

Internacionalización de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria en América Latina (1998-2010)

Metaevaluación de los sistemas desde la perspectiva comparada

Tesista: **Prof. Mg. Marisa Carina Fazio**

Director: **Dr. Hernán Roberto Trebino**
(Especialista en Evaluación y Acreditación Universitaria)

Co-directoras:
Dra. Hilda Difabio de Anglat
(Especialista en Investigación Educativa)

Prof. Esp. Graciela Ramallo de Gei
(Especialista en Educación Comparada)

Asesora:
Prof. Mg. Griselda García
(Especialista en Evaluación Institucional Universitaria)

Argentina, febrero de 2011

Prof. Mg. Marisa Carina Fazio

*Dedico este trabajo de Tesis
a mi hija Ornella R. Barreto Fazio, quien siempre me acompaña y
cuida desde donde ella esté.*

Agradecimientos:

A los profesores que durante mi formación de grado y posgrado actuaron como verdaderos “**Maestros**”: *Prof. Graciela Ramallo de Gei, Prof. Hilda Difabio de Anglat, Prof. Francisco Muscará, Prof. Griselda García y Prof. Ana María Miret de Gandur.*

A mi director de tesis, Dr. Hernán Trebino, *quien me demostró ser una gran autoridad no solo en evaluación institucional y acreditación sino también en Evaluación Educativa y a quien sumo en mi lista de “**Maestros**”.*

Síntesis de la trayectoria en Evaluación Educativa, Educación Comparada, Investigación Evaluativa e Internacionalización de la Educación Superior Universitaria de la autora

- Magíster en Evaluación Educativa (UPLA-Chile)
- Profesora Adjunta efectiva de la Cátedra de Educación Comparada (FFyL – UNCuyo). Antigüedad 10 (diez) años.
- Asesora pedagógica para la gestión de reconocimientos trayectos formativos de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria del Rectorado de la UNCuyo.
- Coordinadora de la Comisión Permanente de Evaluación Institucional de la FFyL –UNCuyo. Antigüedad como miembro de dicha Comisión 10 (diez) años. Participación activa como técnico evaluador en las dos últimas evaluaciones institucionales de la FFyL- UNCuyo.
- Investigación:
 - ❖ Directora del Proyecto de Investigación: ***Las Universidades como agentes primarios en el proceso de aseguramiento de la calidad educativa*** cuyo objetivo es proponer lineamientos regionales e internacionales para el diseño de un Sistema armonizado de Autoevaluación que garantice la validez y confiabilidad de la información obtenida, como insumo para la etapa de evaluación externa y acreditación. Proyecto avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de Nación. Periodo 2009-2011.
 - ❖ Codirectora del Proyecto de Investigación – acción para la generación de Buenas Prácticas: ***Proyecto piloto de integración académica Brasil y Argentina***. Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional de la UNCuyo. Periodo 2009-actualidad.
 - ❖ Codirectora y principal autora del Proyecto de Investigación – acción para la generación de Buenas Prácticas: ***Proyecto de Movilidad académica: Integración de trayectos formativos internacionales y regionales de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria- SRIIRU***. Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional de la UNCuyo. Periodo 2010-actualidad.
 - ❖ Integrante en calidad de investigadora experta del Proyecto de Investigación: ***El Desarrollo de Sinergias entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior***. Proyecto AECID (Ref. A/0197829/08) en representación de la UNCuyo.
 - ❖ Integrante en calidad de investigadora experta del Proyecto de Investigación: ***Adaptación de Sistemas para el Diseño y Desarrollo de una Experiencia Piloto con las carreras de Ciencias Agrarias, Tecnología aplicada a los alimentos y Salud Pública***. Proyecto AECID (Ref. A/026499/09) en representación de la UNCuyo.

- ❖ Codirectora del Proyecto de la SRIIR de la UNCuyo sobre: *Evaluación del impacto de la Internacionalización en la UNCuyo*. SRIIR- UNCuyo 2010- actualidad.
- Participación en Reuniones Científicas:
 - ❖ **Primer taller de formación: *Los procesos de integración regional y el MERCOSUR para responsables de cooperación internacional de Universidades y Ministerios de Educación del MERCOSUR***. Proyecto Apoyo al Programa de movilidad MERCOSUR en Educación Superior. Montevideo, 6-9 de diciembre de 2010.
 - ❖ **II Workshop sobre Dependencia Académica. El desafío de construir Ciencias Sociales autónomas en el Sur**. Expositora del *Proyecto de Movilidad académica: Integración de trayectos formativos internacionales y regionales de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria-SRIIRU*. Mendoza, 3-6 de noviembre de 2010. Organizado por la CLACSO, UNCuyo y SEPHIS.
 - ❖ Organizadora del *I Encuentro de Autoevaluadotes Institucionales. Experiencias desde las Humanidades y Ciencias Sociales*. FFyL. UNCuyo, 8 y 9 de noviembre de 2010.
 - ❖ Panelista en el *I Encuentro de Autoevaluadotes Institucionales. Experiencias desde las Humanidades y Ciencias Sociales*. FFyL. UNCuyo, 8 y 9 de noviembre de 2010.
 - ❖ Organizadora del Panel sobre *Estrategias de Internacionalización de la Educación Superior Universitaria*. Secretaría de Posgrado. FFyL. UNCuyo, 27 de enero de 2010.
 - ❖ Asistente al *Simposio Internacional para la Socialización de Buenas Prácticas e Investigación en Red. Proyecto Alfa- Miforcál & Proyecto Redes (CIAFIC-CIRDFA) – Experimentación Interateneo en Formación de Profesorado de Calidad para la Docencia pre-universitaria y Superior*. Buenos Aires, 22 de abril de 2010.
 - ❖ Asistente en el *1er Laboratorio de formación general en evaluación de instituciones y carreras universitarias para expertos*. CONEAU, Buenos Aires 13 al 15 de octubre de 2009.
 - ❖ Asistente al *Primer Curso Internacional de Formación y Actualización en Procesos Regionales de Evaluación y Acreditación de la calidad de la Educación Superior*, Buenos Aires, Argentina, marzo de 2010.
 - ❖ Asistente al *Taller de Indicadores de Internacionalización*. UNNOBA. Buenos Aires, 14 de octubre de 2010.
 - ❖ Expositora: *La Internacionalización como estrategia de Inclusión Académica a partir de un programa de formación de posgrado. Presentación de la experiencia de la Maestría en Bioética de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNCuyo y del Programa de Bioética de la OPS-OMS*, trabajo realizado en el equipo constituido

por Abihaggle, Marta Fracapani, Marisa Fazio, Lolás y colaboradores en las Jornadas sobre “Universidad e Inclusión”, organizadas por la UNCuyo, el CIN y la Presidencia de la Nación los días 29 y 30 de abril de 2010.

- ❖ Organización del **Panel Internacional sobre Estrategias de internacionalización de la ESU desde la investigación y evaluación**. Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras – UNCuyo. Argentina, 29 de julio de 2010.
 - ❖ Expositora: **La evaluación universitaria en américa latina y el caribe. Investigación evaluativa sobre las experiencias de configuración de un sistema conjunto de evaluación. (Estudio comparado entre países del mercosur educativo)**. Eje Temático: Estudios Globales y Regionales en perspectiva comparada. En: *II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. SAECE, Argentina, julio 2009.
 - ❖ Expositora: **El desarrollo de sinergias entre el espacio europeo de educación superior y el espacio y caribeño de educación superior (Presentación de una experiencia de articulación entre universidades argentinas, mexicanas y españolas)**. Eje Temático: Estudios Globales y Regionales en perspectiva comparada. En: *II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. SAECE, Argentina, julio 2009.
- Publicaciones científicas:
 - ❖ Fazio, M. y otros. (2009). **La evaluación universitaria en américa latina y el caribe. investigación evaluativa sobre las experiencias de configuración de un sistema conjunto de evaluación. (estudio comparado entre países del mercosur educativo)**. Eje Temático: Estudios Globales y Regionales en perspectiva comparada. En: Resúmenes del *II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. SAECE, Argentina, julio 2009.
 - ❖ Fazio, M. y otros. (2009). **El desarrollo de sinergias entre el espacio europeo de educación superior y el espacio y caribeño de educación superior (Presentación de una experiencia de articulación entre universidades argentinas, mexicanas y españolas)**. Eje Temático: Estudios Globales y Regionales en perspectiva comparada. En: Resúmenes del *II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. SAECE, Argentina, julio 2009.
 - ❖ Fazio, M. (2008). **Los modelos Internacionales de Evaluación Universitaria. Estudio sobre la viabilidad de un modelo único en América Latina y El Caribe**. Pág. 388. En: Resúmenes XXI Jornadas de Investigación y III de Posgrado de la UNCuyo. 1,2 y 3 de octubre de 2008. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo. Mendoza.
 - ❖ Quintá, M., Fazio, M. y otros. (2008). **Calidad Educativa e igualdad de oportunidades: propuesta de flexibilización**

- curricular a partir de la relación de factores académico-institucionales / permanencia del alumno de grado. Estudio comparativo en el marco del proceso de internacionalización de IS. Pág. 423-424. En: Resúmenes XXI Jornadas de Investigación y III de Posgrado de la UNCuyo. 1,2 y 3 de octubre de 2008. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo. Mendoza.*
- ❖ Quintá, M., Fazio, M. y otros. (2008). **Rendimiento académico del alumno, los planes de estudio en la UNCuyo y su relación con la configuración de un sistema de créditos en América Latina y El Caribe.** Pág. 424. En: Resúmenes XXI Jornadas de Investigación y III de Posgrado de la UNCuyo. 1,2 y 3 de octubre de 2008. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo. Mendoza.
 - ❖ Fazio, M. (2008). **La evaluación del desempeño docente en la universidad. Estudio comparado sobre los obstáculos institucionales y actitudinales en la UNCU- FFyL. UNCuyo.** En: Eje Temático: Investigación Educativa. Desafíos y Perspectivas. XVII Jornadas Nacionales de RUEDES. XI Encuentro de Estudiantes. Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 11, 12 y 13 de setiembre de 2008.
 - ❖ Ramallo, G. y Fazio, M. (2008). **Internacionalización de la educación superior argentina (de la Declaración de Bolonia al Proyecto Alfa Tuning en América Latina).** En prensa en el N^o 10 de la Revista Educación Cuyo. FFy Letras – UNCuyo.

Introducción

En las dos últimas décadas, en América Latina, la problemática de la ***evaluación y acreditación universitaria***¹ ha adquirido un rol fundamental en el aseguramiento de la calidad educativa a partir de las autoevaluaciones voluntarias, a nivel regional -en el sentido de zonas que abarcan las jurisdicciones internacionales-, nacional e intrainstitucional (Brunner, 1997, Martínez, 1997a, 1997b; Fazio, 1998; Lemaitre 2005, 2007a, 2007b, 2010; Mollis, 1999b; Villanueva, 2004, 2005, 2008a, 2008b y Lamarra, 2004, 2010a, 2010b). Indicador de esto es el surgimiento, desde 1998 al 2009, de agencias, redes, organismos y mecanismos regionales destinados a evaluar y acreditar carreras, instituciones y hasta los propios sistemas de evaluación y acreditación implementados en la región. Durante dicho periodo, el interés no solo se focalizó en el ejercicio evaluativo sino, también, en promover instancias de capacitación, intercambio e investigación evaluativa sobre el tema, a los efectos de contribuir a la mejora y/o innovación en el área de la evaluación y acreditación universitaria (Lemaitre 2005, 2007a, 2007b, 2010; Pires y Lemaitre, 2008). Como ejemplo de esto, la Organización de los Estados Americanos -OEA-, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organizaron el Primer Curso Internacional de *Formación y Actualización en Procesos Regionales de Evaluación y Acreditación de la calidad de la Educación Superior* en Buenos Aires, Argentina, durante el mes de marzo de 2010. Los objetivos principales de este espacio de formación y actualización fueron:

¹ De aquí en adelante, se destacarán en letra bastardilla y negrita los términos e ideas principales con el objeto de resaltar su rol protagónico en el desarrollo de esta temática.

(...)

- *Contribuir con el fortalecimiento de la cultura del aseguramiento de la calidad a partir del intercambio y la actualización de conocimientos sobre los sistemas de evaluación y acreditación de la región y en plano comparado con otras regiones del mundo.*
- *Formar y actualizar los conocimientos de los profesionales vinculados a las tareas de evaluación y acreditación de los países de la Región, en relación con los procedimientos y metodologías de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior y, en particular sobre las experiencias regionales y su relación con los procesos nacionales.*
- *Fortalecer la cooperación y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades comprometidas con el aseguramiento de la calidad de la educación superior.*
- *Impulsar la reflexión sobre la internacionalización y los escenarios futuros de la educación superior desde la perspectiva de la evaluación y acreditación, como instrumento de mejora permanente de la calidad de las instituciones y de los programas que imparten. (OEA, RIACES, CONEAU, 2010: 3)*

En este sentido, el contexto de surgimiento de la presente investigación sobre la **metaevaluación** de los **sistemas regionales de evaluación y acreditación universitaria en América Latina** (1998-2009), parte de la preocupación de expertos y teóricos sobre temas de **integración latinoamericana e internacionalización de la educación superior universitaria** (Brunner, 1990,1997; Lamarra, 2004, 2010a, 2010b; Sebastián, 2004, 2005, 2006; Lemaitre 2005, 2007a, 2007b, 2010). Muchos de ellos (CENEVAL², 2005: 5) sostienen que:

(...) la dinámica mundial de incremento de la comunicación y de conocimiento de las problemáticas que se comparten entre los países, está promoviendo la integración de equipos interdisciplinarios, con académicos y profesionales de diversas nacionalidades, que trabajan, desde sus instituciones o trasladándose a otras instituciones o países. Esta dinámica pone de manifiesto la necesidad de contar con mecanismos y condiciones operativas que permitan el reconocimiento internacional de la formación, tanto para continuar con los estudios como para incorporarse al trabajo.

Como se desprende de la cita, la movilidad académica necesita el desarrollo de paradigmas y metodologías pedagógico-didácticas que promuevan en los futuros

² CENEVAL: Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.

profesionales la capacidad de responder a los actuales desafíos de la necesidad de mejora e innovación continua en los ámbitos de desempeño por un lado, y de la movilidad profesional a nivel nacional y regional, por otro. Por tal motivo, es necesario desarrollar, desde la Educación Formal, la capacidad de aprendizaje durante toda la vida. Esto genera la demanda de contar con mecanismos para el reconocimiento del aprendizaje adquirido en el trayecto de formación, producto del tránsito por el Sistema Educativo (Mollis, 1999a, 1999b; CENEVAL, 2005; Universidad de Deusto, 2007; UNESCO, 2009 y Lamarra, 2004, 2010a).

Dicha demanda exige a las instituciones de Educación Superior Universitaria (ESU) una formación académica y profesional que desarrolle en los estudiantes una serie de competencias genéricas y específicas relacionadas con el ejercicio profesional, propias del dominio de cada profesión de acuerdo con las nuevas dinámicas del campo laboral, de la movilidad académica a nivel nacional y regional (Brunner, 1990, 1997; CENEVAL, 2005; Universidad de Deusto, 2007; UNESCO, 2009; Lamarra, 2004, 2010a, 2010b). Como se estableció en un trabajo previo (Ramallo y Fazio, 2008:20), las competencias genéricas y transversales a toda profesión señaladas en el Informe Final del Proyecto Alfa Tunning son:

- (...) *1-Capacidad de análisis y síntesis.*
2-Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3-Capacidad de Planificación y gestión del tiempo.
4-Conocimientos generales básicos sobre las áreas de estudio y de la profesión.
5-Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
6-Conocimiento de una segunda lengua útil para la profesión.
7-Manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
8-Habilidades de investigación.
9-Capacidad de aprender.
10-Habilidades de gestión de la información.
11-Capacidad crítica y autocrítica.
12-Capacidad para actuar en situaciones nuevas.
13-Capacidad creativa.
14-Plantear y resolver problemas.
15-Tomar decisiones.
16-Trabajar en equipo.
17-Capacidad de Liderazgo.
18-Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
19-Respeto a la diversidad y multiculturalidad.
20-Habilidad para trabajar en contextos diversos.
21-Actuar en forma autónoma.
22-Diseñar y gestionar proyectos.
23-Iniciativa y espíritu emprendedor.
24-Compromiso ético.
25-Preocupación por el mejoramiento permanente de la calidad.
26-Capacidad de ser ciudadano solidario, democrático y comprometido con la realidad y las necesidades de la sociedad

La movilidad, según María José Lemaitre (2010: 10), ex Presidente de la RIACES, surge de demanda a la que debe responder la ESU. Basa su afirmación en el análisis sobre la incorporación del aseguramiento de la calidad en las agendas de los países latinoamericanos desde la década de los 90. Sostiene que dichas demandas son producto, por un lado, de la llamada “sociedad del conocimiento o era de la información” y, por otro, de la situación de la universidad actual, que ya no se encuentra limitada por las fronteras nacionales sino que tiene un rol fundamental en la promoción significativa de la circulación profesional mediante la implementación de la movilidad académica. Asimismo, señala que el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en su Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica del 2007, resalta la función primordial de la universidad actual en la contribución del desarrollo sustentable y sostenible de los países y regiones. La considera un componente esencial del crecimiento y la competitividad de las naciones; un factor decisivo para ampliar las oportunidades de las personas en el mercado laboral y favorecer la movilidad social; y un elemento clave para el funcionamiento de las instituciones que hacen posible la gobernabilidad democrática y el desarrollo de los países.

Numerosos son los factores que plantean exigencias a los responsables de la gestión universitaria en relación con la movilidad. Entre ellos, se pueden mencionar: la creciente demanda por la ESU, la heterogeneidad de la población estudiantil de grado y posgrado -producto de las estrategias de inclusión social e inclusión académica-, los nuevos requerimientos de recursos públicos, la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores, los cambios en las demandas del sector laboral y su consecuente actualización en las competencias requeridas a los profesionales en las diferentes áreas.

Dichos factores han contribuido a que diversos organismos (Presidencia de la Nación, CIN³, UNCuyo, 2010; RIACES, 2010; TIC-CIAFIC⁴/CONICET y

³ CIN: Centro Interuniversitario Nacional. Argentina

⁴ TIC/CIAFIC: Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación del Centro de investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural. Argentina

CIRDFA⁵, 2010) señalen a la universidad dos desafíos. Por un lado, actualizar las instituciones desde su dimensión organizacional – administrativa y, por otro, establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad a los efectos de dar garantía pública de la calidad de la oferta educativa, de la investigación y de la extensión a nivel nacional y regional.

De lo expuesto hasta el momento sobre las diferentes aristas de la movilidad, dos aspectos adquieren especial relevancia: la *cooperación internacional* y la *internacionalización tendiente a la integración regional universitaria*.

La primera abarca actividades que implican una asociación y colaboración entre instituciones sobre temas relacionados, por una parte, con la política y gestión institucional y, por otro, con la formación, investigación y extensión para el mutuo fortalecimiento y la proyección institucional. Debido a la complejidad de tareas, la cooperación internacional universitaria requiere del trabajo en redes académicas. (Sebastián, 2004, 2005, 2006; CENEVAL, 2005; Zarur Miranda, 2008; UNESCO, 2009)

La *internacionalización tendiente a la integración regional universitaria*, en el escenario latinoamericano de las dos últimas décadas, aparece como una de las formas en que la ESU responde a las posibilidades y desafíos de la globalización. Es tanto un objetivo como un proceso, ya que posibilita a las instituciones educativas lograr una mayor presencia, visibilidad internacional y movilidad académica para aprovechar los beneficios del trabajo en redes internacionales e interinstitucionales (Zarur Miranda *et al.*, 2008; UNESCO, 2009; TIC-CIAFIC/CONICET y CIRDFA), 2010). Zarur Miranda (2008) señala que, según Beneitone, la internacionalización es un proceso conciente que requiere de políticas claras para su desarrollo. Además, comprende los procesos de movilidad, la conformación de redes de relaciones, programas de formación e investigación interpersonales y/o interinstitucionales, tanto bilaterales como multilaterales.

⁵ CIRDFA: Centro Interateneo para la Investigación Didáctica y la Formación Avanzada. Università Cá Foscari di Venezia – Italia.

Frente al desafío de la *internacionalización*, la *preocupación por la comparabilidad*⁶ y *convergencia entre los diversos sistemas de ESU adquiere especial relevancia para la Integración Educativa Latinoamericana. La estrategia para facilitar la comparación entre programas de formación regional consiste en establecer procesos objetivos de aseguramiento de la calidad con el objeto de incrementar la mutua confianza entre las instituciones de educación superior.* (CENEVAL, 2005; UNESCO, 2008a y 2008b; UNESCO, 2009; OEA, RIACES, CONEAU, 2010).

Desde inicios de los 90, en respuesta a la urgencia de generar estrategias de aseguramiento de la calidad de la oferta educativa a nivel regional, surgieron Agencias Nacionales de Acreditación, Redes, Organismos y Mecanismos de Acreditación Regional.

Por otra parte, cabe destacar el rol protagónico de la UNESCO que propició espacios de discusión internacional generadores de los actuales lineamientos de política educativa universitaria, contenidos en documentos de capital importancia. Tales son: la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción* (1998), la *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, la *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* en el 2008 y su *Plan de Acción* del mismo año. Estos cuatro documentos rectores ponen en evidencia la *transición* del interés por la *evaluación y acreditación nacional* a la *evaluación y acreditación internacional*. Asimismo, la preocupación por un *nuevo objeto de evaluación*: el proceso de *aseguramiento de la calidad de las propias agencias*. Tal es el caso de la Red Iberoamericana de Acreditación de la Educación Superior (RIACES), del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad del Centro Interuniversitario de

⁶ Comparabilidad: “Posibilidad de equivalencia entre instituciones o entre programas. También se aplica para títulos o créditos. Implica la exigencia de sistematización, comprensión y claridad.” (Glosario Internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación de la educación superior, 2009)

Desarrollo (IAC- CINDA) y el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). La configuración de un espacio de diálogo y consenso se refleja en uno de los ejes prioritarios de las declaraciones de la UNESCO: la armonización de los estándares y criterios de evaluación y acreditación.

En la actualidad, según Lemaitre, se cuenta con un *panorama heterogéneo de estrategias regionales de armonización. Apuntan a la configuración de espacios regionales de evaluación y acreditación, bajo la modalidad de mecanismos de acreditación regional, redes de evaluación y acreditación, organismos de evaluación y acreditación, que constituyen sistemas de evaluación. Cada una de estas modalidades es el objeto de evaluación desde la perspectiva comparada de la presente investigación*. Por ello, a continuación se especifican dichos sistemas en una caracterización *ad hoc*:

- Mecanismos de Acreditación Regional: Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA), hoy Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados (ARCU-SUR) en el Marco del MERCOSUR Educativo; Sistema Centroamericano de de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES) en Centroamérica.
- Redes de Evaluación y Acreditación: Red Iberoamericana de Acreditación de la Educación Superior (RIACES) y Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (SEACESALC) de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).
- Organismos de Evaluación y Acreditación: CCA, IAC-CINDA.

Así con distintas características, distintos grados de desarrollo e impactos disímiles, estos sistemas regionales se fueron incorporando al mundo universitario latinoamericano. Esta heterogeneidad en las modalidades de implementación de la evaluación y acreditación lleva a reflexionar sobre la calidad de los mismos y su contribución a la generación de un *espacio de confianza*, producto de la

armonización de estándares y criterios de evaluación con el objeto de asegurar la movilidad académica y la circulación profesional dentro de América Latina. De allí que se emprende el presente trabajo de Tesis sobre la *Metaevaluación de los Sistemas de Evaluación y Acreditación Universitaria en América Latina*, a fin de valorar, mediante el método comparativo, los elementos constitutivos de los sistemas y realizar una proyección institucional que promueva y contribuya al *desarrollo de buenas prácticas en las instituciones educativas*, en el marco de la *armonización regional e internacional de la evaluación y acreditación*.

La finalidad establecida parte de los siguientes supuestos. En primer lugar, los sistemas regionales e internacionales de evaluación y acreditación -en función del respeto a la autonomía universitaria y de la confianza en la autoridad científica en la evaluación de las instituciones- enfatizan la gestión de la evaluación externa y de la acreditación. Relacionado con esto, en segundo lugar, existe una heterogeneidad de sistemas nacionales y regionales que no ha permitido, hasta el momento, garantizar la confianza mutua entre las agencias e instituciones nacionales a la hora del reconocimiento de títulos y / o trayectos de formación a nivel regional e internacional. En tercer lugar, la heterogeneidad responde no solo a diferencias entre los sistemas educativos y sus respectivas políticas universitarias, sino también a características geográficas, sociales, económicas y culturales.

Lo expuesto invita a realizar una metaevaluación de los sistemas ya existentes mediante el *uso del método comparativo*⁷ para fundamentar dichos supuestos y contribuir a la generación de estrategias de política institucional de transición, a fin de propiciar la confianza mutua entre países y regiones a la hora de aceptar la movilidad no sólo académica sino profesional.

Por ello, esta investigación asume un *carácter exploratorio* ya que busca sistematizar la información regional sobre estrategias de evaluación y acreditación como intentos de integración educativa y cooperación internacional. Dicha información permanece en gran parte restringida al ámbito de cada organismo por distancias geográficas, idiosincrasias y culturas institucionales. Por otra parte, se trata de una *investigación*

⁷ Se puede profundizar el actual rol de la Educación Comparada y su método en la bibliografía citada de López, 2008.

evaluativa en el marco de la investigación para el desarrollo y la innovación, porque apunta a la emisión de juicios de valor como insumo para la toma de decisiones en el área de la gestión. Emplea el método comparativo para la metaevaluación de los sistemas regionales como dispositivo idóneo para establecer Buenas Prácticas evaluativas (lineamientos metodológicos) que puedan aplicarse a la mejora de la calidad de los sistemas de evaluación y acreditación internacional. En este sentido, el aporte metodológico del presente trabajo consiste en articular la investigación evaluativa con el procedimiento del método comparativo porque, hasta donde hemos podido indagar, no se ha encontrado ningún registro de dicha articulación. La sinergia de investigación evaluativa y método comparativo se transforma en una herramienta estratégica para la generación de propuestas de mejora e innovación en el marco de la actual política educativa de internacionalización, movilidad e integración educativa regional.

Para su consecución se plantean como objetivos específicos los dos siguientes:

1. Sistematizar y describir los diferentes sistemas de evaluación y acreditación de América Latina en el marco de la Internacionalización de la ESU durante el periodo 1998-2009.
2. Comparar los sistemas de evaluación y acreditación de América Latina en función de los requerimientos de la internacionalización de la ESU y de los principios de evaluación educativa, enfatizando la sinergia de investigación evaluativa y utilización del método comparativo.

La producción de los organismos comprometidos con la internacionalización de la evaluación y acreditación, constituye, por sí misma, una fuente primaria de carácter documental. Su utilización resulta particularmente adecuada porque satisface los requisitos de actualidad, pertinencia y confiabilidad. Dichas fuentes pertenecen a las siguientes clases textuales institucionales: declaraciones, memorando, leyes y decretos, manuales de evaluación y acreditación, proyectos de investigación, reglamentos, informes de la UNESCO y agendas regionales. Los criterios para la selección de las mismas son la pertenencia a organismos educativos regionales latinoamericanos (IESALC-UNESCO, RIACES y CONEAU), el segmento

cronológico comprendido entre 1998-2009 y el carácter oficial de la institución emisora.

Otra fuente de información la constituyen los informes elaborados para la Comisión Permanente de Evaluación de la Facultad de Filosofía y Letras desde el año 2002, en la que he actuado activamente como técnico evaluador de la Segunda Autoevaluación Institucional (2001) y de la Tercera Evaluación Institucional (2009-2010). Dicho material representa un importante insumo para el desarrollo de la presente Tesis doctoral-

Con la finalidad de corroborar la actualidad del problema objeto de este estudio, se buscó como fuente de información muy reciente la proveniente de tres reuniones científicas organizadas en 2010 por entes internacionales, aún cuando exceden el periodo estudiado.

En primer lugar, la organizada por la OEA, RIACES y CONEAU -*Curso Internacional: Formación y Actualización en Procesos Regionales de Evaluación y Acreditación de la calidad de la Educación Superior*- en marzo de 2010 en Buenos Aires – Argentina. En ella, como evaluación final, los representantes de cada país participamos de la elaboración de la Agenda regional en procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la ESU. En dicha agenda se propusieron, a partir de las características y trayectoria en evaluación y acreditación de cada país, los lineamientos que se presentaron en Madrid, durante 2010, ante los expertos de la RIACES-IESALC-UNESCO.

En segundo lugar, las *Jornadas sobre “Universidad e Inclusión”*, organizadas por la UNCuyo, el CIN y la Presidencia de la Nación los días 29 y 30 de abril de 2010. En esta reunión científica, uno de los ejes trabajados fue la inclusión académica. En ella, en representación de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional de la UNCuyo, participé como expositora con la ponencia “La

Internacionalización como estrategia de Inclusión Académica a partir de un programa de formación de posgrado. Presentación de la experiencia de la Maestría en Bioética de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNCuyo y del Programa de Bioética de la OPS-OMS”, trabajo realizado en el equipo constituido por Carlos Abihaggle, Marta Fracapani, Marisa Fazio, Fernando Lolas y colaboradores.

Por último, el *Simposio Internacional para la Socialización de Buenas Prácticas e Investigación en Red Proyecto Alfa Miforcal & Proyecto REDES*, organizado por el CIAFIC y el CIRDFa, en Buenos Aires los días 21,22 y 23 de abril de 2010. En él se plantearon los retos de la Universidad actual, que giran alrededor de los siguientes conceptos: internacionalización, calidad y convergencia para la creación de un espacio latinoamericano, ejes que desarrollara de modo particular Norberto Lamarra en su disertación del día 21 de abril de 2010.

Para el tratamiento de la información obtenida, a partir de las fuentes mencionadas, se utilizaron las siguientes técnicas: análisis de contenido, entrevista en profundidad y observación participante.

En suma, esta Tesis se organiza en cuatro capítulos:

Capítulo I: *Lineamientos teóricos en relación con la internacionalización de la evaluación y la acreditación*

Capítulo II: *Internacionalización de la educación universitaria como estrategia de integración latinoamericana*

Capítulo III: *Sistemas regionales de armonización de la evaluación y acreditación en América Latina*

Capítulo IV: *Metaevaluación de los sistemas de internacionalización de la evaluación y acreditación implementados en América latina (1998-2010) desde una perspectiva comparada*

Para finalizar y retomando el objetivo central de esta Tesis, los posibles beneficiarios de este trabajo con potencial impacto multisectorial son: la comunidad educativa universitaria de América Latina, las agencias que desde hace quince años se ocupan

del tema, los centros de investigación (como el IESALC), los políticos abocados a la educación universitaria y al aseguramiento y mejora de la calidad de la misma, y la comunidad en general compuesta entre otros por los empleadores, gremios, colegios de profesionales.

CAPÍTULO I

LINEAMIENTOS TEÓRICOS EN RELACIÓN CON LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN

El presente capítulo consiste en una síntesis del marco teórico sobre la internacionalización de la evaluación y la acreditación, con la extensión y profundidad suficientes para la posterior instancia empírica que es el objetivo central de esta investigación. Para ello, adoptamos un esquema bipartito: conceptos relacionados con la internacionalización de la ESU y aquellos vinculados con la evaluación y acreditación de instituciones y programas.

1. Conceptos relacionados con la internacionalización de la Educación Superior Universitaria

Se aborda el marco conceptual para los términos ***cooperación, internacionalización y movilidad***, que constituyen el núcleo informativo básico del desarrollo del trabajo, desde dos fuentes documentales altamente confiables y actualizadas: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*, de la UNESCO (2008) y *Glosario de términos vinculados con la Cooperación Académica, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior -ANUIES-* con sede en México (de Allende y Morones Díaz, 2006).

1.1. Cooperación e internacionalización

Para comprender los alcances del concepto de ***internacionalización de la educación superior universitaria*** (ESU), es necesario precisar tres términos vinculados con su contexto de surgimiento y desarrollo: ***cooperación, internacionalización y movilidad***.⁸

La ***cooperación***, según la definición del “Glosario de términos vinculados con la Cooperación Académica de la ANUIES”, consiste en:

⁸ Esta temática se puede profundizar consultando las obras citadas en la bibliografía de Sebastián, 2004, 2005, 2006, 2009).

(...) Realizar acciones coordinadas con recursos compartidos y beneficios recíprocos. Es el conjunto de actividades realizadas entre instituciones de educación superior o entre éstas y organismos de otra índole, en las que se comparten recursos con el objetivo de contribuir al fortalecimiento institucional, el progreso científico y tecnológico y el desarrollo socioeconómico (de Allende y Morones Díaz, 2006: 4).

Sin embargo, se requiere ampliar el término de cooperación al de cooperación *internacional*, que según Zarur Miranda, Burbano López, Didou Aupetit, Guarda, Parking y Siufi (2008: 7) es “(...) **la modalidad de relación entre países que persiguen un beneficio mutuo para alcanzar un desarrollo óptimo de sus ciudadanos, (...)**”. *A través de este tipo de cooperación se busca superar las dificultades que individualmente tiene cada nación para obtener beneficios* (de Allende y Morones Díaz, 2006; Zarur Miranda *et al*, 2008). El término, que en sus comienzos tuvo un carácter asistencial, hoy aparece como un *acto de asociación y de corresponsabilidad* (Zarur Miranda *et al*, 2008:7). Esta concepción sobre la cooperación internacional se vincula con el concepto de *desarrollo* en cuanto:

*(...) cultiva los beneficios de la cooperación para resolver problemas específicos, fomentar el bienestar y fortalecer las capacidades nacionales. Es un instrumento que pretende establecer relaciones más justas entre los pueblos y situar a las personas en el centro de todos los esfuerzos, para que cada ser humano pueda desplegar todas sus potencialidades. Esta actividad trabaja sobre el acceso a la educación, a las condiciones de salud, la satisfacción de necesidades básicas y el incremento de la participación ciudadana; propicia un cambio de mentalidad y de actitud en nuestras sociedades dando paso al paradigma de cooperación solidaria. Por tanto, la divulgación, la educación para el desarrollo y la sensibilización son tareas esenciales de la cooperación para el desarrollo. En este contexto las universidades han empezado a participar en la colaboración con gobiernos locales, ONG e instituciones de la sociedad civil (Zarur Miranda *et al*, 2008: 7).*

La lectura de los documentos permite diferenciar, dentro del área de la cooperación internacional universitaria, la *cooperación académica* de **la cooperación científica y tecnológica** (de Allende y Morones Díaz, 2006).

La **cooperación académica** consiste en:

(...) *la generación de procesos relacionados con la docencia, investigación, extensión de los conocimientos y difusión de la cultura, el apoyo a la administración, gestión y dirección de instituciones de educación superior, en el marco de un proyecto o programa de acciones conjuntas entre dos o más instituciones, sobre la base de la participación de sus estudiantes, profesores, investigadores, administradores y directivos* (de Allende y Morones Díaz, 2006: 4).

Por su parte, por **cooperación científica y tecnológica**, se entiende:

(...) *Tipo de cooperación que involucra a instituciones gubernamentales, centros educativos, institutos de investigación y organizaciones sociales, tanto en el ámbito nacional como internacional. La cooperación en el campo de la ciencia y la tecnología tiene los siguientes objetivos: fomentar el intercambio de información y conocimientos especializados; alentar una relación duradera entre las comunidades científicas y promover la formación de recursos humanos altamente calificados. La cooperación se lleva a cabo mediante proyectos de investigación conjunta, intercambios de expertos, reuniones científicas, cursos teórico-prácticos, etc. Es recomendable la participación en estas actividades de los sectores productivos, en particular de las pequeñas y medianas empresa* (de Allende y Morones Díaz, 2006: 4-5).

En el marco de la cooperación, entonces, se define la **internacionalización de la ESU** como:

(...) *el proceso continuo de transformación integral de las instituciones, que incluye la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, basado en los conceptos clave de calidad, pertinencia, equidad y eficiencia, orientado a la incorporación de contenidos, materiales y actividades de cooperación, colaboración y compromiso internacionales, que prepare a los estudiantes con formación humanística y axiológica, versátiles y dinámicos, con capacidad de autoaprendizaje, comprometidos con la problemática mundial y que aprecien y valoren la diversidad cultural* (de Allende y Morones Díaz, 2006: 7).

De lo expuesto, se concluye que la internacionalización de la ESU se constituye en una estrategia de **integración educativa**. Su principal fin es la **movilidad** y su **efectivo cumplimiento requiere la conformación y trabajo en redes interinstitucionales e interdisciplinarias, la evaluación continua de los procesos de integración, canales eficaces de comunicación y difusión y, además, políticas claras para su desarrollo desde la política educativa nacional, regional e internacional.**

1.2. Movilidad

El análisis de la definición de internacionalización de la ESU permite identificar seis ejes interrelacionados y relacionados con su efectiva implementación: cooperación internacional solidaria, movilidad, calidad educativa, evaluación y acreditación, créditos e investigación para el desarrollo. Asimismo, permite inferir que la internacionalización de la ESU tiene como fin último la circulación profesional, cuya concreción, desde el punto de vista de la Educación Formal, supone fundamentalmente la *movilidad académica*. La misma consiste en movilidad de estudiantes⁹, de docentes – investigadores y de personal administrativo¹⁰, en el sentido de compartir prácticas, procedimientos, programas, normativas con el objeto de generar estándares comunes y consensuados. Esta perspectiva es la sostenida por de Allende y Morones Díaz (2006), que la definen como:

(...) un instrumento clave para el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior. (...) los profesores e investigadores realizan estancias cortas o más prolongadas (año sabático) y, entre otras tareas, efectúan estudios de posgrado, prácticas de laboratorio e investigaciones conjuntas. Para la movilidad académica organizada es necesario crear sistemas de estímulos y becas, otorgar oportunamente los recursos financieros correspondientes y establecer acuerdos entre las partes para el reconocimiento y acreditación en la institución de origen de los cursos realizados en la de destino (de Allende y Morones Díaz, 2006: 8).

⁹ Según de Allende y Morones Díaz (2006), la movilidad de los estudiantes de licenciatura y posgrado que realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. Si la estancia se cumple en un país extranjero constituye un instrumento importante para la formación integral del futuro profesional, la oportunidad de que aprenda otro idioma y conozca y tolere la convivencia con personas pertenecientes a culturas diferentes. Igualmente, permite aprovechar la presencia de estudiantes extranjeros -o de los nacionales que regresan del extranjero con diversas experiencias-para enriquecer a los educandos locales. Existen cuatro tipos de estudiantes extranjeros. El primero está constituido por estudiantes de intercambio generados en convenios internacionales; estudian por un periodo corto de uno o dos semestres, con reconocimiento de los estudios en la universidad de origen. El segundo tipo está representado por estudiantes que asisten a los centros de estudios para extranjeros o centros para el aprendizaje de idiomas y la difusión cultural. El tercer tipo lo forman estudiantes independientes que cursan una carrera completa, autofinanciados o beneficiados con becas otorgadas por algún organismo o institución. Por último, el cuarto tipo lo constituyen aquellos estudiantes que desean efectuar una estancia corta en alguna otra universidad u organismo a efecto de apoyar en la docencia, desarrollar un trabajo de investigación de tesis de grado o práctica profesional (de Allende y Morones Díaz, 2006: 8-9).

¹⁰ En el 2009 surge el Proyecto MOVINTER -*Enhancing Virtual Mobility to foster institutional cooperation and internationalization of curricula*- el que tiene como objeto explorar el concepto de una nueva movilidad virtual en donde todos los actores, alumnos, docentes y administrativos, consideren a la movilidad física como una alternativa que prepara para la movilidad virtual. Esta última entendida como una estrategia que tiene la capacidad de llegar a una gran parte de la comunidad educativa en el proceso de cooperación internacional e integración educativa (EURO PACE *et al.*, 2010).

Para cualquiera de las modalidades de movilidad académica es importante el reconocimiento y acreditación de lo realizado en la universidad de origen y en la de destino. Dicho reconocimiento es posible si existe entre las instituciones involucradas “confianza” en la calidad de las respectivas ofertas educativas. En este punto aparece el rol estratégico de la evaluación y la acreditación como herramientas que informan y garantizan la calidad del “producto que se ofrece”. Pero para poder evaluar y acreditar instituciones y programas de formación es necesario contar con estándares y criterios *armonizados*. Este concepto muy nuevo incorporado al ámbito científico de la internacionalización de la ESU ha sido tomado la definición de de Allende, experto indiscutido en este dominio:

(...) Armonizar es un proceso a través del cual se busca establecer correspondencia o compatibilidad entre los diferentes títulos y grados otorgados por las instituciones de educación superior de diversos países. Implica la adopción de procesos de revisión de los planes y programas de estudio institucionales y la adopción de normas para la transferencia de créditos, para facilitar la convalidación de estudios realizados en otra institución de educación superior (de Allende y Morones Díaz, 2006: 2-3).

En resumen, la armonización de los procedimientos de *evaluación y acreditación* contribuye a garantizar la calidad de las modalidades de *movilidad* de la ESU. Debido a su relevancia, los lineamientos de política educativa universitaria exigen a toda institución formadora que incorpore en su plan de desarrollo estratégico proyectos de internacionalización que comprometan a toda la comunidad educativa.

Este desafío no solo requiere de canales de comunicación y difusión eficaces y efectivos, sino de espacios institucionales de sensibilización e internalización o convencimiento sobre la importancia de contribuir a la configuración de espacios “armonizados” de educación universitaria. En ellos debe existir un sistema de créditos -programas comparables y compatibles- por áreas profesionales y mecanismos de evaluación y acreditación que aseguren la calidad de la oferta educativa. A esto se suma la exigencia de recursos financieros y, también, humanos altamente preparados para ser gestores y agentes en el proceso de internacionalización de la ESU. En este sentido, se visualiza un claro y firme interés,

además de un convencimiento por parte de los gobiernos sobre la necesidad e importancia del tema.

Ejemplo de esto es la Declaración Final de la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Espacio Común Unión Europea, América Latina y El Caribe, celebrada en la Ciudad de México el 14 y 15 de abril de 2005, que incluyó entre las estrategias de construcción de este espacio para el 2015, propuestas de ***doble titulación o titulación conjunta y el uso eficaz y eficiente de sistemas de evaluación y acreditación que garanticen la calidad de los sistemas de formación y propicien un espacio de confianza mutua entre los países integrantes del espacio común.*** Puntos importantes de esta declaración son:

(...) 7.4. *Impulsar la comparabilidad de la educación superior, prioritariamente en las áreas temáticas donde ya existe un trabajo previo relacionado con titulaciones.*

7.5. *Fomentar el establecimiento y el adecuado desarrollo de programas coordinados de movilidad de estudiantes, investigadores y profesores y personal técnico y de gestión, a través de becas y ayudas que impulsen esa movilidad en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades, y el marco de acciones conjuntas que trasciendan las relaciones bilaterales y que contemplen, en su caso, el reconocimiento de los estudios.*

7.6. *Promover el establecimiento y la adecuada gestión de programas que fomenten la creación de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos, en particular el desarrollo de estudios y títulos conjuntos.*

7.7. *Promover el uso compartido de las tecnologías de información y comunicación en los programas y acciones del Espacio Común.*

7.8. ***Impulsar la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad de la educación superior en los países donde no existan, basados en criterios comparables y en códigos de buenas prácticas.***

7.9. *Promover el conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos e impulsar su reconocimiento entre los distintos países. (...)* (El destacado es nuestro)

En este contexto, como se puede apreciar, la mayor preocupación es el ***aseguramiento de la calidad de la formación.*** No existe en la región ninguna red especializada, del tipo NARIC¹¹/ENIC¹² o MERIC¹³, que sirva para generar bases

¹¹ NARIC: *National Academia Recognition Information*. Agencia Nacional responsable de la información, el asesoramiento y centro en la opinión de los expertos en la formación profesional académica y de competencias y cualificaciones de más de 180 países en la UE. Se encuentra en el Reino Unido desde 1997. Sitio disponible en: www.naric.org.uk

para una confianza mutua partiendo de una información fidedigna sobre los contenidos de los planes y programas y el perfil de calificaciones¹⁴. Esto explica que, en la región, se suele considerar que *las instancias más adecuadas para asegurar la credibilidad pública de los títulos son las agencias, nacionales o regionales, de acreditación.*

Antes de presentar el panorama histórico del segundo apartado, se observa que ha sido necesaria la delimitación conceptual de los términos de *cooperación*, *internacionalización* y *movilidad* dentro del ámbito de la ESU en las dos últimas décadas.

2. Conceptos relacionados con la evaluación y acreditación de instituciones y programas

Se trata de tres grandes núcleos temáticos: 1) la calidad de la ESU, 2) los modelos teóricos sobre evaluación, 3) evaluación y acreditación.

2.1. Calidad de la Educación Superior Universitaria¹⁵

Especialistas del CINDA, tales como Luis Eduardo González y Hernán Ayarza, consideran que la función principal de los responsables de la Educación Superior es la de detectar los problemas en la calidad y proponer soluciones y estrategias para resolverlos, de modo que la misma se “(...) constituya en protagonista proactiva de la nueva sociedad que se está configurando en los países latinoamericanos, cuyo principal factor de desarrollo será el conocimiento (...)” (CINDA, 2001: 1). La calidad de la Educación Superior está directamente vinculada con desarrollo, en especial en la actual sociedad del conocimiento. De este modo, el nuevo tipo de sociedad exige a la educación en general y a la educación superior en particular, un

¹² ENIC: Red Europea de Centros de Información en la Región. Sitio disponible en: www.enic-aric.net

¹³ MERIC: *Missouri Economic Research and Information Center*.

¹⁴ Se puede profundizar el tema en Didou Apetit (2007).

¹⁵ Se puede profundizar el tema en: CINDA (1990, 1991, 1993,1994, 2001)

perfil diferente de egresado, lo cual repercute en sus programas de formación en tanto aparece como imprescindible la incorporación de los siguientes objetivos curriculares (CINDA, 2001:1):

- ✓ Fomentar el desarrollo de cada persona teniendo en cuenta su integridad y la diversidad.
- ✓ Fortalecer una actitud crítica frente a lo dogmático.
- ✓ Valorar la creatividad y la capacidad innovadora de solución de problemas.
- ✓ Promover una nueva actitud y conceptualización de los espacios y de los tiempos y, por ende, de las formas de organización de la vida cotidiana.

La ESU comprende la formación de las personas, la generación de nuevos conocimientos, su difusión y, en general, el intercambio cultural con la sociedad toda. Incluso en la docencia propiamente tal se trasciende al aula y al proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta perspectiva CINDA ha manifestado que la función docente comprende toda la acción tendiente a lograr un cambio cultural en las personas, cuyo aprendizaje debe ser debidamente evaluado y acreditado por medio de algún sistema bien establecido, que resguarde la fe pública en cuanto a la calidad de las instituciones y sus programas educativos. Este enfoque considera como componentes de la función docente: la concepción educativa y curricular prevalente en la institución, las políticas docentes, los criterios de selección de profesores y estudiantes, la fijación de jornadas y horarios destinados a poblaciones estudiantiles diferentes, la selección de los contenidos correspondientes a los títulos ofrecidos y todo lo referente a los métodos de enseñanza y aprendizaje, a las interrelaciones que se establecen entre profesores y estudiantes (comunicación pedagógica) y al clima educativo que impera en la institución (CINDA, 2001: 2).

Teniendo en cuenta lo explicitado anteriormente, toda estrategia orientada a la innovación y mejoramiento de la calidad de la educación universitaria debe incluir un conjunto de acciones con la finalidad de estimular, facilitar y considerar adecuadamente los cambios institucionales y de actitudes en todos los actores involucrados para lograr los objetivos propuestos.

La gestión de los cambios tendientes a la innovación y al mejoramiento de la calidad presenta grandes dificultades y desafíos: resistencia al cambio y cómo introducir innovaciones. Una de las formas, según CINDA, para sensibilizar al mundo académico y facilitar la innovación *es la evaluación*. Determinar carencias y debilidades ha sido un mecanismo eficaz para retroalimentar los sistemas y establecer estrategias de desarrollo institucional. De ahí que la importancia de la evaluación está relacionada con varios aspectos: recursos y relación entre Estado y Universidad, garantía que se debe dar a la comunidad sobre la seriedad de la institución que presenta una oferta educativa, el respaldo que requieren los empleadores sobre las cualidades de los egresados y, principalmente, estrategia que el mundo académico ha generado para promover su actualización y fortalecer el desarrollo institucional.

Hasta el momento se ha girado en torno a la calidad y a la evaluación dado que existe una relación dialéctica entre dichos conceptos. A continuación, se presentarán y analizarán los mismos tal como han ido evolucionando. Para ello, se tomará como referencia el trabajo *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe* (CINDA, 2001). Luego, sobre la base de lo analizado, se presentará la postura de este trabajo como eje de análisis del proceso de investigación evaluativa que se va a afrontar.

En la literatura especializada (CINDA, 2001), se encuentran diversas concepciones de calidad que se han aplicado en la educación superior, en especial en los países que tienen mayor tradición en evaluación y acreditación -Estados Unidos y Canadá-. Tomando la clasificación de Harvey y Green (1993, citados por CINDA, 2001) estas concepciones se pueden organizar en cinco enfoques: calidad vista como excepción, como perfección, como aptitud para un propósito prefijado, como valor agregado y como transformación. Haremos, entonces, una breve síntesis de cada uno de los enfoques con el objeto de identificar y resaltar el que adopta hoy la Política Educativa Universitaria argentina, regional e internacional.

- ***Calidad como excepción***

Esta conceptualización presenta tres variantes: la primera considera la calidad como algo diferente, de clase superior y le otorga un sentido elitista y de exclusividad. La segunda entiende calidad como equivalente a excelencia, o el logro de un estándar

muy alto, también es elitista ya que la concibe como algo alcanzable pero en circunstancias muy limitadas. Según Astin (1990, citado por CINDA, 2001) la excelencia se juzga, por lo general, en función de la reputación de la institución y de su nivel de recursos. La tercera noción implica alcanzar estándares mínimos. Este ha sido un enfoque bastante utilizado en educación superior, donde la calidad se ha visto como el mantenimiento y mejoramiento de estándares de los programas formativos.

- ***Calidad como perfección***

Se basa en dos premisas: la de “cero defectos” y la de “hacer las cosas bien”. En la primera la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. El producto es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. El enfoque “cero defectos” está, en opinión de Peters y Waterman (1982, citados por CINDA, 2001), intrínsecamente ligado a la noción de “cultura de calidad”, la que implica que todos en la organización son igualmente responsables del producto final.

El hacer las cosas bien supone que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es responsabilidad de todos, lo cual incorporado a productos y procesos se acerca al concepto de calidad total.

- ***Calidad como aptitud para el logro de un propósito***

Una institución de alta calidad señala claramente su misión o propósito y es eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Para saber corroborar si está cumpliendo el propósito previsto, cumple un rol fundamental la autorregulación. En la autorregulación no se trata de especificar estándares contra los cuales medir el desempeño; consiste en verificar la existencia de mecanismos y procesos que

permitan asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada.

- ***Calidad como valor agregado***

En este enfoque subyace el concepto de *accountability* (obligación de rendir cuentas). Bajo este esquema los servicios públicos son responsables ante los organismos que los financian y los clientes.

- ***Calidad como transformación***

Esta conceptualización está basada en la noción de cambio cualitativo. La transformación no se refiere solo a cambios físicos, sino que también implica trascendencia cognitiva. Esta idea cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto y su aptitud para cierto propósito. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y por tanto lo enriquece. Además, le otorga poder al alumno para influir en su propia transformación (Harvey y Burrows, 1992, citados por CINDA, 2001). Ello permite dos cosas: por una parte, se involucra al estudiante con el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación; y, por otra, el proceso de transformación mismo provee la oportunidad de auto-fortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones.

Por su parte, CINDA (2001: 6) señala:

(...) El concepto de calidad en educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia- real o utópico - previamente determinado. Por tanto, 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 encuentran en un contexto similar.

Según los especialistas del CINDA, se puede establecer un modelo gráfico y explicativo del cambio en la calidad de la educación representándola como un vector sincrónico en el espacio social, que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo.

Como todo vector, éste tendría una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección estaría dada por la orientación teleológica y la concepción educativa de la institución; la magnitud, por la daría la dimensión del cambio que se realice, y el sentido quedaría definido con respecto a un estado inicial también determinado. El sincronismo estaría dado por los plazos en que se realizan los cambios. Este vector que representa un cambio en la calidad en la educación superior es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras y obstaculizadoras, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en la institución.

El mejoramiento de la calidad de la docencia superior, concebido de esta manera, deja de ser un proceso unilineal que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece como un proceso onmidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia, es decir, de las perspectivas valóricas con las cuales se analicen. Todo ello redundaría en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquellos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos (CINDA, 2001).

Además de las orientaciones valóricas, es necesario responder a las necesidades específicas de cada área que se diferencian según: la naturaleza de la disciplina; las expectativas de docentes y alumnos; el campo de acción profesional; y la realidad concreta de cada unidad académica.

En consecuencia, toda estrategia para incrementar la calidad de la educación superior depende de la capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, incluyendo los aspectos éticos. De esta manera, todo intento por mejorar la calidad de la docencia debe considerar las orientaciones, los procesos y los resultados.

A pesar de la dificultad para formular estándares de comportamiento comunes, existe un criterio pragmático y consensuado en cuanto a cuáles son los parámetros y componentes de la calidad, dejando a cada institución la opción de definir sus

propios patrones sobre la base de referentes valóricos y de las orientaciones que la determinan en función de su proyecto y su axiología. Se ha logrado establecer así una conceptualización de la calidad que comprende seis componentes, los cuales se insertan como dimensiones de un modelo de evaluación: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos (CINDA, 2001; Blas *et al.*, 1996; Fazio, 1998).

- *Relevancia*: se refiere a una perspectiva teleológica, al “para qué se educa”, a los grandes fines educativos de la institución y su concordancia con las demandas del medio en el cual se inserta. En general, se expresa a través de las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los egresados, la definición de las políticas de docencia, investigación, extensión y servicios.
- *Efectividad*: se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y los logros obtenidos, es decir, el cumplimiento de los objetivos, pero sin cuestionar si los mismos son adecuados o no en referencia al contexto o al medio en el cual está inserta la acción institucional.
- *Disponibilidad de recursos*: tiende a saber con qué recursos cuenta la institución para cumplir con sus compromisos en el corto y mediano plazo.
- *Eficiencia*: esta dimensión está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del producto que en este caso puede ser un profesional idóneo, una investigación apropiada o un servicio a la comunidad.
- *Eficacia*: permite establecer las relaciones de congruencia de medios a fines, es decir, si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiada para los resultados obtenidos.
- *Procesos*: aquí se considera cómo se logran los resultados, es decir, cómo se manejó el conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, obstaculizadoras y retardantes para obtener los resultados planificados. El análisis está referido a lo administrativo-organizacional, a lo administrativo-docente y a lo pedagógico.

Sobre la base de los conceptos desarrollados, del estudio de la Ley Federal de Educación argentina de 1995 y de los documentos de Autoevaluación de la Universidad Nacional de Cuyo (2001, 2010), en este trabajo el concepto de calidad que se adopta es el siguiente (Blas *et al.*, 1996: 82):

(...) *Un constructo, una variable multidimensional y compleja que requiere de una pluralidad de componentes: efectividad, eficiencia, eficacia, relevancia y toda otra variable que, para determinada circunstancia, forme parte del concepto de calidad. Por ello, es un constructo relativo, ya que sólo es un término de referencia comparativo respecto a un modelo elaborado para un determinado contexto.*

Definimos estos términos como sigue: (Blas, 1996; Fazio, 1998)

- **Efectividad:** es la congruencia entre los objetivos declarados y los resultados obtenidos.
- **Eficiencia:** hace referencia al rendimiento interno de la institución, al mejor uso posible de los recursos y del tiempo, de acuerdo con las funciones y misiones preestablecidas para y por la institución.
- **Eficacia:** remite al rendimiento externo; se relaciona directamente con el impacto social que sus resultados producen. Aquí aparece la *relevancia* que es el grado de adecuación de la oferta educativa y productiva a los prioritarios requerimientos de la sociedad.

