimiento contextualizado y fundamentarse en políticas innovadoras, establecidas sobre nuevos presupuestos epistemológicos, políticos y académicos donde el respeto por la diversidad de las propias instituciones sea el marco que oriente esas políticas, las cuales deben estar centradas en parámetros de calidad, pertinencia social y académica, y en un concepto de autonomía redimensionado.

#### Notas

- 1 Colaboraron en el análisis y sistematización de la información: Mtra. Jaqueline Villafán, Dra. Patricia Parra y Lic. Graciela Perea.
- 2 Una Macrouniversidad se caracteriza por cinco rasgos: alta atención a la demanda social; estructura compleja ya que integra a todas las áreas de conocimiento y todos los niveles formativos (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado); articula todas las misiones universitarias; su financiamiento proviene principalmente del erario; y, resguarda el patrimonio histórico, cultural y natural.
- 3 En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú y de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, es incluso una identidad centenaria.
- 4 RIACES Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. ha tenido avances significativos durante su periodo de operaciones. Ha apoyado en forma sostenida a las agencias de Acreditación y Calidad existentes y ha promovido su desarrollo en los países o subregiones donde se encontraba todavía incipiente.
- 5 MERCOSUR. Mercado Común del Sur. Aprobó la creación del Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones (ARCU-SUR),
- 6 CSUCA. Consejo Superior Universitario Centroamericano. Una de sus principales iniciativas en esta dirección fue la creación del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), centrado en la formación de académicos tanto para la autoevaluación y la evaluación externa como para la gestión de calidad.
- 7 En América Latina el desarrollo de sistemas nacionales de acreditación se inició en 1990 y a la fecha existen sistemas con importantes avances en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, México, El Salvador, México, Jamaica y República Dominicana. Algunos de estos países ya han iniciado procesos de revisión y ajuste de los procedimientos y mecanis-

mos, como es el caso de Brasil, de Colombia y de Chile. A su vez, los siguientes países han iniciado la instalación de estos mecanismos, con distintos grados de implementación: Paraguay, Ecuador, Uruguay, Perú, Bolivia, Panamá, Nicaragua, Trinidad y Tobago” (Pires y Lemaitre, 2008: 305)

- 8 La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2004) define la calidad: como el grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. Es una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación”
- 9 “Actualmente, la mitad de la población mundial tiene menos de 25 años: el mundo cuenta actualmente con la más numerosa generación de jóvenes que jamás ha existido. Efectivamente, más de mil millones de seres humanos tienen una edad comprendida entre los 15 y los 24 años y la mayor parte de entre ellos habitan los países menos desarrollados. Según las estimaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Población, en 2020, un 87% de los jóvenes del mundo vivirán en países en desarrollo. Los países desarrollados se verán enfrentados al desafío demográfico de una población que envejecerá a pasos agigantados” (ONU, 2004: 4).
- 10 De acuerdo a Dias Sobrinho (2006) hay importantes diferencias en las políticas de acceso a la educación en la región que van desde el acceso directo, como es el caso de Argentina y Uruguay, hasta sistemas de acceso regulados por exámenes de ingreso y que dejan fuera de las universidades públicas a un enorme porcentaje de aspirantes a estudios superiores, como es el caso de México y Brasil.
- 11 Un importante precedente en este tema es el Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR (MEXA) para la acreditación regional de tres carreras (Medicina, Ingeniería y Agronomía) en los seis países, y que entre 2002 y 2006 definió perfiles de egreso, criterios de evaluación, normas y orientaciones para los procedimientos de acreditación, validó criterios y procedimientos, elaboró manuales y entrenó a los evaluadores.

## Bibliografía

- De Miguel, M. (2001). “Modelos académicos de evaluación y mejora de la enseñanza superior”, en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 397-400.
- Dias Sobrinho, J. (2006). “Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Global University for Innovation-GUNI, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid. Pp. 282-295.
- Didriksson, A y Herrera, A (2006). “La nueva Responsabilidad Social y la Pertinencia de las Universidades”, en *La Educación Superior en el*

*Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Global University for Innovation-GUNI, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.

- Hallak, J., y Poisson, M (2006). “Fraude académico, acreditación y garantía de calidad: lecciones aprendidas del pasado y retos para el futuro”, en *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Global University for Innovation-GUNI, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid. Pp. 109-123.
- Lemaitre, M.J. y Atria, J.T. (2006). *Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos*, UNESCO-IESALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). “Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”. Documento de referencia de la Conferencia Internacional de Educación (47ª reunión). ED/BIE/CONFINTED 47/3. París: UNESCO
- Orozco, S. L.E. (2007). La calidad de la universidad más allá de toda ambigüedad. Consejo Nacional de Acreditación, CNA. Colombia. [http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc\\_aca/pdf](http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/pdf).
- Pires, Sueli, y Lemaitre, María José. (2008). “Sistemas de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. En: Gazzola, A., y Didriksson, A (editores). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: IESALC UNESCO: pp. 297-318.
- Rodríguez, O.G. “Visión comparada latinoamericana de los sistemas de acreditación: Un recuento para abrir el debate”, en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentos/pdf>.

- Rodríguez, S. C. (2003). “Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 5, n.1.
- Sanyal, B y Martín, M (2006). “Garantía de la calidad y el papel de la acreditación. Una visión global”, en *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Global University for Innovation-GUNI, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid. Pp. 3-17.
- Tünnermann, B.C. Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación., en <http://www.uned.ac.cr/pag/pdf>.