Estas variables se agrupan para constituir el **concepto medular de calidad**: la congruencia de todos los requerimientos de una institución, con los valores educativos, con los objetivos científicos, con las demandas de la sociedad y con la misión específica que asumió cada institución.

2.2. Modelos teóricos de evaluación

A continuación, realizaremos una presentación breve de los modelos teóricos de evaluación. Los tres primeros serán utilizados para el desarrollo de la yuxtaposición y comparación propiamente dicha de los sistemas evaluativos objeto de estudio de esta Tesis, en la categoría de análisis **Modelo y metodología de la evaluación**; el desarrollo sucinto del resto busca completar el panorama contemporáneo. El criterio de selección de los enfoques teóricos de Ralph Tyler, Daniel Stufflebeam y David Fetterman es su trayectoria, impacto y actualidad en las presentes prácticas evaluativas.

2.2.1. La evaluación orientada hacia los objetivos de Ralph Tyler

Ralph W. Tyler es generalmente considerado el padre de la evaluación educacional. Existen dos razones centrales para ello. En primer lugar, propuso, describió y aplicó un método exhaustivo para la evaluación, algo que nadie había hecho antes¹⁶. Y, en segundo lugar, su metodología ha sido penetrante e influyente. Destacados estudiosos de la evaluación educacional, como Michael y Metfessel, Provus y Hammondo, han llevado más allá el trabajo de Tyler, sin alejarse de su filosofía básica y de su tecnología.

En términos generales, Tyler consideraba que la evaluación debía determinar la congruencia entre trabajo y objetivos. Llegó a esta conclusión tras su trabajo, en los años treinta y principios de los cuarenta, en el Eight-Year Study de la Universidad del Estado de Ohio. Algunos años más tarde (1950) resumió sus concepciones en estas palabras (citado por Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 92)¹⁷:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento.

En su informe ya referido (*El estudio de ocho años*, publicado en 1942), pone las bases de un estilo de evaluación “orientado a los objetivos”. Concluyó que las decisiones acerca de los programas debían basarse necesariamente en la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales. Si se alcanzaban los objetivos, se tomarían las decisiones en una dirección concreta. Si no se alcanzaban, o solo se alcanzaban parcialmente, debían adoptarse decisiones distintas. La principal recomendación de Tyler era que el profesor, el administrador o el que realizara los

¹⁶ “No sólo acuñó el término de evaluación y creó la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento, a principios de la década de los treinta, sino que también ideó el primer método para evaluar programas educativos a raíz del estudio curricular más grande que se haya realizado en Estados Unidos: *El estudio de ocho años (1933-1941)* del cual Tyler, junto con su discípula y asistente Hilda Taba, fue el coordinador de evaluación” (García Garduño, 2005: 1276)

¹⁷ Esta obra de Stufflebeam y Shinkfield más el trabajo de Colás Bravo y Rebollo Catalán (1993) son las dos publicaciones centrales en las que basamos nuestra síntesis.

currículum debía llegar a emitir juicios racionales acerca de las áreas programáticas que fueran en su dirección.

La ventaja de la definición de evaluación basada en la congruencia es que procede de una base lógica organizada a partir del desarrollo de un programa. Tyler consideraba que la evaluación debía ser una etapa esencial de este desarrollo. Además, postulaba que debía existir una serie de etapas lógicas que afianzaran el proceso de evaluación real. De acuerdo con esto, el procedimiento para evaluar un programa era el siguiente:

1. Establecer las metas u objetivos.
2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
5. Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
6. Escoger o desarrollar las medidas técnicas apropiadas.
7. Recopilar los datos de trabajo (en el caso de los programas educativos, deben referirse al trabajo de los estudiantes).
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Si el objetivo de un programa de formación es producir un cambio en los modelos de comportamiento de los que se benefician de él, entonces es imprescindible un método que mida el alcance del cambio. Por tal motivo, antes de realizar la evaluación es necesario determinar las metas y objetivos. Dicho en términos de comportamiento, deben comprobarse los objetivos después de que se hayan establecido las condiciones apropiadas para su comprobación.

El autor no diferenciaba entre metas y objetivos en su estrategia. De sus escritos puede inferirse que las metas de un programa eran lo ideal mientras que los objetivos eran submetas que podían ser expresadas como entidades mensurables.

En cuanto a las *ventajas del sistema tyleriano*, antes de que Tyler desarrollara su método, la evaluación educacional se había centrado casi exclusivamente en el estudiante. Los logros de los alumnos eran la base de la evaluación del programa. Los logros, o los méritos, se basaban a veces enteramente en valoraciones como los *tests* y, solo en ocasiones, en una síntesis de varias valoraciones e impresiones subjetivas. En este método orientado hacia la valoración para descubrir el mérito de un programa, el estudiante era el principal foco de atención. Además, la evaluación se limitaba a aquellas variables que podían ser sometidas a valoración.

El método tyleriano, en teoría, desplazaba su atención hacia otros aspectos del programa, aparte de los alumnos. En concreto, deben tenerse muy en cuenta el conocimiento de las intenciones del programa, sus metas y sus objetivos de comportamiento, así como los procedimientos necesarios para llevarlo a cabo con éxito. El hecho de que los objetivos se definieran proporcionaba un buen punto de referencia para la evaluación y la toma de decisiones. Las definiciones de los objetivos también implicaban criterios para valorar su éxito. Cualquier evidencia válida acerca de los objetivos de comportamiento debía ser concebida como un método válido de evaluación. Nunca estuvo especialmente interesado en los métodos que no utilizaban papel y lápiz, como la observación, las entrevistas y la valoración de los trabajos manuales y ejercicios de los estudiantes.

Tyler proporcionó medios prácticos para la *retroalimentación* -término que él introdujo en el lenguaje evaluativo-. Así, veía la evaluación como un proceso recurrente; debía proporcionar un programa personal con información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de los objetivos. Si se produce la modificación de los objetivos, debe realizarse la revisión correspondiente de los planes evaluativos.

Su estrategia también permitió que el evaluador con iniciativa pudiera examinar los datos más relevantes del proceso mediante el cual se desarrollaba el programa. De todas formas, este aspecto potencialmente valioso del programa evaluativo nunca fue promulgado por Tyler ni puesto en práctica por sus inmediatos contemporáneos. Lo utilizaron otros, incluido Scriven (evaluación formativa) y Stufflebeam (evaluación

de proceso), para resaltar la gran importancia de la evaluación, útil tanto para juzgar el proceso de un programa como sus resultados finales.

Tyler subrayó que una evaluación no necesariamente debía ser considerada aislada de otros trabajos similares. Creía que el valor real de la información derivada de los estudios más tempranos debía ser utilizada para ayudar a definir los objetivos, seleccionar las condiciones apropiadas para que pudieran alcanzarse y ayudar en la interpretación de los resultados que debían valorarse. Consideraba, por lo tanto, que un buen evaluador debía adquirir destreza para utilizar con habilidad los precedentes adecuados a la hora de realizar estudios evaluativos o desarrollar técnicas de valoración.

Como se dijo al principio, puso las bases del primer método sistemático de evaluación. Fue lo que más tarde se convirtió en el método “dirigido por objetivos”, para desarrollar y controlar organizaciones o ciertos aspectos de las mismas. Uno de los rasgos más importantes de los métodos sistemáticos es su apariencia racional. En educación, concretamente, aparecen los siguientes conceptos derivados de las etapas sistemáticas de la evaluación: formulación de objetivos, retroalimentación, evaluación continua y “reciclaje”. Además, el proceso parece ser útil para el profesor que desee tomar decisiones acerca del programa.

Con respecto a las *utilizaciones del modelo*, Tyler previó que sería empleado principalmente por profesores y diseñadores de currículum. Ello porque puede ser útil como guía de aprendizaje para el estudiante. Puede encargarse del diagnóstico y posterior tratamiento de los defectos del proceso de aprendizaje, ya sea individual o por grupos. Puede también permitir que un profesor modifique los objetivos de aprendizaje para satisfacer tanto las posibilidades de ese aprendizaje como las necesidades del estudiante. Tras la aparición de los programas federales en los años sesenta, consideró que podía ser apropiado para evaluadores profesionales.

También creía que la evaluación era útil para proporcionar a la dirección de una institución educativa información acerca de algunos de sus aspectos. En cierto modo, preveía el uso de la evaluación con propósitos administrativos. De cualquier forma, le interesaba más el cambio positivo que podía producirse después de una evaluación que los argumentos que podía proporcionar a los padres y a otros miembros de la

comunidad para que los utilizaran contra el personal de la escuela. La información derivada de un proceso evaluativo racional puede producir buenos efectos, esto es, un perfeccionamiento de la educación.

Respecto a las *limitaciones del método*, si bien Tyler consideraba que el propósito de una evaluación era proporcionar un informe que dilucidara si la planificación de las experiencias de aprendizaje servía realmente de guía al profesor para alcanzar los resultados deseados, en realidad, su método fue utilizado de muchas maneras. A continuación, se presentan algunas críticas frecuentes a la implementación del método.

- La evaluación como proceso terminal

Con su amplia gama de posibilidades, nunca subrayada por Tyler, el método orientado hacia los objetivos tiende, en la práctica, a convertir la evaluación en un acontecimiento terminal, permitiendo únicamente juicios sobre el producto final. Cualquier proceso de recolección de datos no debe ser necesariamente estéril, puesto que pueden ser utilizados cuando ya se hayan alcanzado las metas. Aún así, se pierde la oportunidad de emplearlos para perfeccionar el programa durante su curso.

Así, el concepto tyleriano de evaluación en términos de coincidencia, que relaciona los resultados con los objetivos, concede una atención predominante al proceso terminal que proporciona información solo cuando se ha cumplido el ciclo completo del programa. Existen dudas acerca del modo en que Tyler conceptualizó su método evaluativo y la manera en que esta conceptualización difiere de la práctica, demasiado a menudo en contra de sus amplias posibilidades.

- El rendimiento como último criterio

En su definición de evaluación, puso un énfasis especial en los objetivos relacionados con el rendimiento e, invariablemente, con el rendimiento de los estudiantes. Aunque, como se ha afirmado más arriba, el modelo tyleriano prometía atender tanto a los procedimientos educativos como a los estudiantes, los evaluadores se sintieron obligados a evaluarlo todo atendiendo a los efectos producidos en estos últimos. Ello ocurría incluso cuando el objeto real de la evaluación era un diseño

para un nuevo edificio o un procedimiento administrativo renovador. Todo tenía a ser contemplado desde el punto de vista de los alumnos y de sus cambios en su rendimiento. Así, tomando el ejemplo expuesto anteriormente, la cuestión que debía ser respondida era si la estructura del nuevo edificio, o el procedimiento administrativo, iban a ayudar al éxito del estudiante. El estrecho alcance del método evaluativo técnico basado en la coincidencia centró demasiado la atención en el rendimiento como criterio último.

- Limitaciones técnicas

Para obtener un grupo operativo de objetivos que luego coincidan con los resultados, el evaluador debe seleccionar, y clarificar, los objetivos apropiados. Más claramente, tampoco deben ser tenidos en cuenta en una evaluación todos los objetivos posibles para un programa. Tyler sugiere, por lo tanto, que se realice un proceso de criba inicial según una filosofía y una psicología determinadas. Nunca especificó exactamente qué forma debía adoptar este proceso; las desventajas de este método impreciso son obvias. Los intentos realizados por autores posteriores con el fin de interpretar este proceso selectivo solo han traído más confusión. Quizá sea suficiente decir que esta criba inicial debía exponer los aspectos más importantes de un programa desde variados puntos de vista como el contenido, el aprendizaje y el desarrollo de una teoría, y que estos aspectos debían ser expresados en términos de rendimiento o comportamiento.

La principal contribución de los evaluadores fue reducir las metas ya seleccionadas a objetivos valorables de comportamiento. Para la estrategia de trabajo tyleriano, debían ser establecidos en términos operativos. La habilidad necesaria para realizar esta operación básica demostró ser una exigencia excesiva para algunos profesores. Como resultado, el criterio para la exposición de objetivos acabó siendo la facilidad con la que el informe podría ser utilizado directamente como *test*. Como consecuencia, los objetivos importantes, particularmente los relacionados con los aspectos menos concretos del programa, como las actitudes que debían adoptarse, fueron a menudo ignorados.

- Tendenciosidad y falta de alcance de sus componentes evaluativos

Con frecuencia, la elección de objetivos quedaba restringida a los de rendimiento, que son más fáciles de cuantificar y especificar. Importantes actividades que no se definen operacionalmente, como la apreciación, el juicio y la reflexión, más difíciles de cuantificar, rara vez se incluyeron como objetivos específicos de la evaluación de un currículum. Con esta dificultad a la hora de especificar el rendimiento y precisar la cuantificación, dificultad que incluso podía ser imposibilidad, con la poca concreción que podía alcanzarse respecto de estos elementos del programa, la evaluación tendía a convertirse en una actividad desequilibrada y, por lo tanto, incompleta.

2.2.2. Modelo C. I. P. P. de Daniel Stufflebeam

En las décadas de los sesenta y setenta, irrumpieron en América Latina modelos y estudios evaluativos institucionales con el apoyo conceptual de la teoría de sistemas, originada en la visión organicista de la biología en Estados Unidos y con representantes como Parsons, Schuman, Scriven, Kaufman, Stufflebeam, entre otros. Stufflebeam¹⁸ organiza el enfoque de sistemas como procesamiento de información interna y contextual para la toma de decisiones de cambio curricular y/o institucional. Postula que la evaluación es:

(...) el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la 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. (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 45)

Esta definición fue analizada por los autores en cada uno de los términos que contiene; en el estudio de Ahumada Acevedo (1990) se señala:

¹⁸ Para este desarrollo se confrontan los siguientes trabajos: Ahumada Acevedo (1989), Colás Bravo y Rebollo Catalán (1993), Larrondo (2001), Ruiz (1998), Stufflebeam y Shinkfield (1993) y Stufflebeam (2001a).

- Proceso: una particular y continua actividad que supone muchos métodos y una secuencia de pasos u operaciones.
- Información: son los datos descriptivos o interpretativos acerca de los entes tangibles o intangibles y sus relaciones en términos de algún propósito.
- Delinear: es la identificación de la información evaluativa requerida.
- Obtener: es lograr la disponibilidad de la información, recolectándola, organizándola y analizándola mediante medios formales, tales como la mensuración, el procesamiento de datos y el análisis estadístico.
- Proveer: es colocar la información en los sistemas o subsistemas que mejor sirvan a los propósitos de la evaluación para proporcionársela al responsable de tomar las decisiones.
- Enjuiciar: es el acto de escoger entre las distintas alternativas de decisión.

Los tres propósitos evaluativos, orientados al perfeccionamiento de lo que se está evaluando, son:

- Servir de guía para la toma de decisiones.
- Proporcionar evidencia sólida para la acción responsable.
- Promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Siguiendo con el análisis del concepto, la evaluación es presentada como un proceso que incluye las tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información -de ahí que los evaluadores deban tener una buena preparación en las áreas técnicas y de comunicación-. Tanto la información útil para emitir juicios como la descriptiva son consideradas adecuadas para valorar y ayudar a perfeccionar el objeto de interés. Los aspectos clave del objeto que, según la definición, deben ser valorados incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto -los cuales son ponderados, respectivamente, mediante la evaluación del contexto, de la entrada, del proceso y del producto-.

Desde la lógica de los conceptos analizados, se toma como definición de evaluación de programas la explicitada por Pérez Juste (1993: 46):

Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable), orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para una posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se desarrolla.

El modelo C.I.P.P. no se concentra demasiado en servir de guía para la realización de un estudio individual, sino más bien en proporcionar un servicio de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada. Se basa en que el propósito más importante no es demostrar sino **perfeccionar**: considera que la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para aquellos a quienes se destinan.

Fundamentalmente, busca promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsable de una institución a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos, hacer lo posible con los recursos que dispongan.

Distingue cuatro tipos de evaluaciones: contexto, entrada, proceso y producto. Estos cuatro tipos de estudio son definidos en relación con objetivos, métodos y utilizaciones diferenciales.

La **evaluación del contexto** apunta a:

- Identificar las virtudes y defectos de algún objeto.
- Proporcionar una guía para superar debilidades y potenciar fortalezas.
- Convencer de la necesidad de un cambio.

La metodología de una evaluación del contexto puede incluir una gran variedad de valoraciones del objeto de interés y diversos tipos de análisis. El punto de partida más común es entrevistar a los clientes del estudio con el fin de tener acceso a sus puntos de vista acerca de las virtudes, los defectos y los problemas. Las audiencias, las reuniones de la comunidad y las consiguientes entrevistas deben estar destinadas a generar hipótesis adicionales acerca de los cambios necesarios. Estas hipótesis pueden ser utilizadas para construir un instrumento de estudio, que puede ser aplicado a una muestra significativa de clientes y servir, de modo más general, para

todos aquellos que deseen proporcionar datos de entrada, realizando finalmente un análisis separado de las respuestas de ambos grupos. También se deben examinar los informes ya existentes para identificar los modelos de trabajo y la información previa.

La presencia de un comité asesor representativo de los diversos grupos de clientes puede ser importante. Se pueden agregar talleres de trabajo que ayuden a los clientes a analizar la situación y a aplicar los resultados.

El propósito principal de la *evaluación de entrada* es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Para ello, identifica y examina de manera crítica los métodos potencialmente aplicables. Es un “anunciante” del éxito, el fracaso y la eficacia de un cambio. Los proyectos de cambio están limitados por decisiones iniciales acerca de cómo deben asignarse los recursos. En este sentido, una solución potencialmente efectiva a un problema no tiene probabilidad de impacto si un grupo de planificación, cuando está diseñando el proyecto, no identifica y valora sus méritos.

Esencialmente, una evaluación de entrada debe identificar y valorar los métodos aplicables y ayudar a explicar el que se ha escogido para su implementación o continuación. También debe buscar las barreras que limitan el marco ambiental de los clientes, las limitaciones y los recursos potencialmente utilizables que deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa. Su finalidad global es asistir a los clientes en la ponderación de estrategias alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos. Otra importante función que desempeña es ayudar a los clientes a evitar la infructuosa práctica de perseguir innovaciones que, sin duda, fracasarán o, por lo menos, acabarán con sus recursos.

En cuanto a los métodos, según el autor, se puede comenzar por la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas, mediante el estudio de la literatura más importante, el contacto con programas ejemplares, la consulta con expertos y representantes del gobierno a propósito de los servicios pertinentes de información y la aceptación de propuestas del personal

implicado. Esta información debe ser ordenada en una planificación especial y sometida a investigación de un grupo de estudio *ad hoc*, la que debe llevarse a cabo durante el lapso conveniente a través de un grupo específico destinado a la toma de decisiones. El mismo puede utilizar las informaciones para valorar si existen estrategias de solución potencialmente aceptables. Además, puede valorar la efectividad y viabilidad de los métodos propuestos, aconsejar al personal y a la institución en la búsqueda de una solución nueva. Si se pretende una renovación, el cliente y los evaluadores deben definir los criterios que ésta tendrá que cumplir, estructurar una solicitud de propuestas, sugerir alternativas y valorarlas en su efectividad y viabilidad potenciales. Más tarde, los evaluadores pueden analizar y ordenar las propuestas aceptables e indicar cómo pueden combinarse las mejores características de cada una. Asimismo, pueden implementar un modelo de audición en el que el personal y los administradores estén invitados a expresar sus intereses y a efectuar una estimación realista de los recursos y barreras que, de alguna manera, necesitan abordar durante el proceso de designación de la solución.

Otra técnica importante es la del grupo asesor, aplicable en situaciones en las que no se dispone de los medios efectivos para satisfacer las necesidades específicas. Se reúnen dos o más grupos de expertos, fijan los objetivos por los que es necesario un programa, proporcionan especificaciones para la planificación de las propuestas del mismo y orientan hacia los criterios mediante los que deben ser juzgadas las diversas respuestas. Los informes del grupo asesor son valorados por un plantel de expertos y/o mediante *tests*, de acuerdo con criterios preestablecidos. Las siguientes etapas implican a los miembros del conjunto de usuarios para que operen con las mejores características de las dos o más estrategias elegidas. Las ventajas de la técnica del grupo asesor son: un procedimiento explícito para generar y valorar diversas estrategias programáticas, un informe explícito acerca de por qué ha sido elegida determinada estrategia de solución, un tribunal que utiliza las diversas tendencias y la competitividad para una búsqueda constructiva de alternativas, y un medio para implicar al personal en el sistema adoptado, ya sean miembros del grupo asesor o miembros del grupo que realiza las actividades de convergencia y operacionalización que siguen al ordenamiento de las distintas estrategias.

En conclusión, las evaluaciones de entrada tienen muchas aplicaciones. Una de las principales es preparar una propuesta para someterla a una agencia de subvenciones o a la junta política de una institución. Otra es valorar un programa ya existente y juzgar si se opone a lo que se hace en otras partes y a lo que propone la literatura.

La *evaluación del proceso* es una comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar información a los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se habían planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente. Otro es proporcionar una guía para modificar o explicar el plan tanto como sea necesario, puesto que no todos los aspectos del mismo pueden ser determinados de antemano y algunas de las decisiones iniciales pueden demostrar, más tarde, ser infructuosas. También se ordena a valorar periódicamente hasta qué punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar sus funciones. Por último, debe proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, compararlo con lo que se había planificado, estimar un recuento total de los distintos costes de su realización y establecer cómo juzgan la calidad del trabajo tanto los observadores como los participantes.

El eje central de este tipo de evaluación es el evaluador del proceso. Por lo general, se asume erróneamente que los administrativos y el personal pueden y deben realizar un adecuado trabajo de evaluación del proceso como parte normal de sus funciones. Aunque de actividades rutinarias, como las reuniones del personal, pueden surgir algunos análisis y documentación, no son suficientes para satisfacer los requisitos de una evaluación solvente. Según el autor, estos requisitos solo pueden satisfacerse a través de la asignación a una o más personas a la tarea de realizar revisiones sobre la marcha, y de encontrar información continua y documentación.

El evaluador del proceso tiene que:

- a- Revisar el plan del programa y cualquier evaluación anterior en la que puede basarse para identificar aspectos importantes por controlar. Otro medio para identificar lo que debe investigar es que el evaluador forme un grupo asesor, que sea ampliamente representativo de quienes participan en el trabajo, al que

periódicamente le solicite la identificación de los problemas y cuestiones que deben plantearse. También puede usar la observación de las actividades del programa.

- b- En función de los problemas, desarrollar un esquema general de las actividades de recopilación de datos y empezar a llevarlas a cabo.
- c- Preparar un breve informe que resuma el plan de recolección de datos, analice lo que se está aprendiendo y subraye los problemas clave. El informe puede presentarse en una reunión del personal e invitar al director a que presida una discusión acerca de él y emplearlo para una revisión del programa que el personal y él consideren adecuada. Más tarde, en la reunión, el evaluador puede analizar, junto con el personal, sus planes para una futura obtención de la información y el consiguiente informe.
- d- Basándose en la información del personal, proyectar futuras sesiones informativas, modificar tanto como sea conveniente el plan de recopilación de datos y actuar en consecuencia.
- e- Demostrar continuamente que el propósito principal de la evaluación de un proceso es ayudar al personal a llevar a cabo su programa, a través de una especie de proceso de cualificación. A lo largo del mismo, el evaluador debe preparar y archivar informes sobre cómo está realizándose el plan de implementación del programa. Debe describir las principales desviaciones del plan original y, especialmente, tomar nota de las variaciones experimentadas por el programa en lo que se refiere a las distintas personas y subgrupos que efectivizan el plan.

En conclusión, la misión principal de la evaluación del proceso es obtener información continua que pueda ayudar al personal a llevar a cabo el programa tal como estaba planeado o, si se considera que es inadecuado, modificarlo tanto como sea necesario. Algunos administradores ven las reuniones informativas regulares sobre la evaluación del proceso como un medio de mantener al personal “alerta” y al corriente de sus responsabilidades. Los informes sobre la evaluación del proceso son útiles para la contabilidad, puesto que las agencias de subvenciones, las juntas políticas y los clientes, por lo general, desean saber si se han realizado las

inversiones que habían propuesto. También ayudan a las audiencias exteriores a saber qué se hace con un programa, por si tuvieran que realizar uno similar. Y una evaluación del proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto, puesto que -considerando la realidad de los resultados del programa- se puede conocer qué actividades se han realizado para llevar a cabo el plan.

La *evaluación del producto* tiene el propósito de valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un programa como en su final, incluso de sus efectos a largo plazo. El principal objetivo consiste en averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Además, debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y los negativos.

Debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa, procedentes de una amplia gama de agentes relacionados con él. A veces deben compararse sus resultados con los de otros programas alternativos. Con frecuencia, el cliente necesita saber por qué la comparación de los logros con los objetivos previamente fijados y el alcance de los resultados es más importante que la inversión realizada.

En cuanto a la metodología debe utilizarse una combinación de técnicas para obtener una visión amplia de los efectos y proporcionar comprobaciones de los diversos resultados.

Cabe destacar que, para valorar el trabajo más allá de sus logros, los evaluadores necesitan realizar una búsqueda intensiva de resultados inesperados, tanto positivos como negativos. Pueden: organizar audiciones o entrevistas en grupo para generar hipótesis acerca de la gama completa de resultados y continuar con investigaciones clínicas destinadas a confirmar o desmentir las hipótesis; realizar estudios de casos concretos basándose en las experiencias de una muestra de personas cuidadosamente seleccionada con el fin de obtener una visión exhaustiva y profunda de los efectos del programa; interrogar, por teléfono o por correo, a una muestra de participantes para enterarse de sus opiniones acerca del proyecto y sus puntos de vista acerca de los resultados, tanto positivos como negativos; solicitar a los participantes que

presenten ejemplos concretos, como algo que hayan escrito, sobre cómo ha influido el proyecto en su trabajo; recurrir a observadores que examinen el trabajo del programa y de los grupos de cotejo, y que desarrollen y hagan efectivos *tests* que diferencien sus trabajos, ofreciendo así un punto de vista sobre los pros y los contras de sus contribuciones; identificar y examinar los resultados del programa en relación con un inventario amplio de resultados de programas similares.

El informe puede desarrollarse en distintas etapas. Los intermedios pueden ser presentados durante cada ciclo del programa para indicar hasta qué punto están siendo planteadas y satisfechas las necesidades fijadas. El informe final de ciclo puede resumir los resultados alcanzados e interpretarlos a la luz de las necesidades pre-valoradas, el coste y los puntos del plan que han cumplido. Los informes subsiguientes pueden indicar si se han conseguido efectos a largo plazo. En estos informes, los resultados deben ser analizados en su conjunto, por subgrupos e individualmente.

En suma, la finalidad básica de una evaluación del producto es determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos. También puede proporcionar una guía para modificar el programa con el fin de que sirva mejor a las necesidades de todos los miembros interesados y resulte más efectivo en relación con su costo.

Lo expuesto hasta ahora indica que la evaluación de contexto, de entrada, del proceso y de producto desempeña funciones únicas -por lo que pueden aplicarse distintos métodos a cada tipo de evaluación-, pero también que existe una relación simbiótica entre ellas.

Es importante agregar que las mismas pueden ser utilizadas tanto como guías para la toma de decisiones -función formativa- como para suministrar información para la responsabilización -función sumativa-. La tabla que presentan Stufflebeam y Shinkfield (1993: 188) refleja dicha dinámica:

Tabla I: Etapas y funciones del Modelo CIPP

	<i>Contexto</i>	<i>Entrada de datos</i>	<i>Proceso</i>	<i>Producto</i>
<i>Toma de decisiones (orientación formativa)</i>	<i>Guía para la elección de objetivos y asignación de prioridades</i>	<i>Guía para la elección de la estrategia del programa Entrada de datos para la designación del plan de procedimientos</i>	<i>Guía para la aplicación</i>	<i>Guía para la finalización, continuación, modificación o entrega</i>
<i>Responsabilización (orientación sumativa)</i>	<i>Relación de objetivos y bases para su elección junto con una relación de necesidades, oportunidades y problemas</i>	<i>Relación de la planificación y la estrategia escogidas y las razones de esa elección entre otras alternativas</i>	<i>Relación del proceso real</i>	<i>Relación de los logros y de las decisiones recicladas</i>

Para realizar una evaluación, el evaluador necesita planificar el trabajo (Blas, 1996; Colás Bravo y Rebollo Catalán, 1993; Flores Ochoa, 1999; Jiménez, 2000; Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Esto supone preparar los planes preliminares y luego modificarlos y explicarlos a medida que avanza el estudio. Estos planes deben incluir: una amplia gama de elecciones referentes a la realización de la evaluación, como por ejemplo las audiencias y cuestiones clave; si es más apropiada una evaluación del contexto, de entrada, del proceso y/o del producto; el objeto que debe ser valorado; el tiempo y el lugar del estudio; el alcance y la naturaleza de los controles; las comparaciones que deben hacerse; las fuentes de información; los métodos, instrumentos y esquemas de recopilación de datos; las formas y procedimientos de designar, archivar y conservar la información; los métodos de análisis e interpretación; las disposiciones para comunicar los resultados; y los criterios y acuerdos para valorar los logros de la evaluación.

En esta situación, los evaluadores enfrentan un dilema. Por una parte, necesitan diseñar cuidadosamente sus actividades evaluativas con el fin de realizarlas con eficiencia, así como para convencer a sus clientes de que son competentes en la tarea.

Por otra, necesitan un método evaluativo flexible, efectuando una revisión y modificación periódicas del diseño para que la evaluación siga respondiendo a las necesidades de las audiencias.

Para superar este dilema, deben abordar el diseño como un proceso, no como un producto, y conducir a sus clientes a hacer lo mismo. Las metas y procedimientos evaluativos deben ser esquematizados periódicamente. Este proceso debe estar guiado por un concepto justificable de la evaluación solvente, por una sensibilidad hacia los factores del mundo real que a menudo interfieren en el trabajo evaluativo y por una comunicación continua con las audiencias acerca de la pertinencia y propiedad de la planificación.

A continuación, se enumeran los aspectos principales por tener en cuenta en el diseño de un plan de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1993):

Esquema de documentación de las planificaciones evaluativas

Análisis de la tarea

- ❖ *Definición del objeto de la evaluación*
- ❖ *Identificación del cliente y las audiencias*
- ❖ *Propósito (s) de la evaluación (perfeccionamiento del programa, responsabilidad y/o compromiso).*
- ❖ *Tipo de evaluación (del contexto, de entrada, del proceso o del producto) que va a emplearse.*

Plan para la obtención de información

- ❖ *Estrategia general (examen, estudio de casos concretos, grupos asesores o experimentos).*
- ❖ *Presuposiciones de trabajo que sirvan de guía para la valoración, el análisis y la interpretación.*
- ❖ *Recopilación de información (muestreo, instrumentalización y recopilación de datos).*
- ❖ *Organización de la información (codificación, archivo y conservación).*
- ❖ *Análisis de la información (tanto cualitativa como cuantitativa).*
- ❖ *Interpretación de los resultados (identificación de las normas y elaboración de los juicios).*

Plan para el informe sobre los resultados

- ❖ *Preparación de los informes*
- ❖ *Difusión de los informes*
- ❖ *Previsión para continuar las actividades con el fin de promover el impacto de la evaluación.*

Plan para la administración del estudio

- ❖ *Resumen del programa evaluativo*
- ❖ *Plan para satisfacer los requisitos económicos y los del personal.*
- ❖ *Previsión para la metaevaluación.*
- ❖ *Previsión para renovaciones periódicas de la planificación evaluativa.*
- ❖ *Presupuestos.*
- ❖ *Memorándum de compromisos o contratos.*

Para finalizar con la descripción del modelo C.I.P.P., cabe destacar el valor que le atribuye su autor a la metaevaluación, término que introdujera Scriven en 1969. En un exhaustivo artículo (denominado *The Metaevaluation Imperative*), a partir de su carácter de “obligación profesional de evaluador”, la define como:

(...) *el proceso de delinear, obtener y aplicar información descriptiva y valorativa -respecto de la utilidad, posibilidad, propiedad y precisión de una evaluación y su naturaleza sistemática, conducta competente, integridad/ honestidad, respeto y responsabilidad social- para guiar la evaluación y/o informar sobre sus fortalezas y debilidades* (Stufflebeam, 2001b: 185).

Dado que es un tipo especial de evaluación, no sorprende que las actividades que implica sean las mismas previstas para la evaluación en general. Por otra parte, no se aplican todas necesariamente, en dependencia de su carácter formativo o sumativo, y puede ser que a veces se requieran tareas adicionales. En consecuencia, propone un listado de once procedimientos como “heurísticos” para su planificación:

1. ***Clarificar quiénes son los destinatarios de la metaevaluación y establecer mecanismos de interacción con los mismos***¹⁹.
2. ***Constituir el equipo de metaevaluadores***, un grupo calificado, competente, creíble, que inspire confianza a los miembros de la organización. A veces, un solo especialista lleva a cabo la tarea, sobre todo en la metaevaluación de orientación formativa.
3. ***Definir las preguntas de la metaevaluación***: Las dos consideraciones centrales para la selección de las preguntas refieren a ponderar la evaluación respecto de su mérito y de su relevancia, esto es, en qué grado satisface, por un lado, los requisitos de una evaluación válida y, por otro,

¹⁹ En ocasiones, los mecanismos son pautados en detalle; por ejemplo, reuniones mensuales (de, por lo menos, dos horas de duración) entre los metaevaluadores y cada panel de destinatarios a partir de informes escritos que los primeros envían con suficiente anticipación. Cada encuentro comienza con una presentación breve de los metaevaluadores; luego, se implementan sucesivas rondas de preguntas, respuestas y debate. Subsiguientemente, un panelista prepara y distribuye un informe con todas las conclusiones del encuentro.

En otras, el estilo de intercambio es informal y suele ser necesario dejar abierta la cuestión de qué otros agentes de la institución deben ser convocados más adelante. Es evidente que, a fin de implementar un proceso lo más efectivo posible, el metaevaluador debe estudiar cuidadosamente el contexto, la cultura de la organización y el estilo preferido de comunicación y compromiso.

No toda metaevaluación exige un compromiso fuerte de los miembros de la organización; algunas pueden requerir poca o ninguna interacción con los destinatarios. Cuando el propósito es ponderar si se ha producido información sesgada en la evaluación de entidades específicas, el metaevaluador debe mantener la distancia apropiada a fin de asegurar una perspectiva independiente. Aun entonces, sin embargo, debe comunicarse suficientemente con las audiencias para garantizar confidencialidad, interés, asistencia y empleo informado de los hallazgos.

las necesidades de la audiencia respecto de la información evaluativa. En general, el metaevaluador debe asegurar que el proceso determine la calidad y el valor integral de la evaluación objeto de análisis y también abordar las preguntas más importantes de la audiencia. Dado que algunas preguntas pueden no ser inmediatamente claras, se debe dejar abierta la posibilidad de identificar cuestiones adicionales a medida que la tarea progresa. Esto es, el proceso debe comenzar con propósitos iniciales claros y, a la vez, ser flexible para abordar cuestiones nuevas.

4. ***Acordar estándares, principios y/o criterios***²⁰ para juzgar el sistema de evaluación o una evaluación particular: La recomendación es asumir que todos los estándares tienen igual relevancia; luego de la deliberación con la audiencia y la reflexión cuidadosa, puede convenir una jerarquización de los mismos. En general, se requiere un menor número de estándares si la metaevaluación es formativa, constreñida a un plan o a un aspecto particular de la evaluación, dirigida solo al evaluador o a una audiencia pequeña, quienes necesitan un *feedback* inmediato. En cambio, la metaevaluación sumativa de amplio alcance y a gran escala con frecuencia los requiere a todos.
5. ***Establecer acuerdos con los destinatarios*** o, incluso, negociar un contrato formal: Deben documentarse acuerdos que contengan “(...) la comprensión mutua de las expectativas, de las responsabilidades de cada parte y de las compartidas” (Stufflebeam, 2001b: 193). Constituyen la base para resolver cualquier conflicto que se presente en el futuro. Sin estos acuerdos, el proceso se expone a constantes malentendidos, disputas, esfuerzos por manipular los resultados, abandono de la cooperación. Los acuerdos escritos deben ser explícitos pero, al mismo tiempo, deben permitir ajustes futuros. Para que el metaevaluador conserve su independencia y libertad de juicio, suele ser útil que una tercera parte (por ej.: una fundación) contrate la metaevaluación.

²⁰ El autor señala que en sus metaevaluaciones emplea los treinta estándares propuestos por el *Joint Committee on Standards on Educational Evaluation* en 1994 (Stufflebeam, 2001b). Varios autores en trabajos en español también remiten a los mismos; por ej.: de la Orden (2009).

6. ***Compilar y analizar la información relevante disponible:*** En algunos casos, esta es la única fuente de datos porque es íntegramente aceptable para producir un informe válido; en otros, es necesario recolectar información adicional porque la existente es técnicamente inadecuada, insuficiente y/o escasamente creíble.²¹
7. Si fuera necesario, ***recolectar información nueva*** a través de, por ejemplo, entrevistas, observaciones y encuestas.
8. ***Analizar la información cualitativa y cuantitativa:*** El amplio volumen de información que es necesario evaluar requiere una variedad de procedimientos (síntesis gráfica de datos, análisis de contenido asistido por programas informáticos, re-análisis de la información, entre otros técnicas).
9. ***Juzgar la adecuación de la evaluación a estándares, principios y/o criterios apropiados:*** Para apoyar los juicios, se puede emplear una escala cualitativa (por ej.: excelente, muy bueno, bueno, regular) en cada uno de los estándares y en cada una de las cuatro grandes áreas en que estos se dividen -utilidad, viabilidad, propiedad (ética) y precisión (método)-.
10. ***Presentar los resultados de la metaevaluación*** a través de informes o presentaciones orales. Para el informe, es recomendable preparar y remitir un borrador, seguido de una reunión diseñada para comunicarlo oralmente y discutirlo y, subsecuentemente, completarlo y remitirlo como versión final. Para algunos informes es, con frecuencia, apropiado preparar un resumen, un conjunto de transparencias o una presentación Power Point, el informe completo y un apéndice técnico. En dependencia del acuerdo previo, puede ser también apropiado subir el informe al sitio Web, remitir el resumen ejecutivo a una revista científica para su publicación o ambos.
11. Si fuera necesario y posible, ***ayudar al cliente a interpretar y aplicar los resultados:*** Durante el proceso es deseable implementar intercambios

²¹ Se puede emplear el sitio Web de la organización para poner a disposición de los metaevaluadores toda la información necesaria, la que es clasificada por aquellos de modo tal que ambos equipos (los metaevaluadores y sus destinatarios) puedan revisar la evidencia empleada en las conclusiones. Es una estrategia muy útil para documentar no sólo la credibilidad del informe sino también para mostrar la historia del proceso, lo que permitirá revisar la metaevaluación en el futuro.

regulares y periódicos con representantes de las audiencias clave, los que se pueden organizar en paneles encargados de revisar, criticar, discutir y asistir al departamento correspondiente a utilizar los resultados. Este panel ayuda a clarificar las preguntas, provee críticas valiosas a los borradores de los informes y emplea los resultados para generar recomendaciones sobre la mejora. Por el compromiso con el proceso, el panel de revisores desarrolla un sentido de pertenencia respecto de los resultados y se convierte en una fuente poderosa y bien informada que apoya las reformas recomendadas. La metaevaluación con frecuencia puede y debe ser un esfuerzo colectivo, lo que es particularmente cierto cuando su propósito es auxiliar a una organización a ponderar y reformar su sistema de evaluación.

2.2.3. Evaluación por empoderamiento de David Fetterman

La evaluación por empoderamiento (*empowerment evaluation*) es definida como “(...) el uso de los conceptos, técnicas y hallazgos de la evaluación para fomentar el mejoramiento y la autodeterminación” (Fetterman y Bowman, 2002: 286). Consiste en un “(...) enfoque de evaluación cuyo propósito es incrementar la probabilidad de lograr un programa exitoso por (1) proporcionar a los interesados las herramientas para valorar la planificación, la implementación y la auto-evaluación de su programa, y (2) incorporar la evaluación como parte de la planificación y de la gestión del programa/organización” (Fetterman y Wandersman, 2007: 186). Es, entonces, un proceso democrático en que las personas se empoderan a sí mismas, con la asistencia de un experto externo, el cual no actúa como un evaluador convencional sino como un facilitador, como un promotor de espacios de autoevaluación. Los participantes del proceso deciden llevar a cabo su propia evaluación, la diseñan, implementan y proponen las recomendaciones y lecciones aprendidas para el futuro.

Desde esta perspectiva, la evaluación no es la etapa final del sistema, sino un proceso perseverante de mejora de su calidad en el que los autoevaluadores aprenden a valorar sus progresos, a autodeterminar sus metas, a redireccionar sus planes y estrategias en función de los logros de la evaluación continua.

Se han identificado tres **niveles de acceso** a los cambios que pueden ocurrir:

1. **Individual**: refiere al empoderamiento psicológico -incluye nuevos conocimientos, habilidades, competencias y expectativas-; consiste en apropiarse, apoderarse de su lugar.
2. **Intraorganizacional** por el empoderamiento colectivo de los miembros de la organización: en este nivel, la evaluación ayuda a los participantes a integrar sus necesidades, intereses y habilidades con los medios, metas y misión de la organización.
3. **Extraorganizacional**: la relevancia social del sistema puede ser juzgada por el mayor o menor empoderamiento organizacional, esto es, por su contribución al desarrollo.

La propuesta de evaluación por empoderamiento se basa en **tres principios** (Correa Uribe, Puerta Zapata y Restrepo Gómez, 2002: 121):

1. Todas las personas tienen fortalezas y capacidades para llegar a ser competentes.
2. El fracaso de una persona para desarrollar competencias se imputa al fracaso del sistema social de proveer o crear oportunidades para que dichas competencias sean desarrolladas o adquiridas.
3. En situaciones en que se requiera reforzar capacidades existentes o promover nuevas competencias, éstas son mejor aprendidas a través de experiencias que conduzcan o guíen a los participantes al auto-reconocimiento de la influencia de sus capacidades en los eventos importantes de su vida.

Fetterman y Wandersman (2007: 186-187) enumeran **diez principios** diseñados para perfeccionar la práctica, para guiar cada parte de la evaluación por empoderamiento, desde su conceptualización a su implementación en tanto operan como “lentes para focalizar una evaluación”:

1. Mejora
2. Propiedad de la comunidad

Doctorado en Ciencias de la Educación

3. Inclusión
4. Participación democrática
5. Justicia social
6. Conocimiento de la comunidad
7. Estrategias basadas en la evidencia
8. Capacidad constructiva
9. Aprendizaje organizacional
10. Responsabilidad.

El primer enfoque metodológico que adoptara la evaluación por empoderamiento distingue tres *etapas* (Correa Uribe, Puerta Zapata y Restrepo Gómez, 2002: 122; Fetterman y Bowman, 2002: 287):

1. **Entrenamiento:** los evaluadores enseñan a las personas a clarificar su misión o propósito idiosincrático y a conducir su propia evaluación, desmitificando e internalizando el proceso evaluativo. En consecuencia, mientras que en una evaluación convencional el proceso concluye cuando el evaluador entrega los resultados al administrador, en este enfoque el proceso mismo es internalizado dentro de la organización y llega a ser un permanente y continuo ejercicio de autoevaluación para mejorar por su propia cuenta el desempeño.
2. **Facilitación:** el evaluador actúa como un entrenador, un facilitador, que ayuda a las personas a conducir su propia evaluación; por ello, presenta las diferentes alternativas respecto de metodologías y técnicas, explicando beneficios y limitaciones de cada una, pero son los participantes quienes controlan el proceso de toma de decisiones, quienes deciden qué alternativa metodológica utilizarán guiados por el evaluador -experto externo-.
3. **Iluminación y liberación:** los participantes de la evaluación vivencian durante el proceso una experiencia que les permite conceptualizarse a sí mismos en el marco de la institución y en relación con sus roles a fin de delinear el plan para el futuro (metas específicas, estrategias para alcanzarlas y evidencia creíble).

Un segundo enfoque metodológico es el *método de diez pasos*, denominado *Getting to Outcomes* (Llegando a los resultados), que propone diez preguntas y asiste a los participantes en su respuesta a través de literatura relevante, estrategias y herramientas (Fetterman y Wandersman, 2007: 186):

1. ¿Cuáles son las necesidades y recursos de su organización? (evaluación de las necesidades, evaluación de los recursos)
2. ¿Cuáles son las metas, la población de interés, los logros deseados (objetivos) para su organización? (establecimiento de metas)
3. ¿De qué modo la intervención incorpora el conocimiento científico y las mejores prácticas del área? (ciencia y mejores prácticas)
4. ¿De qué manera la intervención armoniza con otros programas existentes? (colaboración, competencia cultural)?
5. ¿Qué capacidades necesitan para colocar esta intervención en la línea de la calidad? (capacidad constructiva)
6. ¿Cómo se implementará esta intervención? (planificación)
7. ¿Cómo se ponderará la calidad de la implementación? (proceso evaluativo)
8. ¿Qué resultados se obtuvieron? (logros y evaluación del impacto)
9. ¿Cómo se incorporarán estrategias de mejora continua de la calidad? (gestión de la calidad total, mejoramiento permanente de la calidad)
10. Si la intervención y sus componentes son exitosos, ¿cómo se sostendrá la intervención? (sustentación e institucionalización)

Este método ha probado su eficacia en el área de la salud -por ej.: prevención de adicciones- y en el ámbito educativo -por ej.: programas de promoción comunitaria y de la juventud- (Fetterman y Wandersman, 2007: 189).

En suma:

(...) la evaluación por empoderamiento facilita la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, dado que la actividad desarrollada en el proceso de evaluación provee información cualitativa a los métodos cuantitativos, ayuda a desmitificar el proceso de evaluación repensando las formas de participación y la capacidad de aproximarse a la construcción, mantenimiento, reinención y refinamiento de métodos y técnicas y, por último, pero no menos importante, promueve la institucionalización e internacionalización de los procesos y métodos de evaluación (Correa Uribe, Puerta Zapata y Restrepo Gómez, 2002: 122).

Respecto del futuro de la evaluación y del papel que este enfoque estaba llamado a cumplir, señalaba Fetterman (2001: 381 y 384):

(...) La evaluación será colaboración. Los ciudadanos vendrán a la mesa de negociaciones con un conocimiento básico de la evaluación como parte de sus habilidades democráticas. Quienes financian, dirigen y participan de un programa adquirirán la capacidad de monitorear y evaluar críticamente su propio desempeño. Todavía necesitarán evaluadores o amigos críticos, pero de un modo diferente y con mayor nivel de capacidad del que hoy muestran la mayor parte de los evaluadores. Será una rutina de la organización el empleo de la información para la toma de decisiones. La evaluación será institucionalizada como parte de la planificación y gestión de un programa. (...) El propósito será crear una vida mejor a través de la evaluación. Todavía existirán las voluntades alquiladas (individuos contratados para proveer resultados de la evaluación preconcebidos y deseados por la gestión) y los artistas de las relaciones públicas; sin embargo, serán una excepción a las prácticas usuales del campo. (...) la evaluación será más honesta, precisa y útil por su interés genuino en las personas y en los programas. Seremos responsables de los procesos y resultados que evaluamos. (...) En consecuencia, los evaluadores se medirán con estándares más altos. Se esperará que sean parte de la solución y no otro cronista o testigo del problema. (...) En la base de todos estos cambios, se producirá un reconocimiento explícito de la significación de los valores. (...) Los evaluadores mostrarán explícitamente valores democráticos y pluralistas para promover la justicia social, la equidad y la igualdad.

2.2.4. Otros modelos

En este apartado, abordaremos -con mayor o menor exhaustividad- los restantes enfoques teóricos de la evaluación que tienen prevalencia en la actualidad: la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton), la evaluación responderte (Robert Stake), el método orientado hacia el consumidor (Michael Scriven) y la planificación educativa (Lee Cronbach).²²

2.2.4.1. La evaluación iluminativa. El método holístico Parlett y Hamilton

La evaluación iluminativa tiene en cuenta el amplio contexto en el que funcionan los programas educativos; así, su principal preocupación es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción.

Sus metas son las siguientes:

- ✓ Estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones educativas a las que se aplica, sus ventajas y desventajas, y cómo

²² Para ello, nos basamos principalmente en: Ahumada Acevedo (1989), Colás Bravo y Rebollo Catalán (1993), Larrondo (2001), Ruiz (1998) y Stufflebeam y Shinkfield (1993).

se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los estudiantes.

- ✓ Descubrir y documentar qué significa participar en el esquema, ya sea como profesor o como alumno.
- ✓ Discernir y comentar las características más significativas de la innovación, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos.

De esta manera, se intenta plantear y clarificar una compleja serie de cuestiones, ayudando al innovador y a otras partes interesadas a identificar aquellos procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados.

En un trabajo sobre enfoques participativos de evaluación (Esmanhoto, Klees y Werthein, 1986: 87), se destaca que no es un “paquete metodológico estándar”, sino una estrategia general de investigación. Aspira a ser adaptable y ecléctica; por ello, la elección de las técnicas no depende de una teoría particular sino del problema, el que determina los métodos y no viceversa. Tampoco se utiliza ningún procedimiento en forma exclusiva y aislada; se combinan para visualizar la situación problemática desde varios ángulos por lo que este “enfoque *triangular* facilita el contrachequeo de otros hallazgos tentativos” (*ibidem*).

La adopción de una evaluación iluminativa, en consecuencia, requiere algo más que un intercambio de metodologías, implica también nuevas suposiciones, conceptos y terminología para comprender la evaluación de dos aspectos: el “sistema de enseñanza” y el “medio de aprendizaje”.

Según los autores, es importante que la diversidad y complejidad de los medios del aprendizaje sean contempladas como base para el estudio serio de los programas educativos. Cualquier programa, y en particular una innovación, no puede verse como un sistema independiente y autosuficiente.

Insisten en que el intento de relacionar los cambios en el medio del aprendizaje y las experiencias intelectuales de los estudiantes es una de las preocupaciones básicas de la evaluación iluminativa. Así, el concepto de medio del aprendizaje es necesario para analizar la interdependencia entre éste y la enseñanza, puesto que relaciona la

organización y las prácticas docentes con las respuestas de los alumnos a corto y largo plazo. Ellos responden tanto al currículo oculto como al visible: asimilan las costumbres, convenciones, cultura y modelos de la realidad de la situación del aprendizaje.

Afirman que se distinguen tres etapas características de una evaluación iluminativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 323):

- 1- *De observación*, en la cual se investiga toda la amplia gama de variables que afectan los resultados del programa o de la innovación.
- 2- *De investigación*, en la cual el interés se desplaza desde el reconocimiento -de la fase de observación- hacia la selección y planteamiento de cuestiones de una manera coherente y ecuánime, con el fin de realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto.
- 3- *De explicación*, en la que los principios generales subyacentes a la organización del programa son expuestos y se delinean los modelos causa-efecto en sus operaciones.

Dentro de esta estructura de tres etapas, se recogen informaciones utilizando cuatro estrategias: observación, entrevistas, cuestionarios y *tests*, fuentes documentales sobre antecedentes.

La observación ocupa un lugar central. Al comienzo, el investigador se ocupa de familiarizarse con la realidad cotidiana del escenario que está estudiando:

En esto se asemeja al antropólogo social o al historiador natural. Al igual que ellos no intenta manipular, controlar o eliminar variables de situación, sino que toma como dado el complejo ambiente que encuentra. Su principal tarea es descifrarlo; aislar sus características significativas; delinear ciclos de causa y efecto; comprender las relaciones entre creencias y prácticas y entre modelos organizaciones y respuestas individuales (Esmanhoto, Klees y Werthein, 1986: 87).

En forma progresiva, el investigador recopila información acerca de las actividades, las transacciones y los comentarios informales. Los datos deben ser organizados allí donde surjan y luego añadirse comentarios interpretativos sobre las características de

la situación, tanto manifiestas como latentes. Además, se deben documentar las reuniones de personal, las jornadas, las actividades de los estudiantes, etc.

En las entrevistas se apunta a descubrir los puntos de vista de los participantes, lo que permite valorar el impacto de un programa. Las entrevistas breves y estructuradas son convenientes para obtener información biográfica o demográfica, mientras que las formas más abiertas y discursivas suelen ser útiles para temas más complejos.

Por otra parte, debe considerarse la información documental y sobre antecedentes (por ej.: los antecedentes históricos de un programa). Pueden utilizarse las fuentes principales, como los datos confidenciales archivados, junto con relatos autobiográficos y de testigos oculares del programa. Las grabaciones de reuniones y los ejemplos del trabajo de los alumnos pueden también resultar útiles, así como la información que proporciona una perspectiva histórica acerca de cómo contemplaron la innovación distintos tipos de personas antes de que empezara la evaluación.

Otro aspecto importante es el informe y la toma de decisiones. Todos los autores y practicantes del estilo iluminativo están de acuerdo en que el propósito principal de los estudios evaluativos es contribuir a la toma de decisiones. El informe del evaluador está dirigido a tres grupos, distintos pero relacionados entre sí, de personas que toman decisiones: los participantes del programa, los patrocinadores o administradores del mismo y los grupos externos interesados, así como investigadores y comités educativos. Cada grupo acudirá al informe para que lo ayude a tomar decisiones distintas. Por esta razón, el evaluador no puede, incluso aunque se lo soliciten, proporcionar un simple juicio del tipo *funciona/no funciona* acerca del futuro del programa o de la innovación. Puede suceder que una decisión basada en el criterio evaluativo de un solo grupo sea discutida por otros grupos con prioridades disímiles.

Por último, como consecuencia de este método, es inevitable e incluso deseable la diferencia entre los informes. Las evaluaciones tradicionales están construidas sobre requisitos metodológicos, mientras que las evaluaciones iluminativas destacan métodos construidos sobre definiciones de problemas y contratos entre el evaluador y el patrocinador. Estos estudios, por lo tanto, suelen estar dirigidos a grupos

específicos para que puedan ser discutidos los problemas y cuestiones, incluso políticos, que los afectan. En el caso de las audiencias múltiples, la tarea del evaluador puede estar dirigida a distintos grupos por medio de secciones específicas del informe. No importa qué forma adopte el mismo, con tal de que sea legible, breve e interesante. La evaluación iluminativa, así, destaca más la recopilación de información que la toma de decisiones. La tarea del informe, para quienes toman decisiones, es proporcionar un amplio espectro de complejas realidades acerca del programa. De ahí surgirán los debates que conduzcan a desenmarañar las complejidades y aislar lo trivial de lo significativo.

2.2.4.2. La evaluación respondente. El método centrado en el cliente de Robert Stake

Los aspectos principales atribuidos a la concepción de Stake son:

- Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.
- Los evaluadores deben diseñar programas relacionados con los antecedentes, las operaciones y los resultados.
- Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.
- Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas; en su lugar, deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de grupos interesados en el objeto de evaluación.

Sus dos grandes aportes se dividen en sendas etapas: el modelo de la figura -de inspiración tyleriana- y la evaluación respondente (*responsive evaluation*)²³, “el primer modelo cualitativo basado en el estudio de casos” (García Garduño, 2005: 1276), con fundamento en el enfoque iluminativo.

El modelo de la figura trata de transmitir un mensaje concreto a los especialistas en evaluación y educadores en general. En el modelo, afirma el autor, hay pocos evaluadores que contemplan la educación en forma integral. En particular, señala que a menudo las evaluaciones formales se centran solo en unas pocas variables de un

²³ Término que ha dado lugar a otras denominaciones en español: “receptiva”, “responsiva”, “responsable”, “sensitiva”.

programa -como por ejemplo la relación entre resultados y objetivos- y que las evaluaciones informales reflejan las opiniones de un grupo reducido de personas. Invita a los educadores y a los evaluadores a reconocer la estrechez de sus prácticas evaluativas y a prestar más atención a todo el conjunto de la evaluación.

El proceso de evaluación incluye: descripción y juicio de un programa, distintas fuentes de datos, análisis de la congruencia y las contingencias y de las múltiples utilidades de la evaluación.

- **Descripción**

Es el acto básico de la evaluación. Stake aconseja a los educadores que soliciten a los especialistas en valoración que desarrollen una metodología que refleje la totalidad, la complejidad y la importancia de sus programas.

En la evaluación de currículum, la atención prestada a las diferencias individuales entre los estudiantes debe desplazarse hacia las contingencias de los antecedentes, las actividades de clase y los resultados educativos.

- **Juicio**

Según Stake, una evaluación no tiene sentido hasta que se emite un juicio. Por otra parte, cuestiona la validez de asignar la responsabilidad del mismo solo a los especialistas en evaluación, práctica que puede resultar poco realista por una serie de razones: los educadores, intuyendo que los evaluadores podrían convertirse en únicos jueces de sus programas, pueden resistirse a cooperar en el trabajo de recopilación de datos; los evaluadores corren el riesgo de ser censurados o criticados por ciertos colegas; muy pocos pueden sentirse cualificados para discutir qué es lo mejor para una institución educativa o comunidad poco conocidas.

Para solucionar esta situación, sugirió una posición de compromiso. Aunque dudaba de que los evaluadores pudieran o debieran actuar como jueces finales de la mayoría de los programas, pensaba que eran los únicos cualificados para recopilar y procesar objetivamente las opiniones y juicios de otras personas. Recomendaba que las evaluaciones de programas reflejaran el mérito y los defectos percibidos por grupos

bien identificados, y mencionó cinco agentes con autoridad para expedirse acerca de la educación: portavoces de la sociedad en general, expertos en el tema, profesores y alumnos, entre otros.

Esta recomendación de compromiso eliminó la preocupación de Stake acerca del sistema de Scriven, según el cual los evaluadores deben emitir los juicios finales. Especialmente, afirmó que su recomendación obviaba las que él consideraba las dos presuposiciones más cuestionables del sistema de Scriven: 1- que un programa que sea juzgado de excelencia puede resultar no ser el mejor para todos los estudiantes, y

2- que una opción local no es válida si es contraria al bien común. Los evaluadores no pueden hacer ninguna presuposición si recogen, procesan y presentan juicios procedentes de una amplia gama de grupos de referencia.

- **Esquema para la recopilación de datos (método global)**

Los cuatro principales tipos de información que deben ser recopilados y analizados para realizar cualquier evaluación de programa son: antecedentes, transacciones y resultados.

Los antecedentes se refieren a la información más relevante sobre el historial. En concreto, Stake consideraba este tipo de información como una condición ya existente antes de la enseñanza y el aprendizaje, y quizá relacionada con los resultados. Para describir y juzgar totalmente un programa o un episodio del aprendizaje, afirma que los evaluadores deben identificar y analizar los antecedentes apropiados.

El segundo tipo de información son las transacciones de la enseñanza o proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados se refieren a lo que se consigue a través de un programa. Refiere a las capacidades, los logros, las actitudes y las aspiraciones. Incluye también el impacto que causa en todos los participantes. Y contiene, finalmente, los resultados evidentes y los confusos, los buscados y los no buscados, los de largo y los de corto alcance.

Stake utilizaba los antecedentes, las transacciones y los resultados como conceptos centrales para estructurar su concepción de lo que debe hacerse al describir y juzgar un programa, en tanto dimensiones verticales de ambas matrices (matriz de descripción y matriz de juicio).

La dimensión horizontal de la matriz de descripción son las intenciones y las observaciones. Con el primer término se refiere a todo lo que se planea, incluyendo los antecedentes, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los resultados deseados; recomienda a los evaluadores que estudien tanto lo que los educadores excluyen como lo que incluyen, todo bajo la denominación de intención, y que expresen los propósitos de los educadores en un lenguaje que ellos entiendan. Las observaciones se refieren a qué antecedentes, transacciones y resultados han sido observados y anotados, los cuales pueden haber sido recopilados a través de distintas fuentes e instrumentos de recolección de datos. Stake aconseja a los evaluadores que realicen una amplia búsqueda de acontecimientos, tanto los que se habían pronosticado como los que no.

Además, recomienda que investiguen cuidadosamente la base lógica del programa. Una vez informados sobre la misma, pueden utilizarla como punto de partida para juzgar las intenciones del programa. Asimismo, observa que la base lógica es útil para la elección de grupos de referencia, los que luego pueden ser convocados a identificar las normas y aprobar los juicios.

Al concluir su comentario sobre la base lógica, Stake advierte a los evaluadores que no sobre-racionalicen un programa. Deben evitar imponer su filosofía y su lógica por encima del programa²⁴; deben caracterizar cualquier base racional que encuentren en el lenguaje del personal del programa, y no necesariamente en el suyo.

En cuanto a los modos de analizar la información descriptiva, distingue dos tipos de análisis: el de la congruencia y el de la contingencia. El análisis de la congruencia se dedica a averiguar si los propósitos se han cumplido; los evaluadores deben buscar discrepancias entre los propósitos y lo que realmente sucede. Respecto del análisis de

²⁴ Cuando el proceso se implementa sin que el evaluador se involucre con las normas y expectativas del cliente y de los grupos interesados en la evaluación, sino que solo o en gran medida considera *sus* creencias y expectativas, se lo denomina *black box evaluation*, evaluación de caja negra (García Garduño, 2005: 1277).

la contingencia, afirma que dado que la evaluación es la búsqueda de relaciones que permitan el perfeccionamiento de la educación, la tarea del evaluador consiste en identificar los resultados contingentes a antecedentes concretos y transacciones didácticas.

La recopilación y el análisis de la información descriptiva y de la descripción de base lógica del programa, proporcionan el fundamento de la tercera característica principal del método de la figura: la identificación de normas y la formulación de juicios acerca del mérito del programa. Esta dimensión vertical incluye los tres conceptos centrales -antecedentes, transacciones y resultados-. La dimensión horizontal de la matriz está dividida entre las normas y los juicios.

Define las normas como criterios explícitos para valorar la excelencia de una oferta educativa. El concepto de juicio está vinculado con su concepción de las normas: El juicio racional en la evaluación educacional es una decisión sobre la atención que hay que prestar a las normas de cada grupo de referencia (punto de vista) a la hora de decidir si hay que emprender o no alguna acción administrativa. Además, identifica dos tipos de normas que sirven de base para los juicios: las normas absolutas (convicciones personales acerca de lo que es bueno y deseable para un programa) y las normas relativas (características de los programas alternativos que se creen satisfactorios). Por otra parte, señala que en la práctica esta dimensión suele resultar conflictiva:

(...) Con frecuencia encontramos desacuerdos políticos e ideológicos, dificultades para identificar y representar los intereses de todos, la resistencia del cliente cuando los informes no son favorables. Los programas son únicos; las dificultades éticas imprevisibles; los códigos y principios, necesariamente generales -todo lleva a que muy pocas evaluaciones, o ninguna, logre evitar los problemas- (Stake y Mabry, 1998: 99).

Aunque Stake no contempla la evaluación como un proceso metódico, las tareas que el evaluador realiza son:

- Recopilar y analizar la información descriptiva (y describir la base lógica del programa).
- Identificar las normas absolutas (las convicciones formales e informales de los grupos importantes de referencia acerca de qué normas de calidad deben utilizarse).

- Recoger los datos descriptivos de otros programas y extraer las normas relativas para compararlas con el programa en cuestión.
- Valorar hasta qué punto el programa cumple las normas absolutas y relativas.
- En solitario o en colaboración con otros, juzgar el programa, esto es, decidir qué normas tomar en consideración. Más específicamente, asignar un peso, una importancia, a cada grupo de normas.

En cuanto al ***Modelo de Evaluación Respondente***, argumenta que:

Una evaluación educacional es evaluación “sensitiva” si se orienta más a las actividades del programa que a lo que el programa intenta; si responde a los requerimientos de información de la población participante; y si hace referencia a las distintas perspectivas valóricas existentes, al informar sobre el éxito o el fracaso del programa (Stake, 1975, citado por Esmanhoto, Klees y Werthein, 1986: 89).

De allí que sus rasgos principales sean:

- Propósito: Ayudar a los clientes a distinguir las virtudes y los defectos de un programa.
- Alcance de los servicios: Responder a los requisitos informativos de la audiencia a lo largo de todo el estudio.
- Contratos: Los propósitos y procedimientos se esbozan de una manera muy general al principio y se desarrollan durante el estudio.
- Orientación principal: Problemas y actividades del programa.
- Planificaciones: Se van haciendo a sí mismas²⁵.
- Metodología: Reflejo de lo que los participantes hacen “naturalmente”; observa, interpreta y especifica.
- Técnicas preferidas: Estudio de casos concretos, objetivos expresivos, muestreo intencionado, observación, exámenes de programas opuestos e informes expresivos.
- Comunicaciones entre el evaluador y el cliente: Informales y continuas.

²⁵ “Un diseño de evaluación ‘sensitiva’ no puede ser totalmente especificado, excepto en términos generales, porque cada paso del proceso está determinado, al menos en parte, por lo que ha surgido antes de este punto (...) los diseños ‘sensitivos’ están evolucionado constantemente y no se completan nunca” (Stake, 1975, citado por Esmanhoto, Klees y Werthein, 1986: 89).

- Bases para la interpretación de los valores: Referencia a las distintas perspectivas de valor de los usuarios que se tienen a mano.
- Diferencias fundamentales: Sacrifica cierto grado de precisión en la valoración para que pueda aumentar la utilidad.
- Previsiones para evitar la tendenciosidad: Reproducción y definición operacional de los términos ambiguos.

Stake amplía su concepto de evaluación respondente describiendo sus estructuras sustanciales y funcionales. Identifica los organizadores previos como la primera parte de la estructura sustancial. Estos organizadores previos son los problemas ya que reflejan una sensación de complejidad, urgencia y valoración.

Para identificar y solucionar los problemas, el evaluador debe familiarizarse con el programa hablando con los participantes, para alcanzar una comprensión mutua acerca de la existencia de ciertos problemas, y luego utilizarlos como estructuras de futuras discusiones y para desarrollar planes de recopilación de datos. Subraya que el evaluador debe identificar y dar solución a los problemas a lo largo de toda la evaluación.

La segunda parte de la evaluación respondente consiste en un esquema para la recolección de datos. Para ello, debe partir del modelo de la figura a fin de que el evaluador identifique perspectivas múltiples e incluso contradictorias y examine las congruencias y contingencias. Las observaciones más importantes incluyen la base lógica del programa; sus antecedentes previstos y los observados, las transacciones y los resultados; las diversas normas que los distintos grupos creen que deben cumplirse; y sus distintos juicios acerca de ellas.

Stake identifica los observadores humanos como la tercera parte de la estructura sustancial. Destaca su importancia y afirma que son los mejores instrumentos de investigación.

La cuarta y final estructura sustancial es la validación. Responsabiliza al evaluador respondente de proporcionar la suficiente cantidad de información procedente de numerosas fuentes independientes y creíbles, como para que pueda representar efectivamente el estado ya observado del programa en su complejidad.

En cuanto a la estructura funcional de la evaluación respondende, considera que el método requiere una dedicación extensiva a la observación. También postula que no existen fases lineales: la observación y la información continua son importantes a lo largo de toda la evaluación.

Stake presenta la estructura funcional de la evaluación respondente bajo la forma de la evaluación reloj. Subraya que no se trata de un reloj normal: se mueve en la misma dirección de las agujas, en sentido contrario y en cualquier otro sentido que pueda satisfacer mejor las necesidades del cliente.

A continuación, se detallan las actividades que lleva a cabo el evaluador:

- Se comunica con el cliente, el personal del programa y las audiencias. Estos intercambios ocurren a menudo durante la evaluación y abordan una amplia gama de temas, que pueden incluir si es necesaria una evaluación y por qué, cuáles creen que son las cuestiones más importantes, etc.
- En colaboración con el cliente, examina el alcance del programa que va a ser evaluado y se establecen los límites de la investigación. Estas decisiones deben ser flexibles y revisadas periódicamente durante el curso del estudio.
- Elabora un panorama de las actividades del programa con el fin de examinarlo y empezar a conocerlo sin imponer una estructura sustancial de modo inmediato.
- Busca descubrir los propósitos de la evaluación y los intereses que tienen los distintos grupos acerca del programa.
- Analiza las cuestiones y problemas, y los sintetiza con el fin de proporcionar una base para determinar los datos que se necesitan.
- Identifica la información imprescindible para investigar los problemas. Se trata de una derivación más interactiva de la conceptualización de los problemas, trabajando entre los datos potenciales y los contextos de problemas.
- Planifica las actividades de recopilación de datos: traza un plan de observaciones, selecciona los observadores, identifica los informes que deben ser examinados, selecciona muestras y organiza las observaciones y otras actividades de recolección de datos.
- Observa los antecedentes, las transacciones y los resultados.

- Analiza la información obtenida, desarrollando temas que haya localizado en esa información, utilizándolos para preparar descripciones del programa y quizá realizando estudios de casos concretos.
- Comprueba la validez de los resultados y de los análisis. Se realizan diversos *tests* de la calidad de los informes. El personal del programa opina sobre la calidad de las descripciones. El evaluador puede hacer que diferentes personas desarrollen informes a favor y en contra respecto de los méritos del programa, y quizá someterlo todo a un “juicio con jurado”. Y puede alejarse de sus funciones buscando evidencias que contradigan sus resultados, así como su triangulación y confirmación.
- Esquematiza la información con el fin de que resulte de la máxima utilidad para sus audiencias. Debe informarse a las audiencias acerca de los datos reunidos y preguntarles cuáles tienen más valor para ellos. También, deben obtenerse valoraciones de autoridades y otros miembros de la audiencia. Luego, el evaluador debe planificar las comunicaciones, concediendo más importancia a la información más útil, con el fin de satisfacer las distintas necesidades de las diferentes audiencias.
- Prepara, si se lo solicitan, informes formales. Deben escogerse los medios de comunicación que resulten más accesibles para las audiencias y que puedan intensificar la comunicación y asegurar la fidelidad del mensaje.

Para finalizar, resulta relevante la apreciación sobre el rol del evaluador que hace Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 236) en su interpretación de la evaluación respondente. Da el nombre de *evaluación centrada en el cliente* al modelo presentado por Stake; escoge esta denominación porque uno de los temas omnipresente en sus escritos es que el evaluador debe trabajar con y para ayudar a aquellos educadores que desarrollan e imparten servicios educativos. Potencialmente, se pone al servicio de una amplia gama de clientes, incluyendo profesores, administradores, elaboradores de currículos, contribuyentes, legisladores, patrocinadores financieros, entre otros. Los distintos clientes tienen prioridades diferentes, y el personal del programa, por lo general, debe prestarles atención. Pero, hay otros que también la necesitan, incluso cuando los principales clientes se oponen a que se los atienda. Stake recomienda a los evaluadores trabajar con las distintas audiencias y responder a sus requerimientos evaluativos. Ellas son los clientes en el sentido de que son precisamente las audiencias las que apoyan, administran y operan

con los programas que se están estudiando y buscan el consejo y los planes del evaluador para comprenderlos y mejorarlos.

2.2.4.3. El método evaluativo de Michael Scriven orientado hacia el consumidor

Scriven definía la evaluación como una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas. Consiste en la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto, realizada por un evaluador independiente quien emite sus juicios valorativos basándose en pruebas acumuladas procedentes de la comparación con otros objetos distintos. Según este punto de vista, la evaluación es preferentemente comparativa, debe ser realizada con la mayor objetividad posible y debe culminar en juicios y recomendaciones. En este sentido, afirma (Scriven, 1998a: 64):

La disciplina de la evaluación se encarga de la determinación sistemática y objetiva de la medida en que cualquiera de las siguientes tres propiedades son atribuibles a la entidad que se evalúa: mérito, valor o significación (el mérito es más o menos equivalente a la calidad; el valor, al costo-efectividad; la significación, a la importancia.) Cada uno de estos conceptos es dependiente del contexto, sobre todo la significación, y percibir la diferencia entre dependencia del contexto y arbitrariedad es parte de la comprensión de la lógica de la evaluación.

Todas las conclusiones de evaluación se expresan en términos de solo cuatro predicados: I) clasificación; II) gradación; III) calificación y IV) prorrateo. Cada uno puede referirse a cualquiera de las tres propiedades mencionadas en el párrafo anterior, es distintivo y, por ende, requiere un diseño diferente de investigación (...).

Señala que solo hay dos conexiones entre estos cuatro predicados: la gradación implica la calificación y el prorrateo consiste, aunque no es reducible a ellas, en un complejo de ambas. Además, afirma que “(...) las recomendaciones son parte del vocabulario evaluativo aplicado y son conclusiones dependientes del contexto basadas en la combinación de los predicados básicos” (Scriven, 1998b: 85).

- **Evaluación formativa y sumativa**

La principal responsabilidad del evaluador es emitir juicios bien informados. Insiste en que la meta de la evaluación es siempre juzgar el valor.

En cuanto a las funciones señala que son dos los “elementos de una particular clasificación de los roles de la evaluación” (Scriven, 1996: 151): formativa, que ayuda a desarrollar programas y otros objetos; y sumativa, que calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado.²⁶

La evaluación formativa es una parte integrante del proceso de desarrollo. Proporciona información continua para ayudar a planificar y luego a producir algún objeto. Se realiza para auxiliar al personal en el perfeccionamiento de aquello que esté operando o desarrollando.

En su función sumativa, la evaluación investiga todos los efectos de los objetos y los examina comparándolos con las necesidades de los consumidores. Puede servir para ayudar a los administradores a decidir si todo el currículo ya finalizado, pulido mediante la utilización del proceso evaluativo en su primera forma (formativa), representa un avance sobre las otras alternativas disponibles, lo suficientemente significativo como para justificar los gastos de su adopción por parte de un sistema escolar. La evaluación sumativa, por lo general, debe ser realizada por un evaluador externo para que aumente la objetividad; por otra parte, sus resultados deben hacerse públicos.

- **Evaluación amateur vs. evaluación profesional**

En las primeras etapas de la elaboración de un currículo, Scriven prefiere la evaluación amateur (autoevaluación) a la evaluación profesional. Quienes han desarrollado un programa, cuando actúan como sus propios evaluadores, pueden ser un poco asistemáticos y subjetivos, pero también son solventes, dedicados a la consecución del éxito y tolerantes con los objetivos vagos y los procedimientos de desarrollo investigativo. Los evaluadores profesionales, si intervienen demasiado pronto, pueden ahogar la creatividad de un grupo productivo, retardar el proceso de

²⁶ Esta distinción, cuya importancia reconocieron rápidamente otros autores, no se había definido de modo explícito antes del trabajo seminal de Scriven, en 1967 (Martínez Rizzo, 2009: 13).

desarrollo urgiendo a la clarificación de las metas o pierden su punto de vista objetivo alineándolo demasiado con el esfuerzo productivo, entre otras cosas. Los evaluadores profesionales son necesarios, sin embargo, para llevar a cabo las evaluaciones formativa y sumativa durante las últimas etapas del desarrollo. Ambos tipos de evaluación requieren un alto nivel de habilidad técnica y una objetividad que raramente posee el personal que interviene en el desarrollo, pues no suele estar preparado en la teoría y metodología evaluativas. Scriven recomienda que un evaluador profesional sea incluido en el personal que interviene en el desarrollo para llevar a cabo la evaluación formativa, y aconseja que los evaluadores profesionales externos sean los encargados de realizar y presentar las evaluaciones sumativas.

- **La evaluación sin metas**

Según este método, el evaluador permanece a propósito ignorante de las metas fijadas para el programa e investiga los efectos de un programa, independientemente de sus objetivos. No existen efectos secundarios que examinar, puesto que los datos acerca de todos los efectos, cualquiera que sea el propósito del programa, son igualmente admisibles. Si un programa se realiza como se supone, la evaluación debe confirmar esto, pero el evaluador, a la vez, podrá descubrir resultados inesperados que los evaluadores que se basan en las metas prefijadas pueden pasar por alto a causa de su preocupación por aquellas. En cualquier caso, Scriven muestra que la evaluación sin metas es reversible y complementaria: se puede empezar sin ellas, con el fin de investigar todos los efectos, y luego cambiar el método, basarse en las metas para asegurar que la evaluación determine si las mismas han sido alcanzadas o, incluso, diferentes evaluadores pueden realizar simultáneamente ambos tipos de evaluación.

Las ventajas de la evaluación sin metas, según el autor, consisten en que es menos intrusiva que la evaluación basada en ellas; más adaptable a los cambios repentinos de metas; más solvente a la hora de encontrar efectos secundarios; menos propensa a la tendenciosidad social, perceptiva o cognitiva; más estimulante profesionalmente; y más equitativa ya que tiene en cuenta una amplia gama de valores.

Para concluir, es importante destacar el valor que Scriven le adjudica a la metaevaluación; muestra que la misma puede ser formativa, si ayuda al evaluador a

planificar y realizar una evaluación solvente, o sumativa, si proporciona pruebas independientes acerca de la competencia técnica del evaluador principal y de la solvencia de sus informes.

2.2.4.4. La planificación evaluativa según Lee Cronbach

De este estudio de la evaluación solo nos abocaremos a tres aspectos importantes de su modelo: el trabajo en equipo, la planificación previsor y flexible y la comunicación.

Según el autor, hay que estimular la planificación de la evaluación para que resista ciertos tipos de desafíos porque las evaluaciones están concebidas para cumplir una función política. Para asegurar la legitimidad de los resultados, debe asemejarse a un programa de investigación y debe tener la misma flexibilidad tanto respecto de sus propios resultados como de los intereses cambiantes de la comunidad política.

Las evaluaciones, por lo general, se realizan a petición de un administrador. Cronbach considera que ningún individuo está totalmente cualificado para encargarse él solo de la planificación y la interpretación; casi siempre la responsabilidad debe ser compartida por un equipo. La planificación, por lo tanto, se desarrolla en dos niveles: una planificación general que reparta prioridades y responsabilidades entre los miembros del equipo, y una detallada planificación interna del equipo, que debe dar como resultado planes basados en la experiencia y en las interacciones de los que constituyen el equipo. Así, la planificación y los estudios evaluativos devienen más reflexivos, ocupándose de los procesos, y no solo de los objetivos.

El evaluador, por su parte, cumple una tarea didáctica que reside tanto en el planteamiento de los problemas como en la formulación de sus soluciones.

Cronbach considera que en todas las etapas de una evaluación, desde la planificación al informe, es esencial una *excelente información*. La misma debe ser:

- Clara, porque debe ser comprendida por todos aquellos que la utilicen;
- Oportuna, ya que debe llegarles cuando la necesiten;

- Exacta, a fin de que los diversos observadores que utilicen un procedimiento lo contemplen de la misma manera;
- Válida, porque debe incluir los conceptos y las valoraciones relacionados estrechamente con la realidad;
- Amplia, dado que debe proponer las principales alternativas políticas que tienen más probabilidades de alcanzar las metas de la organización o de proponer metas nuevas.

A modo de cierre de este apartado, resulta relevante señalar que, según Basuela Herreras (2003: 364), los modelos se han complejizado por, al menos, tres procesos:

En primer lugar, en una constante ampliación de las perspectivas de análisis, que han transitado de planteamientos cuantitativos, decididamente exclusivos y excluyentes, a enfoques cualitativos o a perspectivas en las que se prioriza la complementariedad o el pluralismo, sea paradigmático o metodológico. En segundo lugar, en una gestión cada vez más descentralizada de los procesos evaluativos; y, en tercer lugar y como una consecuencia deseable del anterior, en una participación creciente, en número y en profundidad, de agentes e instancias en las prácticas evaluativas.

2.3. Evaluación y Acreditación

A continuación, presentaremos los conceptos oficiales de evaluación y acreditación del Glosario de la RIACES (RIACES, 2007), organismo seleccionado por su grado de cientificidad en el tema. Consideramos de suma importancia dejar plasmados dichos conceptos ya que guían el proceso de investigación evaluativa que realizaremos en los próximos capítulos:

Evaluación: proceso cuyo objetivo es la realización de un estudio de una institución o programa, que concluye con la emisión de un juicio o diagnóstico, tras el análisis de sus componentes, funciones, procesos y resultados, para posibles cambios de mejora. Una evaluación incluye la recopilación sistemática de datos y estadísticas relativos a la calidad de la institución o del programa. Las agencias de calidad suelen dividir su actuación en dos tareas relacionadas: la evaluación y la acreditación.

Autoevaluación: También se denomina autoestudio o evaluación interna. Es un proceso participativo interno de reflexión y evaluación, que, siguiendo una metodología previamente fijada, busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de educación superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador.

Evaluación externa: también denominada evaluación por pares, puede ser de una institución o de un programa. Normalmente se trata de un proceso inmediatamente subsiguiente a una evaluación interna o autoevaluación. Suele estar compuesta de tres fases: revisión de la documentación entregada por la institución, visita de un equipo de pares y realización por estos de un informe escrito que puede contener recomendaciones de mejora. La evaluación externa puede igualmente dar lugar a un plan de mejora y a un plan de seguimiento.

Acreditación: Reconocimiento o certificación de la calidad de una institución de educación superior o de un programa educativo, que se basa en un proceso previo de evaluación. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa. La acreditación supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador o por una autoridad oficial educativa.

Finalmente, elaboramos una breve síntesis sobre **Autoevaluación**, a partir de autores que son autoridad en la temática²⁷, debido a la relevancia que tiene tanto para la evaluación externa como para la acreditación.

Desde el punto de vista del agente que realiza la evaluación, se puede distinguir entre la evaluación externa y la evaluación interna. Cuando son los propios implicados los que sienten la necesidad de la evaluación y se encargan de realizarla con el objeto de promover un cambio o mejora a partir de la toma de decisiones pertinentes se habla de autoevaluación.

²⁷ Blas *et al.* (1996); Colás Bravo y Rebollo Catalán (1993); CONEAU (1998); Flores Ochoa (1999); Jiménez (2000); Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999); Ruiz (1998); Santos Guerra (1996).

- ***Naturaleza***

Se entiende como un proceso interno (flexible y cíclico) de planificación, identificación, análisis crítico y prospectivo -en este caso, de un programa de formación- con el objeto de brindar las herramientas necesarias para la toma de decisiones. Para llegar a esto, se busca interpretar y valorar desde instancias de participación y diálogo reflexivo y crítico.

Dada la esencia de su misión, las instituciones educativas deben buscar continuamente la excelencia. De manera análoga a los organismos vivientes, las organizaciones educativas se desenvuelven reaccionando ante estímulos y conflictos tanto externos como internos, efectuando los cambios adecuados y oportunos. En otras palabras, la organización debe autorregularse con el fin de cumplir la misión y objetivos que ella misma se ha dado. Una institución autorregulada debe necesariamente revisar de manera continua y sistemática los objetivos de sus tareas, establecer un sistema eficiente de información que se fundamente en hechos y juicios sobre los distintos elementos del sistema, actuar sobre la base de estudios científicos, y conectar los resultados con la planificación, todo con el fin de buscar la excelencia. Este estudio posee elementos descriptivos pero, principalmente, analíticos y reflexivos, y supone un verdadero compromiso con el cambio y/o la mejora.

- ***Propósitos***

La autoevaluación de un programa educativo es un proceso que lleva cambios y/o mejoras a corto, mediano y largo plazo y que consiste en ayudar a la institución o a sus responsables a reflexionar y valorar su propósito fundamental, las metas y objetivos derivados de éste, a conocer el éxito, a explorar modos y medios para mejorar la calidad educativa (Flores Ochoa, 1999).

Además del propósito prioritario mencionado en el párrafo anterior, se pueden enumerar, entre otros, los siguientes objetivos de la autoevaluación:

- Acreditar.
- Facilitar la planificación institucional.

- Asignar recursos.
- Racionalizar la cantidad de los recursos humanos.
- Apoyar la toma de decisiones en relación con la creación o desaparición de estructuras y programas.

- ***Responsables***

Como es un proceso constructivo y de comunicación hacia el interior que busca el conocimiento más sólido posible de los logros y de las deficiencias del programa académico, para definir acciones de cambio y/o mejora, exige la participación responsable y comprometida de los directamente involucrados.

Es necesario definir, detectar y caracterizar a los sujetos que participan, lo cual dependerá del objeto de estudio.

- ***Requisitos que debe cumplir***

- Motivación interna por una cultura de evaluación con incentivos propios.
- Liderazgo, planificación y control no fiscalizador.
- Diseño adecuado a las circunstancias.
- Compromiso institucional y apertura al cambio.
- Compromiso y participación de las autoridades en todos los pasos del proceso.
- Representación de todos los miembros de la comunidad en un organigrama y un cronograma de trabajo significativo.
- Participación y apropiación del proceso y sus resultados.
- Respeto por la adecuada reserva de la información.
- Localización en áreas y problemas importantes.
- Empleo de información relevante.
- Establecimiento de ciclos periódicos de autoevaluación para el programa académico.
- Provisión de una mínima capacitación interna.
- Clima de confianza.

- Logro de objetivos.
 - Secuencia lógica y correcta de los diferentes pasos del proceso.
 - Inclusión de sus resultados en los planes de desarrollo, o bien emplearlos para su elaboración.
- ***Aspectos positivos***
 - Permite reflexionar sobre lo que se hace.
 - Facilita la coordinación vertical y horizontal.
 - Ayuda a comprender lo que sucede.
 - Impulsa el diálogo y la participación.
 - Posibilita la toma de decisiones racionales y en equipo.
 - Impide las superposiciones.
 - Ayuda a incidir sobre lo que se considera sustancial.
 - Permite corregir errores.
 - Promueve el aprendizaje.
 - Ayuda al perfeccionamiento de los involucrados.

De lo expuesto hasta el momento debe quedar claro que todo equipo responsable de un proyecto educativo, debe impulsar este proceso de autoevaluación como una instancia de reflexión permanente y compartida. Esta reflexión compartida **no** es una amenaza, una fiscalización, un intromisión, una descalificación ni una imposición; **es** un diálogo, un encuentro, una comprobación, un diagnóstico, un intercambio y una ayuda (Santos Guerra, 1996: 134). La reflexión sistemática y colegiada sobre la práctica es imprescindible para comprenderla y mejorarla.

En suma, es necesario que la autoevaluación sea:

- a- Sistemática y no solo ocasional.
- b- Rigurosa y no arbitraria.
- c- Canalizada y no dispersa.
- d- Conocida.
- e- Colectiva y no solo individual.

- f- Compartida y no solo estamental.
- g- Escrita y no meramente hablada.
- h- Libre y no impuesta.

De este modo surge la exigencia de que sea verdaderamente rigurosa. La formulación de preguntas razonables no es suficiente para obtener respuestas coherentes y cabales. Preguntarse sobre el desarrollo de un proyecto de formación no siempre conlleva respuestas que evidencien consistencia y seriedad. En lugar de opiniones gratuitas sobre la realidad, es preciso recoger datos de forma sistemática y precisa. El equipo evaluador ha de procurar que un proceso metódico permita llegar a una comprensión profunda de la realidad. Para ello, es necesaria una secuencia que dé garantías de rigor:

a- Recoger datos en forma precisa y prolongada

No bastan las simples impresiones, las aproximaciones a los hechos, las suposiciones, las intuiciones sobre la realidad.

La precisión proviene de la naturaleza de los métodos de exploración y del rigor de su aplicación; también, de la prolongación de los períodos de observación utilizando variados instrumentos que posibiliten una triangulación significativa.

b- Utilizar métodos adecuados y realizar triangulación de fuentes y metodológica

Recoger datos en forma precisa exige, en este tipo de evaluación, un enfoque metodológico que tenga en cuenta las siguientes exigencias:

- Diversidad de métodos de exploración.
- Sensibles a la complejidad de los fenómenos evaluados.
- Adaptados a las situaciones que se exploran. Tanto por su naturaleza como por su intensidad y ritmo, es necesario adaptar la aplicación de los métodos a las características del contexto, a las exigencias del momento y a la disposición de los interesados.
- Triangulación de fuentes y metodológica.

c- Someter los datos a la interpretación y al análisis

Según Santos Guerra (1996: 138), los hechos pueden ser utilizados para confirmar las teorías previas. Cada uno puede no solo ver lo que quiere, sino entender lo que quiere en aquello que ve. Si se aplican argumentaciones sólidas y rigurosas, si participa más de un analista en la interpretación de los datos, si se someten los análisis a la consideración de personas independientes que no están mediatizadas por los intereses de los protagonistas, se alcanzará un nivel más elevado de rigor.

d- Discutir los datos de forma abierta y colegiada

Es necesario evitar el sesgo de la interpretación parcial, de la influencia del papel que se juega en un determinado proyecto, de los intereses y los afectos que mediatizan la reflexión.

Una de las ventajas y de las finalidades de la evaluación es que propicia el diálogo y el debate sobre la realidad del objeto por evaluar. De esa discusión nadie debe estar excluido y ha de realizarse en condiciones que permitan el ejercicio real (no solo formal) de la libertad. Para ello, se necesitan tiempos sistemática y específicamente destinados al diálogo. La discusión necesita estar sostenida por actitudes de apertura y realizada en condiciones favorables: espacio adecuado, tiempo suficiente, número de participantes proporcional al tiempo y al espacio.

e- Poner por escrito la reflexión.

f- Tomar decisiones racionales para mejorar la acción.

g- Publicar para someter la reflexión a debate público.

• Aspectos negativos

Las principales dificultades que se pueden encontrar para la puesta en marcha de este proceso son:

- a. El individualismo de la acción profesional.
- b. El tiempo disponible. Si los responsables y/o protagonistas del proyecto educativo no disponen de un tiempo institucional destinado a

realizar este tipo de actividad, será difícil pedirles que lo obtengan del tiempo de ocio o de su vida familiar.

- c. La rutinización institucional. Si no se interroga a los profesionales sobre la naturaleza de su actividad, sobre la calidad que tiene, sobre las posibilidades de entenderla y de mejorarla, será difícil iniciar procesos de investigación sobre la misma.
- d. La motivación.
- e. La masificación. El tamaño de algunos centros de formación es una dificultad importante para la realización de una evaluación holística.

En el desarrollo previo se ha hecho hincapié en que la evaluación tiene como finalidad esencial la mejora de la práctica educativa. Sin embargo, la evaluación, en sí misma, no la garantiza. Es más, la evaluación, según Santos Guerra (1996: 168), es un proceso que está lleno de peligros:

De los evaluados

- a. Utilizar la evaluación para potenciar enfrentamientos y propiciar la agresión entre bandas o individuos.
- b. Emplearla para “atrincherarse” en las posiciones previas, demostrando a los demás que no tenían razón.
- c. Convertir la evaluación en un ajuste de cuentas.
- d. Tomar en cuenta solo aquellos resultados que estén de acuerdo con los intereses propios.
- e. Descalificar la evaluación, a pesar de que sea rigurosa, cuando no interesan sus conclusiones.
- f. Darla por buena para descalificar personas o grupos.
- g. Aprovecharla para dichas descalificaciones.
- h. Aprovecharla para hacer comparaciones falsas o malintencionadas.

De los evaluadores

- a. Convertir la evaluación en un elogio para quien la promueve o realiza.
- b. Elegir sesgadamente, para efectuarla, algunas variables y las correspondientes experiencias que aseguren una visión favorable.
- c. Convertir la evaluación en un instrumento de dominación y opresión.
- d. Ponerla al servicio del poder.
- e. Encargar la evaluación a personas sin independencia, con actitudes serviles o partidistas.
- f. Divulgar resultados reservados (otra parte ha de ser necesariamente pública, ya que el conocimiento pertenece a la comunidad), quebrantando la confidencialidad y el anonimato.
- g. Utilizar los resultados para tomar decisiones injustas.

En este capítulo hemos desarrollado los conceptos teóricos que se vinculan con la internacionalización de la evaluación y la acreditación; en el próximo, se elabora un panorama histórico de los intentos de integración educativa latinoamericana durante la última década.

CAPÍTULO II

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA

En este apartado se presenta una breve síntesis de los orígenes de la internacionalización de la ESU. Posteriormente, se sistematizan y describen diferentes intentos estratégicos de integración educativa latinoamericana representativos de la UNESCO (1998-2010), de organismos regionales y, desde el punto de vista de la investigación, los proyectos internacionales de cooperación solidaria a partir del 2003 hasta el 2010, seleccionando los de mayor difusión.²⁸

1. Orígenes de la internacionalización de la ESU en Latinoamérica

La cooperación entre los países, hasta la década de los 60 y 70, se basaba en acuerdos de colaboración para el intercambio cultural. Posteriormente, los esquemas de ayuda internacional y “cooperación para el desarrollo” enfatizaron algunas áreas de la ciencia y la tecnología, aunque las universidades no desempeñaron un papel muy activo en la definición del contenido de las acciones ni en su ejecución. El auge de la internacionalización de la educación superior universitaria empieza en los 80 para luego crecer en forma vertiginosa en los 90 (Villanueva, 2010). Como se expresó en la Introducción, la ***internacionalización*** de la ESU permite que las universidades alcancen una mayor visibilidad internacional y, a su vez, crezcan a partir de los beneficios derivados de la conformación de redes interinstitucionales e internacionales.

Hoy, en un mundo globalizado, cada país se mueve en el espacio internacional con capacidades diferenciadas para aprovechar las diversas oportunidades y se incorpora o conforma bloques de naciones identificadas por intereses comunes. La cooperación internacional apunta hacia el fortalecimiento de la calidad de las actividades académicas de Latinoamérica y es considerada un instrumento para la internacionalización de la educación y un sector objeto de políticas públicas e institucionales, sin que aún se tengan claramente definidas las prioridades regionales. La tendencia es entender la cooperación internacional y la internacionalización de la ESU como un medio para el desarrollo institucional y un modo de complementación

²⁸ En cuanto al criterio de selección de los proyectos de investigación se utilizó el de mayor difusión, porque hasta el momento no existe ningún documento que informe sobre el grado de impacto del mismo en la mejora de la calidad de la ESU en el marco de la internacionalización e integración educativas.

de las capacidades de las universidades que permita la realización de actividades conjuntas y una integración con fines de mutuo beneficio. En este sentido Beneitone (2008), afirma que la internacionalización es la respuesta transformadora del mundo académico ante la globalización. La universidad trasciende el mercantilismo educativo y social, la competitividad de las relaciones internacionales, a favor de la construcción de la Sociedad del Conocimiento apoyada en una cooperación solidaria, horizontal, propiciando pertinencia, calidad, equidad y accesibilidad.

Existen diferentes muestras de cooperación internacional de la ESU que, si bien no son objeto de estudio en esta tesis no pueden dejar de mencionarse. Ellos son: ALCUE/UEALC, las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, el Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC) y los bloques subregionales (TLCAN/NAFTA, el Mercado Común Centroamericano, la Comunidad Andina, el Mercado Común del Sur, la Comunidad del Caribe, la Alternativa Bolivariana para América Latina y El Caribe, la Unión de Naciones Sudamericanas y la Comunidad Iberoamericana de Naciones).

El Espacio Común de Educación Superior América Latina y El Caribe y Unión Europea (ALCUE/UEALC) fue creado en noviembre del 2000 con la presencia de 48 Ministros de Educación que firmaron la Declaración de París y avalado por Cumbres de Jefes de Estado y Reuniones de Ministros de Educación. Su objetivo consistió en constituir el mayor espacio universitario del mundo: el Espacio Común de Educación Superior. Desarrolló dos proyectos internacionales Proyecto Alfa Tuning América Latina y el Proyecto 6X4 UEALC²⁹. Propone que en el 2015 deben ser logradas las siguientes estrategias de desarrollo: el conocimiento mutuo y la comparabilidad eficaz para el reconocimiento de estudios, títulos y competencias; la movilidad de estudiantes y profesores; el trabajo en redes de cooperación e intercambio entre instituciones para el avance científico, tecnológico y cultural; la garantía de la calidad; la visibilidad del proceso de construcción del espacio y la definición de fuentes de financiamiento claras para el desarrollo de programas.

²⁹ Tanto el proyecto Tuning Alfa Tuning para América Latina como el Proyecto 6X4 UEALC serán tratados en profundidad al finalizar el capítulo y en el capítulo uno en los ejes de evaluación y acreditación universitaria.

Se le debe reconocer su característica estratégica como base para la construcción de políticas de cooperación entre los bloques. Asimismo que sus dos proyectos generaron una instancia significativa de trabajo cooperativo de académicos y gestores de ESU y diálogo y consenso para el entendimiento y armonización de los sistemas. Sin embargo, la inclusión de sus objetivos en las políticas públicas no se ha evidenciado en la mayoría de los países de la región, con excepción de los que integran el Comité de Seguimiento.

Con respecto a las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno³⁰, se consideran como acontecimientos que promueven la *integración* y la *cooperación*, juegan un papel central en la formulación de lineamientos de políticas y programas específicos para los países miembros y un importante rol de organismos como la OEI. Aunque se han realizado varias de reconocida importancia, dado que no son objeto de estudio de esta tesis, solo se aborda la Cumbre que tuvo lugar en Montevideo en 2006. En ella se manifestó la voluntad política de los gobiernos de la región de avanzar hacia la cooperación iberoamericana más eficaz y profunda respecto de la ESU; se acordó avanzar en la estructuración progresiva del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) como ámbito para promover la cooperación, la mejora continua de la calidad educativa y el aseguramiento de la misma, además, de fomentar la pertinencia de la ESU, la investigación y la innovación como fundamento del desarrollo sostenible. Asimismo, se pusieron de manifiesto las dificultades para concretar en un corto tiempo estas iniciativas.

Por último, la multiplicidad de convenios interinstitucionales firmados en el marco de la autonomía de cada universidad latinoamericana, definen acciones y programas de cooperación que abarcan desde la participación en proyectos conjuntos, el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores y el acuerdo de reconocimiento de materias y créditos. Sin embargo, estas prácticas aún no se encuentran internalizadas como metas de las universidades. En este sentido, expertos como Zarur Miranda (2008), afirman que en cada uno de los intentos de regionalización subsisten dificultades y oportunidades que se constituyen en grandes desafíos a la hora de embarcarse en la consolidación de un espacio común. Los mismos son: la

³⁰ Esta información se puede consultar en: <http://www.oei.es/cumbres.htm>

participación por parte de los países en más de un bloque, lo cual produce un desgaste de energías que quita fuerzas al proyecto global para una completa integración latinoamericana; la afiliación a una auténtica práctica de aprender a pensar en bloque, bregando para el beneficio cooperativo y solidario; el impulso de mecanismos que atiendan la relación asimétrica entre socios pequeños y grandes; las diferencias respecto de la dimensión de los países y de sus sistemas de educación superior en América Latina; la resolución de diferentes tipos de trabas burocráticas (otorgamiento de visas, eliminación de tasas aduaneras, actualización de estatutos laborales, otorgamiento de matrículas profesionales, reconocimiento de estudios, etc.) y el surgimiento de un auténtico sentimiento de ciudadanía latinoamericana y caribeña.

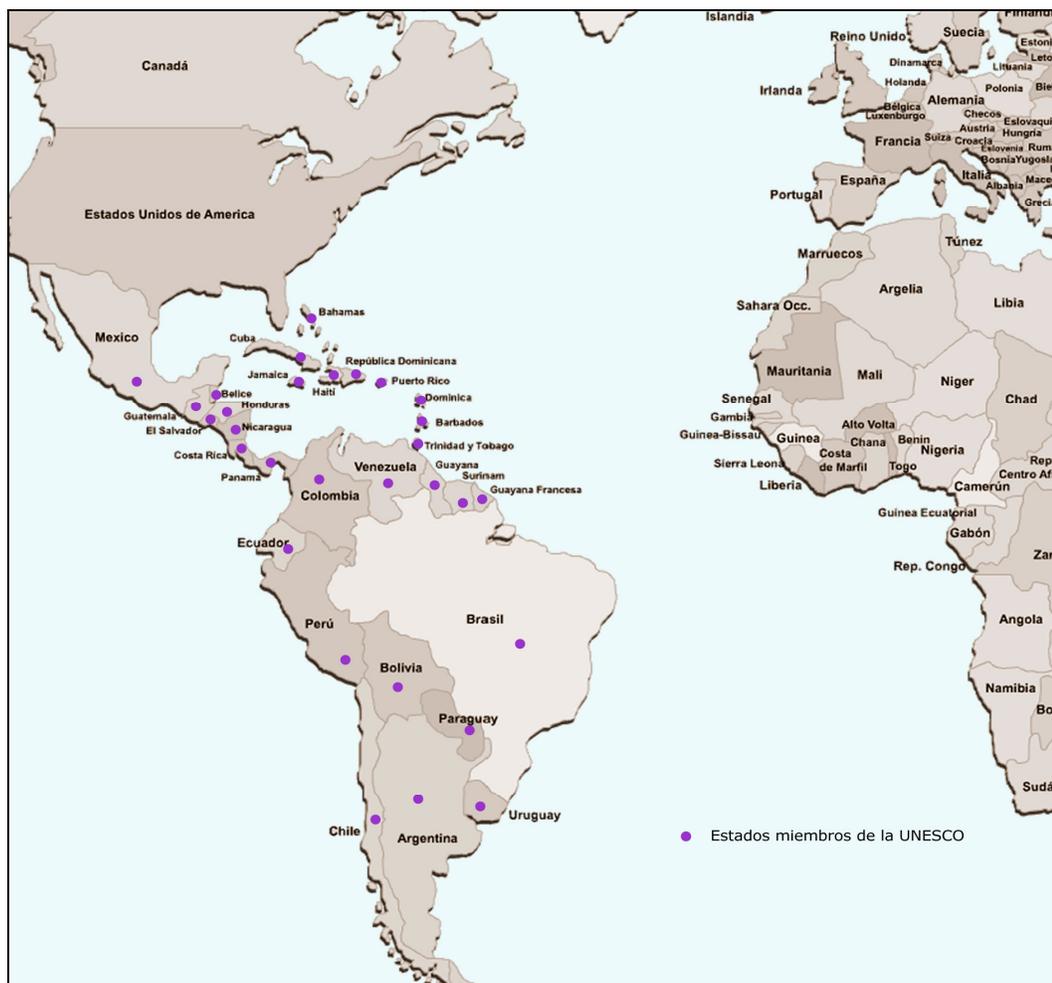
En síntesis, diversos estudios sobre *cooperación internacional e internacionalización* de la ESU en los países latinoamericanos, indican que las actividades, proyectos y programas no están insertos de forma acabada en políticas regulares y prácticas de implementación. Han existido mayores avances en términos declarativos que en la realización de acciones concretas. A esta situación se agregan las serias dificultades para evaluar los resultados de los programas de cooperación en funcionamiento, debido a la falta de informes y estudios de impacto sobre los procesos.



2. Acciones de la UNESCO

A partir de este punto y durante todo el desarrollo del presente capítulo, antes de iniciar con la presentación descriptiva de los diferentes *intentos estratégicos de integración educativa latinoamericana* desde la UNESCO, Asociaciones de Universidades en proyectos internacionales de investigación – desarrollo e innovación (I+D+I) y de organismos regionales de integración educativa, se presentará la cobertura geográfica de cada iniciativa. Esto permitirá identificar varias situaciones relacionadas con: el tipo de participación de los países (pasiva – activa), inclusión para el desarrollo y mejora de la calidad educativa y de la comunidad en su totalidad, superposición de acciones con la misma finalidad, en un mismo país o región, sin ningún tipo de articulación, entre otras situaciones.

Mapa I: Cobertura geográfica de la UNESCO en América Latina y El Caribe (elaboración propia)



En este punto se presentan en forma cronológica las diversas acciones de la UNESCO en su intento por promover la internacionalización e integración educativa a partir del diálogo y el consenso entre los países. Para ello, se mencionan los documentos que declaran dicha intención y las líneas de acción establecidas para seguir la evolución de los intereses regionales que se convirtieron en líneas de política educativa universitaria por cumplir. A su vez, constituyen un marco de referencia para evaluar el grado de avance de dichos lineamientos a partir del análisis de los contextos nacionales y de cada sistema educativo y universidad. Asimismo, se resalta el rol de la *evaluación y acreditación* en este proceso de *internacionalización* e *integración*, a los efectos de que sirva de insumo para el estudio comparado de la presente investigación.

2.1. Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe (1974)

En América Latina y El Caribe, el primer intento de lograr la convalidación de estudios, títulos y diplomas de la ESU se ve plasmado en el “Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe”, promovido por la UNESCO y firmado por 19 países el 19 de julio de 1974, en la Ciudad de México. Lo suscribieron Panamá, México, Chile, Venezuela, Colombia, Cuba, El Salvador, Ecuador, Brasil, Surinam, Nicaragua, Perú, Bolivia, Países Bajos, Santa Sede, Slovenia, República de Macedonia, Serbia y Montenegro. Argentina nunca adhirió. Brasil y Chile lo firmaron pero posteriormente renunciaron por lo que el número de participantes se redujo.

Cuatro son los propósitos de este convenio: “a) Permitir la mejor utilización de los medios de formación de la región; b) Asegurar la mayor movilidad de profesores, estudiantes, investigadores y profesionales dentro de la región; c) Allanar las dificultades que encuentran al regreso en sus países de origen las personas que han recibido formación en el exterior; d) Favorecer la mayor y más eficaz utilización de los recursos humanos de la región con el fin de asegurar el pleno empleo y evitar la fuga de talentos atraídos por países desarrollados.” (UNESCO, 1974)

Este acuerdo suponía una armonización gradual de los sistemas educativos en la región al tiempo que se superaba el trámite de convenios bilaterales o de grupos pequeños de países para resolver la compleja situación de la convalidación de títulos y el reconocimiento de estudios. Sin embargo, no especificó los requisitos para la convalidación ni tampoco discriminó el reconocimiento con fines académicos del licenciamiento para el ejercicio profesional.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en la “Propuesta de modificación del Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe, 1974” afirma que dicho convenio, si bien promovió un conjunto de actividades tendientes a la configuración del espacio latinoamericano y caribeño de educación superior, tuvo también una gran debilidad que se manifestó

en su grado de amplitud y variedad de acciones (IESALC, 2005: 1). A continuación se transcriben los objetivos que así lo demuestran:

(...) II. OBJETIVOS

Artículo 2

1. Los Estados contratantes declaran su voluntad de:

a) Procurar la utilización común de los recursos disponibles en materia de educación , poniendo sus instituciones de formación al servicio del desarrollo integral de todos los pueblos de la región, para lo cual deberán tomar medidas tendientes a:

i) armonizar en lo posible las condiciones de admisión en las instituciones de educación superior de cada uno de los Estados,

ii) adoptar una terminología y criterios de evaluación similares con el fin de facilitar la aplicación del sistema de equiparación de estudios,

iii) adoptar, en lo referente a la admisión a etapas de estudios ulteriores, una concepción dinámica que tenga en cuenta los conocimientos acreditados por los títulos obtenidos, o bien las experiencias y realizaciones personales, de conformidad con lo previsto en el inciso c) del artículo 1,

iv) adoptar en la evaluación de los estudios parciales, criterios amplios basados más bien en el nivel de formación alcanzado que en el contenido de los programas cursados, teniendo en cuenta el carácter interdisciplinario de la educación superior,

v) otorgar el reconocimiento inmediato de estudios, diplomas, títulos y certificados para los efectos académicos y del ejercicio de la profesión,

vi) promover el intercambio de información y documentación referente a la educación, la ciencia y la técnica que sirva a los propósitos del presente Convenio;

b) Procurar a escala regional, el mejoramiento continuo de los programas de estudios que, junto con un planeamiento y una organización adecuados, contribuya al óptimo empleo de los recursos del área regional en materia de formación;

c) Promover la cooperación interregional en lo referente al reconocimiento de estudios y títulos;

d) Crear los órganos nacionales y regionales necesarios para facilitar la rápida y efectiva aplicación del presente Convenio (UNESCO, 1974).

Según los expertos del IESALC, el punto que ocasionó dificultades de instrumentación radicó en la disposición que autoriza el ejercicio de las diferentes profesiones en un país miembro cuando los títulos o grados han sido obtenidos en una institución superior de otro país. Igualmente, se plantearon observaciones al Convenio porque equiparaba los títulos y grados, sin establecer términos que permitiesen evaluar efectivamente su comparabilidad, excepto por la vía de declaraciones genéricas relativas a planes de estudio, capacidades desarrolladas fuera de la universidad o instituciones de educación superior. El Convenio carecía, además, de mecanismos y criterios para establecer equivalencias.

Ante esta situación, la UNESCO en el 2005 reconoció las dificultades generadas por el convenio y denunciadas por varios países y se comprometió a establecer propuestas. Así surge el “Borrador de propuestas y recomendaciones formuladas al tenor de la Reunión Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe”, elaborado en Bogotá en noviembre de 2005. Dicho documento se centra en la diferenciación entre *reconocimiento académico y autorización para el ejercicio profesional; en los efectos del reconocimiento académico; en el reforzamiento de la movilidad académica; en la legibilidad y transparencia de títulos y certificaciones y en la incorporación de la noción de competencia y perfil de competencias*. (IESALC-UNESCO, 2005). Estos ejes de trabajo, como se puede inferir, tienen una estrecha relación con los sistemas de evaluación y acreditación y sus intentos de internacionalización desde mediados de los años 90.

Con el objeto de respetar el orden lógico y cronológico de la exposición, este documento se desarrolla en el próximo punto.

2.2. Recomendación Internacional sobre la Convalidación de los Estudios, Títulos y Diplomas de Enseñanza Superior, noviembre 1993

La UNESCO, preocupada por los obstáculos que se fueron presentando en el proceso de reconocimiento y convalidación, realizó varias reuniones y en 1992, en una reunión conjunta, los cinco Comités Regionales y el Comité Intergubernamental para la Convalidación de Diplomas analizaron la pertinencia de aprobar un convenio

universal. Ante la falta de consenso se decidió la continuación de los Acuerdos Regionales y se elaboró un instrumento normativo de carácter menos vinculante: la “Recomendación Internacional sobre la Convalidación de los Estudios, Títulos y Diplomas de la Enseñanza Superior”. La misma fue aprobada durante la “27° reunión de la Conferencia General de la UNESCO”, en noviembre de 1993, producto de la evaluación, como ya se expresó antes, de los problemas ocurridos en cada uno de los países sobre el tema (UNESCO, 2005: 25).

2.3. 10 ° Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental de la UNESCO, París, setiembre 1998

Durante la 10° Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental de la UNESCO realizada en París, del 29 al 30 de setiembre de 1998, los países contratantes presentaron balances de las aplicaciones regionales del Convenio.

En primer lugar, las dificultades señaladas son: ***falta de información sobre los estándares y los procedimientos vigentes para reconocer los estudios y los títulos***, derivados de las modificaciones de las legislaciones sobre acreditación de las carreras, en la década de los 90; ***falta de mecanismos confiables de acreditación en algunos países***; diversidad de las normativas relativas a convalidación y falta de criterios comunes para efectos académicos y para la autorización del ejercicio profesional; ***carencia de datos comparables, confiables y actualizados sobre dispositivos de convalidación***; creciente diversificación de las instituciones en la región y la ***consecuente dificultad de comparabilidad y legibilidad de los títulos***.

En segundo lugar, se puntualizan como problemas de funcionamiento de los participantes del Acuerdo la escasa participación de las instituciones de educación superior en el Comité y la inexistencia de mecanismos de coordinación entre el Comité, las Instituciones de Educación Superior (IES) y las autoridades gubernamentales.

Por último, destacan otras problemáticas de diversa índole: la insuficiente divulgación del Acuerdo; la escasez de recursos económicos, técnicos y administrativos para operarlo; la no reciprocidad en el reconocimiento de títulos entre países de la región y países industrializados y, más precisamente, el trato desigual otorgado a los profesionales así como la tendencia a reconocer el valor académico del título más que su valor profesional y los deficientes canales de

comunicación o información mutua sobre el ejercicio profesional, acreditación y sistemas educativos. (Zarur Miranda, X. *et al.*, 2008: 18)

Ante esta evaluación diagnóstica, el Comité Intergubernamental formuló una serie de acciones a los efectos de mejorar la operación del Acuerdo Regional. A continuación se presentan las líneas de acción propuestas en la Conferencia Mundial de Educación de octubre de 1998, que se plasman en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* y en su *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior*. Como se podrá apreciar, en el análisis de estos documentos, la UNESCO, a partir de los diagnósticos realizados y su preocupación y compromiso con la internacionalización e integración latinoamericana, logra establecer líneas de acción concretas sobre los siguientes aspectos: la generación y ***difusión de la información sobre reconocimiento, evaluación y acreditación a nivel nacional y regional; la generalización de los sistemas de evaluación y de acreditación***; la transparencia de las estructuras curriculares y contenidos y el consenso sobre la terminología en el ámbito de la internacionalización de la ESU.

En síntesis, la evaluación de estos aspectos es continua a fin de apreciar el grado de logro de las metas en el *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, que tuvo lugar en la sede de la UNESCO durante los días 5, 6, 7 y 8 de julio de 2009 y que se aprecia en la última parte del presente capítulo.

2.4. Conferencia Mundial de Educación: Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, París, octubre de 1998

La UNESCO, en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, promulgada por la Conferencia Mundial el 9 de octubre de 1998, en París, Francia, expresó en tres de sus articulados, que a continuación se presentan, la necesidad de generar espacios de diálogo institucional en el interior de cada facultad y universidad, a nivel nacional e internacional.

(...) Artículo 15. *Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes (UNESCO, 1998b:28)*

- a) *El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica del plurilingüismo, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior.*
- b) *Los principios de cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deberían regular las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados. (...) Por consiguiente, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- c) *Habría que ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.*

(...) Artículo 11. **Evaluación de la calidad** (UNESCO, 1998b: 27)

- a) **La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional** que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. **Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional.** Los protagonistas deber ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.
- b) *La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el 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.*
- c) *Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudio adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del procesos pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. (...)*

(...) Artículo 17. **Las asociaciones y alianzas** (UNESCO, 1998b: 30)

La colaboración y las alianzas entre las partes interesadas (los responsables de las políticas nacionales e institucionales, el personal docente, los investigadores y estudiantes y el personal administrativo y técnico de los establecimientos de enseñanza superior, el mundo laboral y los grupos comunitarios) constituyen un factor importante a la hora de realizar transformaciones. Las organizaciones no gubernamentales son también agentes clave en este proceso. Por consiguiente, la asociación basada en el interés común, el respeto mutuo y la credibilidad deberá ser una modalidad esencial para renovar la enseñanza superior. (...)

Como se desprende de la lectura, el propósito de estos tres artículos era construir, a partir de asociaciones y alianzas, los instrumentos adecuados para garantizar la calidad de los programas de formación, teniendo como referente el perfil profesional que se pretende formar. Así, la actualización de la normativa, de los planes y programas de estudio y de todo elemento integrante de la enseñanza en la educación superior es tarea prioritaria en cada agenda de los responsables de la gestión educativa. En consecuencia, ***las instancias de cooperación internacional y el aseguramiento de la calidad son estrategias fundamentales para promover la movilidad.***

Según expresáramos, el desarrollo y conclusiones de esta Conferencia se explican por el contexto en que tuvo lugar y que considera que la educación superior no puede analizarse seriamente si no se efectúa una evaluación diagnóstica de lo hecho hasta el momento y del panorama nacional y regional en el que la universidad debe cumplir sus misiones. Por tal motivo, Suzy Halimi (1998), afirmó que es preciso tener conciencia de que la educación superior ya no se puede concebir solamente a partir de situaciones y criterios nacionales.

Los problemas generales responden a una creciente mundialización, referida no solo a economía sino también a la internacionalización de los intercambios humanos y de la circulación de ideas. Según Pal Pataki, Presidente del Consejo Ejecutivo, esta Conferencia constituye un testimonio vivo de dicha situación, tanto por el número como por la calidad de los participantes, la que plantea a la humanidad un conjunto de problemas que no pueden hallar una solución en el marco de políticas aisladas. Esta es la razón por la cual el Primer Ministro de Francia se refirió al “contexto

nuevo y estimulante” en el que la educación superior debe llevar a cabo hoy sus múltiples tareas y asegurar su cambio e innovación. (Suzy Halimi, 1998: 12)

En esta Declaración la UNESCO deja establecida su concepción acerca de la Educación Superior como bien público y social; de la responsabilidad principal del Estado en el financiamiento del sistema; de la necesidad de impulsar profundos procesos de reformas que potencien la autonomía académica y la eficiencia administrativa; de bregar por un acceso equitativo del sistema y especialmente en redefinir la pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares con criterios de calidad, pero también de proximidad y utilidad social; además de rediseñar los criterios de la cooperación internacional bajo el principio de la solidaridad.

Esta postura se refuerza con el documento *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior*, dividido en tres niveles de responsabilidades institucionales: a) Acciones prioritarias en el plano nacional, b) Acciones prioritarias en el plano de los sistemas e instituciones y c) Acciones que deberán emprenderse en el plano internacional, en particular por iniciativa de la UNESCO. Dichos niveles se exponen a continuación:

A. A nivel nacional, según Marcelo Bernal (2007: 116), el artículo primero aporta un exhaustivo listado de reformas que deberán afrontar los Estados Miembros de la organización, sus parlamentos y autoridades competentes, entre las que se destacan (UNESCO, 1998b):

(...) I. ACCIONES PRIORITARIAS EN EL PLANO NACIONAL

1. Los Estados Miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades deberán:

a) Crear, cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cual la educación superior deberá ser accesible a todos en función del mérito. No puede aceptarse ninguna discriminación ni nadie deberá quedar excluido de la educación superior ni de sus ámbitos de estudio, niveles de titulación y diferentes tipos de establecimientos por razones fundadas en su raza, género, lengua, (...)

b) Ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje y la necesidad de programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente; (...)

f) Instaurar nuevas modalidades de colaboración entre los establecimientos de educación superior y los distintos sectores de la sociedad para que la educación superior y los programas de investigación contribuyan eficazmente al desarrollo local, regional y nacional; (...)

h) Contar con un plan rector para garantizar la existencia de nuevas asociaciones y la participación de todos los interlocutores pertinentes en todos los aspectos de la educación superior: proceso de evaluación, comprendidas la renovación de los planes de estudio y los métodos pedagógicos, servicios de orientación y asesoramiento y, en el marco institucional vigente, formulación de políticas y dirección de los establecimientos; (...) [El destacado es nuestro]

k) Reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendidos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes; (...)

m) Promover y facilitar la movilidad nacional e internacional del personal docente y de los estudiantes como elemento esencial de la calidad y la pertinencia de la educación superior; (...) [El destacado es nuestro]

Además de las reformas, la UNESCO puntualiza como recomendaciones la necesidad de generar políticas que faciliten el acceso al sistema universitario de más alumnos (art. 2), estrategias de educación -formal y no formal- para toda la vida (art. 3) y medidas para incrementar los flujos de los procesos de cooperación internacional e intentar disminuir la brecha entre los países con mayor desarrollo de sus sistemas educativos y los más postergados en la materia (art. 4).

B. En relación al plano de las “acciones prioritarias de las instituciones y sistemas”, el documento plantea una serie de medidas e instrumentos por implementar. Bernal (2007) los considera consecuencias de las Conferencias Regionales, entre las que destacan como más significativas las cuatro contenidas en los puntos 5, 6, 7 y 8 del referido documento y resumidas en su trabajo (Bernal, 2007: 118):

(...) II. ACCIONES PRIORITARIAS EN EL PLANO DE LOS SISTEMAS Y LAS INSTITUCIONES

5. Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo. Estos cometidos deberán incorporar el concepto de libertad académica, (...)

6. A la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras, los establecimientos de educación superior deberán:

a) tener en cuenta el respeto de la ética, del rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;

b) procurar ante todo establecer sistemas de acceso en beneficio de todas las personas que tengan las capacidades y motivaciones necesarias;

c) hacer uso de su autonomía y su gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro. Deberán desarrollar su capacidad de predicción mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas y políticas que vayan surgiendo, abordadas con un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario, prestando particular atención a:

- una alta calidad y una clara conciencia de la pertinencia social de los estudios y de su función de anticipación, sobre bases científicas;*
- el conocimiento de las cuestiones sociales fundamentales, en particular las que guardan relación con la eliminación de la pobreza, el desarrollo sostenible, el diálogo intercultural y la construcción de una cultura de paz;*
- la necesidad de que haya una estrecha relación con las organizaciones o institutos de investigación conocidos por su competencia en esta actividad;*
- la evolución de la totalidad del sistema educativo en el contexto de las recomendaciones y de los nuevos objetivos de la educación mencionados en el informe presentado en 1996 a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI; (...)*

d) asegurar, especialmente en las universidades y en lo posible, que los miembros del cuerpo docente asuman tareas de enseñanza, investigación, apoyo a los estudiantes y dirección de asuntos institucionales;

e) adoptar todas las medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad, en particular sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, por medio de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario aplicado al análisis de los desafíos, los problemas y los diversos temas;

f) afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo en una base nueva, que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad, todo ello en el marco de una autonomía responsable y de las libertades académicas;

g) como norma, garantizar una alta calidad de las normas internacionales, tener la obligación de rendir cuentas y de efectuar evaluaciones tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica, considerando que son inherentes a su funcionamiento, e institucionalizar sistemas, estructuras o mecanismos transparentes específicamente adecuados a ese fin;

h) como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior, establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente;

i) promover y desarrollar la investigación, que es un elemento necesario en todos los sistemas de educación superior, en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo. Igualmente habría que reforzar la investigación sobre la propia educación superior por medio de mecanismos como el Foro UNESCO/UNU sobre la enseñanza superior y las Cátedras UNESCO de educación superior. Se precisan estudios objetivos y oportunos que garanticen un progreso continuo hacia los objetivos nacionales clave, cuales son el acceso, la equidad, la calidad, la pertinencia y la diversidad;

j) eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres en los programas de estudio y las investigaciones, y tomar todas las medidas apropiadas para asegurar una representación equilibrada de ambos sexos entre los estudiantes y los profesores, en todos los niveles de la gestión;

k) proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas medidas para mejorar sus condiciones de vida.

7. Aunque la necesidad de establecer vínculos más estrechos entre la educación superior y el mundo del trabajo es importante en todo el mundo, es especialmente vital para los países en desarrollo, y más particularmente para los países menos adelantados, habida cuenta de su bajo nivel de desarrollo económico. Para alcanzar este objetivo los gobiernos de esos países deberán adoptar medidas adecuadas como la consolidación de las instituciones de educación superior, técnica y profesional. Al mismo tiempo se necesita una acción internacional que contribuya a establecer iniciativas conjuntas de la educación superior y la industria en estos países. Será necesario estudiar de qué manera se puede apoyar a los graduados de este nivel mediante diversos sistemas, siguiendo la experiencia positiva del sistema de microcréditos y otros incentivos, para poner en marcha pequeñas y medianas empresas. En el plano institucional, el desarrollo de capacidades e iniciativas empresariales debe convertirse en la preocupación principal de la educación superior, para facilitar la posibilidad de emplear a los graduados, llamados cada vez más a convertirse no sólo en personas que buscan trabajo sino en creadores de empleo.

8. Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza y el sector privado deberán procurar que se faciliten en un nivel suficiente infraestructuras de informática y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos. (...)

C. Respecto de las acciones que deberán emprenderse en el plano internacional, en particular por iniciativa de la UNESCO (UNESCO, 1998b), Bernal (2007) detalla como mandatos principales los siguientes:

- La Cooperación y asociativismo interuniversitario sobre la base del principio de solidaridad.
- Colocar a la cooperación internacional en el nivel de las misiones institucionales de cada universidad.
- *Llevar adelante estrategias de implementación de programas masivos de movilidad de docentes y estudiantes, y estimular los procesos de reconocimiento de tramos académicos.*
- Ejecutar proyectos en las diferentes regiones, redoblando esfuerzos por crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y de las Cátedras UNESCO, fundándose en las redes de instituciones de enseñanza existentes. En cuanto a este tema, tenemos que UNITWIN es la abreviatura de “University Twinning and Networking” (“plan de hermanamiento e interconexión de universidades”). Este programa de la UNESCO se puso en marcha en 1992 de conformidad con una resolución aprobada por la Conferencia General de la UNESCO y Redes UNITWIN en establecimientos de enseñanza superior.

Dicho programa de la UNESCO constituye también un instrumento de primer orden para el desarrollo de las competencias de las instituciones de enseñanza superior e investigación mediante el intercambio y el aprovechamiento compartido del saber conforme a un espíritu de solidaridad internacional. De ahí que propicie la cooperación Norte-Sur y Sur-Sur y la cooperación triangular como estrategia para desarrollar las instituciones, las que trabajan en colaboración con organizaciones no gubernamentales (ONG), fundaciones y organizaciones de los sectores público y privado que desempeñan un papel importante en la enseñanza superior. El Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO abre el camino a la comunidad de la enseñanza

superior y la investigación para que sume sus fuerzas a las de la UNESCO y contribuya a la ejecución de su programa y a la consecución de los objetivos de desarrollo del Milenio (ODM).

Este programa abarca la formación, la investigación y el intercambio de universitarios y brinda un marco para compartir información en las esferas de competencia de la UNESCO. Los proyectos son, en su mayoría, interdisciplinarios y participan en ellos todos los sectores del programa de la UNESCO con la activa cooperación de las oficinas fuera de la Sede, los centros y los institutos de la Organización. Las Comisiones nacionales contribuyen a promover el Programa en el plano nacional, facilitar su ejecución y evaluar sus repercusiones. Su carácter plenamente pluridisciplinario lo convierte en uno de los programas más intersectoriales de la Organización. Entre sus metas primordiales figuran la pertinencia, la anticipación y la eficacia. Actualmente, los proyectos de las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN demuestran su utilidad en la creación de nuevos programas de enseñanza, el surgimiento de ideas renovadas mediante la investigación y la reflexión, la contribución al enriquecimiento de los programas universitarios existentes en el respeto de la diversidad cultural. Gracias a sus características propias y su flexibilidad, las universidades pueden responder con mayor facilidad y de manera más autónoma a las exigencias de nuevas formas de aprendizaje y de la investigación en un mundo en rápida evaluación en los planos económico, social y técnico.³¹

Luego de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de UNESCO, se llevaron a cabo una serie de encuentros cuya significación e importancia se vinculan a la proximidad temporal con este evento y se convirtieron en instancias regionales de seguimiento de los resultados de la Conferencia. Los cuatro documentos específicos son: la Declaración de Córdoba, Argentina –noviembre de 1998; la Declaración de Cáceres, Extremadura, España -febrero de 1999; el Acuerdo de Santiago, Chile, en el marco de la 1ra. Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas -agosto de 1999- y la 30° Conferencia General de UNESCO y el documento de seguimiento de la Cumbre de 1998, París -agosto de 1999. A

³¹ UNESCO. (2008). *Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO: Directrices y modalidades de participación*. ED/HED/UNITWIN/2006/PI/1 rev. 2 UNESCO, 2008.

continuación se realiza una breve síntesis de cada encuentro y de los acuerdos que se relacionan con el objeto de estudio de esta Tesis.

2.5. Declaración de Córdoba, Argentina, noviembre 1998

La primera reunión abierta después de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París fue el encuentro *Universidad, Globalización e Identidad Iberoamericana*, llevada a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en noviembre de 1998. Los organizadores y participantes fueron la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM); el Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI); el Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC- UNESCO); el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN); la Universidad Nacional de Córdoba; la Federación Universitaria Argentina (FUA); la Asociación Nacional de Dirigentes de Instituciones Federales de Educación Superior de Brasil (ANDIFES); la Unión de Universidades Amazónicas (UNAMAZ) y la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE). Este evento tuvo un alto impacto internacional y siguiendo el espíritu de la CMES, los participantes propusieron las siguientes acciones: (Bernal, 2007: 128-129) y (UNESCO *et al.*, 1998c: 3), contenidos en su Declaración Final:

*(...) DECLARACIÓN FINAL DEL ENCUENTRO UNIVERSIDAD, GLOBALIZACIÓN
E IDENTIDAD IBEROAMERICANA*

(...)

1) Recomendar a la AUGM, en coordinación con el IESALC/UNESCO, la puesta en marcha de posgrados en áreas estratégicas, administrados en red y que posibiliten instalar actividades itinerantes que abarquen a toda la región.

*2) Encomendar al capítulo estudiantil del encuentro la conformación de un programa de movilidad estudiantil en la región que coadyuve a la construcción de valores comunes, a la cultura de paz, y en definitiva, a la **real integración**.*

(...)

4) Impulsar a través del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), en coordinación con las diferentes universidades, la conformación de una red de investigaciones en ciencias sociales que tenga por objetivo conocer, identificar y analizar los problemas y las causas de las enormes desigualdades, a partir de los estudios locales y regionales.

5) Solicitar a la UNESCO, la puesta en marcha de la red de científicos de la región con el objetivo de lograr un rápido registro de especialistas para suscitar una fructífera relación entre ellos, dentro del espacio cultural iberoamericano.

6) Solicitar al IESALC/UNESCO su intervención y apoyo en el diseño de acciones coordinadas y tareas de evaluación y acreditación dentro del espacio regional, teniendo en cuenta las experiencias y acciones ya emprendidas.

7) (...) Suscribir en particular, como instituciones organizadoras de este Encuentro, el compromiso de continua trabajando a favor del desarrollo regional y explorar, para llevar esa misión a los hechos, las alternativas de financiamiento ofrecidas por organismos de cooperación regional e internacional.

(...)

Según Bernal (2007), a partir de la lectura de los consensos mencionados anteriormente, este encuentro además de ser la primera reunión posterior a la realización de la CMES, permitió elaborar acciones y compromisos de contenido y alcances regionales, basados en los consensos alcanzados en París, y en las líneas de trabajo allí establecidas.

Además, la presencia de importantes instituciones y redes de universidades de la comunidad iberoamericana dieron relieve a esta primera serie cada vez más sólida y comprometida de acuerdos fundamentales en la posición sostenida en la *Cumbre de 2003 (París + V)*, que se desarrolla posteriormente.

2.6. Declaración de Extremadura o Declaración de Cáceres, España, febrero 1999

Como estrategia de continuación de la reunión de Córdoba, el 20 de febrero de 1999 en Cáceres, España, se llevó a cabo otro importante encuentro de rectores y funcionarios iberoamericanos, en torno de la implementación de estrategias de configuración de un espacio latinoamericano e iberoamericano que permitiera la movilidad académica y la circulación profesional. La *evaluación* y *acreditación* aparece como una constante, en calidad de estrategia de política educativa que asegura la garantía de la formación.

Participaron institucionalmente la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), el IESALC/UNESCO, la Junta Extremadura (España) y Rectores de España, de América del Sur, del Caribe y de México. El motivo de la convocatoria fue avanzar en respuestas estratégicas conjuntas frente a la incipiente movilización del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio como respuesta a la Cumbre de París-1998. Entre los argumentos de la convocatoria, la *Declaración de Cáceres o de Extremadura* señala (Bernal, 2007: 130-131; y *Declaración de Cáceres*, 1999):

(...)

Considerando:

1. *Que la globalización, al mismo tiempo que genera oportunidades para la proyección cultural de un pueblo puede igualmente producir desigualdades entre los pueblos según sus oportunidades de acceso a los recursos que favorecen la participación en mundo globalizado;*
2. *Que la globalización puede generar una uniformización cultural que favorezca aquellos con mayores recursos para acceder y controlar los recursos y espacios de la globalización;*
3. *Que la sociedad de la información y del conocimiento, que se desarrolla en forma acelerada y acompaña esta globalización, impregna a todos los pueblos;*
4. *Que las nuevas tecnologías de información y comunicación impulsadas por el desarrollo de la informática y telemática contribuyen a crear nuevas condiciones de vida social y cultural;*
5. *Que es necesario que los pueblos de una misma identidad cultural, como los de Iberoamérica, puedan generar un espacio propio de participación en el mundo globalizado para afirmar y mantener su identidad;*
6. *Que dicha identidad es imprescindible para garantizar el desarrollo integral y sostenible de los países iberoamericanos;*
7. *Que el conocimiento se ha convertido en el principal factor de producción en la actualidad y se afirmará con mayor fuerza en el futuro;*
8. *Que las instituciones de educación superior funcionan exclusivamente basándose en conocimientos y por ello están llamadas a asumir un papel activo en una sociedad basada en el conocimiento;*
9. *Que la responsabilidad que tienen, en particular, las universidades públicas de responder a criterios de desarrollo humano sustentable y promover los criterios de equidad y justicia social;*
10. *Que como antecedente a esta reunión se ha realizado previamente otra, en Córdoba, Argentina, sobre el tema de la "Globalización e identidad en el desarrollo de la educación superior iberoamericana";*
11. *Que como manifestación de una voluntad cooperativa iberoamericana se ha firmado un Acuerdo de Cooperación entre el Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC),*

Acordamos:

1. *Crear una "Universidad Virtual Iberoamericana", como espacio de cooperación intelectual, científica y cultural, apoyada principalmente en la informática y la telemática, como medios de funcionamiento y de proyección en las redes electrónicas internacionales; (...)*

De la lectura de la Declaración de Extremadura se rescata la creación de una *Universidad Virtual Iberoamericana, como una herramienta significativa a la hora de diseñar una oferta educativa iberoamericana, basada en el valor de la lengua común, en la historia y la identidad de los pueblos iberoamericanos.*

2.7. El Acuerdo de Santiago, Chile, agosto 1999

El *Acuerdo de Santiago* se llevó a cabo en el marco de la *I° Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas* el 5 de agosto de 1999. Sus acuerdos se inscriben en el mismo sentido de los dos encuentros anteriores. La riqueza de sus conclusiones radica principalmente en las líneas de trabajo concertadas a implementar a escala regional e iberoamericana entre las que se destacan cinco: (Bernal, 2007: 133-134; y USACH, 1999):

(...)

2) *Realizar, con periodicidad anual, la Cumbre de Rectores de Universidades Públicas Iberoamericanas, con el fin de mantener permanentemente, en este foro de reflexión, el análisis de la problemática específica de la universidad pública y la búsqueda de soluciones para el mejor logro de sus objetivos.*

(...)

6) *Encomendar a un grupo de trabajo integrado por el IESALC, la AUGM, el CSUCA y el CEXECI, el estudio de la factibilidad de crear una publicación periódica, cuya temática sea la universidad pública, su problemática, su transformación, experiencias innovadoras, etc. Y la creación de un sistema de publicaciones electrónicas que permita el acceso a todos los recursos informáticos que habitualmente ofrecen las universidades.*

7) ***Recomendar a las universidades públicas que incorporen a sus planes de desarrollo un proceso de evaluación y autocrítica para el mejor cumplimiento de su misión.***

(...).

9) ***Auspiciar y promover la más amplia cooperación académica y política entre las universidades públicas iberoamericanas.***

10) *Auspiciar la creación de programas de posgrados multisello integrados por varias universidades y sobre la base de redes temáticas asentadas en centros de excelencia; e incorporar en ellos cursos que abarquen, desde una perspectiva histórica, los aspectos culturales, éticos y solidarios, del imaginario y la identidad iberoamericana.*

11) *Encomendar al grupo de trabajo ya indicado la elaboración de un “memorando” sobre el estado de situación de la universidad pública en Iberoamérica, creando un bando de datos que permita el mutuo conocimiento y una mejor evaluación de la realidad: de su heterogeneidad y complejidad y favorezca la mejor circulación de la información. (...)*

Estos acuerdos son un claro y firme indicador del proceso de consolidación de un espacio que va más allá de lo institucional y nacional como fruto de la CMES de 1998. Además, este es el primer encuentro que en la Declaración menciona el rol y los objetivos de la *Universidad Pública*. Los conceptos que se presentan en los puntos ya mencionados, son elementos de valoración muy relevantes a la hora de analizar el tipo de enfoque de los sistemas de evaluación y acreditación viable para implementar a nivel nacional, regional e internacional. (USACH, 1999)

2.8. 30° Conferencia General de la UNESCO y el documento de seguimiento de la Cumbre de 1998

A la Reunión de Santiago le sigue la *30° Conferencia General de UNESCO* y el documento de seguimiento de la Cumbre 1998 en París, 18 de agosto de 1999. En ellos se enfatizó la labor de seguimiento de dos acciones acordadas en la CMES por parte de la UNESCO y Naciones Unidas (Bernal, 2007: 136-138):

(...)

19. Se están tomando disposiciones para el seguimiento de la Conferencia Mundial, con la ambición esencial de contribuir a que las orientaciones aprobadas por la Conferencia mediante la Declaración Mundial y el Marco de Acción Prioritaria se plasmen en las políticas y presupuestos nacionales.

(...)

29. La acción de la UNESCO en el ámbito de la enseñanza superior durante el bienio 2000-2001 se inspirará en la Declaración Mundial y el Marco de Acción Prioritaria aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Se fortalecerá la cooperación y la movilidad interuniversitarias, en especial mediante el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO. Todos los esfuerzos se centrarán en fomentar una solidaridad real a favor de los países en desarrollo y en transición.

(...)

Las acciones propuestas, según Bernal (2007), se vieron truncadas por una serie de episodios que no permitieron continuar con este proceso: la llegada de un nuevo Director General con una visión diferente sobre el tema, la reincorporación de Estados Unidos a la institución y a su financiamiento y, especialmente, la consolidación de una postura pro mercado por parte de los organismos multilaterales, que empezaron su prédica de la liberalización del mercado de servicios, entre los cuales se ubican los relacionados con la educación superior.

2.9. Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercio de Servicios, setiembre 2001

Frente a la postura impulsada por la Organización Mundial de Comercio (OMC) en lo referente al comercio de servicios educativos, surgen dos declaraciones que reaccionan en contra. Las mismas nacen en el marco de reuniones regionales de universidades: la *Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercio de Servicios* (setiembre de 2001) y la *Carta de Porto Alegre* (abril de 2002) (Bernal, 2007: 224). Fue la primera reunión en donde se trató el tema de la comercialización de los servicios educativos por parte de prestigiosas universidades de países desarrollados (Bernal, 2007: 224).

Esta declaración contó con la firma de la *Association of Universities and Colleges of Canada* -AUCC- en representación de 92 universidades y escuelas públicas y privadas de ese país; el *American Council on Education* -ACE- en representación de 1800 universidades y escuelas universitarias acreditadas en Estados Unidos; la *European University Association* -EUA- en representación de 30 congresos nacionales de rectores y 537 universidades de Europa y el *Council for Higher Education Accreditation* -CHEA- en nombre de 3000 universidades y escuelas universitarias acreditadas y 60 instituciones acreditadas de Estados Unidos.

El objetivo de la reunión fue debatir los nuevos rumbos diseñados para el mercado de servicios educativos superiores en el marco de los acuerdos que los gobiernos rubricaran ante la Organización Mundial de Comercio.

La Declaración se divide en tres partes. En la primera se hace una descripción crítica de todo el proceso encabezado por la OMC, la segunda contiene una serie de principios consensuados en los debates de la conferencia y la tercera es de carácter declarativo y con recomendaciones para los gobiernos de origen de las universidades participantes. Los siguientes puntos son los más relevantes:

(...)

- *La educación superior está al servicio del interés público y no es una “mercancía, hecho que ha sido reconocido por los Estados Miembro de la OMC a través de la UNESCO y otros organismos, convenciones y declaraciones internacionales o multilaterales.*
- *La misión de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad como un todo, a través de: la formación de profesionales altamente calificados, capaces de satisfacer las necesidades de todos los sectores de la actividad humana; el avance, la creación y la difusión del conocimiento a través de la investigación; la interpretación, conservación y promoción de las culturas en el contexto del pluralismo y la diversidad cultural; el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje superior durante toda la vida; la contribución al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles; la protección y el fortalecimiento de la sociedad civil mediante la capacitación de los jóvenes en los valores que constituyen la base de una ciudadanía democrática; y el aporte de perspectivas críticas e independientes a la discusión sobre las opciones estratégicas a las que se enfrentan las sociedades.*
- *La internacionalización de la educación superior es parte integral de la calidad y la relevancia de la labor académica y la misión investigativa en el siglo veintiuno.*
- *La calidad es un objetivo clave tanto en el ofrecimiento de la educación superior a nivel doméstico como en su exportación internacional, independiente de la modalidad en que se ofrezca.*
- *La cooperación internacional para la educación superior debe operar bajo un régimen basado en reglas. Los Estados Miembro de la OMC ya han establecido mecanismos para lograr este objetivo en foros como la UNESCO, que incluyen convenios internacionales de reconocimiento de credenciales académicas y una red de centros nacionales de información sobre credenciales extranjeras. Estos mecanismos requieren más desarrollo y su implementación necesita más apoyo de nuestros respectivos gobiernos para proteger a los aprendices.*
La transparencia y la consulta abierta a las partes interesadas son imperativas para el desarrollo de una política pública efectiva. (...) (Bernal, 2007:132-133)

La Conferencia finaliza con el compromiso de los miembros participantes de reducir los obstáculos al comercio internacional de la educación superior mediante la realización de convenios y acuerdos que estén por fuera de un régimen de política de comercio. Esto se logra mediante la ampliación del intercambio de información, la celebración de acuerdos referentes a instituciones, programas, títulos o calificaciones en educación superior y la promoción de prácticas de revisión de la calidad.

De este modo se lanza un nuevo llamado a retomar los lineamientos de la CMES-París 1998 y se reafirma, como ámbito de debate, la UNESCO, sus oficinas especializadas y las redes regionales de universidades ya existentes. Finalmente, se enfatiza que las *políticas de internacionalización de la educación superior son*

parte también de la agenda de debate de cada una de las universidades en su interior.

2.10. Carta de Porto Alegre, abril 2002

Esta Carta fue aprobada en el marco de la *III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*, Porto Alegre, los días 25-27 de abril de 2002. Su valor radica en el pronunciamiento a favor de la definición de la ES como bien público social, el cual se aparta del concepto de bien público global que se venía considerando en el Banco Mundial y en la OMC. En dicho sentido se dice:

(...) Estos planteamientos lesionan seriamente las políticas de equidad indispensables para el equilibrio social, en especial para los países en desarrollo, necesarias para corregir las desigualdades sociales, y tienen serias consecuencias para nuestra identidad cultural.

Perturban igualmente la consolidación y transmisión de valores éticos y culturales y afectan nuestras aspiraciones de lograr una sociedad más democrática y justa a través de un desarrollo sostenible. Aspectos todos ellos a los que contribuye la educación superior, cuya misión específica se define en virtud de una concepción de bien social público, destinada al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos; función que en ningún caso puede cumplir si se la transforma en simple mercancía, u objeto de especulación en el mercado, a través de su comercialización internacional. (...) (Carta de Porto Alegre, 2002)

Finalmente, la *III Cumbre Iberoamericana de Universidades Públicas* denuncia una tendencia de las universidades hacia la uniformización acrítica de la educación. Por ello, en el párrafo final del documento reafirma los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en la Conferencia Mundial de la Educación Superior, que considera a la educación superior como un bien público y propone a sus países no suscribir ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) de la OMC.

2.11. Conferencia de Socios de Educación Superior -Meeting of Higher Education Partners-, UNESCO, junio 2003

Las Declaraciones mencionadas en los apartados anteriores fueron de gran impacto y sus conclusiones sirvieron de debate para la Conferencia convocada por la UNESCO en junio de 2003, también denominada *París + V*.

La UNESCO para los días 23 al 25 de junio de 2003 convoca, en París, a la *Conferencia de Socios de Educación Superior (Meeting of Higher Education Partners)* para evaluar los progresos efectuados en la implementación de las Acciones Prioritarias definidas en la CMES, 1998. Los invitados al evento representaron a delegaciones de 120 países, instituciones y organismos especializados, organizaciones de la sociedad civil, etc., además de contar con la presencia de más de cuatrocientos expertos en la problemática de la enseñanza superior.

Teniendo como referente el objetivo de la convocatoria, los temas propuestos para el debate fueron: la función de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior; las repercusiones del surgimiento de nuevos proveedores de educación y de la expansión del sector privado en un mercado cada vez más mundial y liberalizado; *las formas de garantizar la calidad de la educación tras todos esos cambios*; los efectos de la calidad en el desarrollo de la enseñanza superior; y la situación de la libertad académica. Así, el desarrollo del evento se dividió en cuatro comisiones temáticas específicas: novedades en la enseñanza superior; contribución de la enseñanza superior al desarrollo; internacionalización y evolución de las estructuras y sistemas de la enseñanza superior.

La comunidad de universidades iberoamericanas, ante los objetivos de la convocatoria, percibieron el nuevo rumbo tomado por la conducción de UNESCO y su intención de reinterpretar las conclusiones de la CMES de 1998. Por tal motivo, el Grupo Montevideo de Universidades, pocos días antes de la reunión, convocó en la ciudad de Montevideo (Uruguay) a discutir una posición iberoamericana frente a la UNESCO y su convocatoria (Bernal, 2007: 233). Así el encuentro previo a la reunión en París se llevó a cabo los días 12 y 13 de junio de 2003 con el objeto de evaluar los alcances de la convocatoria de la UNESCO.

La evaluación llevada a cabo por representantes de los consejos de universidades de varios países de la región y de España, junto con numerosos rectores y autoridades gubernamentales, se plasma en el documento denominado *Relatoría General del*

Taller de Seguimiento de la CMES París + V, en donde se refleja una posición crítica frente al programa y objetivos de la Conferencia y se plantean trece inquietudes:

(...) 4. Frente al programa provisional de Meeting of Higher Education Partners (WCHE + 5), señalamos lo siguiente:

5. El contexto socio-económico de América Latina y el Caribe, en que tuvieron su actuación las instituciones de educación superior desde 1998, estuvo caracterizado por una creciente marginación social, evidenciada por mayor desocupación y creación de empleo informal, incremento de la pobreza y deterioro de los indicadores de desarrollo humano.

6. La educación sufrió, de igual manera, los efectos de esta crisis y la Educación Superior vio limitado su accionar por la falta de cumplimiento de los compromisos asumidos por los gobiernos al suscribir la Declaración Mundial de Educación Superior.

7. Sostenemos que la educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. Por ende indispensable para asegurar el desarrollo social, la producción y la innovación, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz.

8. Estas cualidades, que deben ser satisfechas por el grado de pertinencia y responsabilidad social de las instituciones de Educación Superior, no pueden ser evaluadas por el mercado que toma el conocimiento como un bien transable y no como un bien social.

9. A pesar de las severas limitaciones que hemos señalado, en nuestra región las universidades han demostrado su fiel compromiso a lo establecido en la Declaración Mundial, participando en el mejoramiento cualitativo en todos los niveles del sistema educativo.

10. Son constatables los esfuerzos realizados para ampliar la cobertura educativa y sustentar la equidad del sistema educativo. En esta línea se ha trabajado con los establecimientos de enseñanza de los otros niveles para incrementar la calidad de los estudios y la formación del personal docente.

11. Se han tomado significativos acuerdos internacionales para mejorar la calidad académica, tanto en el plano interuniversitario (AUGM, UDUAL, ANDIFES, etc.), como en el intergubernamental (Programa de acreditación de carreras de grado de MERCOSUR)

(...)

13. Señalamos asimismo la importante búsqueda de nuevos instrumentos para acercar las acciones de las universidades al mundo del trabajo, a través de actuaciones cooperativas, en redes y con otros organismos del Estado.

14. Todos estos son claros ejemplos de acciones que incrementan notablemente la pertinencia social de las universidades, y que no provienen ni suponen demandas del mercado.

15. La experiencia desarrollada en muchas instituciones de la región, muestra que la enseñanza universitaria se apoya cada vez más en nuevas y más complejas tecnologías, que permiten mejorar significativamente los alcances y la calidad de la educación. Resulta indispensable, sin embargo, evitar que la utilización de estas nuevas tecnologías supedita al sistema educativo a monopolios que puedan atentar contra la soberanía de los estados y el respeto a las identidades institucionales y nacionales. De igual modo, deberá asegurarse que el funcionamiento de verdaderos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales, continentales, o aún mayores, tenga lugar en un contexto respetuoso de aquellas identidades.

16. *El cumplimiento de estas actividades, no excluye la necesidad de que la educación superior intervenga activamente en los procesos de integración cultural y educativa en la región, para sustentar, en conjunto con otros actores sociales, la integración política y económica de nuestros países.*

17. *El logro de este objetivo requiere, por una parte, gobiernos que asuman la educación como una gran prioridad social, manteniendo las inversiones presupuestarias adecuadas; y, por otra parte, instituciones de Educación Superior capaces de gestionar su propia transformación, adecuándose a las cambiantes necesidades de la sociedad, para cumplir eficazmente sus funciones y realizar su misión.*

18. *En el transcurso de estos cinco últimos años ha quedado demostrada la pertinencia de las propuestas de la CMES y de sus objetivos específicos:*

- *Ampliar el acceso a los sistemas de Educación Superior sobre la base exclusiva del mérito y de la capacidad.*
- *Mejorar el desenvolvimiento de estos sistemas en términos de pertinencia y calidad.*
- *Reforzar los vínculos entre el conjunto de las actividades de la ES y el mundo del trabajo.*

A partir de su defensa de las conclusiones de la CMES, el Grupo Montevideo reforzó los conceptos de pertinencia, relevancia y calidad, y propone consensuar los cuatro temas:

(...)

- *La plena vigencia de la recomendación de la CMES en cuanto a que cada establecimiento de educación superior debe definir su misión de acuerdo a las necesidades presentes y futuras de la sociedad, considerando que la educación superior es esencial para que todo país o región alcance el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente.*
- *La Educación Superior es igualmente esencial para sostener una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural; para lograr un nivel de vida más alto, defender la paz y la armonía, internas e internacionales, fundadas en el respeto a los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el diálogo cultural.*
- *El derecho de los países en vías de desarrollo de definir autónomamente sus modelos educativos y los esquemas de promoción y evaluación de la educación superior; lo que no impide, de manera alguna, la implementación de esquemas de integración regional, siempre que surjan del consenso de los países interesados.*
- *En las resoluciones de la CMES relativas a la internacionalización de la educación se destacan los principios de la cooperación internacional sustentados en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo. En tal sentido, se impulsa una internacionalización basada en el diálogo cultural y en una cooperación científica y tecnológica respetuosa de la idiosincrasia y la identidad cultural de cada pueblo.*

En conclusión, a través de este documento se presenta una postura crítica que se funda en los siguientes argumentos:

(...)

22. *Este Taller de Seguimiento reafirma el concepto de la CMES que la Educación Superior es un bien social, y que el acceso a la enseñanza debe estar abierto, de forma totalmente igualitaria, a todos, no siendo admisible ninguna discriminación fundada en consideraciones económicas o sociales.*

23. *En tanto bien social, el taller reafirma que la Educación Superior Pública desempeña una función esencial en el equilibrio de las sociedades de América Latina, es fuente de innovación, creación y pensamiento crítico. Todo lo cual es imposible conciliar con las políticas centradas en el mercado.*

24. *El taller de seguimiento afirma que estas políticas no pueden encontrar continuidad en el cuadro de un Estado que se reduce y repliega frente al mercado. Para el cumplimiento de las metas de la CMES es imprescindible el compromiso de los gobiernos e instituciones representativas en un contexto de estrecha coordinación con las universidades.*

25. *En ese plano corresponde subrayar el profundo rechazo que suscitan las políticas de la Organización Mundial del Comercio destinadas a favorecer la mercantilización de la Educación Superior con las consecuencias de abandono, por parte del Estado, de las funciones específicas vinculadas a la orientación y dirección en áreas de responsabilidad social y las referidas a la calidad y especificidad de la educación.*

26. *En conclusión, este Taller considera que la Declaración Mundial de Educación Superior contiene las orientaciones fundamentales para guiar las transformaciones de la educación, y que no es concebible su cambio si no es en el marco de otra Conferencia Mundial de igual rango que la anterior. A lo más podrá aspirarse al perfeccionamiento de las acciones en función de las demandas actuales y futuras de la sociedad del conocimiento. (...)* (Relatoría General del Taller de Seguimiento de la CMES París + V", 2003)

La visión de la educación superior como un bien público social relevante, la negativa a discutir la enseñanza superior como un bien más que se compra y vende en el mercado y la firme postura de que sólo una convocatoria como la de 1998 tiene potestades para revisar las definiciones acordadas en dicho encuentro, fueron tres de las más importantes y difíciles discusiones en el seno de las comisiones del evento *París + V* (Bernal, 2007: 239-240).

Esta conferencia concluye con el *Reporte Final* en el que se abordan las temáticas desarrolladas en las comisiones y se pone de manifiesto la falta de consenso sobre algunos ejes temáticos. Las áreas de la Educación Superior puntualizadas fueron:

- El rol creciente de la educación superior en las sociedades modernas.
- El rol de la Educación Superior para el logro de un desarrollo sostenible a nivel local, nacional, regional y global.
- La generación de un espacio global para la educación superior a través de la solidaridad y la cooperación, esto es, la internacionalización de la educación.
- El rol de las TICs en la educación superior.
- La relación entre educación superior, estado y mercado: educación superior como un bien público.
- Comercio de Servicios Educativos. Las implicancias del GATS para la Educación Superior.
- El financiamiento de la educación superior.
- La educación superior y el mundo del trabajo.
- El rol de la investigación en la sociedad del conocimiento.
- ***Criterios de calidad, acreditación y reconocimiento académico.***

Este último ítem fue objeto de un difícil debate durante el evento. La ***certificación de la calidad y la acreditación se volvieron temas de profunda relevancia.*** Frente a la innegable expansión del sector, la diversificación de instituciones proveedoras, las crecientes demandas sociales de matrícula, el posicionamiento tanto nacional como internacional que asumen muchas instituciones universitarias, resaltando el rol de la UNESCO como organismo multilateral responsable de la temática, algunos participantes comprometieron a la organización a liderar un espacio de búsqueda de soluciones y a generar espacios de consensos regionales y luego globales.

Finalmente, frente a la ***internacionalización*** de la ESU, se sugirió a la UNESCO desarrollar un sistema global de información de las instituciones de educación superior y de los procesos de reformas e innovación exitosos llevados a cabo a nivel regional, nacional y/o global.

Como se ha expresado, el desarrollo de lo acontecido en esta Conferencia dejó muchas dudas y descontentos que se reflejan en el discurso de cierre del evento a cargo del Director General Adjunto de Educación del organismo, John Daniels:

(...) el *Global Forum on Higher Education, Research and Knowledge* aparenta ser el espacio de reflejo de la universalidad de la UNESCO en el sentido de que no ha sido secuestrado por visiones interesadas sobre las temáticas. Es vital que la tradición de la academia y la dinámica del mercado continúen siendo el sujeto de un diálogo a nivel global. Como ustedes saben, una de las recomendaciones para el Foro es la revisión y puesta al día de las conferencias regionales de reconocimientos de estudios. Algunos consideran que el mundo avanza hacia la regionalización por lo que debemos reclamar una convención global. Yo tomo la visión de que ambos no se excluyen mutuamente. El trabajo intensivo a escala regional llevará inevitablemente a una mayor comunicación entre las regiones y podría requerir de algunos acuerdos globales. Tanto para el nivel regional como el global, yo quiero aquí más diálogo para el nivel nacional, especialmente entre los gobiernos, acerca del tema del comercio educativo. En muchos gobiernos hay una desconexión entre los ministerios que trabajan en educación y aquellos que trabajan en comercio, en el agravante que algunas veces dicen (sobre lo mismo) cosas diferentes. (Relatoría General del Taller de Seguimiento de la CMES París + V", 2003)

Luego de la *Conferencia París + V* de 2003 aparecen cuatro nuevos pronunciamientos que tratan de aclarar y profundizar el debate que se generó en París. Ellos son: *Construir sociedades del conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria, Documento del Banco Mundial, 2003*; *Declaración de Boyacá*, Documento emitido en el marco de la *LXVII Reunión Ordinaria del Consejo Consultivo de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)* en la ciudad de Tunja (Colombia), en el mes de mayo de 2004; y *Carta de Guadalajara, Conclusiones de la V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*, llevada a cabo en la ciudad de Guadalajara, México, en el mes de setiembre de 2004.

2.12. Construir sociedades del conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria, Documento del Banco Mundial, 2003

Debido a que los temas desarrollados en este apartado proveen mayor descripción y profundidad al marco contextual de esta Tesis pero no conforman el centro del estudio de la misma, se ha utilizado como referencia el documento de Marcelo Bernal (2007).

En la *Comunicación Constructing Knowledge Societies* del año 2003, el Banco Mundial fija su postura frente a los procesos de reformas educativas en el nivel superior, acorde con las visiones del organismo explicitadas en el documento del año

2000³². Describe las principales demandas e implicancias de la actual sociedad del conocimiento y propone a la educación superior como un factor decisivo para el desarrollo de un Estado. Al mismo tiempo considera positiva la aparición de nuevos tipos de instituciones terciarias y formas de competencia, que instan a las instituciones tradicionales a cambiar sus modos de prestación de servicios, y el aprovechamiento de las oportunidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En su primera parte presenta un diagnóstico del panorama general de la educación superior y señala que las tendencias más significativas del contexto son las siguientes:

- el papel emergente del conocimiento como principal motor del desarrollo económico;
- la aparición de nuevos proveedores de educación terciaria en un contexto de educación sin frontera;
- la transformación que han sufrido los modelos de prestación del servicio de educación terciaria y sus patrones institucionales, como resultado de la revolución de la información y la comunicación;
- la aparición tanto de fuerzas de mercado en la educación terciaria como de un mercado global de capital humano avanzado;
- el incremento de solicitudes de los países clientes del Banco Mundial en procura de apoyo financiero y técnico para la reforma y el desarrollo de la educación terciaria; y
- el reconocimiento de la necesidad de establecer una visión equilibrada e integral de la educación como un sistema holístico que no sólo incluya la contribución de la educación terciaria en la creación de capital humano sino también en sus dimensiones cruciales, tanto humanísticas como de construcción de capital social, y su papel como un importante bien público global.

El BM reconoce la responsabilidad del Estado en el diseño, regulación y control del buen funcionamiento del sistema educativo, compartiendo la oferta con los nuevos

³² Educación Superior en los países en desarrollo: Peligros y Acechanzas. Documento del Banco Mundial, UNESCO (2000).

oferentes privados del servicio. Le asigna como rol principal ser gestor de un espacio de innovación científica y tecnológica y garante de un modelo de desarrollo que posibilite el crecimiento económico, la cohesión social y la equidad (Bernal, 2007: 255).

En la parte final del documento, el BM formula dos debates centrales. En primer lugar, presenta una crítica hacia intervenciones realizadas en el sector educación y traza líneas directrices para su futura tarea en el sector. En segundo término, el organismo describe todos los impedimentos que dificultan la emergencia de la educación como un bien público de carácter global.

Con respecto al primer punto, el BM describe como fragmentadas y aisladas las intervenciones impulsadas en los años '70 y '80, donde faltó un enfoque integral y sistémico de mediano y largo plazo. Con respecto a ello, en el documento se señala:

- Las intervenciones integradas en un sistema amplio de reformas, en especial la introducción de tasas de matrícula y la expansión del sector privado de la educación terciaria, son difíciles de poner en práctica a menos que también se adopten políticas de equidad que permitan a los estudiantes en desventaja acceder a los programas y sufragar sus costos.
- El hecho de optar por una reforma integral no significa que todos los aspectos deban ejecutarse en una operación única. Un manejo secuencial permite responder y ajustarse a los retos a medida que éstos se vayan presentando.
- Las iniciativas a largo plazo a través de una serie de operaciones complementarias, como ocurrió en China, Indonesia, República de Corea y Túnez, han demostrado ser esenciales para garantizar un cambio estructural sostenible.

Otro aspecto definitorio de la nueva perspectiva del organismo es el reconocimiento expreso de la importancia de una mirada política y contextualizada de las intervenciones del Banco, en lugar de las recetas aplicadas en serie en muchos

lugares del mundo. Sobre esto el documento afirma que es vital tener en cuenta las dimensiones políticas de las reformas. Hasta comienzos de los años '90, se prestaba escasa atención a la economía política de las reformas de la educación terciaria, bajo el supuesto de que lo único que se requería para lograr un cambio exitoso era un programa de reforma técnicamente sólido y el respaldo de los funcionarios del alto gobierno. Sin embargo, en el momento de la puesta en marcha de la reforma la realidad política demostraba ser más fuerte que la visión tecnocrática. (Bernal, 2007: 259)

En muchos países, grupos de interés de todo tipo han sido resistentes a las propuestas y proyectos de reforma. El lanzamiento y la ejecución de las reformas de educación terciaria han producido mejores resultados cuando los encargados de tomar las decisiones han logrado crear consenso entre los diferentes integrantes de la comunidad de educación terciaria. Idear incentivos positivos para propiciar el cambio puede ser crucial. La utilización de incentivos en lugar de decretos de cumplimiento obligatorio para fomentar el cambio, influye significativamente en los resultados, ya que las instituciones y los actores tienden a responder mejor y más rápido a estímulos constructivos.

La experiencia del BM ha sido positiva con este tipo de instrumentos, tales como los fondos competitivos, los mecanismos de acreditación y la administración de Sistemas de Información para la Gestión (MIS). Fondos competitivos e incentivos bien diseñados estimulan mejor el desempeño de las instituciones de educación terciaria y pueden ser medios poderosos de transformación e innovación, como lo demuestran los resultados favorables que han generado los proyectos en Argentina, Chile, la República Árabe de Egipto, Guinea e Indonesia.

En función de lo señalado, el BM se presenta como un facilitador del diálogo e intercambio de experiencias técnicas. Se define como un impulsor de reformas para promover estructuras que favorezcan la producción de bienes públicos globales. Aquí reaparece esta definición de la educación superior como un bien público global que tantos debates suscitara desde la Conferencia de París + V hasta la fecha. A la hora de la redefinición de las condiciones para respaldar reformas mediante préstamos

para programas y proyectos a sus países clientes, el BM impone que los mismos deban: adaptarse a las circunstancias específicas del país; fundamentarse en programas estratégicos de planificación en los ámbitos nacional e internacional; *centrarse en el fomento de la autonomía de gestión y la rendición de cuentas*; propender por el fortalecimiento de la capacidad institucional y el fomento de la fertilización mutua de experiencias regionales significativas; aplicarse en forma secuencial, con un horizonte de tiempo acorde con el carácter sostenible de los esfuerzos de mejoramiento de la capacidad; ser sensible a las consideraciones políticas de carácter local que afecten la reforma de la educación terciaria.

La segunda definición del BM sobre la internacionalización de la ESU es de gran importancia. Aquí el BM se define como en una situación única para establecer con sus socios de la comunidad internacional un marco favorable para la creación de los bienes públicos globales que son cruciales para el futuro de la ESU. El diagnóstico de contexto del documento señala que la globalización y el crecimiento de una oferta educativa sin fronteras han creado desafíos nuevos para la educación terciaria en todos los países, que con frecuencia van más allá del control de cualquier gobierno nacional. Entre ellos se destacan la aparición de nuevas formas de fuga de capital humano (fuga de cerebros) que conlleva una pérdida de la capacidad local en campos críticos para el desarrollo; *la ausencia de un sistema de acreditación internacional y de un marco de calificaciones adecuado*; la carencia de una legislación adecuada sobre las actividades de proveedores extranjeros de educación terciaria; la falta de normas claras sobre la propiedad intelectual que se deben aplicar a los programas de educación a distancia y a los programas por Internet; y la existencia de barreras para acceder a las tecnologías de la información y la comunicación, incluido Internet.

Por ello, en el documento el organismo sostiene que trabajará para derribar ***las barreras comerciales que impiden a proveedores privados acceder a mercados de países, aunque también se tomarán medidas desde el organismo para garantizar la calidad y pertinencia de la oferta educativa extranjera.***

Para evitar la “fuga de cerebros”, el organismo sugiere la adopción de las siguientes medidas: a) aumentar la acreditación de diplomas conjuntos entre instituciones

extranjeras y nacionales; b) incluir en las becas financiadas por donantes partidas para la compra de equipos y materiales mínimos necesarios para el retorno de los académicos y para viajes de actualización de conocimientos; c) enviar a los beneficiarios de las becas preferiblemente a instituciones de la más alta calidad en otros países en desarrollo que posean una sobreoferta de mano de obra calificada, como la India; d) crear un ambiente de trabajo local favorable para los investigadores y especialistas nacionales.

Con estas consideraciones, el BM establece una alianza con los sectores más poderosos del emergente comercio global de servicios educativos, condicionando sus futuros préstamos e intervenciones técnicas a la aplicación de medidas destinadas a la consolidación de la enseñanza superior como un bien global como el mercado. (Bernal, 2007: 263)

2.13. Declaración de Boyacá, mayo 2004

La Declaración de Boyocá del Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) fue emitida en mayo de 2004. Para los estudiosos del tema, este documento fue una de las primeras declaraciones regionales luego de la fallida experiencia del Encuentro de Socios en Educación Superior (París + V). Muestra un gran interés por parte de las universidades de realizar un seguimiento valorativo y crítico de las acciones de la OMC y de la propia UNESCO. Esto queda de manifiesto en la referencia a la inclusión de la ESU y de la educación de adultos como temas que deben ser objeto de tratamiento en ámbitos de la OMC y en la denuncia de considerar la educación como una “mercancía”, la cual desnaturaliza sus fundamentos y su función en la sociedad, puesto que ella es parte de la cultura de las naciones y patrimonio insoslayable de los países como base constitutiva de su nacionalidad.

En el documento también se subrayan de manera exhaustiva los errores de procedimiento observados en la reunión de UNESCO, lo que se constituye en una de las manifestaciones críticas más claras hacia el accionar de dicho organismo. El art. 5 afirma al respecto:

(...) Que en junio de 2003, en la Conferencia de Seguimiento de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) celebrada en París en 1998, delegados de diversas instituciones relacionadas con la educación superior de América Latina y el Caribe, presentaron al Director de la División de Educación Superior de la UNESCO, un documento en el cual se cuestionaron algunos conceptos recogidos inicialmente en el informe del Relator General los que, sin haber sido discutidos, se planteaban sin embargo como conclusiones de la referida Conferencia de Seguimiento. Dichos conceptos apuntaban a eliminar el atributo de pertinencia de la educación superior en su vinculación con la realidad de cada nación, remitía la salvaguarda de la calidad de la oferta educativa a una entidad supranacional, y se reducía entonces el papel de los Estados nacionales a la simple convalidación de lo resuelto por ésta.

En su parte declarativa, la *Reunión de Boyacá* deja muy en claro sus compromisos con la educación superior como un bien público y social; con la calidad, pertinencia y relevancia de la enseñanza universitaria en relación con las realidades y criterios regionales; y, por último, con la necesidad de generar un consenso positivo entre los países con diferentes niveles de desarrollo para redefinir las bases de una cooperación internacional solidaria y duradera.

Para finalizar con el análisis del espíritu y postura de esta declaración, es importante destacar la voluntad de la UDUAL³³ de colaborar con las instituciones de educación superior de América Latina en la constitución de espacios académicos abiertos al mundo y comprometidos con los destinos regionales.

2.14. Carta de Guadalajara, setiembre 2004

En setiembre de 2004 en la V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas (Guadalajara, México) se elevó la Carta de Guadalajara. Este encuentro no se limitó al diagnóstico de la universidad en el marco de la globalización sino que avanzó en propuestas concretas de trabajo acordes con los consensos de la CMES de 1998.

La UDUAL, frente a los desafíos de la mundialización educativa, consideró que se deberían propiciar reformas académicas que recuperaran el multiculturalismo y la diversidad, en paralelo con nuevos enfoques que familiaricen al estudiante con los

³³ UDUAL: Unión de Universidades de América Latina.

problemas de la sociedad global. Se señalan en el documento cuatro elementos: a) el fortalecimiento de las identidades culturales, b) la adopción de las nuevas tecnologías, c) la conversión de la educación en un mecanismo de cohesión e integración social, d) el refuerzo de la educación en aquellos valores estratégicos que coadyuven a la consolidación de la democracia y a la integración latinoamericana.

La conjugación de todos estos elementos llevó a los presentes a proponer la construcción de “un espacio iberoamericano de educación superior”, tendiente a lograr los siguientes objetivos: *simplificación de los aspectos administrativos; promoción de un sistema de homologación de títulos en todos los países de Iberoamérica; establecimiento de un sistema de créditos para permitir que las curriculas sean más flexibles; potenciación de la movilidad de docentes y estudiantes, permitiendo también un creciente grado de reconocimiento de los tramos académicos cursados en el exterior (alumnos) y de las estancias en docencia e investigación (profesores); creación de un sistema de cooperación iberoamericana y redes temáticas multidisciplinarias e interuniversitarias.*

Por último, la Cumbre dejó en claro sus pretensiones de operatividad al instar, por una parte, a los presentes a comprometer a sus gobiernos para que den cumplimiento a los acuerdos alcanzados y, por otra, a formar una comisión encargada de elaborar un manual instructivo para llevar a cabo las transformaciones acordadas. Según Bernal (2007: 267), por la claridad conceptual del diagnóstico y por los significativos avances de tipo instrumental alcanzados, la Cumbre en Guadalajara es un *hito histórico*.

2.15. Propuesta de modificación del “*Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe, 1974*”. Borrador de propuestas y recomendaciones formuladas al tenor de la Reunión Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe, Bogotá, noviembre 2005

La UNESCO continuó evaluando el desarrollo de los acuerdos y el IESALC; en noviembre de 2005, coordinó la producción de un *Borrador de propuestas y recomendaciones formuladas al tenor de la Reunión Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe* realizada en Bogotá, noviembre de 2005. En las consideraciones generales, el documento sugiere reformas al texto de 1974, con el doble propósito de enmendarlo y de adaptarlo a las circunstancias actuales.

Dicha propuesta fue examinada durante la *XII Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental*, celebrada en El Salvador, en abril de 2006, en la cual participaron -además de integrantes de la UNESCO en París y del IESALC- representantes de Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Honduras, El Salvador, México, Panamá, Perú y Paraguay. Los cambios acordados al texto de 1974 por los participantes se tradujeron en propuestas de modificación a veintiséis apartados de los veintinueve artículos y considerandos introductorios, en la inserción de siete nuevos y en la anulación de uno relativo al ejercicio profesional. Quedó sin modificaciones la redacción de los dieciséis restantes.

Entre los cambios propuestos por el Convenio, los más significativos están organizados en torno a los siguientes ejes (Zarur Miranda, 2008: 23; e IESALC-UNESCO, 2005: 2-6):

- Propuesta de adopción de mecanismos de conversión pertinentes para la equiparación de estudios, específicamente del Sistema de Créditos Académicos de América Latina (SICA) y del Complemento al Título (CAT), elaborados en el marco del Programa 6X4 UEALC.
- Compromiso de promover una convergencia con base en la definición de perfiles profesionales y de competencias acreditadas.
- Consolidación de programas de movilidad y desarrollo de programas académicos integrados de posgrado e investigación.

- Involucramiento de los organismos de acreditación en la certificación de conocimientos, competencias y experiencias, “en la legibilidad y transparencia de las certificaciones, diplomas, títulos y grados académicos otorgados por las universidades e instituciones de educación superior de los países miembros del Convenio para facilitar su Reconocimiento”, en la definición de “sistemas y mecanismos de evaluación y acreditación de sistemas y de programas que puedan ser reconocidos por todos los Estados contratantes” (apt ii.c, Art. 2) y en el aseguramiento de calidad. Los incorpora a los mecanismos y órganos de aplicación del Convenio (art.8).

En el marco de esta reunión, es relevante mencionar el surgimiento de dos proyectos internacionales que involucraron a académicos y profesionales del medio latinoamericano con el fin de configurar un espacio de diálogo y consenso o armonización en el tema objeto de estudio de esta Tesis: *Proyecto Tuning para América Latina* y *Proyecto 6X4 UEALC*. Por su importancia serán desarrollados en el punto 4.2 del presente capítulo.

En los próximos apartados se presentan los lineamientos de política educativa universitaria propuestos por la UNESCO, fruto de un arduo y comprometido trabajo sobre la generación de estrategias para promover y garantizar la calidad de la movilidad académica y circulación profesional. Dos eventos cierran el periodo en estudio, de este apartado sobre las acciones de la UNESCO: la *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES), 2008* y la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*.

En los apartados 2.2.16 y 2.2.17 se exponen los logros, desafíos y oportunidades desde la Conferencia Mundial de Educación de 1998 en París hasta el 2009. Dicha evaluación constituye un insumo para identificar nodos problemáticos y fortalezas que nos permitan, a cada uno de los sectores involucrados en la internacionalización de la ESU, proponer planes de desarrollo estratégicos de mejora e innovación. En el caso de esta investigación, el objetivo es identificar el *valor estratégico de la evaluación y acreditación en este proceso de integración educativa latinoamericana y los desafíos que todavía hay que afrontar, desde las*

universidades y unidades académicas para el logro de espacios de confianza a nivel regional.

2.16. Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES), 2008

La *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)* se celebró del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y con la colaboración de los gobiernos de Brasil, España, México y la República Bolivariana de Venezuela. Participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional: directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en Educación Superior.

Esta Conferencia puntualizó los retos y las oportunidades planteados en la Educación Superior de la Región en el marco de la *integración educativa* ante la Conferencia Mundial de Educación Superior prevista para Junio de 2009 en París. Dichos retos y oportunidades se plasmaron en la *Declaración de la Conferencia* y se tradujeron en el *Plan de Acción de la CRES 2008* (UNESCO, 2008a, 2008b). A continuación se presentan los cinco lineamientos principales del “Plan de Acción de la CRES” que apuntan a contribuir en la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la ESU en la región (UNESCO, 2008b):

Tabla II: Expansión de la cobertura con calidad, pertinencia e inclusión social (elaboración propia)

<i>Lineamiento</i>	
<i>Expansión de la cobertura con calidad, pertinencia e inclusión social</i>	
<i>Acción del Gobierno</i>	<i>Acción del IES</i>
<p>Realizar estudios comparados con fines diagnósticos que sirvan como insumo para la política educativa. Implementación del MESALC³⁴ en todos los países de ALC e Iberoamérica.</p> <p>Incrementar la cobertura y concentración geográfica de la matrícula.</p> <p>Incrementar los presupuestos estatales, promoviendo una mayor oferta de la educación superior pública de calidad e implementando instrumentos adecuados para la rendición de cuentas.</p> <p>Ampliar las políticas de inclusión mediante la instrumentación de mecanismos de apoyo; entre ellos el acompañamiento académico y la orientación vocacional, destinados a generar equidad, disminuir la deserción, mejorar el desempeño de los estudiantes, eliminar las brechas de formación, entre otros.</p>	<p>Ofrecer al IESALC la información necesaria sobre el funcionamiento del sistema mediante informes de evaluación.</p> <p>Expansión calificada e inclusiva de la cobertura mediante la implementación de mecanismos de gestión que incluyan procedimientos de autoevaluación y adecuada rendición de cuentas (<i>accountability</i>)</p> <p>Incorporar un sistema de seguimiento de estudiantes para combatir la deserción y asegurar un adecuado desempeño y formación integral.</p> <p>Incorporar un sistema de seguimiento de graduados en el mercado de trabajo que permita evaluar y fortalecer la pertinencia y la calidad de la educación superior.</p>

³⁴ MESALC: Mapa de la Educación Superior de América Latina y el Caribe -MESALC- es un estudio desarrollado por IESALC-UNESCO en esta región. (2008). Disponible en: www.iesalc.gov.ve

Tabla III: Políticas de Evaluación y Aseguramiento de la calidad (elaboración propia)

Lineamiento	
Políticas de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad	
Acción del Gobierno	Acción del IES
<p><i>Promover la consolidación de los sistemas nacionales de acreditación y evaluación y el conocimiento mutuo entre éstos, como estrategia que permita la traducibilidad entre los sistemas y una acción integrada a nivel regional.</i></p> <p><i>Revisar los modelos de evaluación y acreditación de instituciones y programas.</i></p> <p><i>Apoyar la construcción e implementación en las IES, de sistemas de Autoevaluación que desarrollen indicadores propios – pero compatibles con las respectivas políticas nacionales –, entre los cuales se encuentre la vinculación de la Educación Superior con proyectos innovadores y transformadores de la sociedad.</i></p> <p><i>Proponer la incorporación, en los sistemas nacionales de acreditación y evaluación, de indicadores de cooperación solidaria a nivel nacional e internacional.</i></p>	<p><i>Fomentar la cultura de la evaluación y el compromiso con los sistemas de evaluación y acreditación, y establecer políticas, sistemas y estructuras institucionales de aseguramiento de la calidad.</i></p> <p><i>Adelantar procesos de autoevaluación innovadores y participativos, incluyen tanto los segmentos institucionales como la comunidad externa, como Compromiso de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.</i></p>

Tabla IV: Innovación Educativa (elaboración propia)

Lineamiento	
Innovación Educativa	
Acción del Gobierno	Acción del IES
<p>Promover reformas y crear instrumentos que favorezcan la innovación educativa</p> <p>Incentivar los docentes con planes adecuados de carrera y niveles de salarios, Promoviendo la calificación permanente y propiciando condiciones apropiadas para el ejercicio profesional.</p> <p>Promover la utilización de las TICs en todo el sistema educativo y fomentar la educación virtual con mecanismos adecuados de aseguramiento de la calidad.</p> <p>Crear los instrumentos normativos y de fomento que induzcan la visión Emprendedora y la innovación educativa.</p>	<p>Desarrollar nuevos currículos, modelos educativos y estrategias pedagógicas, atentos a los nuevos contextos, a la formación integral y a las relaciones de los profesionales con el mercado de trabajo, que posibiliten mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, con currículos flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, promuevan nuevas trayectorias, inclusive con perspectivas inter., multi y transdisciplinarias, y permitan el intercambio con otras instituciones nacionales o internacionales.</p> <p>Ampliar la oferta de educación continuada.</p> <p>Promover la capacitación permanente de los docentes.</p> <p>Promover programas de investigación en innovación educativa.</p>

Tabla V: Agenda Regional de CTI (elaboración propia)

<i>Lineamiento</i>	
<i>Agenda Regional de CTI (Ciencia, Tecnología e Innovación)</i>	
<i>Acción del Gobierno</i>	<i>Acción del IES</i>
<p>Implementar una política nacional de desarrollo científico y tecnológico, creando los marcos legales e instrumentos adecuados de fomento para construir un sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación que favorezca la cooperación entre gobierno, universidades y centros de investigación y el sector productivo.</p> <p>Promover la implementación de esquemas de transferencia tecnológica e Innovación entre actores locales y regionales, para agregar valor a los procesos de producción de bienes y servicios y aumentar la competitividad nacional y regional.</p> <p>Elevar la inversión pública.</p> <p>Inducir la creación de capacidades de CTI en áreas estratégicas de Conocimiento, potenciar la construcción de bases y plataformas científico-tecnológicas endógenas y promover la colaboración y el desarrollo de proyectos estratégicos en red, particularmente la cooperación sur-sur.</p> <p>Fortalecer estudios de posgrado en la región, estableciendo el intercambio académico e incentivando y apoyando la creación de líneas de investigación compartidas entre distintas instituciones de distintos países.</p>	<p>Promover políticas institucionales para fomentar la investigación y la innovación, incluyendo estímulos a los profesores, Investigadores y estudiantes, mecanismos de divulgación de resultados de iniciación científica, entre otras.</p> <p>Crear instrumentos institucionales para la gestión de la Transferencia de conocimiento e innovación.</p> <p>Crear instrumentos para el desarrollo en CTI a nivel Institucional en alianza con otros sectores, tanto públicos como privados, y reforzando la pertinencia de la investigación.</p>

Tabla VI: Integración Regional e Internacionalización (elaboración propia)

<i>Lineamiento</i>	
<i>Integración Regional e Internacionalización</i>	
<i>Acción del Gobierno</i>	<i>Acción del IES</i>
<p>Implementar políticas y acciones para la integración de la ES de ALC, Promoviendo la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES).</p> <p>Rechazar la incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de los acuerdos de la OMC y regular la inversión de capital extranjero en las IES nacionales.</p> <p>Propiciar la creación de una red de egresados que hayan participado en programas de internacionalización que se encuentran trabajando en otros países para impulsar la colaboración con las instituciones de su origen y las que los acogen como profesionales.</p> <p>Apoyar la creación de programas de movilidad de amplia cobertura entre la IES de la región, facilitando la circulación de profesores, investigadores, estudiantes y directivos, como un medio principal de promoción de la integración, ofreciendo soluciones a barreras como financiamiento, etc.</p> <p>Fortalecer las iniciativas de cooperación sur-sur.</p>	<p>Promover una estrategia de internacionalización y Cooperación internacional.</p> <p>Estrechar aún más los vínculos que permitan interrelaciones dinámicas en las funciones de docencia, extensión e investigación, tendientes a la articulación que proyecte una actuación en bloque de ALC ante el mundo.</p> <p>Generar políticas específicas para ofrecer opciones atractivas a estudiantes extranjeros en los países de ALC, como esquemas de difusión cultural y de desarrollo de un ambiente internacional en las IES.</p> <p>Incrementar y participar activamente de redes y núcleos de pensamiento estratégico y prospectivo sobre los problemas centrales de la ES en el marco de la integración de ALC.</p> <p>Incrementar y consolidar la asociación académica entre programas de posgrado, reforzando actividades de formación, alentando el reconocimiento mutuo de créditos y estimulando las co-direcciones y los posgrados cooperativos.</p>

Tabla VII: Convalidación de títulos y convergencia de sistemas de evaluación y acreditación (elaboración propia)

<i>Lineamiento</i>	
<i>Convalidación de títulos y convergencia de sistemas de evaluación y acreditación</i>	
<i>Acción del Gobierno</i>	<i>Acción del IES</i>
<p>Actualizar el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América latina y el Caribe de 1974.</p> <p>Prestar atención a la oferta transfronteriza de Educación Superior, analizando la implementación de medidas reglamentarias específicas, regulando la inversión de capital extranjero en las IES nacionales e implementando adecuados sistemas de evaluación y acreditación de instituciones educativas que se instalan en la región.</p> <p>Fortalecer el proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de la investigación para proyectar su función social y pública.</p> <p>Apoyar a las redes universitarias, instituciones de ES regionales y a la acción articuladora del UNESCO-IESALC.</p>	<p>Promover la formación de recursos humanos calificados en la gestión de la integración regional y la cooperación internacional solidaria, procurando la continuidad y el aumento de calidad de las acciones que se desarrollen</p>

El IESALC-UNESCO y los países participantes de cada una de estas reuniones, antes de la CMES 2009, realizaron una evaluación del grado de concreción de las líneas de acción propuestas en la CMES 1998 al 2008. Utilizaron como insumo los estudios evaluativos realizados hasta ese momento, especialmente por el IESALC (UNESCO, 2008b; Zarur Miranda, 2008: 21). De ello surgió la siguiente síntesis valorativa:

Tabla VIII: Evaluación del grado de concreción de las líneas de acción propuestas en la CMES 1998 al 2008 (elaboración propia)

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	LÍNEA DE ACCIÓN 1998	GRADO DE CONCRECIÓN AL 2008
Generación y difusión de información sobre reconocimiento, evaluación y acreditación a nivel nacional y regional.	Intensificar el intercambio de información a partir de: - Crear una red de centros nacionales de reconocimiento, de acreditación y evaluación para: compartir experiencias e informar sobre los estándares y criterios de evaluación y acreditación utilizados a nivel nacional. - Implementar estrategias de difusión confiables y de fácil acceso, tales como páginas web de cada uno de los países. - Coordinar una base regional, a cargo del IESALC ³⁵ , sobre aspectos legales e información estadística relacionada con los procesos de reconocimiento para efectos académicos y profesionales.	Elaboración por parte del IESALC de estudios comparados sobre la acreditación y los sistemas de convalidación mediante la producción de informes nacionales regionales, en los que se señalan los siguientes: - Diseño y alimentación de una base de datos estadísticos sobre el tema. - Integración de un estudio comparativo sobre diferencias de régimen y de tratamiento en materia de habilitación oficial. - Difusión más constante de los acuerdos concertados en la UNESCO.
Generalizar los sistemas de evaluación y de acreditación	Fortalecer e incorporar los insumos de los sistemas de evaluación y acreditación en los procesos de reconocimiento de títulos y diplomas. Realizar estudios comparados sobre experiencias de evaluación y de acreditación para identificar similitudes y diferencias, a cargo del IESALC. Producir un estudio comparado sobre diferencias de régimen y de tratamiento en cuanto a la habilitación oficial de instituciones, planes y programas de estudio, grados, certificados y diplomas.	En cuanto a los dispositivos de acreditación se observa: - Su multiplicación en la región pero sin constituirse siempre en referentes para agilizar y racionalizar los procesos de convalidación de diplomas extranjeros. - Focalización en el aseguramiento de la calidad de los diplomas provistos por sus instituciones en cada país. - Escasa contribución a la reducción del alto grado de heterogeneidad entre los dispositivos de convalidación, con marcadas diferencias en cuanto a organismos responsables, exigencias, toma de decisiones y plazos de respuesta.
Terminología³⁶	Estandarizar la terminología mediante la elaboración de un Glosario a cargo del IESALC. Apunta a fomentar el uso de un léxico de amplia aceptación.	Confección por parte del IESALC de un glosario de términos de educación superior, con la consecuente producción de definiciones estandarizadas, que no logró modificar hábitos nacionalmente anclados en cuanto a la designación de procesos, ni incorporar denominaciones de uso común al respecto.
Transparencia de las estructuras curriculares y contenidos.	Adoptar medidas que transparenten las estructuras curriculares y los contenidos. Promover la adopción por el Comité del Suplemento al Diploma, presentado por la UNESCO en 1994 y auspiciar su aplicación por las IES de la región.	El Suplemento al Diploma no ha concretado su uso. Documentos de esa índole se han elaborado en proyectos pilotos o en iniciativas sub e interregionales sobre armonización de sistemas de educación superior y concertación de criterios para la convalidación de créditos y de grados, en carreras específicas, como el Proyecto UEALC 6X4 y Tuning- América Latina. Sin embargo, las calificaciones adquiridas y los contenidos de los diplomas siguen siendo poco legibles y escasamente transparentes.

³⁵ IESALC: Instituto de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Se profundizará sobre su accionar durante el desarrollo del presente capítulo y en el capítulo II.

³⁶ GLOSARIO disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/general/glosario.asp>

Como puede inferirse, la UNESCO se preparó para la CMES 2009 contando con informes regionales sobre la situación de la ESU y programas regionales de desarrollo del sector, análisis de las tendencias mundiales y de las especificidades regionales, datos estadísticos e insumos generados por el Secretariado Ejecutivo de dicha Conferencia. Este programó otras cinco conferencias, que identificaron inquietudes y expectativas de cada región, realizaron un balance del progreso hecho desde 1998, en el marco de la cooperación e integración educativa y reflexionaron sobre la realidad de la ESU a partir de las acciones de la UNESCO. Una de ellas fue la CRES 2008, de la cual ya se ha hablado, a la que siguieron: la *Conferencia preparatoria subregional de Asia y del Pacífico*, 25-26 de setiembre de 2008, Macao, China; la *Conferencia preparatoria subregional de Asia Central, del sur – occidente y del sur*, 25-26 de febrero de 2009, New Delhi, India; la *Conferencia regional sobre la educación superior en África*, 10-13 de noviembre de 2008, Dakar, Senegal; la *Conferencia regional sobre la educación superior en los Estados Árabes*, 5-7 de mayo de 2009, Cairo, Egipto; y el *Foro regional de la UNESCO sobre la educación superior en Europa y Norteamérica*, 21-24 de mayo de 2009, Bucarest, Rumania.

Para finalizar este apartado se enumeran los cinco interrogantes con que se inició la preparación de la CMES 2009:³⁷ a) ¿En qué medida la educación superior ha sido el motor del desarrollo sostenible dentro de los planes nacionales e internacionales?; b) ¿Ha estado el sector a la altura de las expectativas puestas en él para inducir al cambio y al progreso en la sociedad, y para actuar como factor principal en la construcción de futuras sociedades del conocimiento?; c) ¿Cómo puede la educación superior contribuir al desarrollo del sistema educativo en general?; d) ¿Cuáles son las tendencias más significativas que moldearán la nueva educación superior y los espacios de investigación?; e) ¿De qué manera el aprendizaje y los aprendices están cambiando?; f) **¿Cuáles son los nuevos retos para la “calidad” y la “equidad”?**

³⁷ Disponible en: www.unesco.org.

2.17. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, 2009

La CMES 2009 se llevó a cabo en la sede de la UNESCO durante el 5, 6, 7 y 8 de julio de 2009. Participaron ministros, rectores de universidades, profesores y estudiantes universitarios, así como representantes de alto nivel del sector privado y de organismos regionales y multilaterales. Examinaron temas muy variados, desde las repercusiones de la mundialización y la responsabilidad de la enseñanza superior para con la sociedad, hasta cuestiones relacionadas con la libertad de cátedra, la investigación y la financiación (UNESCO, 2009). Para el establecimiento de las líneas de acción reflexionaron sobre los siguientes ejes que no debe dejar de lado la ESU en la actualidad: la responsabilidad social; el acceso, equidad y calidad; la internacionalización, regionalización y mundialización; el aprendizaje y la investigación e innovación (UNESCO, 2009: 2-6).

En función de los ejes mencionados y de las evaluaciones realizadas desde 1998 a la CRES 2008, las líneas propuestas en el *llamamiento a la acción de los Estados Miembros* son (UNESCO, 2009: 7-8):

(...) **LLAMAMIENTO A LA ACCIÓN: LOS ESTADOS MIEMBROS**

51. Los Estados Miembros, en colaboración con todas las partes interesadas, deberían elaborar políticas y estrategias en el plano de los sistemas y de los establecimientos con el fin de:

(...)

b) garantizar las inversiones adecuadas en la educación superior y la investigación, en sintonía con las necesidades y expectativas crecientes de la sociedad;

c) establecer y fortalecer, con la participación de todos los interesados, los sistemas de garantía de calidad y los marcos normativos apropiados;

(...)

g) crear mecanismos que permitan contrarrestar las repercusiones negativas del éxodo de competencias y, al mismo tiempo, estimulen la movilidad de los docentes, los estudiantes y el personal de educación;

h) apoyar el aumento de la cooperación regional en materia de enseñanza superior con miras a la creación y el fortalecimiento de ámbitos regionales de educación superior e investigación.

(...)

j) tratar de alcanzar los objetivos de equidad, calidad y éxito académico mediante la creación de vías de acceso más flexibles y una mejor convalidación del aprendizaje previo y la experiencia laboral; (...)

A continuación se transcriben los puntos más sobresalientes que hacen referencia al *llamamiento a la acción por parte de la UNESCO* (UNESCO, 2009: 8-9):

(...) LLAMAMIENTO A LA ACCIÓN: UNESCO

(...)

c) ayudar a los gobiernos y las instituciones para que aborden los problemas internacionales en la esfera de la educación superior mediante:

- la aplicación permanente de sus instrumentos normativos, en particular la nueva generación de convenios regionales de convalidación de estudios (...)

- la continuidad de su labor de aumento de capacidades con miras a garantizar la calidad en materia de educación superior en países en desarrollo; (...)

d) estimular la movilidad y los intercambios internacionales de alumnos y personal docente, y al mismo tiempo elaborar estrategias para contrarrestar las consecuencias negativas del éxodo de competencias; (...)

En síntesis, el comunicado de esta Conferencia enfatiza la necesidad de reforzar la cooperación regional, en los siguientes ámbitos: convalidación de títulos, garantía de calidad, gestión, investigación e innovación. Asimismo, pone de relieve la importancia que reviste el establecimiento de áreas regionales de enseñanza superior e investigación.

Como se ha podido apreciar en todas y cada una de las acciones de la UNESCO en el proceso de integración e internacionalización, la evaluación y la acreditación cumplen un rol fundamental para el aseguramiento de la movilidad académica y posterior circulación profesional. Sin embargo, lo expuesto hasta ahora es solo *declarativo*. De la lectura, realmente, no puede inferirse el grado de impacto que ha tenido en las naciones, universidades y unidades académicas. Por ello, a continuación se presentan dos grandes apartados que, teniendo como referente las diferentes acciones de la UNESCO y sus declaraciones, comunicados y planes de acción, constituyen intentos concretos de integración educativa latinoamericana y/o iberoamericana. En primer lugar, se desarrollarán proyectos internacionales de investigación para la promoción de la movilidad y, en segundo lugar, el accionar de organismos regionales, tales como MERCOSUR Educativo y Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

3. Proyectos internacionales de investigación para la promoción de la movilidad

En este apartado sobre proyectos internacionales de investigación para la promoción de la movilidad, se presentan cuatro experiencias latinoamericanas e iberoamericanas que, mediante la investigación evaluativa intentan: a) realizar un diagnóstico de los países sobre la viabilidad de implementar estrategias de integración y armonización y b) proponer estrategias que permitan agilizar la transición del estado actual de las universidades al logro de los lineamientos declarativos de la UNESCO.

Las experiencias de investigación evaluativa hacia la promoción de la integración latinoamericana son cuatro: *Proyecto TUNING para AMÉRICA LATINA (2004-2007)*; *Proyecto 6X4 UEALC (2003-2008)*; *Experiencia Latinoamericana de Cooperación Solidaria: La constitución de la Red Internacional para la Convergencia de la Educación Superior (RICES)* y *El desarrollo de sinergias entre el espacio europeo de educación superior y el espacio latinoamericano y caribeño de educación superior. Experiencia Iberoamericana de Cooperación Solidaria, Proyecto AECID – 2009-2010.*

3.1. Proyecto TUNING para AMÉRICA LATINA (2004-2007)



El proyecto Tuning se inicia formalmente en octubre de 2004, como respuesta a la propuesta de académicos latinoamericanos durante la *IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y El Caribe (UEALC)*, en Córdoba, España (octubre 2002).

Como se puede extraer del Informe Final de dicho proyecto (2007: 14), los representantes de América Latina participantes del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning – Europa, se interesaron en la posibilidad de desarrollar una experiencia en ese marco en América Latina. Su propuesta fue presentada por un grupo de siete universidades europeas y ocho

latinoamericanas al Programa ALFA³⁸ de la Comisión Europea, a fines de octubre de 2003. Según dicho documento, las latinoamericanas fueron: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Rafael Landívar (Guatemala), Universidad de Guanajuato (México) y Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela). Por su parte, las universidades europeas fueron: Technische Universität Braunschweig (Alemania), Universidad de Deusto (España), Universidad de París IX- Daphne (Francia), Universidad de Pisa (Italia), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Coimbra (Portugal) y Universidad de Bristol (Reino Unido).

³⁸ http://ec.europa.eu/europeaid/projects/alfa/index_es.htm.

Mapa II: Cobertura geográfica de la Proyecto Tuning América Latina (elaboración propia)



Como expresa el Informe Final, la propuesta Tuning para América Latina es intercontinental: “La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única e universal. Lo que cambia son los actores y la impronta que brinda cada realidad.” (Informe Final, 2007: 14). El proyecto Tuning – América surge, como se deduce de la descripción y análisis histórico sobre el tema, en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional.

Según el Informe, nace como respuesta alternativa a dos grandes demandas. Por un lado, la necesidad de *compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior*. Hoy, en el marco de la globalización, la movilidad profesional, dentro y fuera de América Latina, es una exigencia. Los empleadores exigirán conocer lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinada.

Para ello, la universidad deberá ingresar en el proceso de internacionalización de la ES y generar las estrategias necesarias para ofrecer información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. La movilidad de profesionales y la movilidad estudiantil exigen diálogo sobre evaluación y acreditación de los trayectos educativos y de los programas de formación tanto de grado como de posgrado (Informe Final, 2007: 12):

(...) Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, la formación de recursos humanos es de vital importancia y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global, es un elemento de relevancia innegable. Por eso, el esfuerzo sistematizado por pensar y repensar juntos el horizonte académico (reconocimiento por parte de la comunidad académica) y profesional (reconocimiento por parte de los colegios y grupos profesionales) es una de las líneas centrales del proyecto.

Por otro lado, la cooperación -basada en la colaboración mutua entre las universidades con el objeto de buscar y construir lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior- que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y trans-regional.

Entonces, partiendo de lo expuesto, Tuning fue concebido como un:

(...) espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina (Informe Final, 2007: 13)

Antes de pasar a las líneas de trabajo del presente proyecto, se considera importante resaltar que una de sus características principales es el respeto a la diversidad de la ES latinoamericana, la libertad y autonomía; las particularidades son un insumo necesario y relevante a la hora del diálogo para contribuir al desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de los sistemas a nivel regional.

La metodología Tuning – América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos y, por último, calidad de los programas con énfasis en la evaluación y la acreditación. A partir de ellas, el proyecto apunta a contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente

comparables y comprensibles, teniendo en cuenta los perfiles buscados para los egresados entre los sistemas de ESU de los países de América Latina. En este marco, el proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las competencias; por ello, el proyecto trabaja el currículum basado en competencias. Con respecto a las mismas, apunta a identificar competencias compartidas, que puedan generarse en cualquier titulación (capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, entre otras) Según los responsables del proyecto, “(...) en una sociedad en transformación, donde las demandas se están reformulando constantemente, estas competencias genéricas se vuelven muy importantes (...)” (Informe Final, 2007: 15).

En cambio, las **competencias específicas** son el conjunto de capacidades propias de las diferentes áreas temáticas, estrechamente vinculadas con una disciplina y que confieren identidad y consistencia a un **programa** específico. Así:

(...) Para Tuning, es necesario desarrollar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, de forma de asegurar resultados de aprendizaje y competencias equivalentes para cada titulación. La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, en consulta con otros grupos interesados en el tema. Al definir competencias y resultados de aprendizaje, se desarrollan puntos de referencia consensuados, que sientan bases para la garantía de la calidad y contribuyen con los procesos de evaluación nacional e internacional (Informe Final, 2007: 16)

En cuanto a identificar y proponer **métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de las competencias**, el proyecto manifiesta:

(...) la transparencia y la comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar el logro de las competencias son esenciales, si queremos contribuir a la mejora de la calidad. Si la primera línea del proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas, la segunda busca el modo más adecuado de aprenderlas, enseñarlas y evaluarlas. (...) (Informe Final, 2007: 16)

Respecto al eje **créditos**, se reflexiona sobre la relación entre competencias y trabajo del estudiante y se busca subrayar la relación con los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El proceso Tuning requiere una definición clara de los conceptos asociados con los créditos, y de las metas, objetivos y resultados de aprendizaje. Por todo ello, es necesario lograr una mayor claridad y un mejor conocimiento, respecto a los siguientes temas: el papel de los créditos, la asignación de los créditos a los cursos, el diseño global del programa de estudio, el cálculo de los créditos en base al trabajo del estudiante, la relación entre el trabajo del estudiante, los métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje. (...) (Informe Final, 2007: 16)

Finalmente, en cuanto a la **calidad de los programas** se destaca que la misma es parte integrante de los diseños curriculares basados en competencias. Así se articulan todas las líneas de trabajo:

*Si un grupo de académicos desea elaborar un programa de estudios, o redefinirlo, necesita un conjunto de elementos para contribuir a la **calidad** de los mismos. La confianza mutua entre las instituciones de educación superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan debe tener como soporte básico una metodología común y contrastada de evaluación de la calidad. La movilidad y el reconocimiento de estudios requieren un clima de confianza y de transparencia y también una correspondencia comprobada entre los elementos fundamentales de la formación, en los distintos sistemas de educación superior (...). (Informe Final, 2007: 17)*

Para la implementación de estas líneas de trabajo, en primer lugar, se partió de la idea de que “(...) el proyecto es de las universidades para las universidades. Ellas son los actores centrales en el debate y las que marcan el ritmo del proceso (...)” (Informe Final, 2007: 17). La tarea comenzó con la participación activa de sesenta y dos universidades latinoamericanas que debatieron en cuatro grupos de trabajo: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemática. Según los evaluadores del proyecto, en un segundo momento, dada la repercusión del mismo, se incorporaron 120 universidades en ocho áreas de conocimiento: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química. Finalmente, fueron ciento noventa universidades de diecinueve países: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Cabe aclarar que las universidades participantes fueron seleccionadas por los Ministerios de Educación, Consejos de Educación Superior y/o Conferencias de Rectores de cada uno de los países latinoamericanos, en función de tres criterios (Informe Final, 2007: 18): excelencia nacional en el área que representan; capacidad de diálogo con las personas de otras instituciones que trabajan en la misma

disciplina; peso significativo en el sistema (tamaño de la institución, trayectoria y autoridad académica).

Las **conclusiones** del proyecto fueron las siguientes (Informe Final, 2007: 303-304):

(...)

1. *Se han creado doce redes temáticas que han logrado, con un trabajo colectivo, arribar a consensos y generar bases para propuestas innovadoras. Los Centros Nacionales Tuning, constituidos en una red más, han permitido una mayor repercusión del proyecto y la conexión con las instancias nacionales.*
2. *Existe acuerdo general respecto a la importancia de tener en cuenta el concepto de competencia, a la hora de elaborar o perfeccionar el currículo.*
3. *Se ha discutido la importancia de definir los perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas (...)*
4. *Los resultados obtenidos por las 12 áreas temáticas y el material generado sirven como un marco de referencia para promover procesos de formación basados en competencias.*
5. *El entendimiento de las características curriculares de las áreas contempladas en el proyecto se ha facilitado a través del intercambio de información, la comunicación de experiencias y la socialización de prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.*
6. *Algunos países han propiciado la creación de redes internas, que han tomado conocimiento de las discusiones y resultados del proyecto, lo que ha permitido disponer de aportes significativos de personas o grupos interesados en las temáticas, que no participan formalmente en el proyecto.*
7. *La comunicación entre las universidades y otros actores vinculados a la educación superior ha sido promovida, con el propósito de conocer inquietudes y apreciaciones acerca de la formación universitaria.*
8. *Se han acordado y utilizado mecanismos que permiten identificar y analizar aspectos comunes y diversos de las titulaciones universitarias en América Latina.*
9. *La información proporcionada por cada uno de los países ha permitido elaborar una caracterización de la educación superior en América Latina.*
10. *La página web y la intranet creadas permitieron la divulgación de documentos, el intercambio de información y discusiones virtuales entre los participantes.*
11. *Se ha llegado a un consenso sobre el imprescindible papel activo y protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de estimar el tiempo promedio para alcanzar las competencias incluidas en los perfiles profesionales.*

12. *Los acuerdos alcanzados han permitido un acercamiento a los aspectos que hay que mejorar, fortalecer y cambiar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El desafío pendiente es implementar las modificaciones pertinentes.*
13. *El proyecto Tuning América Latina tiene un carácter exploratorio, propositivo y no vinculante. Algunos países e instituciones han asumido las propuestas como propias y han emprendido procesos de implementación que trascienden los objetivos propios del proyecto.*
14. *El proyecto produjo sinergias con redes ya existentes de educación superior en el ámbito latinoamericano.*
15. *Existe una voluntad, por parte de todos los participantes, de profundizar sobre los aspectos tratados en el proyecto y conciencia en cuanto a la necesidad de avanzar en otras temáticas referidas a la educación superior latinoamericana.*
16. *El proyecto Tuning pone a disposición de la comunidad latinoamericana publicaciones que son referencias metodológicas susceptibles de contribuir al desarrollo de formas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el perfeccionamiento continuo de la currícula de las instituciones de educación superior. (...)*

En cuanto a las **propuestas** se mencionan las siguientes (Informe Final, 2007: 303-304):

(...)

- a) *Buscar vías de financiación para proyectos que posibiliten dar continuidad a los resultados obtenidos, al menos en las siguientes direcciones fundamentales:*
 - *La construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias en la implementación de los currícula, que contribuyan a la mejora continua de la calidad.*
 - *La formación y capacitación de profesores que faciliten este proceso;*
 - *El avance en la comparabilidad de titulaciones entre países, que facilite la movilidad de estudiantes y profesores; y,*
 - *El abordaje en diferentes modalidades curriculares (presenciales, semipresenciales, a distancia).*
- b) *Las áreas temáticas en su conjunto proponen avanzar en:*
 - *El análisis, diseño e implementación de currícula por competencias.*
 - *El desarrollo de un registro de prácticas educativas que involucren competencias.*
 - *El análisis del tiempo que el estudiante invierte en su trabajo académico.*
 - *El análisis de la carga académica total de los programas.*
 - *El planteamiento de esquemas de capacitación docente en metodologías basadas en competencias.*
- c) *Posibilitar la incorporación de nuevos países y áreas temáticas.*
- d) *Mantener y consolidar la Red de Centros Nacionales Tuning, para estimular a los países a continuar con las reflexiones iniciadas en el proyecto (...)*
- e) *Que los Centros Nacionales Tuning participen en la difusión y socialización de los resultados del proyecto (...)*
- f) *Aprovechar las capacidades y experiencias de los diferentes países de América Latina para fortalecer los procesos de cooperación regional, que apoyen las iniciativas de reformas curriculares.*
- g) *Establecer un registro sistematizado (Observatorio) de prácticas adecuadas para la implementación de las competencias y difundirlo en cada país, a través del portal Tuning América Latina. (...)*

De lo descripto, se puede sintetizar que el lema del Tuning América Latina consistió en la *armonización de las estructuras y programas educativos respetando su diversidad y autonomía*.

Hasta la fecha no existe registro sobre la implementación de las propuestas. El trabajo de este proyecto finalizó con su Informe Final.

3.2. Proyecto 6X4 UEALC (2003-2008)



El Proyecto 6 X 4 UEALC refiere a seis profesiones en cuatro ejes de análisis y UEALC hace referencia a la relación entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe. Parte de la necesidad de generar un espacio de diálogo entre universidades y demás organismos de educación no formal y/o empleadores. Dicho diálogo se constituiría en una estrategia de integración educativa a los efectos de proponer diferentes mecanismos pedagógico-didácticos y de política educativa en pos de la facilitación de la movilidad profesional y de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

El proyecto tomó como base los logros de las redes creadas a través de ALFA³⁹ y de otros programas de la Unión Europea, como la *European Research Area*, Tuning y

³⁹ El Programa ALFA es un programa de cooperación entre Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión Europea y América Latina. Los países participantes son los Estados Miembros de la Unión Europea y dieciocho países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. A lo largo de las diez convocatorias anuales de ALFA II, fueron seleccionados 225 proyectos para subvención con el objetivo de desarrollar la cooperación institucional y la formación técnico-científica entre Instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y de América Latina. Con la clausura de la 10a Convocatoria, en octubre 2005, finalizaron las convocatorias anuales para candidaturas a la fase II del Programa. Comenzó en 1994 con el objetivo de reforzar la cooperación en el campo de la enseñanza superior. El programa co-financia proyectos dirigidos a mejorar la capacidad de las instituciones de enseñanza superior latinoamericanas (universidades y otras organizaciones) y a fomentar la cooperación académica entre las dos regiones. La primera fase, ALFA I, con una contribución de la CE de € 31m, se ha desarrollado hasta 1999 con 1064 instituciones operando 846 micro-proyectos. La segunda fase, ALFA II, (2000-2006), con un total de 10 rondas de selección, representó una contribución de la CE de € 54.6m distribuida por 225

TEEP⁴⁰; y las experiencias de ALC como MERCOSUR EDUCATIVO, CSUCA y RIACES, entre otras.

La intención final fue colaborar con programas ya existentes y con nuevas iniciativas dirigidas al fortalecimiento de una comunidad de educación superior en ALC y al desarrollo del espacio de Educación Superior UEALC, proclamado en la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior en París, noviembre de 2000.

proyectos aprobados, llevados a cabo por 770 instituciones repartidas por redes con una media de 9 instituciones de AL y de la UE. Hoy se encuentra en marcha el ALFA III.

⁴⁰ El *Transnational European Evaluation Project II* (TEEP II) evalúa la adaptación de las enseñanzas al EEES y el diseño de metodologías de evaluación de la calidad a nivel europeo. La Comisión Europea, a través del programa Sócrates, ha encomendado este proyecto a la [ENQA](#) (*European Network for Quality Assurance*). En su primera edición, el *TEEP I*, a través de las agencias de calidad de Catalunya, Dinamarca y Reino Unido, tuvo por objetivos el diseño y la aplicación de una metodología de evaluación de enseñanzas europeas que tenía en cuenta los principios del EEES. Culminó con la evaluación de la calidad de tres enseñanzas de *bachelor* en los ámbitos de Historia, Física y Veterinaria (este último bachelor era equivalente a un Master).

El objetivo principal del *TEEP II* es contribuir al desarrollo de un método de evaluación europeo para programas conjuntos. Pondera, entre otros aspectos, la organización de los programas conjuntos, la definición y adquisición de competencias por parte de los estudiantes y los sistemas de aseguramiento de la calidad, teniendo en cuenta los criterios de calidad del *TEEP I*, los [Descriptor de Dublin](#), los resultados del proyecto TUNING o las [Golden Rules](#) establecidas por el EUA (*European University Association*). El *TEEP II* es una oportunidad para compartir experiencias con otros programas, redes y expertos, en la línea de asegurar la continua mejora de la calidad del programa y de su sistema de aseguramiento de la calidad. A partir del desarrollo de criterios acordados de forma conjunta, se pretende hacer una prueba de su coherencia y bondad y ofrecer una nueva dimensión en el ámbito de la transparencia. Las agencias de aseguramiento de la calidad que participan en este proyecto trabajan en grupos de dos. El grupo uno está conformado por la [HSV](#) (*National Agency for Higher Education, Suecia*) y el [NVAO](#) (*Netherlands-Flemish Accreditation Organization, Países Bajos*); el grupo dos por la [OAA](#) (*Quality Assurance Agency for Higher Education, Reino Unido*) - [Hungarian Accreditation Committee](#) y el tres por el [AQU Catalunya](#) y el [CNE](#) (*Comité National d'Evaluation, Francia*).

El proyecto está basado en un modelo de evaluación internacionalmente reconocido que implica: el establecimiento de una metodología compartida, así como de criterios comunes; la selección de tres programas Master conjuntos que hayan expresado su voluntad de participar en el proyecto; la realización de una autoevaluación por parte de cada uno de los equipos responsables de los programas; la preparación de un autoinforme de evaluación por parte de cada uno de los equipos de los programas; la visita de un comité internacional de expertos (del área académica y de aseguramiento de la calidad, y un estudiante) para analizar conjuntamente los resultados de la autoevaluación y recoger nueva información a través de entrevistas con distintas audiencias y la preparación de un informe de evaluación por parte de cada comité externo, además de la elaboración de un documento sobre la metodología empleada y la metaevaluación. La dimensión europea queda reflejada tanto en el diseño metodológico que han realizado las seis agencias participantes en el proyecto como en la constitución de los comités externos de evaluación, en los que hay expertos provenientes de once países de la Unión Europea, de los cuales tres provienen de universidades catalanas. El material metodológico y los diferentes documentos fruto del trabajo del *TEEP II* están disponibles en la web de la [ENQA](#).

A continuación se exponen los propósitos, estructura, ejes de evaluación y participantes del Proyecto 6X4 UEALC.

Los propósitos consistieron en el largo plazo (CENEVAL, 2005: 9) a contribuir a: transformar la educación superior en ALC y elevar su calidad; integrar la región de ALC a través del fortalecimiento de una comunicad de educación superior en AL y fomentar la colaboración entre AL y Europa en la construcción del espacio UEALC. En cuanto a las acciones por promover en un mediano plazo se enumeran: asegurar la pertinencia de la educación superior y de la investigación para la sociedad; promover la movilidad de estudiantes, investigadores y profesionales; trabajar arduamente en el reconocimiento de las calificaciones para continuar con los estudios y para el trabajo; promover el intercambio y transferencia de conocimientos entre las IES y los diferentes sectores de la sociedad.

A partir de lo explicitado, los objetivos específicos del Proyecto UEALC fueron (CENEVAL, 2005: 10):

(...)

- a- *Desarrollar un marco común de referencia, de aplicación en ALC en armonía con la UE, para la evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales esperadas al término de la licenciatura o su equivalente de las seis profesiones-carrera que se analizan en el proyecto.*
- b- *Considerar el uso de un sistema común para la acumulación y transferencia de créditos académicos para las instituciones de educación superior de América Latina y El Caribe (SICA-ALC), basado en el volumen total de trabajo que requiere un estudiante medio para lograr las competencias profesionales en el nivel licenciatura o su equivalente.*
- c- *Elaborar referentes comunes para la comparabilidad a nivel regional de los procesos de evaluación y acreditación de las seis profesiones-carrera consideradas en el proyecto y para la consideración de la evaluación de los resultados del aprendizaje individual en los procesos institucionales de aseguramiento de la calidad para su posible adición a los sistemas y procesos nacionales y regionales de evaluación y acreditación.*
- d- *Establecer referentes comunes para la formación y evaluación de las capacidades para la innovación y la investigación en los individuos que egresan de los diferentes niveles de la educación superior.*
- e- *Desarrollar estrategias de organización interna de las instituciones para concentrar los recursos para la innovación y la investigación, crear masas críticas para la formación de estas capacidades y fortalecer la colaboración con otras IES y con los sectores productivos de la sociedad en los ámbitos nacional, regional de Latinoamérica e interregional con Europa. (...)*

En cuanto a su estructura y ejes de análisis (CENEVAL, 2005: 10-14), las profesiones que participaron fueron: Administración, Ingeniería Electrónica o similar, Medicina, Química, Historia y Matemática. El criterio de selección respondió a trabajar con áreas de conocimiento que se desarrollan en las universidades de América Latina y El Caribe. Así se escogieron tres de tipo profesional (Administración, Ingeniería electrónica o similar y Medicina) y tres de tipo disciplinar (Historia, Química y Matemática), con la finalidad de observar, a través del análisis, los retos que enfrentan respecto de la comparabilidad y reconocimiento en diferentes países de la región.

Por su parte, los ejes de análisis seleccionados por los responsables del proyecto fueron: créditos académicos; evaluación y acreditación; competencias profesionales y formación para la investigación y la innovación. En el marco de una visión integral del proceso de internacionalización de la ESU, estos elementos se consideran necesarios para *establecer las condiciones operativas que favorezcan la movilidad académica y profesional y la cooperación internacional*.

A continuación, se definen cada uno de los ejes (CENEVAL, 2005: 13-14):

- ***Créditos Académicos:*** La presentación de la forma de cuantificación de la carga académica o de los resultados de aprendizaje de un curso o programa en diversas instituciones entre los sistemas de cada institución. Esta información junto con la descripción del perfil de egreso permite establecer la duración de los estudios y analizar si hay correspondencia entre los resultados esperados y las estrategias planteadas entre las instituciones.
- ***Evaluación y Acreditación:*** *La información que se obtiene mediante los procesos de autoevaluación y de acreditación de las instituciones y de los programas en uno de los elementos que es necesario considerar para fines de reconocimiento entre instituciones. Muchas instituciones ya cuentan con procesos que buscan el aseguramiento de la calidad, pero el valor agregado de verlo junto con los otros ejes es examinar el papel que pueden*

tener para facilitar el reconocimiento entre instituciones y para los educandos.

- **Competencias profesionales:** La descripción del perfil de egreso en términos de competencias profesionales busca comunicar a los educandos y a otros actores de la sociedad los resultados de aprendizaje esperados al término de la formación con la finalidad de favorecer comparaciones y reconocimientos, más allá de las estrategias curriculares específicas de cada institución.
- **Formación para la investigación y la innovación:** En este eje se busca explicitar los resultados de aprendizaje esperados en cada uno de los niveles académicos y las estrategias o buenas prácticas entre las instituciones que favorezcan la colaboración y la movilidad académica y profesional.

Los participantes activos fueron: profesores, investigadores, administradores y expertos de las instituciones de educación superior, asociaciones de universidades nacionales y regionales, y gobiernos. También asistieron participantes asociados y expertos de agencias de investigación, acreditación y aseguramiento de la calidad, redes de profesionales, organizaciones nacionales e internacionales de educación superior y empleadores (CENEVAL, 2005: 15-16).

La distribución de los participantes aparece en la siguiente tabla:

Tabla IX: Países participantes

País	Número de participantes	Número de instituciones
Alemania	1	1 asociación*
Argentina	25	5 + 1 asociación*
Bolivia	9	1
Brasil	1	1
Colombia	20	14
Costa Rica	6	1
Chile	2	2
España	2	2
Francia	2	1
México	75	28
Paraguay	2	1
Perú	2	1
Portugal	4	2
13	151	61

*Asociaciones de evaluación y acreditación

Fuente: Tabla extraída del Informe Final del Proyecto 6X4 UEALC, 2008: 18

Mapa III: Cobertura geográfica de la Proyecto 6X4 UEALC (elaboración propia)



Tabla X: Participantes por profesión – carrera

Profesión-carrera	N° Instituciones participantes	Profesión-carrera	N° Instituciones participantes
<i>Administración</i>		<i>Matemáticas</i>	
Competencias	19	Competencias	3
Créditos	8	Créditos	1
Evaluación y Acreditación	8	Evaluación y Acreditación	3
Investigación e Innovación	4	Investigación e Innovación	5
<i>Historia</i>		<i>Medicina</i>	
Competencias	3	Competencias	7
Créditos	5	Créditos	2
Evaluación y Acreditación	5	Evaluación y Acreditación	10
Investigación e Innovación	8	Investigación e Innovación	3
<i>Ingeniería</i>		<i>Química</i>	
Competencias	10	Competencias	8
Créditos	5	Créditos	6
Evaluación y Acreditación	11	Evaluación y Acreditación	6
Investigación e Innovación	6	Investigación e Innovación	5

Fuente: Tabla extraída del Informe Final del Proyecto 6X4 UEALC, 2008: 19

Como se desprende de la Tabla, se reunieron ciento cincuenta y un participantes de trece países latinoamericanos y europeos que trabajaron en el proyecto e iniciaron la creación de redes sostenibles para la implementación de las recomendaciones. El análisis de la Tabla permite ver que los intereses en los ejes se presentan de forma diferente. En Administración, Ingeniería Electrónica y Química, la mayoría de los profesionales participaron en el eje de competencias; en Historia y Matemática, el mayor interés estuvo en el eje de investigación e innovación; en Medicina, en el eje de evaluación y acreditación. Aunque en todos los grupos se trabajaron los cuatro

ejes, cada uno de ellos enfatizó los aspectos más relevantes a su experiencia e intereses.

En cuanto a la duración, el proyecto se divide en dos etapas: diseño e implementación. Respecto de la primera, durante 2003 y 2004 se organizaron cuatro reuniones preparatorias bajo la modalidad de talleres y procesos de consulta con los principales actores y expertos en educación superior de países de ALC y de la UE para reunir información sobre las principales preocupaciones alrededor de la cooperación y movilidad regional e internacional (CENEVAL, 2005: 17).

En abril de 2005 se llevó a cabo la reunión de inicio, se realizaron tres seminarios internacionales de seguimiento durante 2005 y 2006 y culminó con la reunión para la presentación de resultados en Costa Rica en 2008. El *Primer Seminario Internacional de Seguimiento* tuvo lugar en Cartagena de Indias, Colombia, el 6 y 7 de octubre de 2005. En Argentina se realizó el *Tercer Seminario Internacional de Seguimiento*, el 26 y 27 de octubre de 2006, en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina⁴¹.

En cuanto a los resultados, el coordinador del proyecto -Dr. Salvador Malo- clasificó la información teniendo en cuenta los cuatro ejes originales del proyecto: créditos académicos, competencias, evaluación y acreditación, formación para la investigación e innovación.

- ***Créditos académicos*** (Malo, 2008: 37- 116)

Como resultado de los estudios comparados entre las instituciones participantes sobre las características y políticas del reconocimiento de estudios, sistemas de créditos, calificaciones y tipos de instancias de enseñanza y aprendizaje, las conclusiones se pueden agrupar en torno a:

- Sistema para el reconocimiento de estudios: algunos países (México, Colombia, Costa Rica) se basan en un sistema de créditos local; otros (Perú,

⁴¹ De este evento, la tesista participó como oyente.

Bolivia y Argentina) tienen como base la carga académica prevista en los programas para que los estudiantes completen los estudios. Estos reconocimientos no presentan diferencias entre los distintos tipos de profesiones-carrera.

- Tipo de sistemas de evaluación, notas o calificaciones: los modelos presentan diferencias sustantivas en cuanto a notas aprobatorias, las cuales podrán dar lugar a posibilidades de equivalencias.
- Características de los niveles o ciclos de estudio, por países y por disciplinas: existen similitudes en cuanto a la duración de los estudios y los requisitos para su ingreso, egreso y los documentos que se entregan al final de los estudios, lo cual facilitaría contar con criterios comunes.

Como resultado de los análisis comparados y el intercambio de propuestas, se concretó un marco conceptual y operativo para la acumulación y transferencia de créditos académicos con el propósito de facilitar la movilidad de estudiantes en el interior del ALC⁴² y entre el ALC y UE. Asimismo, se formuló la propuesta del Sistema de Créditos (SICA) para América Latina y el Complemento al Título (CAT).

43

- ***Evaluación y Acreditación***

El propósito general consistió en generar un conjunto de criterios, con una propuesta de indicadores básicos comunes, y en reflexionar sobre la pertinencia de la incorporación de competencias y de los créditos académicos en los procesos de evaluación y acreditación para programas e instituciones. Se analizaron los distintos sistemas de evaluación y acreditación en uso en los diferentes países participantes y los específicos para cada una de las profesiones-carrera del proyecto. Se encontró que se otorga diferente énfasis a los aspectos de la evaluación: insumos, procesos, resultados, según la carrera considerada y los objetivos planteados por las agencias u organismos.

En algunos casos, las agencias son consideradas como una “ayuda” para avanzar en el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación; en otros, se desconfía de

⁴² ALC: América Latina y el Caribe

⁴³ Para profundizar estos temas, remitirse al Informe Final elaborado por Salvador Malo (2008).

ellas en la medida en que se las ve como organismos que promueven cierta homogeneización.

Las diferencias se presentan en las carreras a partir de la trayectoria en evaluación y acreditación. Aparecen dos polos: Medicina e Ingeniería, por un lado, e Historia, por otro, con escasa o ninguna experiencia al respecto. Sin embargo, se establecieron consensos generales sobre variables específicas en las siguientes dimensiones (Malo, 2008: 26-28):

(...)

1. *Docentes*

- a. *Mecanismos y políticas de selección de los mismos.*
- b. *Sistemas de permanencia y promoción.*
- c. *Políticas de remuneraciones, incluyendo otros estímulos y reconocimientos.*
- d. *Nivel de formación de los mismos.*
- e. *Dedicación a la enseñanza.*

2. *Alumnos*

- a. *Características socioeconómicas.*
- b. *Capacidades al ingreso.*
- c. *Capacidades al momento del egreso.*
- d. *Desgranamiento y deserción.*
- e. *Sistemas de evaluación de estudiantes.*
- f. *Sistema de financiamiento, incluyendo apoyos extraordinarios.*

3. *Egresados*

- a. *Número de egresados.*
- b. *Tiempo real de duración de la carrera.*
- c. *Conocimientos y competencias.*
- d. *Inserción laboral.*
- e. *Seguimiento de egresados.*

4. *Plan de estudios o estructura curricular. Para conocer una carrera se necesita:*

- a. *Información básica explícita: objetivos, nivel, articulación con otros niveles, título, duración, competencias, existencia o no de sistema de créditos, carga horaria, etc.*
- b. *Congruencia interna de la estructura curricular.*
- c. *Diseño y actualización curricular.*
- d. *Sistema de previsiones para el cumplimiento del plan: desde análisis de recursos hasta existencia o no de tutorías.*

5. *Proceso de enseñanza – aprendizaje. Se requiere conocer:*

- a. *Características de los cursos. Sistemas pedagógicos y didácticos existentes.*
- b. *Actividades prácticas: vinculación de estudiantes a investigaciones, vinculación al sistema productivo y al sector público, práctica profesional supervisada, voluntariado social, etc.*
- c. *Apoyatura material para los cursos.*
- d. *Esquemas de evaluación intermedios y finales de carrera.*

6. *Organización, administración, gestión y políticas institucionales. Resulta fundamental conocer:*
 - a. *Características de los sistemas de evaluación de docentes, de la marcha de la malla curricular en lo que hace a su posibilidad de cumplimiento por parte de profesores y alumnos como a su permeabilidad en relación con las demandas de la sociedad y el mercado; y de seguimiento de graduados.*
 - b. *Adecuación de los programas a la misión, propósitos y metas de la institución; gestión y administración adecuada de la misma, incluyendo sistemas de información aptos para la institución.*
 - c. *Características del personal directivo, del administrativo y de apoyo. Sistemas de selección y promoción, formación de los mismos, incentivos, etc.*
7. *Infraestructura*
 - e. *Infraestructura de apoyo directo a los procesos de enseñanza aprendizaje, en particular características de las aulas y aptitud de las bibliotecas y sistemas de información disponibles para estudiantes y docentes.*
 - f. *Infraestructura de la institución teniendo en cuenta desde características ambientales que hacen al bienestar general hasta la existencia de campos deportivos. (...)*

Además de las variables o categorías por evaluar, se sumaron las sugerencias sobre las estrategias necesarias para el proceso de evaluación y acreditación. Las mismas, según los expertos y académicos participantes, incluyen: “(...) la fase de planificación del proceso y su autorización dentro de la universidad, el reporte de la autoevaluación en un informe, la existencia de una evaluación externa, y los resultados del aprendizaje (...)” (Malo, 2008: 28).

Este punto, por ser objeto de estudio de la presente Tesis, se aborda en el capítulo II. Sin embargo, es necesario destacar la siguiente afirmación del Informe Final, la cual muestra la preocupación y tensión entre, por un lado, la configuración de criterios comunes y, por el otro, la exigencia de respetar las características propias de cada sistema nacional:

*(...) ¿ pueden los sistemas de educación y en particular los de evaluación y acreditación latinoamericanos interrelacionarse? (...)
La integración será posible y provechosa en la medida en que cada sistema nacional no deba sacrificar lo que lo hace particular y distinto. (Malo, 2008: 28)*

- **Competencias**

En este punto se trabajaron las *competencias profesionales*. Del diagnóstico realizado sobre el tema, se identificó heterogeneidad en cuanto a los conceptos, enfoques y utilización de las mismas en el diseño de los planes de estudio. Existen carreras (Medicina e Ingeniería) que tienen mayor trayectoria ya que sus programas de formación se basan en las competencias laborales de sus áreas de incumbencia, producto del intercambio y consenso con los empleadores, especialistas y académicos de la profesión. En cambio, otras, como Historia, sólo trabajan con las *competencias académicas*.

Estas diferencias sirvieron para confrontar y profundizar en las definiciones y acordar un enfoque común para la descripción de las competencias profesionales y de resultados de aprendizaje. La comprensión de dichos conceptos y el consenso permitió generar un marco imprescindible para facilitar la pertinencia y el reconocimiento de los perfiles de egreso.

Siguiendo a Salvador Malo (2008:28), para la definición de competencias profesionales se utilizó un enfoque que incorpora el concepto de funciones principales de la profesión en la sociedad y la situación en donde se lleva a cabo, las acciones para cumplir con la función, el contexto en el que se realiza la acción y los criterios de ejecución para identificar el desempeño experto. Estas descripciones sirven para comunicar a la sociedad lo que se espera de la formación y sirven de base para el diseño de los planes de formación y su respectiva evaluación y acreditación.

Teniendo en cuenta el modelo adoptado y a partir de los perfiles de egreso de la familia de profesiones⁴⁴ de las seis profesiones-carrera, los participantes identificaron un conjunto de competencias de carácter genérico deseables en todos los egresados del grado, un conjunto de competencias transversales a una familia de profesiones y competencias específicas correspondientes a cada una de las profesiones.

Un aspecto importante respecto de este punto son las técnicas e instrumentos que los participantes aplicaron para la recolección de la información y el posterior análisis. Ellos son: a) Grupos focales con expertos, académicos y empleadores; además de

⁴⁴ Familia de profesiones: profesiones que comparten un núcleo sustantivo básico de contenidos y resultados de aprendizaje. Ejemplo: área de la salud.

algunas experiencias institucionales con egresados, por ejemplo; b) Análisis de contenido de los planes de estudio y c) Análisis de contenido de los Descriptores de Dublín, que enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto de los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo de estudios en el proceso de Bologna. El estudio comparado genera insumos relevantes a la hora de mejorar y/o innovar pedagógicamente.

Según Salvador Malo (2008: 32), continúan pendientes en América Latina las siguientes tareas:

(...)

- a. *Evaluar la posibilidad de modificar el perfil de egreso actual de las profesiones-carrera para reducir su duración y hacerlo comparable con el primer ciclo europeo, o bien, completar la formación para que sea equivalente al nivel del segundo ciclo o maestría.*

Al respecto, en el Proyecto 6X4, con la orientación de competencias transversales, se presentaron algunas experiencias institucionales que cuentan con un ciclo inicial de ciencias básicas y habilidades instrumentales que sirve para continuar con cualquier programa de estudios que pertenezca a un conjunto de programas que comparten las mismas bases. Al término de este ciclo inicial no se busca una salida al trabajo, sino mayores oportunidades para elegir con mayor certeza la carrera profesional. El reconocimiento de este ciclo por un conjunto de instituciones permite a los alumnos transitar con facilidad de una institución a otra.

- b. *Definir los periodos de duración de las carreras de acuerdo a las competencias definidas y a las estrategias de formación de cada institución, que se podría concretar, según los participantes a este proyecto, en un esquema de calificaciones común para la región. (...)*

- ***Formación para la investigación y la innovación***

Este eje se trabajó sobre el diagnóstico institucional y se presentaron recomendaciones. A continuación, se resaltan las valoraciones y sugerencias más importantes.

El propósito del eje fue proponer un esquema de trabajo para estrechar la colaboración entre la sociedad y la educación superior con la finalidad de desarrollar y reconocer las competencias de investigación e innovación. Las discusiones y consensos llevaron al acuerdo de promover y facilitar (Informe Final, 2008: 32):

(...)

- *la pertinencia de la educación superior y de la investigación para la sociedad,*
- *la movilidad de estudiantes, investigadores y profesionales,*
- *el reconocimiento de las calificaciones necesarias a la continuidad de estudio y para el trabajo,*
- *el intercambio y la transferencia de conocimientos entre las instituciones de enseñanza superior y los diferentes sectores de la sociedad.*

Con el fin de identificar las competencias para la innovación e investigación y sus estrategias de formación, se llevó a cabo un trabajo a partir de dos fuentes de análisis: una, las grandes y veloces transformaciones internacionales que determinan la configuración del entorno económico y social del trabajo y de la vida actual; la otra, las características relativas a las instituciones universitarias y su proyecto académico, con sus actividades de enseñanza e investigación y sus formas de promoción de la formación.

A través de cuestionarios dirigidos a los diferentes actores educativos, agentes educativos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación y que son un reto para las universidades (Malo, 2008: 32):

(...)

- *Existe poca relevancia de la investigación realizada a nivel de educación superior en relación a las diferentes necesidades sociales, por lo menos para las personas que no pertenecen a las universidades.*
- *Hay un bajo nivel de cooperación entre las universidades y los sectores públicos y privados.*
- *No existe relación entre la investigación universitaria y las demandas de la sociedad.*

Ante el cuestionamiento sobre las competencias que se requieren para la investigación y la innovación, se llegó a la conclusión de que la formación debe permitirle al estudiante (Malo, 2008: 33):

(...)

- *Aplicar el conocimiento para generar y gestionar nuevos productos y servicios que se constituyan en valores agregados para las empresas, organizaciones y para la sociedad.*
- *Diseñar los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación básica y aplicada de acuerdo a los parámetros y estándares de la profesión – carrera*
- *Crear y gestionar organizaciones para la investigación y la innovación que respondan a las necesidades de desarrollo del país y de la región*
- *Desarrollar actitudes de liderazgo, de crítica, de colaboración, de innovación e investigación y emprendimiento en la profesión – carrera.*
- *Desarrollar proyectos de investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios.*
- *Dominar y manejar las técnicas, los instrumentos y los equipos de laboratorios de investigación e innovación*
- *Aplicar en su actuación profesional los avances científicos y tecnológicos*
- *Identificar nuevas oportunidades de avances y de contribución al desarrollo*
- *Utilizar las principales fuentes y los bancos de datos e informaciones relativas a las realizaciones científicas y tecnológicas.*
- *Aprovechar para su investigación las formas y mecanismos de transferencia tecnológica, sean aquellas organizadas en sistemas nacionales y regionales de información, o aquellas locales relativas a las investigaciones y a los proyectos de desarrollo.*
- *Participar de las formas internacionales, regionales y nacionales de articulación, divulgación e intercambio de informaciones y experiencias, en el sentido de relacionarse y trabajar en red.*
- *Aplicar criterios éticos generales y para la profesión.*

Finalmente, para el desarrollo de las recomendaciones se evaluó el contexto que funciona como variable que obstaculiza y/o promueve la viabilidad. De ahí se desprende un conjunto de estrategias que podrían mejorar, según los participantes de este proyecto, la formación para la investigación y la innovación (Malo, 2008: 34):

(...)

- *En el ámbito institucional, las principales recomendaciones se agrupan en:*
 - *Desarrollar políticas, programas y estrategias de formación para la investigación e innovación en todos los programas académicos de todos los niveles académicos.*
 - *Incentivar y apoyar las investigaciones interdisciplinarias y en colaboración con otras instituciones educativas, empresas y organizaciones de la sociedad en el ámbito nacional y regional.*

- *En el ámbito nacional, se pueden resumir en:*
 - *Crear leyes de fomento a la investigación y a la innovación como expresión e instrumento de una política nacional de desarrollo, disponiendo sobre los incentivos, la gestión, los instrumentos, las normas y reglas para el desarrollo científico y la innovación tecnológica, en el ámbito de la relación universidad-empresa.*
 - *Incentivar, apoyar y financiar los proyectos de investigación universidad-empresa-organizaciones sociales en colaboración, en los ámbitos nacional y regional.*

- *En el ámbito regional, las principales propuestas son:*
 - *Consolidar y/o crear asociaciones o consorcios regionales- o incluso de parte de la región- que agreguen las instituciones académicas y de investigación, capaces de establecer, coordinar y desarrollar acciones comunes de motivación y de apoyo a las actividades e iniciativas de formación para la investigación y la innovación.*
 - *Establecer mecanismos e instrumentos para viabilizar intercambios, programas y proyectos que fomenten e incentiven las actividades de desarrollo de la formación hacia la investigación y la innovación.*

De todo lo expuesto, se deduce que este proyecto, a diferencia del Proyecto Tuning, abarca más aspectos y presenta un grado de avance importante en la propuesta de estrategias de *internacionalización e integración académica*. Su fortaleza radica en el eje de créditos y competencias ya que se ocupa del tema desde el punto de vista teórico y también desde la aplicación de experiencias piloto. Tal es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo (Argentina), donde se analizaron algunos programas y se intentó diseñar una propuesta de créditos, teniendo en cuenta las características de la materia y del sujeto de aprendizaje. Dicha experiencia fue llevada a cabo por la Prof. Cristina Quintá en la Carrera de Historia (puede consultarse en el Informe Final)⁴⁵. Sin embargo, al igual que el Proyecto Tuning, la actividad de investigación finalizó con el Informe Final y no existe registro de la aplicación de sus resultados y recomendaciones.

⁴⁵ Dicha experiencia contó con el asesoramiento pedagógico de esta tesista en calidad de colaboradora y especialista en Educación Comparada.

3.3. Experiencia Latinoamericana de Cooperación Solidaria: La constitución de la Red Internacional para la Convergencia de la Educación Superior (RICES)⁴⁶

El 1 de octubre de 2008, por iniciativa de la Dirección de Posgrados de la Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina), se inició el proceso de conformación de la *Red Internacional de Convergencia de la Educación Superior*. Su objetivo general es “desarrollar acciones, trabajos y estudios conjuntos, y promover intercambios académicos tendientes a facilitar la convergencia de los sistemas universitarios en cada uno de los países latinoamericanos y en el conjunto de la región -favoreciendo la creación de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior-, en forma articulada tanto con el Espacio Europeo de Educación Superior como con los de otras regiones del mundo, atendiendo a los desafíos y las tendencias de la sociedad del conocimiento.” (Convenio de Creación, 1/10/2008).

Para el logro de este objetivo, RICES plantea una serie de acciones: estudios y trabajos que favorezcan la convergencia de los sistemas universitarios nacionales, a nivel sub-regional y del conjunto de América Latina; estudio de documentos y experiencias que promueven la integración de la educación superior a nivel mundial; planteo de desarrollo de políticas sub-regionales, dirigidas al entendimiento de la convergencia como “un funcionamiento armónico y articulado de los sistemas de educación superior, que permita -entre ellos- interacciones, intercambios de recorridos docentes y estudiantiles, entre otros”.⁴⁷

⁴⁶ Sobre esta iniciativa sólo se ha publicado lo que se presenta en este punto. Disponible en: www.iesalc.gov.ve.

⁴⁷ Disponible en: www.iesalc.gov.ve.

3.4. El desarrollo de sinergias entre el espacio europeo de educación superior y el espacio latinoamericano y caribeño de educación superior. Experiencia Iberoamericana de Cooperación Solidaria, Proyecto AECID, 2009



Como experiencia iberoamericana de cooperación solidaria se presentan dos proyectos correlativos: *El desarrollo de sinergias entre el espacio europeo de educación superior y el espacio latinoamericano y caribeño de educación superior*, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AEICI, 2009), y *El desarrollo de sinergias entre el espacio europeo de educación superior y el espacio latinoamericano y caribeño de educación superior. Segunda Parte: Adaptación de los Sistemas para el diseño y desarrollo de una experiencia piloto* (AECID, 2010). El primero representó la etapa de estudio comparado de los países para evaluar la viabilidad de actividades conjuntas de internacionalización. El segundo constituye la aplicación de experiencias piloto de movilidad académica a partir del diseño de estrategias de reconocimiento de trayectos formativos y de la elaboración de un posible sistema de créditos iberoamericano, similar al ECTS. Las experiencias pilotos se llevarán a cabo con las carreras de Medicina e Ingeniería, las cuales ya han sido sometidas a procesos de acreditación regional (MEXA – MERCOSUR EDUCATIVO).

El objetivo de la presentación de estas experiencias es mostrar tareas concretas surgidas por iniciativa de las propias universidades en el marco de los lineamientos declarativos de la UNESCO y demás organismos del mismo tenor. El equipo de investigación está integrado por representantes de la Universidad Miguel Hernández (Alicante, España), Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina)⁴⁸, Universidad del Centro de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina), Universidad

⁴⁸ En estos proyectos, en representación de la UNCuyo, junto con el Dr. Claudio Maíz (quien desde abril de 2008 se desempeña como Coordinador de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Universitaria de esta universidad), la tesista participa como investigadora, en tanto desde setiembre de 2009 se desempeña como Responsable Académica de la Unidad de Movilidad de la mencionada Secretaría.

Católica de Córdoba (Córdoba, Argentina) y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Estado de Hidalgo, México).

Mapa IV: Cobertura geográfica del Proyecto AECID 2009 (elaboración propia)



El objetivo principal de este espacio de investigación evaluativa consiste en *promover la internacionalización del sistema universitario español e incrementar su competitividad, fortaleciendo la cooperación interuniversitaria España-Iberoamérica*.⁴⁹ Para el logro de dicho objetivo, el primer proyecto consistió en un estudio comparativo de los sistemas educativos universitarios a nivel nacional y de los intentos de integración regional, en donde cada universidad participante estuvo o

⁴⁹ Cabe recordar que en este tipo de proyectos es la universidad española quien invita a participar a sus pares latinoamericanas.

estaba participando durante el periodo 1998-2009. Las tareas más importantes fueron dos. Una, fomentar la reflexión y el análisis crítico entre los miembros de la comunidad universitaria y, en particular, los encargados de la gestión universitaria, acerca de las ventajas del establecimiento de un Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación a partir de la experiencia de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior. La otra labor de relevancia fue contribuir a mejorar el conocimiento mutuo de los sistemas educativos con el fin de identificar los puntos comunes y las posibilidades de adaptación entre el Sistema Europeo de Educación Superior, que está ya implantándose en España, y el futuro Sistema Latinoamericano y Caribeño de Educación, en proceso de formación.

El segundo proyecto toma como insumo las valoraciones emanadas del estudio comparativo y se dirige a la elaboración de experiencias piloto que permitan evaluar la viabilidad real de un espacio de formación iberoamericano. Sin duda, constituye ***otro intento concreto de cooperación internacional solidaria.***

4. Organismos regionales de integración educativa

Con este apartado se aborda la última parte del presente capítulo, cuyo objetivo ha sido presentar los diferentes intentos *de internacionalización* de la ESU hacia la tan deseada *integración educativa* latinoamericana y, en algunos casos, iberoamericana.

La UNESCO con sus diferentes Acuerdos y Declaraciones y especialmente mediante la creación del IESALC ha consolidado una trayectoria en la propuesta de lineamientos “declarativos” para promover la concientización, internalización y compromiso de todos los actores de la ESU a nivel regional. En su momento destacamos dos Declaraciones producto de la CMES 1998 y de la CMES 2009 que reflejan el grado de compromiso y logro de los innumerables objetivos que giran en torno de los conceptos de *movilidad académica, evaluación y acreditación e integración regional*, resaltando en todo momento el liderazgo de las universidades en esta empresa.

Por otro lado, se presentaron descriptivamente proyectos internacionales de investigación evaluativa que intentan generar insumos científicos para la toma de

decisiones pertinentes al tema de este trabajo. Así se mencionaron el Proyecto Tuning América Latina, el Proyecto 6X4 UEALC y dos investigaciones AECID, en una de las cuales se realizarán durante el bienio 2010-2011 experiencias piloto de doble titulación, reconocimiento de trayectos formativos y movilidad en su intento de configurar un espacio de educación iberoamericano.

Ahora es el turno de conocer y profundizar las acciones realizadas por MERCOSUR y CINDA, dos organismos regionales muy comprometidos con la movilidad académica y, principalmente, con la generación de estrategias para asegurar la calidad educativa y, por ende, la confianza entre los diferentes países a la hora de aceptar la circulación profesional.

4.1. MERCOSUR Educativo y Universidad



4.1.1. Creación del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM)

Gabriela Siufi (2009) afirma que el tema Educación como estrategia de integración regional aparece en Latinoamérica antes que en el Espacio de la Unión Europea, si bien en los últimos diez años se considera al Proceso de Bologna (1999) como referente por seguir en estos procesos de internacionalización de la ESU. Ejemplo de ello lo constituye la creación del Sector Educativo en el MERCOSUR el 13 de diciembre de 1991.

El objetivo principal del *Tratado de Asunción* es constituir un área **de integración económica**, teniendo presente que la ampliación de sus mercados nacionales por esta vía constituye una condición fundamental para acelerar los procesos de desarrollo económico con justicia social. (*Tratado de Asunción, 1991*). Para el logro de este objetivo medular, los firmantes de dicho tratado manifestaron que la **Educación** tiene un papel fundamental. Por tal motivo, el 13 de diciembre de 1991, en Brasilia, los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firmaron el *Protocolo de Intenciones* y de ese modo surgió el Sector Educativo del MERCOSUR

(SEM). A continuación se citarán los párrafos más relevantes de dicho documento que reflejan el rol de la Educación y los *Compromisos* de los Estados Partes para el logro de los objetivos del Tratado de Asunción (MERCOSUR, 1991b).

(...)

CONDISERANDO:

Que la Educación tiene un papel fundamental para que esta integración se consolide y se proyecte;(...)

Que el factor humano y la calidad de los habitantes de la Región constituirán una sólida garantía de éxito en el proceso de integración;

Que el mejoramiento de los factores de producción, requiere necesariamente la elevación de los niveles de educación y de formación integral de las personas;

Que para favorecer la ampliación de las actuales dimensiones de sus mercados nacionales, la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos, es fundamental reconocer a la educación como un elemento dinamizador, que permitirá acelerar los procesos de desarrollo económico con justicia social y consolidar el camino de integración;

Que de la Educación depende en gran medida la capacidad de los pueblos latinoamericanos de reencontrarse en los valores comunes y en la afirmación de identidad ante los desafíos del mundo contemporáneo;

Que la Educación, como generadora y transmisora de valores, conocimientos científicos y tecnológicos, además de su finalidad formativa y productiva, debe constituirse en un medio eficaz de modernización para los Estados Partes.

DECLARAN

(...)

2. La necesidad de mejorar la calidad de los recursos humanos en el ámbito de MERCOSUR para lograr un desarrollo equilibrado en toda la Región y en los diversos Sectores;

3. La conveniencia de potenciar los programas de formación e intercambio de docentes, especialistas y alumnos con el objetivo de facilitar el conocimiento de la realidad que caracteriza a la Región y promover un mayor desarrollo humano, cultural, científico y tecnológico;

(...)

5. El propósito de favorecer la articulación, la equiparación y la convalidación de los estudios entre los diferentes Sistemas Educativos, en todos sus niveles y modalidades;

6. El compromiso de propiciar la creación, el desarrollo y la consolidación de sistemas de información, comunicación e investigación entre los Estados Partes;

(...)

8. La necesidad de propender a una mayor interacción en la relación educación- trabajo – empleo, con el fin de mejorar la calidad de vida.

ACUERDAN

I. Que para facilitar el logro de los objetivos del MERCOSUR, se considera imprescindible el desarrollo de programas educativos en las siguientes áreas:

1. *FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CIUDADANA FAVORABLE AL PROCESO DE INTEGRACIÓN;*
2. *CAPACITACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO;*
3. *ARMONIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.*

II. Que, con el fin de atender las referidas áreas, deben estimularse prioritariamente los siguientes programas y acciones:

(...)

Para el área 2, "Capacitación de los Recursos Humanos para contribuir al Desarrollo":

2.1 Reformular la currícula de todos los niveles en temáticas referidas al trabajo, empleo, producción e innovaciones científico-tecnológicas;

(...)

2.3 Dotar a los diseños curriculares de la necesaria flexibilidad que les permita respuestas rápidas y eficientes a los requerimientos de los sectores socio-económicos;

2.4 Acercar las instituciones educativas a los problemas del trabajo y la producción en la Región, propiciando las tareas de investigación y formación de recursos humanos que requiera el MERCOSUR;

2.5 Fomentar que las Universidades se constituyan en ámbitos de reflexión y análisis de los problemas emergentes de la integración regional;

(...)

Para el área 3, "Armonización de los Sistemas Educativos":

3.1 Propiciar un conjunto de medidas que tiendan a superar las barreras jurídicas y administrativas, que permita la movilidad e intercambio de personas y bienes en las áreas científicas, técnicas y culturales;

3.2 Establecer un sistema de información que posibilite conocer los datos educativos relevantes de los Países Partes, así como el acceso al conocimiento disponible sobre mercado de trabajo y sectores de actividad;

(...)

3.4 Tipificar los perfiles mínimos de formación profesional y técnica, que posibiliten la equivalencia de los estudios y títulos, facilitando el ejercicio profesional en los Países Partes;

3.5 Compatibilizar los perfiles para la formación de los recursos humanos de nivel superior (terciario y universitario), especialmente los contenidos de las disciplinas fundamentales en las áreas e intereses del MERCOSUR, posibilitando el establecimiento de mecanismos que faciliten la circulación de alumnos, docentes y profesionales de la región.

RESUELVEN

1. Crear la Comisión de Ministros de Educación, que será el órgano responsable de tomar las decisiones sobre los aportes que pueda hacer la gestión educativa al desarrollo de las políticas del MERCOSUR. Esta Comisión:

- a) estará integrada por los Ministros de Educación de los países signatarios del Tratado de Asunción;*
- b) se reunirá las veces que estime necesario y, una cada semestre;*
- c) será presidida por el Ministro de cada Estado parte, en forma rotativa por período de seis meses;*
- d) podrá solicitar la colaboración de los organismos nacionales e internacionales y de otras entidades que considere pertinente;*
- e) realizará las gestiones necesarias que posibiliten la interrelación de la educación con las áreas de cultura, ciencia y tecnología.*

Será asistida permanentemente por un Comité Coordinador Regional.

A partir de este documento y del convencimiento del valor estratégico de la Educación, en especial mediante la evaluación continua del proceso de integración en el sector y la generación de insumos para la reforma de los programas de formación en estrecha relación con las demandas laborales, es que el SEM fija políticas educativas por seguir a partir de los cuatro “Planes Estratégicos”:

- 1. Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR: 1991-1997*
- 2. Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR: 1998-2000 o Compromiso de Brasilia*
- 3. Plan de acción del sector educativo del MERCOSUR: 2001-2005” o “Compromiso de Gramado*
- 4. Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010*

A continuación se realiza un breve desarrollo de cada uno, a fin de identificar el **rol estratégico de la evaluación y acreditación en el marco de la integración educativa regional** y utilizar esto como insumo para el estudio comparativo de la presente Tesis.

4.1.2. Planes Estratégicos del SEM

4.1.2.a. Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR: 1991-1997

Con el primer Plan Trienal se establecen los cursos iniciales de acción del SEM y queda inaugurado el proyecto del MERCOSUR EDUCATIVO. En este Plan se establecieron tres programas: 1. Formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración; 2. Capacitación de Recursos Humanos para contribuir al desarrollo y 3. ***Compatibilización y armonización de los sistemas educativos.***

El primero, relacionado con la formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración, estuvo constituido por dos subprogramas. Uno, “Información y reflexión sobre el impacto del proceso de integración del MERCOSUR”, cuyo objetivo era promover la difusión del proceso de integración en los diferentes niveles del sistema educativo, a través de seminarios, conferencias y paneles de reflexión sobre temas vinculados al MERCOSUR. El segundo subprograma, *Aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR*, apuntaba a lograr la implementación de la enseñanza del portugués y del español en las instituciones educativas, mediante su introducción en los programas de estudio de los países miembro y la capacitación de los docentes.

En cuanto al segundo programa referido a la *Capacitación de Recursos Humanos* para contribuir al desarrollo, se organizaron cuatro subprogramas. El primero, *Educación Básica y Media* tenía como objetivo principal la promoción de estrategias para el desarrollo de la enseñanza básica y media destinadas a favorecer la preparación de la población para el ejercicio de la ciudadanía y el desempeño productivo en el contexto del MERCOSUR. El segundo subprograma, denominado *Formación técnico-profesional*, pretendía establecer políticas y estrategias para la formación técnico profesional, a partir de la determinación de las áreas más dinámicas de la economía en un mercado ampliado. Así procuraba vincular la educación a la producción. El tercero, *Formación y capacitación de recursos humanos de alto nivel*, se propuso promover políticas y estrategias para la formación y capacitación de recursos humanos para las áreas de mayor impacto del MERCOSUR, las que serían determinadas por medio de estudios de los grupos de

trabajo. Para ello se implementarían políticas de cooperación entre las instituciones de educación superior de los países miembros. Por último, el cuarto, *Investigación y posgrado*, apuntó a promover la formación de bases de conocimientos científicos, recursos humanos e infraestructura institucional de apoyo al proceso de toma de decisiones del MERCOSUR.

El tercer programa *Compatibilización y armonización de los sistemas educativos*, comprende dos subprogramas. Uno, *Armonización académica, jurídica y administrativa*, que facilitó la promoción de mecanismos jurídicos, administrativos y académicos que posibilitaran la compatibilidad de los sistemas educativos, mediante un relevamiento de información del estado de los sistemas educativos en ese momento y de los planes de estudio y, asimismo, acuerdos y convenios educativos existentes que regulan las relaciones entre los países miembros e instituciones. El segundo subprograma, *Sistema de Información*, tenía como objetivo crear una red que posibilitará conocer los datos educativos relevantes de los países miembros y facilitar el acceso al conocimiento disponible sobre mecanismos de trabajo y sectores de actividad. Para ello, se crearía una base de datos y una red de comunicación.

Los logros de esta primera etapa de trabajo del SEM se manifestaron en protocolos de acción. Dos se refieren al nivel primario y secundario y tres se abocan a la ESU. A continuación, se presentan los protocolos y artículos estrechamente relacionados con la temática de integración educativa regional y los requisitos para el logro de la misma que actualmente son los grandes desafíos de la política educativa internacional.

- *Protocolo de Integración Educativa para Proseguimiento de Estudios de Post-grado en las universidades de los Estados Partes del MERCOSUR.*
(SEM, 1996a)

(...)

Artículo 1: Los Estados Partes, a través de sus organismos competentes, reconocerán los títulos universitarios de grado otorgados por las Universidades reconocidas de cada país, al sólo efecto de la prosecución de estudios de post-grado.

A los efectos del presente Protocolo, se consideran títulos de grado, aquellos obtenidos en los cursos que tienen un mínimo de cuatro años o dos mil setecientas horas cursadas.

(...)

Artículo 6: Cada Estado Parte se compromete a informar a los restantes cuáles son las universidades o institutos de educación superior reconocidos que están comprometidos en el presente Protocolo.

- “Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Posgrado entre los Países Miembros del MERCOSUR. (SEM, 1996b)

(...)

Artículo 1°

Definir como objetivos del presente Protocolo:

La formación y perfeccionamiento de docentes universitarios e investigadores, con la finalidad de consolidar y ampliar los programas de posgrado de la Región. (...)

Es establecimiento de criterios y patrones comunes de evaluación de los post-gradados.

Artículo 2°

A fin de alcanzar los objetivos del Artículo 1, las Partes apoyarán: (...)

Los esfuerzos de adaptación de programas de post-grado ya existentes en la Región, tendientes a una formación comparable o equivalente.

La implementación de cursos de especialización en áreas consideradas estratégicas para el desarrollo de la Región. (...)

(...)

Artículo 4°

La programación general, y el seguimiento de las acciones resultantes del presente Protocolo estarán a cargo de una Comisión Técnica Regional ad hoc del Post-grado, integrada por representantes de los Estados Miembros.

Artículo 5°

La responsabilidad por la supervisión y por la ejecución de las acciones comprendidas en el ámbito del presente Protocolo estará a cargo, en Argentina, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación, en Brasil, de la Fundacao Coordinacao de Aperfeicoamento de pessoal de Nivel Superior (CAPES) del Ministerio da Educacao e do Desporto, en Paraguay, de la Universidad Nacional de Asunción y del Ministerio de Educación y Culto y en Uruguay, de la Universidad de la República y de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, integrantes de la Comisión Técnica ad hoc (...)

- *Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del MERCOSUR. (SEM, 1997)*
Anexo I MERCOSUR/CMC/DEC. N°3/97 XII CMC – Asunción, 18/VI/97)

(...)

CONSIDERANDO:

Que es necesario establecer instrumentos jurídicos que orienten la definición de políticas y estrategias comunes para el desarrollo de la educación regional.

Que los Estados Partes reconocen la necesidad de establecer mecanismos que faciliten el ejercicio de actividades académicas en la región.

(...)

Que la educación tiene un papel central para que el proceso de integración regional se consolide;

(...)

Que el intercambio de académicos entre las instituciones de educación superior de la Región se constituye en mecanismo eficaz para el mejoramiento de la formación y de la capacitación científica, tecnológica y cultural para la modernización de los Estados Partes;

(...)

Acuerdan:

ARTÍCULO 1

Los Estados Partes, a través de sus organismos competentes, admitirán, al sólo efecto del ejercicio de actividades académicas, los títulos de grado y postgrado, conferidos por las siguientes instituciones reconocidas:

- *Universidades, en Paraguay*
- *Instituciones de Educación Superior, en Brasil.*
- *Instituciones Universitarias, en Argentina y Uruguay.*

ARTÍCULO 2

A los efectos previstos en el presente Protocolo, se consideran títulos de grado aquellos obtenidos en cursos con una duración mínima de cuatro años o dos mil setecientas horas cursadas, y títulos de postgrado tanto a los cursos de especialización con una carga horaria presencial no inferior a las trescientas sesenta horas, como a los grados académicos de maestría o doctorado.

(...)

ARTÍCULO 4

La admisión que se otorgue en virtud de lo establecido en el Artículo Primero, no conferirá, de por sí, derecho a otro ejercicio profesional que no sea el académico.

4.1.2.b. Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR: 1998-2000 o “Compromiso de Brasilia”

El *Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR: 1998-2000* o “Compromiso de Brasilia” y las *Metas del Plan Trienal para el año 2000* parten de:

(...)

La necesidad de promover políticas regionales de capacitación de recursos humanos y la mejora de calidad de la educación.

La relevancia de compatibilizar aspectos curriculares y metodológicos a partir de una perspectiva regional y de promover el intercambio de alumnos, docentes e investigadores.

Además de la misión del SEM que consiste en (Pág. 3, Anexo, Primera Parte, Marco Referencial para la Definición del Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR, 1998-2000):

(...)

Contribuir a los objetivos del MERCOSUR estimulando la Formación de la conciencia ciudadana para la integración, y promoviendo una educación de calidad para todos, en un proceso de desarrollo con justicia social y consecuente con la singularidad de sus pueblos.

Según dicho texto, el cumplimiento de la misión del SEM se debe manifestar en los principios de integración regional y respeto a la diversidad, compromiso democrático y educación de calidad para todos.

La planificación para el trienio 1998-2000 destaca el valor intrínseco de los instrumentos de integración educativa para potenciar la integración económica. En esta perspectiva, el SEM reconoce que la capacidad que posee un país o un bloque de países para competir en el mercado actual producto de la globalización de la economía, depende cada vez más de la calidad de sus recursos humanos, por el conocimiento, la ciencia y la tecnología que se aplica a los métodos de producción y menos de la disponibilidad de mano de obra barata y la existencia de recursos naturales.

El escenario que los ministros tuvieron en cuenta a la hora de definir el plan fue que en la región (*Ibid.*: 4):

- (...)
- a) *aumentará el requerimiento por hacer realidad la meta de conseguir educación de calidad para todos, buscando una mayor justicia social, la eliminación de la pobreza y una mayor competitividad en el mercado basada en la capacidad y productividad de las personas;*
 - b) *se intensificará la movilidad de la fuerza laboral, traspasando fronteras (...), lo que demandará a la educación la formación de una conciencia de integración y la posesión de nuevos hábitos, actitudes y competencias laborales generales;*
 - c) *los sistemas educativos serán presionados para que continúen mejorando la calidad de la educación que ofrecen y para que controlen la calidad del resultado que obtienen, con el fin de asegurar la formación de competencias (...) a niveles equivalentes y fácilmente acreditables, en un espíritu de integración regional;*
 - d) *la búsqueda de mayor relevancia y pertinencia de la educación demandará el fortalecimiento de la participación del sector empresarial, de las comunidades y de las familias como actores del proceso educativo: (...)*

Partiendo del marco referencial expuesto, el Plan Trienal 1998-2000 identificó dos áreas prioritarias para el desarrollo de las actividades del SEM (Anexo, Segunda Parte, Plan Trienal 1998-2000 del Sector Educativo del MERCOSUR: 5):

- Área I: Desarrollo de la identidad regional, por medio del estímulo del conocimiento mutuo y de una cultura de integración.
- **Área II: Promoción de políticas regionales de capacitación de recursos humanos y mejoramiento de la calidad de la educación.**

En el marco del área II se proponen, entre otras, tres estrategias de acción: vincular el quehacer del SEM con los planes nacionales de educación y los procesos de reforma y renovación educativas que se implementan en los Estados Partes; favorecer la movilidad de estudiantes, académicos e investigadores y el intercambio de experiencias y prácticas laborales y **promover la cultura de la evaluación, que incluya el intercambio de experiencias y el estímulo al establecimiento de indicadores comunes, que permitan conocer la evolución de la educación en el MERCOSUR.**

Como refuerzo a las líneas de trabajo propuestas, se definieron las *Metas del Plan Trienal para el año 2000* (Ibid.: 9-11). Al respecto se mencionan sólo las relacionadas estrechamente con nuestro objeto de estudio:

- (...)
- I. *Compatibilización de aspectos curriculares y metodológicos a partir de una perspectiva regional.*
 - II. *Intercambio de alumnos, docentes e investigadores.*
 - (...)
 - *Elaborar un sistema de transferencia de créditos académicos, para favorecer la movilidad de alumnos de grado y de posgrado.*
 - (...)
 - III. *Información y comunicación*
 - (...)
 - *Crear espacios permanentes en los ámbitos nacional y regional, dedicados a la reflexión, discusión y divulgación de las acciones del Sector Educativo del MERCOSUR, con la participación de diversos actores y representantes de instituciones educativas.*
 - IV. *Evaluación y Acreditación*
 - *Crear indicadores básicos de calidad comunes en todos los niveles y modalidades de enseñanza en la región.*
 - *Compatibilizar tres perfiles técnico-profesionales formulados por competencia, en el ámbito de la educación tecnológica.*
 - *Tener constituida en todos los Estados Partes la Agencia Nacional de Acreditación, que evaluará, acreditará y acompañará carreras/programas de grado, en el marco del Memorando de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR.*
 - *Tener concluido el proceso de acreditación, con carácter experimental, de tres carreras seleccionadas, en el marco del Memorando de Entendimiento en por lo menos dos de los países signatarios.*
 - *Avanzar, con vistas a la implementación en cada Estado parte y asociado, la organización de una Comisión Oficial de Evaluación, Acreditación y Acompañamiento de cursos/programas de posgrado, adoptando principios comunes para estas comisiones en lo que se refiere a criterios y procedimientos.*
 - V. *Formación de Recursos Humanos (...)*

Como se puede apreciar reiteradamente, el tema de *evaluación y acreditación* aparece con énfasis en este documento y en todos los analizados en este capítulo. Se reconoce el ***valor estratégico de los sistemas de evaluación y acreditación*** para la promoción de la movilidad y la integración regional, a partir del aseguramiento de la calidad de la oferta educativa. En la XXII Reunión de Ministros de Educación de los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile, los Ministros de Educación señalan:

(...)
que el mejoramiento de la calidad educativa constituye un elemento sustancial para la consolidación del proceso de integración regional;

que el favorecimiento de la movilidad de las personas en el conjunto de la región constituye un objetivo prioritario para el emprendimiento de integración;

que un sistema de acreditación de carreras, como mecanismo de reconocimiento de títulos de grado, paralelamente, 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; (...)

De allí que acordaron firmar el “Memorandum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de acreditación de carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile”. (14/VI/02). El análisis de este documento será objeto de estudio del Capítulo II, donde se realiza la descripción exhaustiva del MEXA como un ejemplo de *internacionalización de los sistemas de acreditación*.

4.1.2.c. Plan de acción del sector educativo del MERCOSUR: 2001-2005 o “Compromiso de Gramado”

Este Compromiso se firma en el momento en que la ESU enfrenta el desafío de generar y difundir conocimiento que contribuya al desarrollo de la región. En esta perspectiva, pone especial énfasis en la creación de un espacio académico común de intercambio de conocimientos e investigaciones conjuntas; además, en la promoción la formación de recursos humanos de calidad para la modernización y desarrollo integral de la sociedad, mediante la fijación de metas comunes y mecanismos de evaluación.

En el ámbito de la ESU, la conformación de un espacio académico regional, el mejoramiento de su calidad y la formación de recursos humanos constituyen elementos sustanciales para estimular el proceso de integración. Así, los Ministros de Educación propusieron las siguientes actividades clasificadas en tres grandes bloques temáticos: *acreditación, movilidad y cooperación internacional*.

En cuanto a la primera, consideran que *un sistema de acreditación de carreras como mecanismo de reconocimiento de títulos de grado facilitaría la movilidad en la región, estimularía los procesos de evaluación con el fin de elevar la calidad*

educativa y favorecería la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica.

Con respecto a la *movilidad*, la constitución de un espacio común regional en la ESU tiene uno de sus pilares en el desarrollo de programas que la promuevan. Dichos programas de movilidad abarcarían proyectos y acciones de gestión académica e institucional, movilidad estudiantil, sistema de transferencia de créditos e intercambio de docentes e investigadores.

En relación con la *cooperación internacional*, los actores centrales del proceso de integración regional en materia de ESU son las propias instituciones universitarias. En este sentido, se considera de fundamental importancia recuperar las experiencias ya desarrolladas o en marcha, promoverlas, potenciarlas y estimular nuevas acciones.

A continuación se presentan las metas y acciones propuestas en el bloque temático *acreditación*, de interés central para nuestro trabajo de investigación, en el plan 2001-2005:

Tabla XI: Eje Acreditación: Metas y acciones (2001-2005) (elaboración propia a partir de la lectura del “Plan de acción del sector educativo del MERCOSUR: 2001-2005”)

	METAS	ACCIONES
Bloque Temático: ACREDITACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Tener en funcionamiento el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) para las carreras de grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina. • Haber ampliado su aplicación a otras carreras. • Tener aprobado un Acuerdo de Acreditación de Carreras de Grado. • Tener implementado un programa de capacitación de Pares Evaluadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación de la versión final de los criterios y procedimientos necesarios para la implementación del Mecanismo Experimental. • Formación de recursos humanos para la acreditación. • Convocatoria de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina. • Evaluación y monitoreo del Mecanismo. • Aplicación del Mecanismo a otras carreras. • Propuesta de un Acuerdo de Acreditación Regional para las carreras de grado. • Crear y actualizar de un Registro MERCOSUR de Pares Evaluadores.

Partiendo de la clasificación de los bloques y de las metas de este Plan, a continuación se realiza una breve exposición de los logros que tienen estrecha relación con esta Tesis.

Relacionado con el bloque acreditación, se crea el *Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile (MEXA)*. El mismo surge de la aprobación del *Memorandum de Entendimiento sobre la implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR*, en el marco de la XXII Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile celebrada en Buenos Aires el 14 de julio de 2002. El objetivo del MEXA es la validación de títulos en el ámbito de los estados miembros del MERCOSUR y asociados, la cual tiene carácter únicamente académico y no confiere por sí mismo derecho al ejercicio profesional.

En el área de la movilidad y cooperación internacional nace el programa de *Movilidad académica regional para los cursos acreditados por el Mecanismo de Acreditación de carreras de grado en el MERCOSUR (MARCA)*, marco del Plan 2001-2005 y de las experiencias del MEXA. Es el primer programa de movilidad de estudiantes de grado promovido por los gobiernos desde el Sector Educativo del MERCOSUR. Participan de él los países miembros y asociados del bloque, para incentivar la integración regional. La movilidad opera entre los países del MERCOSUR y se desarrolla a través de períodos lectivos regulares de un semestre académico. En este marco se diseña el *Programa de Movilidad MARCA* asociado a las carreras acreditadas por el MEXA. A través del mismo se pretende fortalecer las carreras acreditadas, fomentar la cooperación interinstitucional y cumplir con el objetivo central de integración regional.

La primera convocatoria se lanza en el 2006, cuando se realiza una experiencia piloto con participación de la carrera de Agronomía. En el primer semestre de 2007 se lleva a cabo una evaluación y a partir de allí se invita a participar a las carreras de

Ingeniería y Medicina acreditadas por el MEXA, para que se incorporen en la segunda convocatoria para el año 2008. El objetivo del Programa es que las carreras acreditadas por el mecanismo de acreditación del MERCOSUR se incorporen en forma progresiva al programa de movilidad, cuyos objetivos generales son los siguientes:

- a. Contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza superior en las carreras acreditadas en el MEXA de los países que participan del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM);
- b. Estimular la cooperación interinstitucional e internacional en el ámbito de la enseñanza superior de las carreras acreditadas.
 - i. Promover el efecto multiplicador de las experiencias de movilidad;
 - j. Promover el reconocimiento de materias, grados, estudios y diplomas, estimulando a las instituciones de educación superior a desarrollar políticas de atención a los estudiantes extranjeros y trabajar para prestigiar su accionar más allá del ámbito local, en un marco institucional que asegure la calidad de los conocimientos y prácticas;
 - k. Consolidar, a través del intercambio estudiantil, acciones conjuntas entre los países de la región, que permitan mayor participación estudiantil en cuestiones sociales y, consecuentemente, potencien las posibilidades de desarrollo integral de las naciones.

Con respecto a este bloque, la UNCuyo, durante el periodo 2009 ha iniciado un proceso de evaluación de dicho programa a fin de determinar su impacto en este proceso de transición de las universidades y sus respectivas unidades académicas, hacia el *reconocimiento de trayectos formativos y títulos*. No se han encontrado registro de evaluaciones realizadas a nivel de universidades y carreras participantes hasta marzo de 2010.

4.1.2. d. Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010

Este Plan parte de una evaluación diagnóstica de la labor realizada por el SEM durante el periodo 2001-2005. De ese diagnóstico se establecen cinco objetivos estratégicos (Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010: 9):

- (...)
- *Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.*
 - *Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.*
 - *Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos.*
 - *Impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.*
 - *Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR.*

A continuación se presenta una tabla – síntesis, elaborada *ad hoc*, de los lineamientos estratégicos (*ibid.*: 9-11) y resultados esperados (*ibid.*: 15-20) del plan:

Tabla XII: Lineamientos estratégicos y resultados esperados del “Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010” (elaboración propia)

OBJETIVOS	LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.</p>	<p>Promoción de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración regional.</p> <p>Fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a constituir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera.</p> <p>Desarrollo de programas de formación y reflexión en torno a la cultura de paz, al respeto a la democracia, los derechos humanos y el medio ambiente.</p> <p>Promoción y difusión de los idiomas oficiales del MERCOSUR.</p>	<p>Redes de especialistas en Historia y Geografía, conformadas.</p> <p>Incorporación de conocimientos de Historia y Geografía regional en los planes de estudio.</p> <p>Formación y capacitación docente que contemple la temática de la integración regional.</p> <p>Planes y programas de formación de profesores de español y portugués como segundas lenguas, funcionando en cada país de los estados miembros.</p> <p>Elaboración de materiales didácticos sobre temáticas de integración regional.</p>
<p>Promover la educación de calidad para todos como un factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.</p>	<p>Desarrollo de programas para mejorar la equidad y la calidad de la educación en los países del MERCOSUR.</p> <p>Impulso a iniciativas y acciones en consonancia con los objetivos de Educación para Todos y los Objetivos del Milenio.</p> <p>Promoción de programas para la valorización y formación docente tanto inicial como continua.</p> <p>Fomento de iniciativas para el tratamiento de otras áreas y modalidades educativas que permitan lograr una educación para todos a lo largo de toda la vida.</p>	<p>Relevamiento de experiencias de vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo, realizados.</p> <p><i>Relevamiento de la oferta y demanda laboral, por región, efectuado.</i></p> <p><i>Perfiles armonizados regionalmente incorporados a las propuestas de formación, con miras a la libre circulación de los trabajadores.</i></p> <p><i>Sistema para el reconocimiento y certificación de competencias a nivel regional, diseñado.</i></p>

	<p>Incorporación a la educación de las nuevas tecnologías con vistas a mejorar la calidad y favorecer la inclusión social.</p> <p>Fortalecimiento de los vínculos entre la educación y el sistema productivo.</p>	<p><i>Procedimiento de acreditación de carreras de grado en el MERCOSUR, funcionando.</i></p> <p><i>Sistema de acreditación de estudios de posgrado, elaborado.</i></p> <p>Intercambio de experiencias, estudios e investigaciones sobre la calidad de la educación superior, realizado.</p> <p><i>Mecanismos de evaluación de la calidad de la educación superior, en funcionamiento.</i></p>
<p>Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos.</p>	<p>Conocimiento recíproco de las políticas educativas nacionales con miras a su concertación.</p> <p>Impulso a investigaciones que permitan un mejor conocimiento de la realidad educativa de la región.</p> <p>Organización y fortalecimiento de redes (institucionales académicas) que faciliten el intercambio de información y de experiencias educativas para afianzar las capacidades nacionales y contribuir a la disminución de asimetrías.</p> <p>Promoción y fortalecimiento de núcleos educativos y centros regionales de excelencia.</p> <p>Intercambio de conocimientos y transferencia de tecnologías a partir de las fortalezas y complementariedades existentes.</p>	<p>Estudios, relevamientos e investigaciones sobre la realidad de la región, en funcionamiento.</p> <p>Redes de instituciones universitarias de la región, en funcionamiento.</p> <p>Centros de cooperación de excelencia entre las universidades de la región, funcionando.</p> <p>Programas de cooperación entre cursos de posgrados asociados, desarrollados.</p>

<p>Fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.</p>	<p>Garantía y consolidación del derecho a la educación en el marco del proceso de integración regional a través del reconocimiento y la equiparación de estudios.</p> <p>Afianzamiento y mantenimiento de los programas de movilidad de estudiantes de grado en la región.</p> <p>Promoción e impulso a nuevas iniciativas para la movilidad de los distintos actores de los sistemas educativos en la región.</p>	<p>Intercambio de experiencias, materiales y prácticas en educación inicial, realizado.</p> <p>Experiencias que vinculan la educación y la producción, preferentemente en zonas rurales, relevadas y difundidas.</p> <p>Materiales y herramientas para introducir y facilitar el uso de nuevas tecnologías en la educación difundidos e implementados.</p> <p><i>Experiencias innovadoras relacionadas con el sector productivo, identificadas y difundidas.</i></p> <p>Relevamiento de experiencias de vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo, realizado.</p> <p>Relevamiento de la oferta y demanda laboral, por región, efectuado.</p> <p><i>Perfiles armonizados regionalmente incorporados a las propuestas de formación, con miras a la libre circulación de trabajadores.</i></p> <p><i>Sistema para el reconocimiento y certificación de competencias a nivel regional, diseñado.</i></p> <p><i>Procedimiento de acreditación de carreras de grado en el MERCOSUR, funcionando.</i></p> <p><i>Sistema de Acreditación de estudios de posgrado, elaborado.</i></p>
--	--	--

		<p><i>Intercambio de experiencias, estudios e investigaciones sobre la calidad de la educación superior, realizado.</i></p> <p><i>Mecanismos de evaluación de la calidad de la educación superior, en funcionamiento.</i></p>
<p>Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR.</p>	<p>Coordinación y articulación con diferentes instancias del MERCOSUR para el tratamiento de distintos temas.</p> <p>Promoción de una formación específica para la integración.</p> <p>Coordinación y articulación de programas, con los espacios y comunidades locales.</p> <p>Visibilidad y difusión de los resultados y beneficios de la integración educativa.</p>	<p>Programas de intercambio y/o pasantías para estudiantes de nivel universitario.</p> <p>Programa de movilidad para estudiantes de carreras de grado en el MERCOSUR con financiamiento de Unión Europea, funcionando.</p> <p>Programa de movilidad para estudiantes de carreras de grado acreditadas en el MERCOSUR, institucionalizado y funcionando.</p> <p>Programa de movilidad de docentes y estudiantes de posgrado, implementado.</p> <p>Carreras de grado de los países asociados al MERCOSUR, integradas a la movilidad.</p> <p>Capacitación de recursos humanos en gestión de programas de movilidad.</p> <p><i>Mecanismos para facilitar el reconocimiento de títulos de grado respetando la normativa de cada país, complementando el alcance de los protocolos ya firmados.</i></p>

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Todas las acciones, anteriormente citadas, están guiadas por los siguientes principios sin cuya aplicación el SEM considera inviable la configuración de un verdadero espacio regional:

- **Confianza.** Elemento fundamental resultado del conocimiento mutuo y una fluida relación de trabajo, que permite generar un marco de certezas favorables al desarrollo de las actividades y potencia futuros programas conjuntos.
- **Respeto y consenso.** Las acciones del SEM se enmarcan en acuerdos internacionales que establecen la búsqueda del entendimiento y la mutua conveniencia, fruto de actitudes de respeto a los procesos de políticas educativas nacionales
- **Cooperación solidaria.** Las acciones del SEM serán acordadas teniendo en cuenta las diferencias y asimetrías. Se favorecerá el intercambio, la asistencia técnica y la cooperación entre los sistemas educativos para el mutuo desarrollo y crecimiento.

Finalmente, los Ministros identifican las siguientes estrategias para el logro exitoso de las acciones presentadas:

- **Impacto.** Las acciones deben estar vinculadas con las políticas educativas nacionales y tener repercusión en el desarrollo y crecimiento de la sociedad.
- **Difusión y Visibilidad.** La visibilidad del SEM exige a los Ministros que utilicen las herramientas óptimas para la divulgación de sus acciones entre los actores de sus sistemas educativos, a fin de que no se reduzcan a una simple comunicación a la opinión pública de los acuerdos logrados.
- **Gradualidad.** Con frecuencia, la firma de un compromiso no asegura su internalización y menos aún su aplicación; de allí que sea preciso considerar y pautar los pasos por implementar para su logro efectivo.
- **Diálogo e Interacción.** Condiciones y actitudes indispensables para compartir puntos de vista y favorecer la convergencia de objetivos y perspectivas entre los países participantes y los organismos internacionales.

Para finalizar el abordaje de este punto, al igual que en el Plan anterior, se presentan los logros y planes en funcionamiento teniendo como referentes los bloques de ***acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional:***

- ***Acreditación.*** Aprobación por parte de los Estados Miembros más Bolivia y Chile del *Memorandum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y estados asociados.* Este acuerdo da lugar al *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del/los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados: “Sistema ARCU-SUR”* (es de interés de Colombia su incorporación a este sistema), al Surgimiento de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación. RANA, a la Organización de las Agencias en una Red, a fin de constituirse en la instancia ejecutora del *Plan Operativo 2006-2010*, a los efectos de celebrar acuerdos, asumir decisiones y procedimientos establecidos por el Consejo del Mercado Común y la Reunión de Ministros de Educación, en lo concerniente a la implementación del Sistema ARCU-SUR.
- Movilidad
 - 1- *Proyecto de Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior entre la Comisión Europea y el MERCOSUR*, el cual se centra en las carreras de grado y en la movilidad intrarregional. Se propone capacitar y poner en marcha una entidad propia del Sector Educativo del MERCOSUR con capacidad de coordinación, planeamiento y gestión del Programa de Movilidad MERCOSUR.
 - 2- Afianzamiento del *Programa de Movilidad Académica Regional para los Cursos Acreditados por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el MERCOSUR (MARCA)*.
 - 3- *Programa MERCOSUR de Movilidad Docente de Corta Duración*, cuyo objetivo central es contribuir al fomento de acciones de

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

cooperación entre las instituciones de educación superior del MERCOSUR, el fortalecimiento de las competencias referidas a la docencia, la investigación científica, la innovación tecnológica y el intercambio cultural.

- Cooperación Inter-institucional
 1. Constitución del *Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior*, cuyos objetivos son: impulsar la reflexión y producción de conocimiento sobre la integración de la Educación Superior en el MERCOSUR; proponer iniciativas y acciones fortalecedoras del proceso de formulación de políticas públicas y orientar la toma de decisiones.
 2. *Constitución del Grupo de Alto Nivel para la creación del Espacio Regional de Educación Superior (ERES)*, cuya creación implica la profundización del intercambio de experiencias en la ESU entre los países. Es destacable la iniciativa, por parte de la delegación de Venezuela, de conseguir financiamiento para las acciones de este Espacio, apelando al denominado Banco del Sur.
 3. Desarrollo del *Centro Regional de Meteorología*.
 4. Creación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA).
 5. Firma del *Protocolo de Intenciones entre el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. MERCOSUR/CMC/DEC N° 16/08 – XXV CMC- San Miguel de Tucumán, 30/VI/08. En dicho protocolo ambas partes acuerdan participación recíproca, actividades conjuntas y desarrollo de proyectos.

Antes de pasar al último tema de este capítulo, es importante resaltar la labor realizada por el SEM en favor de la regionalización de la ESU. En el Capítulo II se identifican y valoran sus aportes científicos desde la evaluación educativa

universitaria, verdaderos modelos que redes por la labor de organismos internacionales empeñados en generar sistemas de evaluación y acreditación de la calidad con base en la confianza mutua y la científicidad. Tal es el caso de la *RIACES*.

4.2. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y su contribución a la internacionalización de la ESU



El CINDA es uno de los dos organismos comprometidos con la movilidad académica, con la generación de estrategias para asegurar la calidad educativa y, por ende, la confianza entre los diferentes países a la hora de aceptar la circulación profesional.

Para la descripción significativa del organismo, la información se clasificará de la siguiente manera: caracterización general, programas de movilidad y programas de prestación de servicios. Cada uno de estos ítemes refleja su actividad en pos de la configuración de un espacio internacional y regional de la ESU, con especial énfasis en las *estrategias de la movilidad y de la evaluación y acreditación*. El CINDA, a diferencia del MERCOSUR Educativo, se preocupa por asegurar la calidad de los mismos sistemas de evaluación. Ejemplo de ello es el caso de los sistemas de evaluación utilizados por las agencias nacionales a partir de un proyecto de investigación evaluativa denominado CINTAS. Este tema, que en este capítulo se muestra a modo de presentación, es objeto de estudio de los próximos capítulos de la presente Tesis.

4.2. a. Caracterización general⁵⁰

El Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA es una corporación internacional sin fines de lucro, integrada por universidades de América Latina y Europa.

⁵⁰ CINDA. (2006) *Antecedentes y Programas*.

Mapa V: Cobertura geográfica del CINDA (elaboración propia)



Ha sido y es pionero en el establecimiento de *redes de colaboración entre instituciones de educación superior*. Se fundó en noviembre de 1971, por iniciativa de la Universidad de Los Andes -Colombia-, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su finalidad, en ese momento, consistió en canalizar el aporte de las universidades de la región al proceso de integración andina, mediante la vinculación entre las instituciones miembros, el estudio de problemas relevantes del área y la asesoría a diversos organismos comprometidos con el proceso de integración. Posteriormente, a partir de 1977 se interesaron en el área universidades del resto de América Latina y así, desde 1980, se fueron incorporando las universidades que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla XIII: Universidades integrantes del CINDA por país (elaboración propia a partir de de CINDA (2006): Antecedentes y Programas

PAÍS	UNIVERSIDAD
Argentina	Universidad Nacional de Cuyo Universidad Nacional de San Martín Universidad Nacional de Quilmes
Bélgica	Universidad Católica de Lovaina
Colombia	Universidad de los Andes Universidad del Norte Pontificia Universidad Javeriana Universidad del Valle
Costa Rica	Universidad de Costa Rica
Chile	Universidad de Concepción Universidad Austral de Chile Pontificia Universidad Católica de Chile Universidad de Talca
Ecuador	Escuela Superior Politécnica del Litoral
España	Universidad de Barcelona Universidad Politécnica de Catalunya Universidad Oberta de Catalunya Universidad de las Islas Baleares Universidad de Santiago de Compostela Universidad Carlos III de Madrid
Italia	Universitá degli Studi di Genova
México	Universidad Autónoma Metropolitana Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
Panamá	Universidad de Panamá
Perú	Universidad Peruana Cayetano Heredia Universidad del Pacífico Universidad Católica del Perú
Portugal	Universidade de Aveiro
República Dominicana	Instituto Tecnológico de Santo Domingo Pontificia Universidad Católica Madre y Mestra.
Venezuela	Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado. Universidad Simón Bolívar

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

En cuanto a su organización y estructura, el CINDA está reconocido como un organismo internacional no gubernamental por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y por el Estado de Chile. Es también una corporación de derecho privado, con personalidad jurídica otorgada por los Estados de Colombia y Chile. La instancia superior de la institución es su Junta Directiva, integrada por los Rectores de las Universidades miembros. En las reuniones anuales, la Junta analiza y evalúa el trabajo llevado a cabo en el período anterior, establece prioridades y define las orientaciones para los programas y proyectos futuros. La conducción y ejecución de estos programas y proyectos es responsabilidad de la Dirección Ejecutiva, que funciona con independencia de las instituciones del sistema.

El Centro desarrolla sus actividades combinando recursos provenientes de cuotas pagadas por sus miembros y de fuentes externas. Esta modalidad asegura el funcionamiento operativo de la institución y promueve la permanente evaluación de la calidad y la eficacia de las acciones por parte de sus instituciones adherentes.

La incorporación de nuevos miembros se efectúa de acuerdo con una política que privilegia la calidad por sobre la cantidad, mantiene el equilibrio geográfico y contempla la participación de instituciones con diversos perfiles y modelos institucionales.

Con respecto a la modalidad de trabajo, el Centro se organiza como una red académica internacional, con características especiales. La Dirección Ejecutiva como núcleo de la red, promueve y ejecuta proyectos de acuerdo con las prioridades establecidas por las instituciones participantes. Las universidades miembros constituyen los nodos, y aportan una variedad de visiones que responden a sus características y modalidades institucionales. Esta forma de trabajo se caracteriza por el respeto por los procedimientos internos de las instituciones, el esfuerzo constante por asegurar la participación de las universidades como tales en el sistema y la incorporación de sus académicos en proyectos específicos respetando los intereses y prioridades de cada institución.

El CINDA centra su quehacer en dos modalidades. Una, el análisis y reflexión sistemática acerca del desarrollo de la educación superior y de sus implicaciones en

diversos ámbitos. De esta forma, contribuye a la sistematización de experiencias, a la revisión de enfoques y perspectivas y a la difusión del conocimiento, con la finalidad de promover el diseño y desarrollo de políticas y mecanismos de gestión y trabajo en las instituciones de educación superior. La otra, es la generación de actividades de cooperación académica, aprovechando modalidades de cooperación horizontal.

Cada proyecto combina ambas modalidades y sigue una secuencia similar: se inicia con una etapa de estudio desarrollada en las instituciones participantes; luego, una o más reuniones técnicas para compartir los avances efectuados; finalmente, publicaciones y acciones de capacitación o asesoría entre los miembros de la red. Esta metodología permite generar una retroalimentación entre las diferentes actividades y, sobre todo, la creación y difusión de un cuerpo de conocimientos institucionales y regionales. Mediante el análisis de casos recogen experiencias, sistematizan buenas prácticas y desarrollan un aprendizaje conjunto que facilita la innovación y contribuye a una mejor gestión de los procesos educativos, de la investigación y el desarrollo de la educación superior.

4.2. b. Programa de Movilidad Estudiantil

El CINDA lleva a cabo, desde 2003, un programa de intercambio estudiantil coordinado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, cuyos objetivos son: generar un espacio para la movilidad académica, promover a las instituciones que conforman la red y fomentar la internacionalización, impulsando la cooperación internacional. Está abierto a las universidades miembros de CINDA que ofrecen plazas de intercambio y se comprometen a reconocer los cursos aprobados en el extranjero.

El programa se ha desarrollado satisfactoriamente, como lo expresa el aumento de la oferta de plazas (de 184 ofrecidas el primer año se llegó a 366 en el tercer año del programa) y el uso de las mismas (los 44 estudiantes movilizados el primer año se duplicaron a 88 en el tercero). (CINDA, 2006: 16). Inicialmente, las ofertas de movilidad se centraron en oportunidades de tipo general y semestral, pero la experiencia mostró la conveniencia de diversificar la oferta y en el período 2004-

2005, se ofreció un tercio de ellas para investigación, en pasantías temáticas de corto plazo. (CINDA, 2006: 16)

En forma permanente, el programa ha estado sometido a análisis y evaluación, lo que ha permitido realizar los ajustes necesarios para responder mejor a las demandas de las universidades participantes.

4.2. c. Programa de Prestación de Servicios

Las características del CINDA permiten que el Centro organice programas de prestación de servicios a sus propios miembros y a otros organismos públicos o privados que requieren asistencia en el campo de la educación superior. Las actividades realizadas incluyen proyectos específicos de diseño institucional, organización curricular, planificación estratégica, acreditación, estudios de estimación de la demanda por educación superior o de evaluación del desempeño docente en determinadas instituciones. (CINDA, 2006: 17-18)

Para ello, pone a disposición de posibles demandantes de servicios una amplia gama de recursos humanos del más alto nivel en los ámbitos de la educación superior: gestión, docencia, investigación, extensión y en todas las áreas del conocimiento. Estos provienen fundamentalmente de las instituciones miembros, y de modo eventual de otras regiones del mundo, en caso de que su experticia sea necesaria. Un área específica de servicios es la promoción del aseguramiento de la calidad. Para ello cuenta con el Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC)⁵¹ y el Proyecto ALFA, *Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria*, dirigido por María José Lemaitre – Directora Académica del IAC.⁵²

⁵¹ Este tema será desarrollado en los capítulos III y IV.

⁵² Este tema será desarrollado en los capítulos III y IV.

Síntesis del Capítulo

Como se expresó al inicio de este capítulo, el objetivo de esta primera parte de la Tesis es ofrecer un marco conceptual, contextual y normativo de referencia para el estudio comparativo. Los términos ***cooperación, internacionalización y movilidad***, su concepto, desarrollo y actuales desafíos son fundamentales para ***metaevaluar*** los intentos de ***internacionalización*** de la ***evaluación y acreditación***, objeto de estudio de esta investigación. Por ello, se hizo indispensable transitar por cada una de las acciones que la UNESCO-IESALC, los organismos como el SEM del MERCOSUR Educativo y el CINDA y las universidades emprendieron, a partir de estrategias de cooperación solidaria, en pos de contribuir a la ***integración educativa latinoamericana***.

Todos apuntan a la internacionalización de la ESU usando como estrategia los ***diferentes tipos de cooperación, con énfasis en la solidaria***, para el logro de la ***movilidad académica*** y así garantizar en el futuro una ***circulación profesional***. Pero para que la movilidad académica sea una realidad consideran que es necesario trabajar, principalmente, sobre tres aspectos: ***los créditos y las competencias, evaluación y acreditación e investigación para el desarrollo***. Para que haya movilidad y circulación profesional es necesario generar ***confianza en la calidad de la oferta educativa*** entre los países de una misma región o bloque. Esto compromete a la UNESCO-IESALC, a organismos como el MERCOSUR Educativo y el CINDA y a los responsables de la gestión educativa a nivel país e institucional en la tarea continua de reflexionar sobre ***los mecanismos que aseguren dicha calidad y en propiciar las condiciones necesarias para que se produzca la internacionalización de los sistemas de evaluación y acreditación a nivel regional***.

Durante el periodo de estudio analizado, 1998-2009, el interés por garantizar la calidad de la oferta educativa pasó a ser uno de los ejes de trabajo principal de los lineamientos de política educativa nacional e internacional. Sin embargo, a pesar de las acciones del MERCOSUR Educativo y CINDA y los intentos concretos de

investigación evaluativa como insumo para la toma de decisiones de la asociación de las universidades, aún no se ha logrado *un consenso pleno y la preocupación pareciera estar en manos de expertos internacionales u organismos regionales*. Ante esto es importante preguntarse, *¿qué están haciendo las universidades y cada una de sus unidades académicas al respecto?; ¿conocen estas experiencias de internacionalización?; ¿participan?; ¿qué impacto real han tenido las iniciativas de MEXA, MARCA, IAC y hasta las propias declaraciones de las dos CMES?*

A partir del análisis de contenido de la documentación presentada y de la participación activa de la tesista en dos de los proyectos internacionales mencionados, me atrevo a afirmar que, en primer lugar, haría falta mayor difusión de estas experiencias; en segundo lugar, no existen o son escasos los espacios de capacitación sobre el tema; en tercer lugar, pareciera que la internacionalización y la cooperación son ámbitos exclusivos de incumbencia de la UNESCO, del SEM y de las Secretarías de Relaciones Internacionales de los Ministerios de Educación de cada país.

En síntesis, si la intención es que internacionalicemos la ESU, hay que empezar desde las cátedras y sus programas, desde los profesores, desde la unidad académica hacia arriba. Lo trabajado hasta el momento por la UNESCO-IESALC, parece restringirse a un plano declarativo, los proyectos se quedan fundamentalmente en meras descripciones de los sistemas nacionales y sus aspectos relacionados con la posibilidad de generar programas comparables de formación y el SEM, si bien implementó el MEXA -hoy ARCU-SUR- a un grupo de carreras, este sistema de acreditación solo ofrece el reconocimiento académico del título sin habilitación para el ejercicio profesional. Por ello, no existe hasta el momento una circulación profesional real y los intentos de asegurar la calidad de la formación promueven solo una movilidad académica que gira sobre sí misma. Entonces cabe preguntarse: *¿estamos recién en los inicios del proceso de internacionalización?* La respuesta a esta pregunta se presentará en las conclusiones de esta Tesis como resultado de la aplicación del Método Comparativo como una de las estrategias metodológicas más

pertinente en el ámbito de la investigación evaluativa como herramienta de la política educativa regional e internacional.

A continuación y para sintetizar gráficamente el presente capítulo, se presenta, por un lado, un mapa que refleja el grado de participación, inclusión y superposición de los intentos de integración educativa latinoamericana y, por otro, se pone a consideración la línea histórica que representa el desarrollo de las diferentes acciones de organismos y universidades a través del tiempo. En esta síntesis se ponen de manifiesto los avances y retrocesos hacia la internacionalización de la ESU, también explicitados en el desarrollo del Capítulo I. Ambos elementos son una información importante a la hora de realizar -en el Capítulo III y IV- las interpretaciones y valoraciones pertinentes para responder a la pregunta de si realmente estamos internacionalizando la ESU y, si es así, en qué grado de avance nos encontramos y cuáles son las causas obstaculizadoras y promotoras del proceso objeto de estudio.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Mapa VI: Síntesis de la cobertura geográfica de los intentos de integración regional e internacional (elaboración propia)

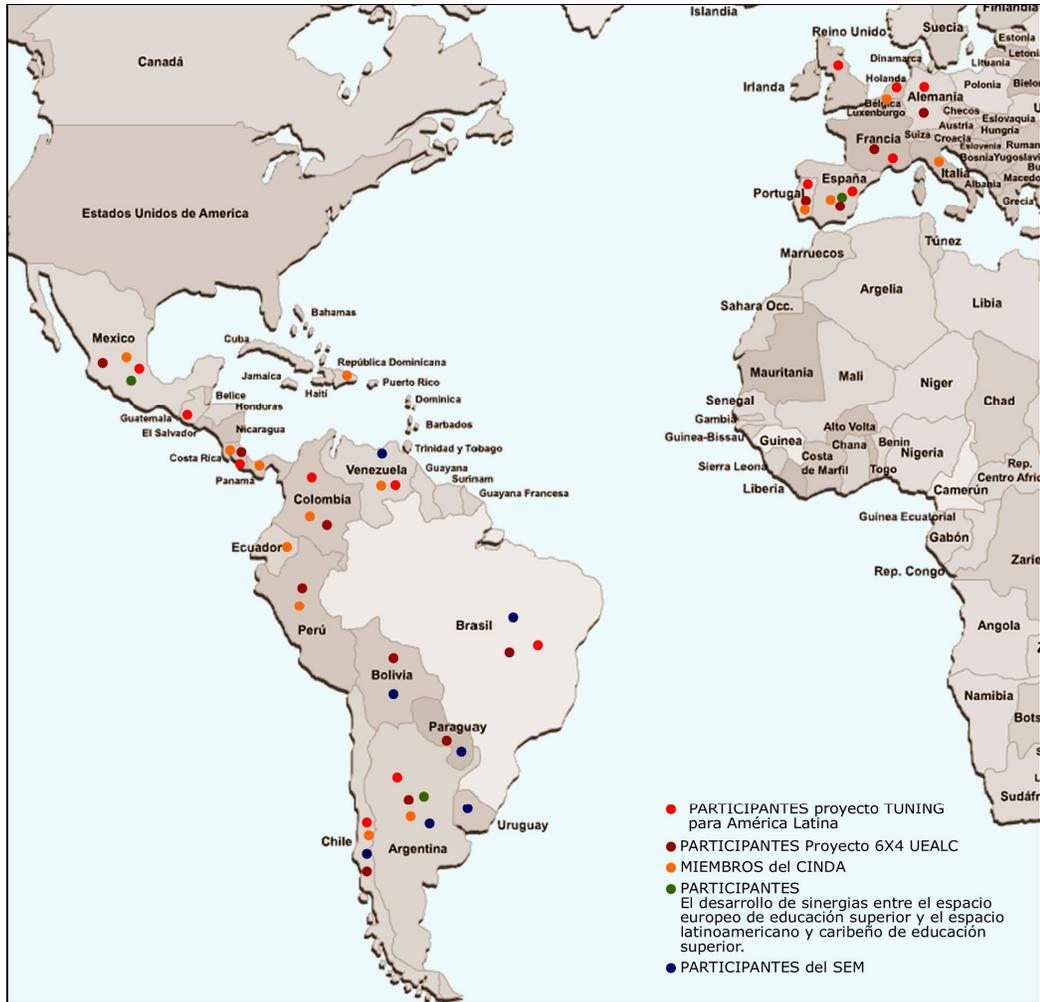


Tabla XIV: Síntesis histórica de las Estrategias de Integración Regional e Internacional (Producción de la tesista).

Estrategias de Integración Regional e Internacional			
Década	Acciones UNESCO	Proyectos internacionales de investigación para la promoción de la movilidad	Organismos regionales de integración educativa
1971			CINDA
1974	Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe		
1980			
1991			Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
1992			Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
1993 Noviembre	Recomendación Internacional sobre la Convalidación de los Estudios, Títulos y Diplomas de Enseñanza Superior		Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
1994			Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
1995			Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
1996			Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
1997			Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
1998			Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
Setiembre	10 ° Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental de la UNESCO, París		Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR
Octubre	Conferencia Mundial de Educación: “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”. París		Compromiso de Brasilia
Noviembre	Declaración de Córdoba. Argentina		
1999 Febrero	Declaración de Extremadura o Declaración de Cáceres. España		
Agosto	El Acuerdo de Santiago. Chile 30° Conferencia General de la		Compromiso de

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

	UNESCO y el documento de seguimiento de la Cumbre de 1998		Brasilia
2000			Compromiso de Brasilia
2001 Setiembre	Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercio de Servicios		Compromiso de Gramado
2002 Abril	Carta de Porto Alegre		Compromiso de Gramado
2003 Junio	Conferencia de Socios de Educación Superior - <i>Meeting of Higher Education Partners</i> - . UNESCO	Proyecto 6X4 UEALC	Compromiso de Gramado
	“Construir sociedades del conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria”. Documento del Banco Mundial		
2004 Mayo	Declaración de Boyacá	Proyecto TUNING para AMÉRICA LATINA	
Setiembre	Carta de Guadalajara	Proyecto 6X4 UEALC	Compromiso de Gramado
2005 Noviembre	Propuesta de modificación del “Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe. 1974”. Borrador de propuestas y recomendaciones formuladas al tenor de la Reunión Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe	Proyecto TUNING para AMÉRICA LATINA Proyecto 6X4 UEALC	Compromiso de Gramado
2006	Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES)	Proyecto TUNING para AMÉRICA LATINA Proyecto 6X4 UEALC	
2007		Proyecto TUNING para AMÉRICA LATINA Proyecto 6X4 UEALC	Plan del Sector Educativo del MERCOSUR
2008	Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo	Proyecto 6X4 UEALC RICES	IAC Plan del Sector Educativo del MERCOSUR
2009 Julio		RICES AECID	Plan del Sector Educativo del MERCOSUR

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

			<p>Plan del Sector Educativo del MERCOSUR</p> <p>↓</p>
--	--	--	---

CAPÍTULO III

SISTEMAS REGIONALES DE ARMONIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN AMÉRICA LATINA

A continuación, se exponen las características relevantes de cada uno de los sistemas regionales de evaluación y acreditación de América Latina. De este modo, se inicia la *etapa descriptiva* del método comparativo, requisito de la *yuxtaposición* y *comparación propiamente dicha*, las que constituyen la metodología de investigación evaluativa adoptada para el abordaje del contenido de esta Tesis.

Para la descripción significativa de los sistemas se han seleccionado *categorías de análisis* que se corresponden con los *elementos fundamentales* de cualquier propuesta de evaluación, que luego se utilizarán -en el Capítulo IV- para las dos etapas subsiguientes. Ellas son diez⁵³:

1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica
2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación
3. Propósitos de la evaluación
4. Objeto de la evaluación
5. Contenido de la evaluación
6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo
7. Modelo y metodología de evaluación⁵⁴
8. Informe de evaluación y sistema de comunicación
9. Ética de la evaluación
10. Metaevaluación del sistema.

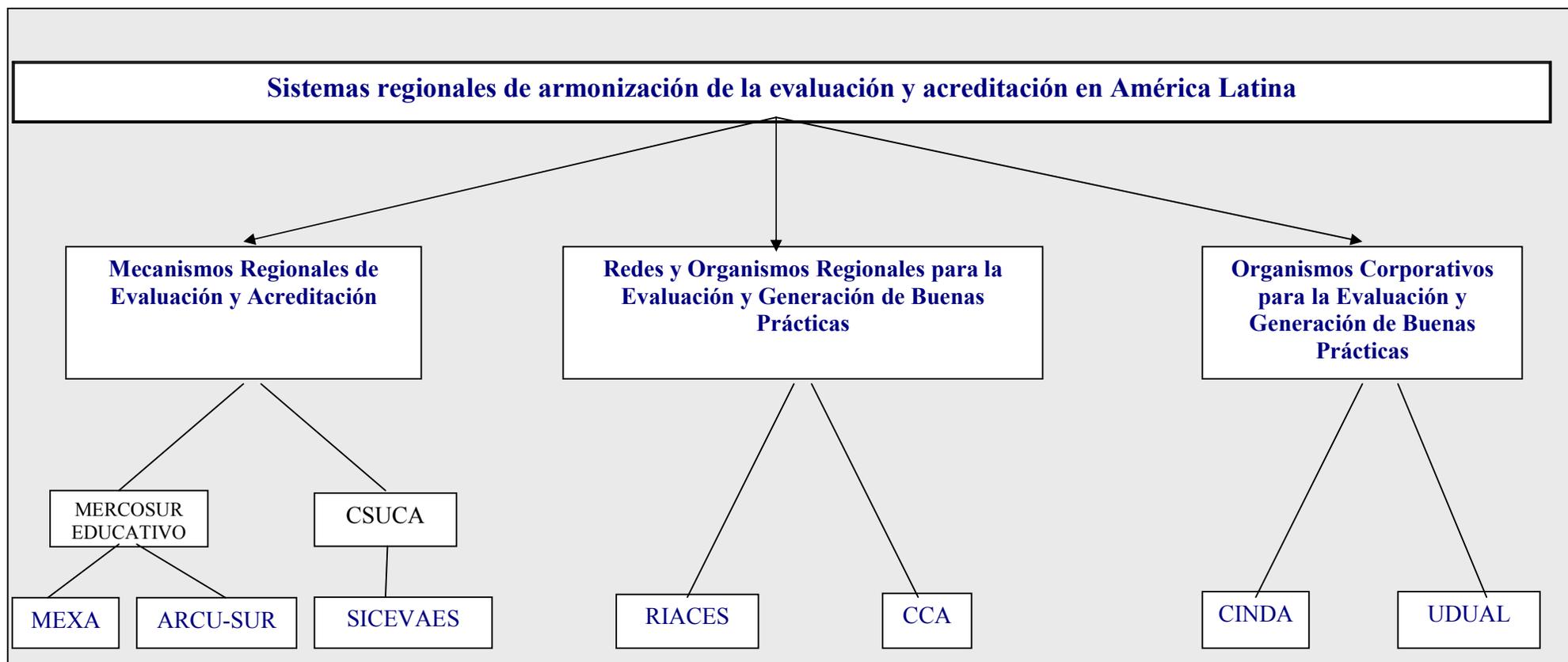
Para iniciar la descripción de cada uno de los sistemas se considera importante esquematizar la situación de los mismos, clasificándolos según su objeto de estudio y sus objetivos principales, en el marco de los intentos de *internacionalización de la evaluación y de la integración educativa latinoamericana*.

⁵³ Hemos seleccionado estas categorías a partir de nuestra trayectoria en el tema en los últimos diez años, la que nos ha permitido identificar las ausencias y fortalezas de las diferentes propuestas teóricas y su aplicación en la práctica.

⁵⁴ La decisión del tratamiento conjunto de *modelo y metodología* reside en su estrecha vinculación ya que la naturaleza del primero condiciona las decisiones metodológicas., permitiendo una visión integral e integradora del objeto de evaluación.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Gráfico I: Clasificación de los Sistemas Regionales de armonización de la evaluación y acreditación en América Latina (elaboración propia)



1. Mecanismos regionales de evaluación y acreditación

En este apartado se presenta el comportamiento de dos *Mecanismos Regionales de Evaluación y Acreditación* diseñados en el marco de espacios regionales: el MERCOSUR Educativo y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Por otra parte, en el primero, se distinguen *el Mecanismo Experimental de Acreditación* (MEXA 2002-2006), hoy *Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados* (ARCU-SUR 2008-2010). En el segundo, el *Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior* (SICEVAES 1998-2010), en Centroamérica. Su selección obedece al hecho de que son dos ejemplos valiosos a nivel regional de intento y principio de concreción de la armonización de criterios y procedimientos evaluativos para garantizar la calidad educativa de las carreras universitarias llamadas profesionales. Ambas estrategias de evaluación y acreditación surgen del convencimiento, por parte de los responsables de la gestión educativa del MERCOSUR y de Centroamérica, del rol estratégico de las mismas como herramientas para generar espacios de confianza entre los países miembro del sector, a fin de favorecer la **comparabilidad** entre programas formativos y así contribuir a la actual **movilidad académica** y futura **circulación profesional** dentro de la región.

Para la caracterización de los mecanismos mencionados, se presenta la información clasificada en las diez categorías de análisis ya referidas: **pertenencia institucional y cobertura geográfica; contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación; propósitos de la evaluación; objeto de la evaluación; contenido de la evaluación; tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo; modelo de evaluación y metodología de evaluación; informe de evaluación y sistema de comunicación; ética de la evaluación y metaevaluación del sistema.**

1.1. Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA): Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior. SICEVAES (1998-2010)



1.1.1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica

El Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES), que depende del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) surgido en 1948 (CSUCA, 2004a: 6), es el organismo rector de la Confederación Universitaria Centroamericana creada *para canalizar la vocación integracionista de las universidades públicas de Centroamérica y desarrollar sus iniciativas, políticas y programas a nivel regional* (RIACES, 2010).

Este Consejo está compuesto por las siguientes universidades públicas de Centroamérica: Universidad de Belize, Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad del El Salvador, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Universidad Nacional de Agricultura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - León, Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Nacional de Agraria - Nicaragua, Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad a Distancia de Costa Rica, Universidad de Panamá, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad Autónoma de Chiriquí y Universidad Especializada de las Américas (CSUCA, 2010).

Mapa VII: Cobertura geográfica del CSUCA (elaboración propia)



Según la RIACES (2010), el CSUCA juega un papel indiscutible en la promoción y gestión del cambio en las universidades centroamericanas y plantea el tema de la *integración de la ESU*. Su objetivo principal consiste en potenciar una gestión universitaria promotora de la calidad, pertinencia, eficiencia y equidad de la educación superior pública. Para su logro se vale del aprovechamiento científico y tecnológico, la coordinación y articulación efectiva entre los sistemas, programas y proyectos, la formación integral de los individuos, la configuración de la identidad cultural centroamericana, la movilidad estudiantil y docente en la región, además de la vinculación de la universidad con la sociedad y el Estado. Para ello, propone programas con sus respectivas áreas prioritarias, las cuales hacen referencia al objeto

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

de este estudio: la *armonización, integración y movilidad académica regional* y el *aseguramiento de la calidad*.

En la siguiente tabla se enumeran dichos programas y áreas prioritarias, información que actúa de contexto y permite comprender la misión que cumple este organismo en el marco de la promoción de la calidad de la ESU a nivel regional.

Tabla XV: Programas y áreas prioritarias del CSUCA (elaboración propia a partir de RIACES (2010))

PROGRAMA	ÁREA PRIORITARIA
<i>Armonización, integración y movilidad académica regional.</i>	Incidencia de la Confederación Universitaria en la integración y mejoramiento de los sistemas educativos en la región. Armonización de la educación superior pública en la región. Carrera docente Gestión de la cooperación internacional para la integración y el mejoramiento de la educación superior pública.
<i>Aseguramiento de la calidad</i>	Cobertura, equidad y calidad de la educación superior pública.
Investigación y docencia regional.	Solidaridad entre las universidades para la optimización con enfoque regional de los recursos universitarios. Fortalecimiento de la investigación para la optimización con enfoque regional de los recursos universitarios.
Relación universidad – sociedad – Estado	Relación universidad pública-sociedad-Estado. Identidad y defensa de la universidad pública centroamericana en la propuesta de solución a los problemas regionales. Planificación, eficiencia y transparencia de la gestión administrativa y financiera de la educación superior pública. Financiamiento estatal de la educación superior pública. Liderazgo de la universidad pública centroamericana en la propuesta de solución a los problemas regionales.
Vida estudiantil	Vida estudiantil.
Comunicación y divulgación universitaria	Proyección de la Confederación en el ámbito internacional.

1.1.2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación

En el marco de los programas de *armonización, integración y movilidad académica regional y aseguramiento de la calidad*, principalmente, surge el SICEVAES en 1998, cincuenta años después de la aparición del CSUCA, con el objetivo de: a) promover la cultura de la calidad; b) utilizar a la evaluación y acreditación como estrategia de gestión del cambio, modernización y mejoramiento de las

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

universidades; c) impulsar mecanismos regionales de acreditación internacional de la calidad de la educación universitaria de América Central. Este lapso temporal pone de manifiesto la evolución histórica de la integración regional y del rol de la evaluación y acreditación en el proceso de internacionalización de la ESU. La fecha de creación del SICEVAES coincide con la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 de la UNESCO y sus líneas prioritarias de acción son: ***calidad, evaluación y acreditación, internacionalización e integración***, entre otras.

Como se expresó en la Introducción, es importante recordar que a fines de los 90 la preocupación, en el ámbito de la evaluación y acreditación, pasa de ser nacional a la esfera regional o internacional y se empieza a hablar de la ***regionalización o internacionalización de los sistemas de evaluación y acreditación***. El CSUCA (2004) fundamenta la creación del SICEVAES en la necesidad más apremiante de información objetiva sobre la calidad de los programas de formación superior de profesionales. Esta información era requerida por estudiantes, familias, colegios profesionales, empleadores, gobiernos, encargados del estudio y reconocimiento, para la convalidación e incorporación académica de los grados y títulos universitarios de profesionales formados en los países vecinos.

Según el Informe presentado por Francisco Alarcón Alba en el Seminario-Taller: CTE-UTAs, en Guatemala el 4 de octubre de 2006, *El SICEVAES: su organización, progresos, desafíos y perspectivas futuras*, del sistema han participado voluntariamente en procesos de evaluación más de un centenar de carreras universitarias y se han realizado varios procesos de evaluación institucional. Hasta el 2006 se habían llevado a cabo casi 50 (cincuenta) procesos de evaluación externa. Se ha confeccionado un banco de pares evaluadores de más de 500 (quinientos) académicos centroamericanos.

Finalmente se han realizado decenas de acciones de diálogo, capacitación, reflexión y debate, coordinadas regionalmente, en las que han participado más de 2000 académicos centroamericanos (CSUCA, 2010)⁵⁵.

1.1.3. Propósitos de la evaluación

Los propósitos del SICEVAES son:

(...) fomentar en las universidades centroamericanas una cultura de la calidad orientada al mejoramiento de sus carreras; lograr consenso entre las universidades centroamericanas sobre los referentes para evaluar la calidad de carreras de educación superior; promover procesos de autoevaluación de carreras con fines de mejoramiento y acreditación; realizar procesos de evaluación externa por pares académicos con fines de mejoramiento de las carreras; promover la formulación de planes de mejoramiento para superar los problemas, debilidades y carencias identificadas en los procesos de autoevaluación y evaluación externa de carreras; producir e intercambiar información que oriente y facilite el reconocimiento y equiparación de estudios, grados y títulos universitarios entre las universidades centroamericanas; contribuir a la movilidad de profesionales, profesores, estudiantes e investigadores en el contexto de la integración de los países centroamericanos y promover la calidad de carreras de educación superior, para rendir cuentas y sustentar su credibilidad (CSUCA, 2004a: 6).

De la lectura de los objetivos se desprende que el SICEVAES es un sistema que apunta al ***mejoramiento e innovación de la institución educativa y de su proyecto de formación (evaluación formativa o de perfeccionamiento para la toma de decisiones) y a la acreditación de carreras con el objeto de garantizar la calidad de la oferta educativa a nivel regional.***

Para el logro de los objetivos propuestos, se elaboraron dos documentos guía para la evaluación de instituciones educativas y programas de formación, denominados *Guía de Autoevaluación de Programas Académicos* (2004) y *Guía para la Evaluación Externa por pares Académicos* (2004). Las guías fueron producto del consenso sobre criterios, estándares y aspectos por evaluar, construidas, validadas y aplicadas conjuntamente por las universidades participantes del CSUCA. Esto demuestra un trabajo de ***cooperación solidaria*** a partir de la cual se puede lograr, en este caso, la ***armonización de un sistema de evaluación.*** Si bien el primer documento menciona

⁵⁵ Estos son los únicos datos publicados sobre los avances del SICEVAES en el marco de las actividades del CSUCA.

solo programas académicos, en las categorías de análisis que siguen a continuación - objeto de evaluación y contenido de la evaluación-, se puede observar que en la evaluación el sistema no separa la institución del programa de formación. Esto demuestra que en el enfoque evaluativo del SICEVAES existe una articulación significativa entre ellos y que su separación iría en desmedro de la pertinencia y calidad de los juicios de valor.

El reconocimiento regional de los organismos o agencias de acreditación que operan en cada país o en la región centroamericana está a cargo del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA).

1.1.4. Objeto de la evaluación

Los objetos de *evaluación formativa* son las *instituciones educativas y sus programas de formación*. En cuanto a la acreditación *solo las carreras* son sometidas a ese proceso.

1.1.5. Contenido de la evaluación (CSUCA, 2004a: 12-51)

El SICEVAES presenta, en su “Guía de Autoevaluación de Programas Académicos” (2004a), las siguientes dimensiones institucionales para valorar la calidad de una institución y programa académico: desarrollo curricular, estudiantes, profesores y personal de apoyo, gestión académica y recursos. Cada una de ellas presenta *estándares de calidad, indicadores y referentes mínimos* para operacionalizar la investigación evaluativa. Los estándares de calidad se definen como afirmaciones referidas a buenas prácticas deseables en el marco de una institución y carrera; los indicadores son el conjunto de señales que permiten apreciar el nivel de cumplimiento de los estándares propuestos; los referentes mínimos, la evidencia de los indicadores, en el marco de una carrera, para efectos de acreditación (CSUCA, 2004a). A continuación, se ejemplifica lo expresado con la dimensión “Estudiantes”.

Tabla XVI: Estándares para la acreditación de la dimensión “Estudiantes”

ESTÁNDARES DE CALIDAD	INDICADORES	REFERENTE MÍNIMO
<i>1. La institución y la carrera ofrecen las condiciones necesarias para asegurar el progreso y desarrollo académico de los estudiantes.</i>	<p><i>1.1 Existencia de programas de bienestar estudiantil orientados a la atención de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Condiciones socio-económicas</i> - <i>Condiciones de salud</i> - <i>Situaciones de diversidad</i> - <i>Actividades culturales</i> - <i>Problemas relacionados con rendimiento académico.</i> - <i>Deserción y repitencia</i> - <i>Banco de bolsa de trabajo</i> - <i>Orientación vocacional</i> 	<i>1.1.1 Evidencia de la existencia de estos programas enunciados en el numeral 1.1</i>
	<i>1.2 Existencia de un sistema de becas dirigido a la atracción, acceso y retención de estudiantes con potencial académico, de bajos recursos y atendiendo a la diversidad para la realización de sus estudios.</i>	<i>1.2.1 Existencia de mecanismos para el acceso de un porcentaje mínimo de estudiantes de la carrera que cuentan con beca atendiendo la situación económica y la diversidad.</i>
	<i>1.3 Existencia de estudios de seguimiento de estudiantes en cuanto a rendimiento, promoción, deserción y repitencia.</i>	<i>1.3.1 Existencia de estadísticas actualizadas de los tres últimos años sobre rendimiento promoción, deserción y repitencia en los cursos de la carrera.</i>
	<i>1.4 La carrera mantiene índices de retención, promoción y rendimiento óptimos.</i>	<i>1.4.1 Mínimos de promoción por nivel: 70%, 75% y 80% conforme avanzan en el desarrollo del plan de estudios. Promedio mínimo de rendimiento académico por nivel: 70%</i>

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

<p>2. La institución y la carrera ofrecen condiciones de equidad para el ingreso, ubicación y permanencia de los estudiantes.</p>	<p>2.1 Existencia de un sistema de admisión que garantice el ingreso a carrera de los estudiantes que poseen las condiciones académicas para el logro en sus estudios.</p> <p>2.2 Existencia de mecanismos de información y divulgación de la carrera que permiten atraer estudiantes procedentes de todo el país y de la región cuando corresponda.</p> <p>2.3 Existencia de procesos de orientación sistemática que facilitan la inserción y retención de los estudiantes en la carrera.</p> <p>2.4 El sistema de evaluación de los aprendizajes garantiza la imparcialidad en la evaluación de cada uno de los estudiantes.</p> <p>2.5 La normativa institucional define los derechos y obligaciones de los estudiantes y esta normativa es conocida por los estudiantes.</p> <p>2.6 Existencia de instancias para atender asuntos estudiantiles relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normativa sobre derechos estudiantiles - Evaluación estudiantil. - Acoso y cualquier otro relacionado con la violación a los derechos estudiantiles. <p>2.7 La institución ofrece condiciones para la participación de los estudiantes en actividades científicas, artísticas, deportivas y recreativas.</p> <p>2.8 Los programas artísticos, deportivos, y recreativos ofrecen condiciones de igualdad para la participación de todos los estudiantes teniendo en cuenta sus habilidades y sus destrezas pertinentes al programa.</p>	<p>2.1.1 Documento Institucional que regula los procesos de admisión.</p> <p>2.2.1 Plan de divulgación y trípticos relativos a la carrera según las regulaciones institucionales.</p> <p>2.3.1 Planes de trabajo para atender los procesos inducción a la carrera.</p> <p>2.4.1 Existencia de normativa institucional y mecanismos de evaluación coherentes con esta normativa.</p> <p>2.4.2 Evidencias de mecanismos de información a los estudiantes acerca de la normativa de evaluación.</p> <p>2.5.1 Evidencias de mecanismos de información a los estudiantes acerca de la normativa institucional correspondiente con la vida estudiantil.</p> <p>2.6.1 Existen instancias, reglamentos y procedimientos relacionados con la defensoría de los estudiantes.</p> <p>2.7.1 Existen evidencias de que los estudiantes tienen condiciones y opción de participar en actividades científicas, artísticas, deportivas y recreativas.</p> <p>2.8.1 Existencia de diversidad de oportunidades para la participación de los estudiantes en actividades artísticas, deportivas y recreativas según niveles y habilidades.</p>
<p>3. La carrera ofrece condiciones para la participación de los estudiantes en los procesos académicos y curriculares donde corresponde.</p>	<p>3.1 Existencia de condiciones en cuanto a tiempo, recursos y espacio para la participación estudiantil en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Órganos de gobierno institucional y - Asociaciones estudiantiles. 	<p>3.1.1 Existencia de mecanismos que facilitan la participación estudiantil en órganos de gobierno y existencia de tiempo, espacios y recursos para la realización de actividades propias del movimiento estudiantil.</p>

Fuente: CSUCA, 2004a: 21-23

El análisis de las dimensiones objeto de evaluación revela que las mismas son muy amplias a la hora de evaluar una institución o un programa educativo. Si el objetivo es una evaluación formativa, se debe tener en cuenta también que existen otros elementos o dimensiones que condicionan o determinan la calidad educativa de la investigación, de la extensión en la universidad y su relación con la promoción de carreras y recursos humanos que respondan a las actuales demandas científicas y sociales. Es una observación de importancia para la *metaevaluación* que se realizará en el próximo capítulo⁵⁶.

1.1.6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo

Los actores responsables de de la implementación del SICEVAES son cuatro: un Comité de Coordinación Regional, una Comisión Técnica de Evaluación, los Equipos ad hoc de Evaluación Externa (Comités de Pares Académicos) y las Oficinas o Unidades Técnicas de Apoyo, responsables de asesorar y coordinar los procesos de evaluación en las universidades (una en cada universidad miembro del CSUCA).

El proceso de evaluación de carreras establece la ejecución de tres etapas, cada una de las cuales constituye un proceso en sí mismo por las diferentes tareas que demanda su ejecución: autoevaluación, evaluación externa y acreditación. (CSUCA, 2004a:7). A continuación, se las describe.

1.1.6. a. Autoevaluación

El SICEVAES en la *Guía para la Autoevaluación de Programas Académicos en la Educación Superior*, define la *autoevaluación* de una carrera como “(...) el proceso de análisis crítico de la carrera realizado por todos los actores con el propósito de valorar su situación, para una toma de decisiones orientada a su mejoramiento.(...)”

⁵⁶ Si bien el propósito de este capítulo, como ya señaláramos, es elaborar la etapa descriptiva del método, se irán anticipando algunos cuestionamientos y reflexiones que se desarrollarán en las instancias de interpretación y valoración privativas de la comparación propiamente dichas, objeto del Capítulo III, por la extensión de la información técnica que aquella exige.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

(CSUCA, 2004a:7) Fundamenta la *autoevaluación* en el principio de participación en el proceso de análisis por parte de los actores de la carrera, análisis que en el contexto de la acreditación debe hacerse a partir de los referentes para la valoración de la calidad de una carrera definidos por el SICEVAES y los fines, los principios y la misión de la institución educativa.

Con el propósito de lograr la ejecución de procesos de autoevaluación que aporten elementos para la toma de decisiones en relación con el otorgamiento de la acreditación y se concreten en un mejoramiento académico de las carreras evaluadas, el Sistema caracteriza la autoevaluación como un proceso (CSUCA, 2004a:6-7):

(...)

- *Voluntario: por ser la misma institución educativa la que toma la decisión de iniciar el proceso de autoevaluación.*
- *Participativo porque involucra a todos los actores del proceso.*
- *Endógeno por propiciar el análisis y la reflexión a partir de la misión, los fines y los principios de cada universidad y de la unidad académica ejecutora de la carrera.*
- *Evaluativo por trascender el nivel descriptivo de la información y emitir juicios valorativos.*
- *Confiable por la rigurosidad en el uso de información cualitativa y cuantitativa como base para la evaluación de acuerdo con el objeto de estudio.*
- *Flexible*
- *Integral*
- *Continuo por promover la realización de un proceso cíclico de planificación y ejecución de la autoevaluación para luego llevar a cabo un plan de mejoramiento que atienda los resultados de la autoevaluación y después de un tiempo prudencial volver al proceso de autoevaluación con el propósito de valorar la nueva situación y la eficacia en el cambio.*
- *Autorregulador por propiciar acciones de mejoramiento por parte de la misma carrera.*

Las condiciones institucionales para que la autoevaluación sea exitosa son (CSUCA, 2004a:7-8):

(...)

- *La participación voluntaria, el SICEVAES promueve la ejecución de procesos de autoevaluación de carreras, pero la institución educativa es la que decide su integración a estos procesos.*
- *Compromiso de las autoridades universitarias. Este apoyo debe concretarse en un acompañamiento del proceso y en la designación de los recursos para su ejecución.*
- *Sensibilización, para lo cual es necesario propiciar la toma de conciencia de la necesidad del cambio y el compromiso con el mejoramiento mediante la reflexión, el análisis y la apropiación del proceso autoevaluativo por parte de los diferentes actores.*
- *Capacitación de la comisión de autoevaluación. Deben crearse las instancias institucionales y dicha capacitación debe consistir en. Integración para trabajo en equipo, técnicas de análisis participativo, técnicas de recolección y análisis de información, confección y validación de instrumentos para recolectar información y elaboración de informes.*
- *Viabilidad técnica, económica y política. Esto requiere de la detección previa de la disponibilidad de recursos, mecanismos y voluntad para vincular la autoevaluación con las decisiones para el mejoramiento que deben asumirse. Las condiciones de carácter técnico incluyen la participación de un asesor aportado por la institución con formación y experiencia en evaluación. La viabilidad económica depende de la asignación de los recursos financieros para la ejecución del proceso y de la designación de cargas académicas para los encargados de organizar y conducir el proceso. La viabilidad política se relaciona con el establecimiento de políticas institucionales que orienten la ejecución de los procesos institucionales.*
- *Generación de un clima de confianza para lo cual es necesario propiciar el intercambio de ideas, el diálogo y la tolerancia para facilitar la existencia de un ambiente propicio para la participación de los diferentes actores, la autocrítica y el logro del consenso.*
- *Sistemas de información, la existencia de sistemas de información institucional y de la unidad académica ejecutora de la carrera facilitan el análisis y la toma de decisiones durante el proceso de autoevaluación y la implementación del mejoramiento.*
- *Existencia de una unidad de evaluación institucional, en este sentido el SICEVAES requiere que cada universidad cuente con una oficina técnica o unidad responsable de asesorar y coordinar los procesos de autoevaluación que realizan las diferentes carreras.*

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Las etapas del proceso de autoevaluación son (CSUCA, 2004a:9-11):

- Información y sensibilización. En esta etapa se realizan talleres para iniciar el proceso de sensibilización en evaluación, que dan a conocer los fundamentos teóricos de los procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación. El proceso posterior de capacitación y acompañamiento, a cargo de especialistas en evaluación, debe continuar durante la ejecución de todas las etapas de la autoevaluación.
- Designación de los responsables del proceso. Se designa la comisión de autoevaluación encargada de planificar y conducir el proceso, se definen las funciones de los responsables del proceso y los mecanismos de coordinación y de comunicación.
- Organización y planificación. Se estructura el diseño metodológico para el proceso de autoevaluación, en lo relativo a los propósitos, la metodología, los referentes para la valoración de la calidad de acuerdo con los estándares de calidad de carreras definidos por el SICEVAES y los fines, principios y misión institucionales y de la unidad académica ejecutora de la carrera, las fuentes de información, las estrategias para recabar y analizar la información, los instrumentos que se aplicarán, los recursos que se requieren y el cronograma.
- Ejecución del proceso. Realización de las acciones propias del proceso de autoevaluación: análisis documental, consulta a sistemas de información sistematizada institucionales y de la unidad académica, elaboración y validación de instrumentos para recabar información, recopilación de información, análisis de información, sistematización de la información, realización de talleres de análisis participativo de resultados y acciones a seguir por parte de todos los actores autoridades, profesores, administrativos, estudiantes, egresados, empleadores). Las estrategias y técnicas par la organización de la información deben ser coherentes con las técnicas seguidas para la recolección de la información y la estructura definida para el informe final.
- Elaboración del informe final. Éste constituye el documento que registra por escrito el proceso de autoevaluación ejecutado, el análisis de la situación de la

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

carrera y el aporte de elementos para su plan de mejora. Se elabora cuando se considera cumplida la etapa de análisis y reflexión participativa en relación con los propósitos de la autoevaluación, realizado el análisis en relación con los referentes para la valoración de la calidad de una carrera definidos el SICEVAES y definido un plan de mejoramiento.

- Validación interna del informe final. Su propósito es valorar si el informe recoge los resultados del proceso de autoevaluación y si las acciones propuestas para el mejoramiento consideran los problemas señalados por la autoevaluación. Además, pretende promover un mayor compromiso de los diferentes actores del proceso con las acciones de mejoramiento planteadas. Esta validación se realiza mediante talleres de análisis con la participación de autoridades, profesores, estudiantes, administrativos, egresados y empleadores.
- Plan de mejoramiento. Debe atender a los resultados del proceso de la autoevaluación explicitados en el informe final y establecer prioridades para el desarrollo y mejoramiento de la calidad de la carrera, en correspondencia con los referentes de calidad definidos por el SICEVAES en el contexto de la misión, los fines y los principios de la institución y de la unidad académica.

En síntesis, la autoevaluación tiene una finalidad netamente formativa orientada a la toma de decisiones como un insumo para los responsables de gestionar la calidad de la oferta educativa. A su vez, es importante adelantar algunas reflexiones sobre el enfoque evaluativo en donde enfatiza el protagonismo de cada integrante de la comunidad educativa, tornándolos responsables del proceso de mejora e innovación. Sin explicitarlo, el CSUCA incorpora a su sistema el modelo de empoderamiento de la evaluación en esta instancia.

1.1.6. b. Evaluación externa

La evaluación externa consiste en la valoración que hace un equipo de académicos - pares externos- responsables de la evaluación de la calidad de una carrera o institución, a partir del proceso de autoevaluación realizado previamente. La

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

valoración se realiza en el contexto de la misión, los fines y los propósitos de la institución y de los referentes para la valoración de la calidad de una institución o carrera definidos por el mismo SICEVAES (CSUCA, 2004b:7).

Los pares académicos emiten un juicio recomendando o no el otorgamiento de la acreditación. Por tal motivo, la evaluación externa se realiza cuando se ha concluido el proceso de autoevaluación y se considera que las acciones de mejoramiento ejecutadas han llevado a la superación de los problemas y debilidades encontradas en relación con el cumplimiento de los referentes para la valoración de la calidad de una carrera, definidos por el SICEVAES. Se hace cuando la institución lo solicita, con fines de acreditación, debido a que ya cumple con los requisitos mínimos de elegibilidad para tal finalidad, siempre que haya presentado el informe de autoevaluación, que incluya las acciones de mejora (CSUCA, 2004b:7).

Partiendo de lo expuesto, la evaluación externa tiene cinco propósitos:

1. Valorar el proceso de autoevaluación realizado en relación con su diseño metodológico.
2. Valorar los resultados de la autoevaluación en relación con: el cumplimiento de los referentes mínimos para la valoración de la calidad de los factores a través de los diferentes estándares e indicadores; los principales problemas, debilidades y fortalezas identificadas en el contexto de las causas externas e internas señaladas y las acciones que se plantean para la superación de los problemas detectados.
3. Valorar la información que se requiera para el cumplimiento de los dos objetivos anteriores y que no haya sido aportada en el informe de autoevaluación. Complementar la información.
4. Colaborar con la institución o carrera, en la identificación de sus fortalezas, problemas y debilidades. Retroalimentar el plan de mejora.
5. Aportar recomendaciones que fortalezcan el plan de mejoramiento trazado (CSUCA, 2004b: 7-8).

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Para el cumplimiento significativo de estos propósitos, la evaluación externa se divide en las etapas de organización de la visita, implementación de la misma y en la elaboración del informe final (CSUCA, 2004b: 11-19). A continuación se describen exhaustivamente las actividades principales de cada una a fin de tener la información necesaria para la realización de los respectivos juicios de valor y futuras propuestas de mejora en el Capítulo IV.

- Organización de la visita de los pares externos. La misma, demanda la realización de acciones previas por parte de la misma universidad, la Secretaría Permanente del CSUCA, el Comité de Coordinación Regional, la Comisión Técnica de Evaluación del SICEVAES y los pares externos. Corresponde a la universidad:⁵⁷
 1. Elaborar el informe de la autoevaluación siguiendo la Guía diseñada por el SICEVAES.
 2. Validar el informe de autoevaluación.
 3. Presentar el informe ante las autoridades institucionales. El propósito de esta presentación es informarles en relación con los resultados del proceso y conocer sobre su compromiso con el plan de mejora planteado.
 4. Coordinar la visita del par externo junto con la Secretaría Permanente del CSUCA.
 5. Enviar al menos un mes antes de la visita el informe a los pares y a la Secretaría permanente del CSUCA, así como anexos que lo complementan y que se considera necesario que sean conocidos antes de la visita del par.
 6. Informar a la institución sobre la evaluación externa. Fines y características del proceso.
 7. Asegurar las condiciones para que los pares puedan reunirse con los diferentes actores que han participado en la autoevaluación.
 8. Preparar para que esté a disposición de los pares los documentos que respaldan la información dada en el informe de autoevaluación, ejemplo: informes de autoevaluaciones anteriores, leyes, reglamentos, informes de

⁵⁷ Cada una de las actividades señaladas tienen un orden lógico y cronológico por tal motivo se enumeran.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

investigaciones, planes de estudio, material didáctico, estadísticas, presupuestos, publicaciones, etc.

Cuando la evaluación se realiza en el contexto del SICEVAES, corresponde al Comité de Coordinación Regional del Sistema nombrar a los pares externos que realizarán la visita y al miembro de la Comisión Técnica de Acreditación que la apoyará y facilitará metodológicamente y programar las fechas de la visita, en coordinación con la universidad que será visitada y con los pares externos.

Por su parte, le corresponde a la Secretaría Permanente del CSUCA:

- 1- Enviar los instructivos y documentos que contextualicen a los pares externos en los principios y las características definidos por el SICEVAES para la realización de los procesos de autoevaluación.
- 2- Coordinar la fecha de la realización de la vista con el Comité de Coordinación Regional, la universidad y los pares externos.
- 3- Coordinar con la universidad para que se realicen todas las acciones preparatorias de la visita.

A la Comisión Técnica de Evaluación le compete facilitar y apoyar la visita de los pares mediante la participación en ésta de uno de sus miembros. Dicho miembro es designado por el Comité de Coordinación Regional y participa como representante del Sistema para facilitar la visita. Las funciones del miembro de la Comisión Técnica de Evaluación son tres:

- 1- Establecer comunicación previa con los pares para coordinar aspectos relacionados con el programa de la visita y del análisis del informe de autoevaluación y de la información adicional a éste enviada por la universidad o carrera que ha realizado el proceso de autoevaluación.
- 2- Solicitar a la universidad información adicional que sea pertinente para el análisis del informe de autoevaluación y la ejecución de la visita, en el marco

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

de los objetivos definidos por el SICEVAES para el proceso de evaluación externa.

- 3- Antes de la realización de la visita, coordinar el programa de la visita con la universidad o carrera, luego de establecer consenso con los pares sobre dicho programa.

Los pares externos deben evaluar el informe de autoevaluación, ejecutar la visita y elaborar el informe de evaluación externa.

A este punto cabe resaltar que, la valoración del informe de autoevaluación y todos los documentos recibidos en relación con el contexto institucional; los antecedentes del proceso de autoevaluación; el diseño metodológico en el marco de los principios y características definidos por el SICEVAES para la ejecución de los procesos de autoevaluación y los aspectos propios definidos por la misma institución en cuanto a: propósitos, metodología, fuentes de información, actividades, estrategias para el análisis participativo de la información y cronograma; los resultados en el contexto de los criterios, estándares, indicadores, previamente definidos para la valoración de la calidad, de los fines y los principios de la universidad y de la misión de la unidad académica en el caso de la autoevaluación de una carrera o programa y las acciones propuestas para el mejoramiento, son el ***insumo más importante y condicionante del Informe Final.***

En cuanto a la ejecución de la visita, la comisión de pares externos se reúne para considerar las acciones estratégicas a realizar durante la misma y elegir al presidente del equipo. La visita es guiada por el par electo para tal efecto por el conjunto del equipo. No puede ser electo como presidente el miembro de la Comisión Técnica de Evaluación nombrado para facilitar este proceso. La visita de la comisión de pares externos tiene una duración promedio de tres días y el cumplimiento de sus propósitos demanda la realización de las siguientes actividades: a. reuniones con las autoridades universitarias, las comisiones de autoevaluación y todos los integrantes de la comunidad universitaria; b. visitas a las instalaciones; c. análisis documental y d. presentación oral del informe a las autoridades y comisión de autoevaluación.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

La elaboración del informe es la instancia que da fin al proceso de la evaluación externa. Su propósito consiste en emitir un juicio de valor sobre la carrera o institución evaluada. El mismo, en sus aspectos generales debe contener las siguientes características:

- 1- Ser conciso (máximo de 25 páginas), analítico y valorativo en relación con los propósitos definidos para la autoevaluación y los resultados obtenidos, en el marco de la misión, fines y principios de la institución y los referentes para la evaluación de la calidad previamente establecidos por el SICEVAES.
- 2- Ser claro y preciso en su valoración.
- 3- Informar sobre el cumplimiento del programa y el desarrollo de la visita realizada, los logros y los problemas presentados durante su realización.
- 4- Valorar la gestión misma del proceso de autoevaluación, sus resultados y las acciones para el mejoramiento.
- 5- Emitir una recomendación fundamentada sobre el otorgamiento o no de la acreditación en el caso de que la autoevaluación responda al propósito externo de la acreditación.
- 6- El informe es preparado por el presidente del equipo.
- 7- El miembro de la CTE debe preparar un resumen ejecutivo del informe para ser conocido por esta Comisión Técnica y remitido al Comité de Coordinación Regional.

Como se observa, la autoevaluación y la evaluación externa tienen como objetivo principal el mejoramiento de la calidad de la carrera o institución objeto de evaluación. Ambos informes son un elemento importante para la acreditación, que como se describe a continuación, prioriza su función formativa más que de certificación. Se resalta esta observación porque este Sistema enfatiza, a diferencia de otros, el concepto de evaluación como estrategia de mejora y/o innovación, como instancia de perfeccionamiento y especialmente, como insumo fundamental para la toma de decisiones en manos de los responsables de la gestión universitaria cualquiera sea su nivel.

1.1.6. c. Acreditación

La acreditación es el reconocimiento público de la calidad de una carrera hecha por un ente acreditador, basada en el cumplimiento de los referentes para la valoración de la calidad de un programa académico o carrera, definidos por el mismo.

En el contexto de los objetivos del SICEVAES, se considera la acreditación como un medio para el mejoramiento de la calidad de las carreras que se imparten en las diferentes universidades. De esta manera la acreditación no se limita al hecho del otorgar una certificación de la calidad de la carrera, sino que parte del principio de que la eficacia en el cambio depende de la interiorización de la necesidad de este cambio por parte de todos los actores que intervienen en su ejecución, razón por la que el SICEVAES fundamenta la acreditación en un proceso previo de autoevaluación planificado y ejecutado por los mismos actores de la carrera y en la evaluación externa posterior al proceso de autoevaluación que realizan académicos ajenos a la institución. En esta etapa, el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) determina los mecanismos con los que se lleva a cabo la acreditación de las carreras.

1.1.7. Modelo y metodología de evaluación

En el texto analizado no aparece explícitamente el tipo de modelo de evaluación en el cual se basa la propuesta evaluativa del SICEVAES. En el Capítulo IV, expondremos el o los modelos que, a nuestro juicio, subyacen en el comportamiento del sistema.

1.1.8. Informe de evaluación y sistema de comunicación

La estructura general del informe es (CSUCA, 2004b, 17-18):

INTRODUCCIÓN

- *Objetivo del informe*
- *Composición de la comisión.*
- *Plan de trabajo seguido.*
- *Presentación de la estructura del informe.*

VALORACIÓN DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

- *Toma de decisiones sobre la autoevaluación.*
- *Constitución de la comisión de autoevaluación.*
- *Diseño metodológico.*
- *Realización del proceso.*
- *Redacción del informe de autoevaluación.*

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

- *Valoración de la coherencia de lo estipulado en el informe de autoevaluación y la realidad observada durante la visita.*
- *Valoración de la calidad de la carrera o institución que se ha autoevaluado, de acuerdo con los referentes para la valoración de la calidad definidos por el SICEVAES y el contexto, fines, principios y misión institucional.*

VALORACIÓN DE LAS ACCIONES PARA EL MEJORAMIENTO

- *Coherencia con los problemas que señalan los resultados.*
- *Viabilidad*
- *Principales fortalezas y debilidades.*
- *Conclusiones y recomendaciones para el desarrollo de la institución o carrera autoevaluada.*

Los pares, al finalizar su visita, presentan un informe sobre su percepción inicial del proceso a la comisión que ha estado a cargo de la ejecución de la autoevaluación y al rector. Es preliminar y se comunica en forma oral. Posteriormente, las valoraciones de la visita más las realizadas a partir de la lectura del documento de Autoevaluación constituyen el contenido del Informe Final.

Dicho informe, elaborado en consulta con los otros pares, es enviado por el presidente del equipo de evaluación a la Secretaría Permanente de CSUCA, y al rector de la universidad en un plazo máximo de dos meses después de realizada la visita.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Además, el miembro de la Comisión Técnica de Evaluación que participó en la visita debe preparar un informe valorativo y prospectivo sobre el proceso de evaluación externa realizada, que se remite al Comité de Coordinación Regional.

El rector debe analizar el informe con la comisión de autoevaluación y las instancias pertinentes de acuerdo con la estructura organizacional de la institución o carrera autoevaluada. La comisión de autoevaluación debe analizar el informe de los pares externos con los diferentes actores del proceso. Posteriormente, se elabora el informe final y se concreta el plan de mejoramiento de acuerdo con el documento de autoevaluación elaborado por la misma institución y las observaciones hechas por los pares.

Este informe final y el plan de mejoramiento deben ser conocidos y analizados por todos los actores que han estado involucrados en el proceso de autoevaluación a fin de lograr su compromiso con las acciones definidas para la mejora e innovación de la oferta educativa.

Antes de finalizar con la descripción del proceso de evaluación externa, es importante decir que el perfil del par evaluador es fundamental a la hora de llevar a cabo esta labor y garantizar su eficiencia. El Comité de Coordinación Regional del SICEVAES en 1999, en su Tercera Reunión realizada en Costa Rica, define el perfil de los pares evaluadores como académicos y profesionales especialistas en su disciplina, nombrados *ad hoc* para participar en la validación externa de las autoevaluaciones de instituciones y programas. Deben poseer una formación de posgrado, un mínimo de cinco años de experiencia como funcionarios universitarios y formación en relación con capacitación y experiencia en evaluación, gestión académica, ejercicio profesional y vinculación con el mundo del trabajo.

La *Guía para la Evaluación Externa de pares Académicos* presenta en su parte final pautas para orientar la lectura y el análisis del Informe de Autoevaluación, las visitas y los instrumentos para sistematizar la información.

1.1.9. Ética de la evaluación

Si bien no se menciona explícitamente el tema de la ética de la evaluación en el SICEVAES, su presencia se infiere a partir de las diferentes acciones implementadas para el desarrollo significativo del propio sistema. El respeto por la institución, la apertura, el diálogo, el consenso y la participación activa de todos los actores involucrados en esta empresa, son indicadores de que todo el sistema respeta los códigos de la ética de la investigación evaluativa.

1.1.10. Metaevaluación del sistema

En ninguno de los documentos analizados se hace mención a la metaevaluación del Sistema. Sin embargo, la lectura de los informes de autoevaluación y de evaluación externa, posibilita inferir que seguramente los evaluadores en algún momento reflexionan sobre la confiabilidad y validez del sistema de evaluación implementado.

A continuación, se presentan dos sistemas de evaluación regional en el marco del MERCOSUR Educativo como otro ejemplo de mecanismos regionales de evaluación y acreditación. Al finalizar la descripción de ambos se realiza una síntesis a los efectos de realizar metaevaluaciones parciales para la Comparación propiamente dicha del Capítulo IV.

1.2. *MERCOSUR Educativo*



1.2.1. *Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA), 2002-2006*

1.2.1.1. *Pertenencia institucional y cobertura geográfica*

Mapa VIII: Cobertura geográfica del SEM (elaboración propia)



1.2.1.2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación

El MEXA surge en el marco del *Plan Estratégico 2001-2005* (SEM, 2000, 2001), como se detalló en el capítulo anterior. En el desarrollo del SEM, se pueden identificar dos grandes etapas (Toro Balart, 2000; SEM, 2000; SEM, 2001; Fulquet, 2007:19-29). La primera, 1991-1995, caracterizada por la definición de un conjunto de medidas para superar barreras jurídicas y administrativas y permitir la movilidad e intercambio de personas y bienes en las áreas científicas, técnicas y culturales. La segunda, 1995-2008, distinguida por acciones concretas en tres grandes áreas: Acreditación, Movilidad y Cooperación Interinstitucional. Tanto el MEXA como el Sistema ARCU-SUR pertenecen a esta segunda etapa.

En dicho Plan de Acción, el SEM coloca a la ***acreditación*** como una de sus áreas prioritarias de acción. El gran desafío, en ese momento, en el área de la Educación Superior era:

(...) generar y difundir conocimiento que contribuya a la construcción de una sociedad justa y al desarrollo de la región. Dentro de esta perspectiva se dará especial énfasis a la creación de un espacio académico común de intercambio de conocimientos e investigaciones conjuntas, promoviendo el desarrollo educacional, cultural, científico y tecnológico en la región. También se promoverá la formación de recursos humanos de calidad para la modernización y desarrollo integral de nuestras sociedades, fijando metas comunes y mecanismos de evaluación (SEM, 2001:11).

Así, aparece la necesidad de generar un ***sistema común de evaluación de las carreras de los países miembros del MERCOSUR***. Por tal motivo, para atender a los desafíos relativos a la ***acreditación de las carreras de grado***, las metas del SEM consistieron en diseñar e implementar el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de grado en Agronomía, Ingeniería y Medicina y ampliar su aplicación a otras carreras (SEM, 2001: 17-19).

El marco normativo que dio lugar a este proceso fue el *Memorandum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario*

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile (2002). Dicho documento fue acordado y firmado el 14 de junio de 2002 en la Ciudad de Buenos Aires por los Ministros de Educación de la República Argentina, de la República del Paraguay, de la República Oriental del Uruguay y la Representante del Ministro de Educación y Cultura de la República Federativa del Brasil, con la participación de los Ministros de Educación de la República de Chile y de la República de Bolivia, Estados Asociados al MERCOSUR.

Mapa IX: Firmantes Memorandum 2002 (elaboración propia)



Los firmantes partieron del convencimiento de que:

(...) el mejoramiento de la calidad educativa constituye un elemento sustancial para la consolidación del proceso de integración regional;

(...) el favorecimiento de la movilidad de las personas en el conjunto de la región constituye un objeto prioritario para el emprendimiento de integración;

(...) un sistema de acreditación de carreras, como mecanismo de reconocimiento de títulos de grado, paralelamente, 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 (SEM, 2002: 1).

Como se observa, para el SEM la acreditación juega un rol fundamental en la movilidad académica e integración regional. Así lo demuestra la siguiente definición:

La acreditación es el proceso mediante el cual se otorga validez pública, entendido exclusivamente como referido a la calidad académica y de acuerdo con las normas legales nacionales, a los títulos universitarios, garantizando que las carreras correspondientes cumplan con requisitos de calidad previamente establecidos a nivel regional (SEM, 2002:2).

Aquí empiezan a establecerse las **primeras diferencias y semejanzas con el sistema anterior –SICEVAES-**: el fin principal en este sistema es la **certificación de calidad de una carrera a nivel regional (la evaluación formativa no es su objetivo, como se profundiza en el punto siguiente).**

1.2.1.3. Propósitos de la evaluación (CCR y otro, 2002a: 12-16)

Como surge de la lectura del Memorándum de Entendimiento, el MEXA tiene por objetivo la **validación de los títulos de grado universitario** o equivalente, en el ámbito de los Estados Miembros del MERCOSUR, reconocidos como tales por la normativa jurídica nacional de los Estados Partes. Esta **validación es de carácter únicamente académico, sin conferir, en ningún momento, derecho al ejercicio profesional.**

La adhesión al Mecanismo fue voluntaria. Las instituciones reconocidas en el país de origen y habilitadas para otorgar títulos de acuerdo con su normativa legal interna, podían solicitar la acreditación a la Agencia Nacional de Acreditación de su país.

La acreditación MERCOSUR solo se aplicó a carreras con egresados y reconocimiento oficial. El proceso se inició con las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina por determinación de la Reunión de Ministros de Educación. La vigencia de la acreditación se extendía desde el año académico en que la Institución presentó la solicitud.

La implementación del Mecanismo respeta, durante todo el procedimiento, las legislaciones de Educación Superior Universitaria de cada país y la autonomía universitaria.

En este punto es importante dejar pendiente un interrogante: si el objetivo principal de los sistemas de evaluación y acreditación es contribuir a la integración regional mediante el aseguramiento de la calidad de las carreras, ¿cuál es el grado de avance en las universidades en el reconocimiento académico y profesional de los títulos? Hasta hoy los expertos en el tema y, especialmente, los participantes del MEXA y la RIACES se hallan en proceso de resolver esta problemática. Indicador de ello es la actual evaluación y reformulación del *Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe del año 1974*.

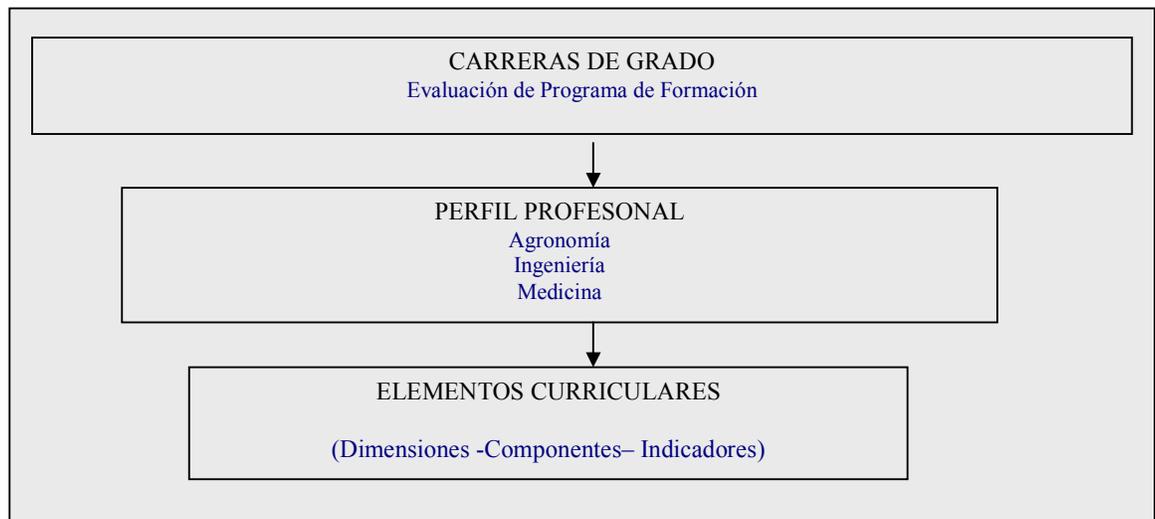
1.2.1.4. Objeto de la evaluación (CCR y otro, 2002a: 21-26; 2002b: 63)

Como se ha expresado con anterioridad, el objeto de acreditación del MEXA fueron las carreras de grado ya acreditadas por sus organismos nacionales, con egresados y de perfil profesional. La experiencia se aplicó a las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina consideradas profesiones de interés público o, también llamadas, carreras de riesgo.

1.2.1.5. Contenido de la evaluación (CCR y otro, 2002a: 21-26; 2002b: 63)

Si se retoma el objeto de acreditación en el MEXA, podemos identificar que presenta diferentes niveles de especificación, que partiendo de lo más general hacia lo más específico, se grafican del siguiente modo:

Gráfico II: Niveles de especificación del contenido de la evaluación (elaboración propia)



Con respecto al último nivel de especificación, el SEM elaboró un documento denominado *Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores*⁵⁸, a los efectos de orientar el diseño de la matriz de investigación evaluativa (CCR y otro, 2002b:17-19).

Antes de la tabla descriptiva de las diferentes dimensiones por evaluar en una carrera según el SEM, se presenta el marco conceptual de la clasificación relativa a los elementos curriculares de un plan de formación:

a- Dimensiones: son grupos de características referidas a los aspectos relacionados con las carreras sobre los que se emite juicio y que en su conjunto expresan la calidad de la misma.

⁵⁸ El documento *Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores* se encuentra en: Comité Coordinador Regional y Comisión Regional Coordinadora de Área- Educación Superior. (2002). Manual de Procedimientos para Pares Evaluadores. MERCOSUR Educativo: Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile. Cap. VI.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Cuatro son las dimensiones de evaluación que establece el SEM: Contexto Institucional, Proyecto Académico, Recursos Humanos e Infraestructura.

b- Componentes: son cada una de los aspectos en que se divide la dimensión y expresan la situación en la cual se encuentra la carrera respecto de la misma.

c- Criterio: es el atributo o calidad de un componente que permite evaluarlo.

d- Indicadores: son evidencias concretas (cuantitativas o cualitativas) referidas a cada uno de los criterios, que en forma simple o compleja dan razón del estado del criterio. Para cada uno de estos indicadores se definen estándares que actúan como referente para establecer el grado de cumplimiento.

e- Fuentes de información: se refieren al conjunto de documentos, bases de datos, encuestas y otros elementos que proporcionan antecedentes válidos y confiables sobre los indicadores.

Los criterios e indicadores se organizan por carrera. A continuación, se incluye la tabla descriptiva sobre *qué se evalúa* en un programa de formación de grado según el SEM.

Tabla XVII: Contenido de la acreditación (elaboración propia)

DIMENSIÓN	COMPONENTE
Contexto Institucional	1. Características de la carrera y su inserción institucional
	2. Organización, gobierno, gestión y administración de la carrera.
	3. Políticas y programas de bienestar institucional.
Proyecto Académico	1. Plan de Estudio
	2. Proceso de Enseñanza y Aprendizaje
	3. Investigación y desarrollo tecnológico
	4. Extensión, vinculación y cooperación
Recursos Humanos	1. Docentes
	2. Estudiantes
	3. Graduados
	4. Personal de Apoyo
Infraestructura	1. Infraestructura física y logística
	2. Biblioteca
	3. Laboratorios e instalaciones especiales

Como en toda matriz de investigación evaluativa, las dimensiones y variables generales coinciden en todos los sistemas de evaluación y acreditación. El contexto institucional, el proyecto educativo, los recursos humanos y la infraestructura son la constante del contenido evaluativo.

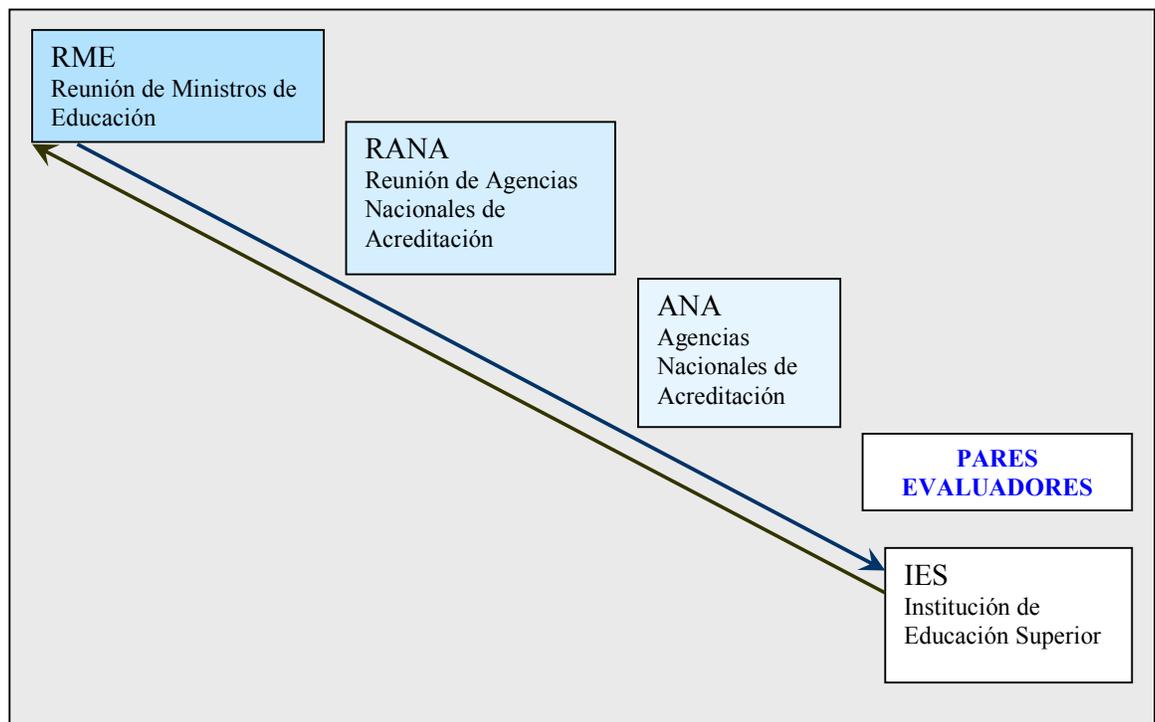
1.2.2.6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo

Este punto se divide en dos grandes sub-apartados: uno referente a los solicitantes y responsables de la aplicación del Mecanismo, y otro, a la secuencia del proceso de acreditación. Si bien ***tipo de evaluador*** y ***tipo de evaluación*** van de la mano, se los separa debido a la cantidad de características identificadas que se desean resaltar. Cabe destacar que la acreditación tiene un rol protagónico como los solicitantes y responsables de la implementación de la misma. Su organización y funciones son un insumo central para confrontar con la organización del equipo de evaluadores que apunta, principalmente, a la evaluación formativa de una carrera y, en segundo lugar, a la certificación.

1.2.1.6. a. Solicitantes y responsables de la aplicación del Mecanismo

Los solicitantes y responsables de la evaluación forman parte de un sistema de relaciones que comprende desde el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) hasta los integrantes de la comunidad educativa de cada institución que, voluntariamente, adhieren a la experiencia. A continuación, se presenta el esquema *ad hoc* de dicha red de relaciones, basado en CCR, et al, 2002a: 17-19:

Gráfico III: Responsables del MEXA (elaboración propia)



Como se observa en el gráfico, las instancias decisorias para la **acreditación** en el ámbito del SEM siguen una línea que va desde lo regional a lo institucional y viceversa.

A continuación se describen las funciones de los evaluadores.

La **Reunión de Ministros de Educación** (RME) era el órgano superior del MERCOSUR Educativo, responsable de tomar decisiones en el ámbito de la acreditación. Sus funciones consistían en convocar a la acreditación de carreras;

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

decidir, por su propia iniciativa o por sugerencia de las instancias asesoras de la estructura del SEM (CRC-ES o CCR), la incorporación de nuevas carreras al MEXA; convocar Comisiones Consultivas; aprobar los criterios de calidad comunes para cada carrera; disponer de las medidas que estimara necesarias para el funcionamiento del MEXA; recibir de parte de la Agencia Nacional de Acreditación que correspondiese el dictamen de acreditación y hacerlo público a nivel del MERCOSUR; resolver, en caso de impugnación de un dictamen de acreditación, el problema que se suscitara, convocando para tal efecto a una comisión de expertos y, finalmente recibir, de parte de la Reunión de Agencias Nacionales de Acreditación, la evaluación del funcionamiento del MEXA.

La ***Reunión de Agencias Nacionales de Acreditación*** (RANA) se creó en el marco del *Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile*, firmado en junio de 1998 y revisado en junio de 2002, en la Ciudad de Buenos Aires. Constituía una instancia intermedia entre la Reunión de Ministros de Educación y las Agencias Nacionales de Acreditación (ANA) que sesionaba, al menos, una vez al año. Era responsable de la implementación del MEXA y de la creación y funcionamiento de un registro de evaluadores de la región.

Las ***Agencias Nacionales de Acreditación*** (ANA), por su parte, conducían el proceso de acreditación en sus respectivos países. Según el Memorándum de Entendimiento, la Agencia Nacional de Acreditación debía ser persona de derecho público, reconocida de conformidad con las disposiciones legales y constitucionales vigentes en su país de origen, tener carácter pluripersonal en su conformación, garantizar a través de su integración la idoneidad de sus miembros y la autonomía de las decisiones y ser designada por el Estado Parte al cual representaba ante la Reunión de Ministros de Educación.

Sus responsabilidades consistían en recibir de las IES la subscripción voluntaria de las carreras de grado para el proceso de acreditación MERCOSUR; encargarse de comunicar a la Presidencia Pro Témpore el ingreso de una carrera al proceso de

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

acreditación; definir, junto a la Institución de Educación Superior en proceso de acreditación, la fecha de entrega de los Informes Institucional y de Autoevaluación; comprobar que la institución y las carreras cumplieran con los requisitos establecidos por el MERCOSUR; conformar el Comité de Pares de acuerdo con las características de la carrera evaluada y las normas MERCOSUR, incorporando los Pares Evaluadores extranjeros a través de su respectiva Agencia Nacional de Acreditación y, por último, fijar un plazo para que la institución pudiera oponerse, fundamentadamente, a uno o más integrantes del Comité de Pares.

A nuestro juicio, el Comité de Pares y su constitución es un *tema interesante para analizar por su perfil, constitución y organigrama de los responsables de la acreditación*. En ellos residían las *valoraciones que determinaban la acreditación o no de una carrera*. *Su perfil y funciones son y serán uno de los aspectos más difíciles de ponderar en función de la calidad y ética de la evaluación realizada*.

El registro de Pares Evaluadores MERCOSUR para cada carrera debía ser elaborado por la RANA. Para ser incluidos en el registro, los pares debían ser presentados por una institución de reconocido prestigio en el ámbito de la disciplina o profesión o por la respectiva Agencia Nacional de Acreditación.

El Registro Nacional, como el Registro de Pares Evaluadores MERCOSUR, debía estar disponible en cada una de las Agencias Nacionales de Acreditación para su consulta por las IES y para su utilización por parte de las agencias. Los Pares Evaluadores eran seleccionados y designados por cada ANA, a partir del Registro de Pares Evaluadores MERCOSUR. El Comité de Pares estaba constituido por tres o más evaluadores, de los cuales al menos dos debían ser representantes de los estados parte o asociados al MERCOSUR, distintos al organizador, y ser convocados a través de la Agencia Nacional de Acreditación del país de origen. Uno de los integrantes del Comité de Pares es designado por la Agencia Nacional de Acreditación para actuar como Coordinador o Presidente del Comité. El mismo, debía coordinar el trabajo del Comité y representarlo en las instancias formales de la visita. En el proceso de

elaboración del informe de la evaluación externa, debía asegurar la participación de todos los miembros en la redacción del informe final.

La Agencia Nacional de Acreditación contaba con los mecanismos necesarios para verificar que los miembros del Comité de Pares no presentaran conflictos de interés con la institución y carrera objeto de estudio. Este tema, en la *metaevaluación* del Sistema, también fue uno de los más cuestionados ya que es muy difícil controlar e identificar la actitud del evaluador frente a la carrera a evaluar: prejuicios, problemas de interés, competencia regional, etc.

En cuanto al Perfil de los Pares Evaluadores (CCR y otro, 2002a:29), los mismos debían ser expertos provenientes de la comunidad académica y universitaria o del campo profesional; docentes o profesionales de reconocida trayectoria docente, científica y en gestión académica equivalente a la desarrollada por la carrera en acreditación; con no menos de diez años de ejercicio profesional y con capacidad para el diálogo y el consenso y demostrar compromiso con la labor para la cual fue convocado y designado.

Sus funciones consistían en analizar los informes institucional y de autoevaluación además, de otros antecedentes documentales presentados por la carrera; diseñar el procedimiento de la visita a la institución e implementarlo; realizar la evaluación externa y elaborar el Informe en el que se emitía un pronunciamiento acerca del cumplimiento de los criterios de calidad y se formulaba una recomendación a la Agencia Nacional de Acreditación acerca de la decisión que ésta debiera adoptar (CCR y otro, 2002a:29).

Para el SEM, el trabajo del Par Evaluador era la instancia para revisar y perfeccionar el funcionamiento del MEXA, en sus distintos componentes debido a que aportaba información significativa acerca de la aplicabilidad de los criterios, su eficacia para garantizar la evaluación de la calidad de las carreras en acreditación, la viabilidad y eficiencia de los procedimientos establecidos, incluyendo la relación entre el MEXA y las Agencias Nacionales de Acreditación.

Con respecto a los *compromisos y normas de conducta por parte del Par Evaluador*, éste se comprometía a conocer el proceso de evaluación definido para el MERCOSUR, familiarizándose con las normas y procedimientos del MEXA y los documentos y materiales disponibles; participar en las instancias de entrenamiento o capacitación requeridas; formar parte de un equipo de trabajo coordinado por uno de ellos, de conformidad con los procedimientos del MEXA y de la respectiva ANA; participar en todas las actividades establecidas para la evaluación externa; aplicar el procedimiento MERCOSUR; colaborar con la Agencia Nacional de Acreditación en la organización del proceso de evaluación externa, incluyen la visita de Pares Evaluadores; garantizar que el proceso de evaluación externa se desarrollara en conformidad con los criterios de calidad establecidos por el MERCOSUR; mantener la confidencialidad de toda la información y establecer una buena relación de trabajo con los directivos superiores de la carrera y de la institución (CCR y otro, 2002a:30).

Además, los miembros del Comité de Pares en el cumplimiento de su labor, debían conducirse con profesionalismo y con pleno respeto a una serie de normas de conducta asociadas a su misión. En este punto entra la ética de la evaluación, en términos declarativos. Cada par evaluador, según el SEM, debía liberarse de prejuicios y de sesgos, antes de iniciar la evaluación MERCOSUR; comprender los principales aspectos relativos a la cultura, principios y estilos de la institución visitada, distanciándose de las características de la institución de origen o trabajo del evaluador. También, respetar a los directivos, académicos, estudiantes y funcionarios de la carrera que les corresponde evaluar; no emitir juicios acerca de personas individuales; abstenerse de anticipar juicios o efectuar recomendaciones a la carrera; guardar reserva de todos los antecedentes relativos a la carrera e institución que la Agencia Nacional de Acreditación le proporcionara, así como de los antecedentes que la carrera o algún miembro del grupo diera durante la visita y devolver a la Agencia Nacional de Acreditación los documentos utilizados (CCR y otro, 2002a:30).

Según el SEM, la evaluación de Pares era considerada eficaz, por el SEM, siempre y cuando se desarrollara en el marco del diálogo y del compartir códigos y criterios

propios de una determinada disciplina o profesión. *Este punto fue uno de los aspectos discutidos y cuestionados en la metaevaluación del sistema, cuyos fundamentos se exponen en el apartado de metaevaluación del Sistema.*

Finalmente, *las instituciones educativas* estaban a cargo de la elaboración del Informe Institucional y del diseño, implementación y redacción del Informe de Autoevaluación de la carrera por acreditar (CCR y otro, 2002a:14-17).

De este apartado se descatan dos temas que son objeto de metaevaluación: los criterios propuestos para la selección del par evaluador y el mecanismo asegurador de la aplicación de la ética de la evaluación por parte del Comité de Pares en las actividades principales, como son la evaluación del Informe Institucional, la visita y elaboración del Informe que son insumo para el dictamen.

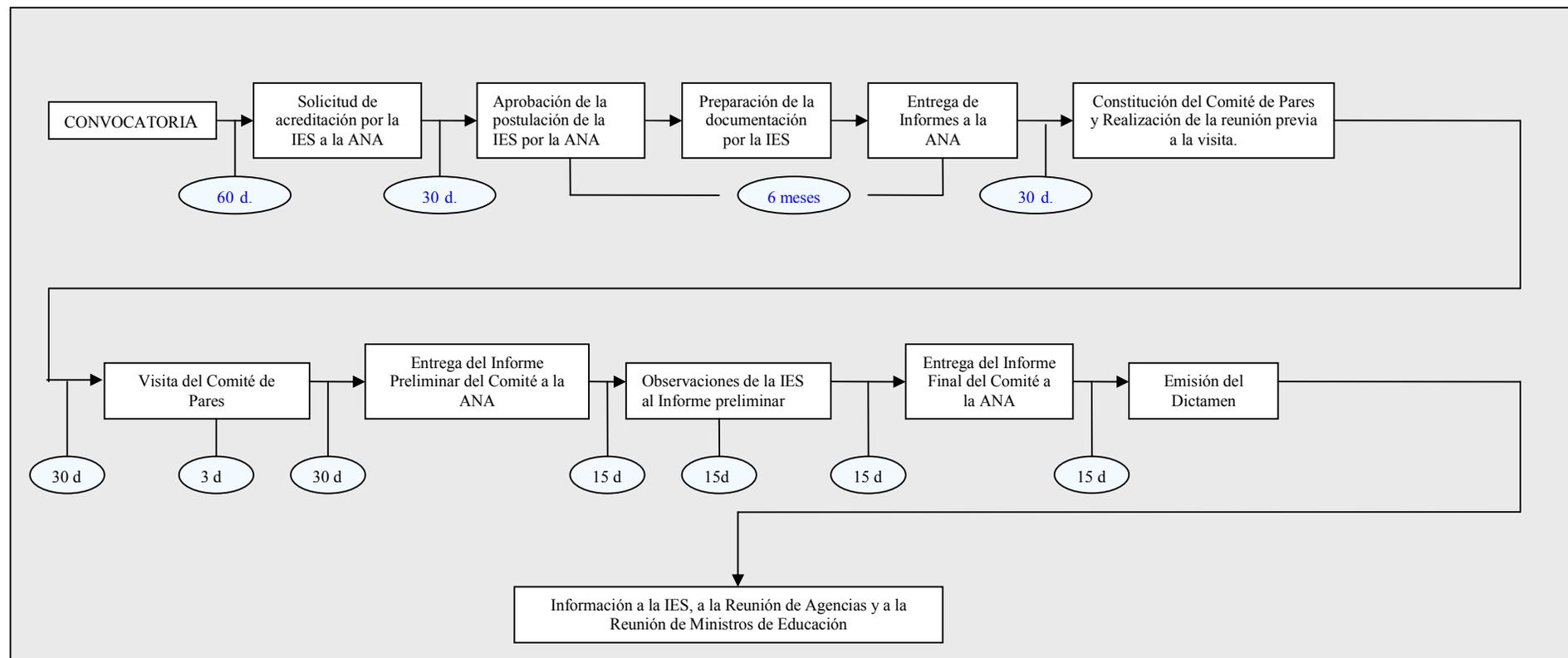
1.2.1.6. b. Secuencia temporal del sistema de acreditación (CCR *et al*, 2002a:11-19, 32-41)

La acreditación era periódica y constaba de dos grandes etapas previas la autoevaluación y la evaluación externa o por pares. Estas dos instancias se constituyen, como en el caso del SICEVAES, insumo para el dictamen de acreditación.

La Reunión de Ministros de Educación, acordó que el lapso de duración de la acreditación, en la primera etapa, no debía exceder los cinco años y en instancias posteriores la duración sería definida según cada caso. Además, en el momento en que una carrera solicitaba una nueva acreditación, se entendía que la concedida anteriormente regía hasta la nueva resolución, siempre que la institución hubiera presentado la documentación pertinente. El flujograma siguiente presenta la secuencia de acreditación:

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Gráfico IV: Flujoograma del proceso de evaluación



Fuente: (CCR *et al*, 2002a:11)

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

A continuación, se detallan los momentos del flujograma a los efectos de describir en forma exhaustiva la secuencia evaluativa. Los momentos clave son la convocatoria y solicitud de acreditación, la preparación del informe de autoevaluación por parte de las IES que presentan carreras a acreditar, la evaluación externa y la emisión del dictamen con su respectiva difusión ante las instituciones educativas interesadas, la Reunión de Agencias y Reunión de Ministros.

- **Convocatoria y Solicitud de Acreditación** (CCR y otro, 2002a:12-13)

Los Ministros de Educación de los países Miembros del MERCOSUR, Bolivia y Chile, a partir de la aprobación de los criterios de calidad y los procedimientos referidos al Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras MERCOSUR, convocaron a la acreditación de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina. En esa oportunidad, se definió como plazo para inscribir carreras de Agronomía entre el 1° de agosto y el 30 de setiembre de 2002, las carreras de Ingeniería para el primer semestre de 2003 y Medicina para el segundo semestre del mismo año.

La Reunión de Ministros de Educación aclaró, en ese momento, que los países que aún no hubieran constituido su Agencia Nacional de Acreditación en los términos previstos en el Memorándum de Entendimiento podían participar del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras a través de Comisiones Ad-Hoc designadas a tal fin y con composición plural. Por consiguiente, esta alternativa quedó incluida en el concepto de “Agencia Nacional de Acreditación”.

En cuanto al procedimiento, las ANA debían realizar la convocatoria, informando a las IES los requisitos a cumplir para incorporarse al proceso.

Las instituciones, por su parte, enviaban una solicitud a la Agencia Nacional de Acreditación con la siguiente información: identificación de la institución solicitante y de las carreras a someter a acreditación; declaración explícita de que cumplían con los requisitos básicos para presentar carreras a la acreditación, establecidos en el Memorándum de Entendimiento y declaración de que la institución aceptaba los criterios de evaluación establecidos en el documento *Dimensiones, Componentes,*

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Criterios e Indicadores (2002b) y las normas básicas de acreditación acordadas entre los países del MERCOSUR, además del compromiso de presentar los informes institucional y de autoevaluación, recibir la visita de un Comité de Pares y aceptar el dictamen de acreditación.

En esta etapa se suscribía además, un acuerdo formal mediante el cual tanto la Institución como la Agencia Nacional de Acreditación, asumían compromisos. La Institución, por su parte, se comprometía a llevar a cabo en la respectiva carrera el procedimiento de autoevaluación y someterla posteriormente a la evaluación externa por Pares Evaluadores; entregar a la Agencia Nacional de Acreditación la información requerida, incluyendo una descripción de los procesos de autorregulación y control internos de calidad; hacer un seguimiento a partir de los resultados de la acreditación practicada y considerar en su plan de desarrollo la implementación de las acciones sugeridas en el informe de acreditación.

Por su parte, la Agencia Nacional de Acreditación aplicaría los procedimientos de evaluación MERCOSUR con integridad e independencia; respetaría la confidencialidad de la información que tenga carácter reservado; desarrollaría las actividades de asistencia técnica necesarias para facilitar la aplicación de los procedimientos de acreditación; cumplir con las normas básicas para la acreditación experimental concordadas entre los países del MERCOSUR e informaría a la Secretaría Pro Témpace del MERCOSUR los resultados del proceso. Finalmente, la respuesta de la Agencia Nacional de Acreditación se entregaría a la IES en un plazo máximo de treinta días, desde la fecha de presentación de la solicitud.

En este punto es importante destacar, en los compromisos, por un lado, la exigencia a las IES de realizar y metaevaluar los procesos de autorregulación y control interno de la calidad en relación de los planes de mejora surgidos de dichos procesos y, por otro lado, el respeto de los principios éticos de la evaluación desde el lugar de la ANA.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

- **Preparación del informe de autoevaluación por parte de las IES** (CCR *et al*, 2002a:12-16)

Este apartado consta de dos momentos representados por las características y naturaleza del proceso de autoevaluación (CCR *et al*, 2002a:14 - 16) y otro, por la elaboración y elevación del informe (CCR *et al*, 2002a:14).

El proceso de *autoevaluación* tenía por objeto invitar a la institución a:

(...) dar cuenta del grado en que se ajusta a los criterios de calidad establecidos por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras del Sector Educativo del MERCOSUR y concordados para ello (CCR *et al*, 2002a:14).

Para el logro de los objetivos, los momentos y tareas del proceso presentan el siguiente orden lógico y cronológico:

Tabla XVIII: Etapas del proceso de evaluación (elaboración propia)

Momento	Tareas
Preparación del proceso	Conformar una estructura formal de coordinación que oriente e impulse el desarrollo del proceso. Crear mecanismos apropiados para informar y sensibilizar a profesores, estudiantes, directivos y personal administrativo sobre la autoevaluación para la acreditación MERCOSUR, así como el cronograma de actividades. Organizar e implementar actividades de capacitación. Diseñar los instrumentos para la recolección de datos.
Elaboración del Marco de Referencia	Recolección de la información clasificada en: dimensiones y componentes establecidos – previamente- por el MEXA: ➤ Contexto Institucional

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

	<ul style="list-style-type: none">➤ Proyecto Académico➤ Recursos Humanos➤ Infraestructura
Análisis y Juicio Valorativo	<ul style="list-style-type: none">➤ Diagnosticar – en forma integral- el cumplimiento de cada componente de la dimensión.➤ Identificar debilidades y fortalezas➤ Establecer compromisos de acción para la mejora.➤ Participación activa de la comunidad educativa.
Redacción del Informe de Autoevaluación	<p>Principios Generales</p> <ul style="list-style-type: none">➤ El informe debe comparar el desempeño de la carrera con los criterios de calidad establecidos por el SEM. Adicionalmente, debe tomar en consideración sus propias metas y objetivos.➤ Incorporar una adecuada combinación de elementos descriptivos y analíticos, incluyendo evidencia comprobable de las afirmaciones hechas.➤ Hacer referencia a las fortalezas y debilidades de la carrera.➤ Proponer medidas de superación de las dificultades. <p>Características del Informe</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Técnico: se fundamenta en recursos metodológicos válidos y en información confiable.➤ Representativo: expresa el trabajo y participación de la comunidad académica correspondiente.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

	<ul style="list-style-type: none">➤ Analítico: va más allá de la mera descripción identificando causas y efectos.➤ Equilibrado: toma en cuenta fortalezas y debilidades.➤ Realista en cuanto a las proyecciones futuras.
	<p>Partes del Informe</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Marco de Referencia➤ Evaluación del cumplimiento de los criterios establecidos por el SEM.➤ Anexos: reglamentos, convenios e informes evaluativos anteriores.

Si se lee atentamente el orden y características de los momentos y sus respectivas tareas, se infiere que todo gira entorno a la acreditación. Es una tarea en función de “algo o alguien” que está fuera de la institución. Si bien la acreditación es certificar calidad ante un organismo ajeno a la carrera e institución que la presenta y una sociedad o bloque regional que la contiene, la autoevaluación pierde su naturaleza misma tal cual como fue planteada en ese momento por el SEM.

Antes de concluir con el tema de la autoevaluación, se indican algunos principios que, según el SEM, debían regirla. ***Sin embargo, vuelvo a resaltar la contradicción entre algunos de estos principios “declarativos” y el requerimiento sobre los momentos y tareas que debía contener el proceso de autoevaluación.***

Algunos de los principios son: el proceso de autoevaluación se complementa con la Evaluación Externa; el diseño del lineamiento de la acreditación de carreras MERCOSUR está basado en la convicción que la autoevaluación debe ser una práctica permanente de las IES y que consolidar una cultura de evaluación es un presupuesto básico para la mejora de la calidad y los elementos, que el SEM,

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

considera fundamentales a la hora de asegurar el éxito del proceso de autoevaluación son compromiso de las autoridades, liderazgo, consenso y participación, claridad y transparencia además y fundamentalmente la calidad y pertinencia de la información.

Antes de concluir este apartado, se anticipan algunos elementos que posibilitan un primer análisis del enfoque evaluativo del SEM. Por un lado, no podemos olvidar que nos encontramos describiendo un mecanismo regional de acreditación. Sin embargo, la acreditación se nutre de los informes de autoevaluación. Ahora, si observamos el flujograma y la terminología utilizada “preparación de la documentación por la IES” y el tiempo que aproximadamente es de 6 meses para dicha preparación que en realidad es llevar a cabo la autoevaluación podemos lanzar una primera valoración cualitativa. El proceso de autoevaluación debería ser constante, permanente en una carrera e institución más allá de los tiempos de las convocatorias para la acreditación. El tiempo de más o menos seis meses es insuficiente para cumplir en forma significativa con los principios declarados por el SEM.

Es compartido que toda evaluación y, principalmente, la autoevaluación requiere de cambio de actitudes, de espacios institucionales, de compromisos con el plan de desarrollo estratégico de la institución y carrera, además de capacitación o formación para evaluar. ¿Quién puede lograr todo eso en 6 meses?; ¿Estaban las instituciones y responsables de carrera, en ese momento, preparadas para tal evaluación?; ¿existía esa cultura? Los que estamos en la universidad sabemos que no.

El tiempo y las vacancias mencionadas llevaron a instancias de control más que de crecimiento, mejor dicho fueron espacios de evaluación dentro del enfoque técnico tyleriano que valoraciones formativas destinadas al perfeccionamiento y a la toma de decisiones propias del modelo de Daniel Stufflebeam o Fetterman, si nos queremos referir a la preparación de los autoevaluadores.

- **Evaluación externa** (CCR y otro, 2002a: 17-19,32-41)

Para el SEM, esta instancia, era en un hito central en el proceso de evaluación para la acreditación MERCOSUR. Su *principal objetivo* consistía en *validar el Informe de Autoevaluación y verificar que la carrera cumplía con los criterios descriptos en el*

documento Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores, consensuados en el ámbito del SEM. El resultado de la evaluación externa se presentaba en Informe del Comité de Pares.

En cuanto al proceso, el mismo consistía en la constitución del Comité de Pares, el análisis de los Informes Institucional y de Autoevaluación, el diseño e implementación de la Visita Institucional y finalmente, la elaboración del Informe Final como insumo para la emisión del dictamen por parte de la REM.

Cada Agencia Nacional de Acreditación designaba el Comité de Pares que procedía a la visita de la carrera en acreditación, de acuerdo con las normas definidas por la Reunión de Ministros de Educación, e informaba a la institución del procedimiento a seguir. La constitución del Comité de Pares daba inicio a la etapa de evaluación externa.

El Comité de Pares iniciaba su trabajo con el análisis de los informes y antecedentes presentados por la institución. Esta etapa exigía de los Pares Evaluadores: conocer las normas establecidas para la Acreditación MERCOSUR y los criterios de calidad descriptos en el documento *Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores* que se aplican a la carrera evaluada y el análisis valorativo de los Informes Institucional y de Autoevaluación.

El análisis de los documentos era central para la preparación de la visita y debía girar alrededor de tres ejes complementarios: el perfil de egreso definido para la carrera ya que constituye el marco para la aplicación de los criterios de evaluación; el cumplimiento de los criterios de evaluación MERCOSUR, definidos en el documento *Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores* y las características y la calidad del proceso de Autoevaluación realizado por la carrera, base que asegura la confiabilidad y validez del Informe.

Con estos antecedentes, y en un plazo no superior a treinta días luego de recibidos los informes de parte de la institución, se efectuaba una reunión preparatoria de la

visita, con el fin de definir el programa de la misma e intercambiar puntos de vista acerca del proceso de Evaluación externa. En esa reunión se determinaba también la información adicional que era preciso solicitar a la institución, tarea que le competía a la Agencia Nacional de Acreditación.

Uno de los elementos centrales de la evaluación externa era la visita que se efectuaba a la institución. El tiempo destinado a la visita era limitado. Por consiguiente, era necesario identificar las áreas críticas en las que se centraría. Para dar cierre a la etapa de preparación se establecían los criterios a tener en cuenta para la elaboración del programa de la visita: realizar entrevistas a los informantes clave, considerando al menos uno por dimensión institucional y organizar un cronograma destinado a la recolección, sistematización e interpretación de los datos. Además de la redacción y revisión del Informe final. Durante la misma, los Pares Evaluadores debían verificar en terreno las conclusiones del Informe de Autoevaluación y conocer las opiniones de directivos, docentes, estudiantes y otros actores relevantes.

En cuanto al *desarrollo de la visita*, la misma presentaba la siguiente secuencia: reunión inicial del Comité de Pares, preparación y conducción de entrevistas, reuniones de trabajo del Comité de Pares durante la visita, revisión de criterios y temas principales y elaboración del informe de salida. A continuación se describen cada una de estas instancias para ejemplificar el funcionamiento propio de la evaluación externa en las IES.

Antes de la visita, el Comité de Pares sostenía una reunión de coordinación con las autoridades de la institución para efectuar los últimos ajustes al programa, asignar tareas y organizar las reuniones y entrevistas del primer día. Al final de esta reunión, se podía integrar el director de la carrera o el académico responsable de la coordinación de la visita, con el fin de transmitir la información fundamental acerca del programa.

La institución ponía a disposición del Comité de Pares una sala de trabajo con tamaño adecuado, teléfono y computadora, con la información considerada necesaria

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

por el Comité: manuales y folletos publicitarios, programas de curso, trabajos de los alumnos, ejemplos de la producción docente o de investigación de los académicos y otros materiales semejantes.

La visita tenía un tiempo limitado. Para ello la preparación para las reuniones y entrevistas era clave. Entre las entrevistas que un Comité de Pares podía sostener, era preciso destacar la reunión inicial con autoridades, entrevistas a los estudiantes y a los docentes.

En cuanto a la reunión inicial con autoridades, ésta era la oportunidad para presentarse, confirmar el programa, revisar aspectos logísticos y dialogar sobre las áreas críticas identificadas y justificar la solicitud de información adicional de último momento. En este punto existe algo muy importante que resaltar y que refleja parte del enfoque de evaluación y su espíritu:

(...) La relación establecida durante esta reunión es clave para el desarrollo de la visita. Los evaluadores deben asumir desde el comienzo una actitud de Pares Evaluadores y no de jueces, con interés por conocer y saber qué ocurre y por qué, evitando actitudes de crítica o comparación (CCR et al, 2002a:38).

Las entrevistas con los estudiantes eran consideradas una buena fuente de información, pero debían siempre ponerse en perspectiva con la información obtenida de docentes y autoridades. Debían realizarse sin la presencia de docentes o autoridades, en grupos de seis o diez personas representativos de las áreas del programa que interesan al Comité. Se sugería no mezclar estudiantes con características muy distintas (alumnos de primeros años y de los años finales, o *part time* o jornada completa). En cuanto al diálogo con los docentes, su objetivo consistía en el análisis de temas relativos a la investigación, el diseño de programas y la pedagogía, la gestión académica o la confirmación de temas planteados por los estudiantes. Posteriormente se realizaban **reuniones de trabajo del Comité de Pares durante la visita**. Luego de cada reunión, el Comité de Pares debía destinar un tiempo para registrar sus observaciones y valoraciones.

Posteriormente se realizaba la revisión de criterios y sus temas principales y la elaboración del *Informe de Salida o Informe Oral*. En este sentido, el Comité de Pares podía hacer un breve informe a las autoridades, sin anticipar juicios. Para ello, era necesario que el evaluador recordara que éste debía ser coherente con los contenidos y conclusiones del Informe Final de los Pares Evaluadores, para lo cual era útil elaborar el Informe de Salida por escrito. El informe oral era la oportunidad para agradecer a la institución por su recepción y darle una retroalimentación luego de la visita.

En cuanto a los informes de autoevaluación y evaluación externa como insumo para el dictamen de acreditación, se destinará un espacio para su desarrollo en el punto denominado en esta Tesis como *Informe de evaluación y sistema de comunicación*.

1.2.1.7. Modelo y metodología de evaluación

Como en el caso anterior, la explicitación de esta categoría y su respectiva valoración aparecerán en el capítulo siguiente debido a la ausencia de información manifiesta en los documentos correspondientes.

1.2.1.8. Informe de evaluación y sistema de comunicación

En este proceso tres son los documentos que reflejan las valoraciones de la carrera por acreditar. El primero, es el Informe Institucional; el segundo, el elaborado por el Comité de Pares; y el tercero el dictamen de acreditación por parte de la RME.

La estructura del *Informe Institucional* es pautada por la RME, consistió en la información que se presenta bajo el formato de tabla para poder identificar las categorías de análisis de la autoevaluación “solicitada” (CCR *et al*, 2002a:14).

Tabla XIX: Elementos solicitados para el Informe Institucional

<i>Categoría de Análisis</i>	<i>Subcategoría de Análisis</i>
<i>Datos de Identificación Institucional</i>	<p><i>Nombre</i></p> <p><i>Ubicación geográfica (sede o sedes) en donde funcionará la carrera.</i></p> <p><i>Fax, teléfono y correo electrónico</i></p>
<i>Historia Institucional</i>	<p><i>Historia de la Institución</i></p> <p><i>Perfil Institucional</i></p> <p><i>Áreas de excelencia</i></p> <p><i>Constitución legal</i></p>
<i>Organización Institucional</i>	<p><i>Estructura organizacional</i></p> <p><i>Organigrama</i></p> <p><i>Composición</i></p> <p><i>Funciones</i></p> <p><i>Mecanismos de elección o designación de sus órganos deliberativos y ejecutivos.</i></p>
<i>Actividades Académicas</i>	<p><i>Nómina de las carreras ofrecidas por áreas del conocimiento.</i></p> <p><i>Proceso de admisión de alumnos</i></p> <p><i>Resultado de evaluaciones externas realizadas a otras carreras o programas de la institución.</i></p> <p><i>Desempeño de la institución en relación al flujo de alumnos (índices de retención, de transferencia, de titulación, entre otros) por carreras.</i></p>
<i>Actividades de Posgrado relacionadas con el área de conocimiento de la carrera en acreditación.</i>	<p><i>Política institucional para el área.</i></p> <p><i>Nómina de los cursos de maestría y doctorado ofrecidos, con sus principales características.</i></p> <p><i>Perfil del cuerpo docente de los cursos de posgrado.</i></p>
<i>Actividades de Investigación</i>	<p><i>Política institucional de investigación</i></p> <p><i>Principales líneas de los proyectos de investigación desarrollados en la carrera en los últimos tres años.</i></p>

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

<i>Actividades de extensión en el área de conocimiento de la carrera en acreditación</i>	<i>Política institucional de extensión Nómina de las principales líneas de trabajo, señalando el público destinatario y su relación con el proyecto académico del área.</i>
<i>Cuerpo docente</i>	<i>Perfil del cuerpo docente: grados académicos, jornada de dedicación y categorías académicas. Carrera docente: estructura, forma de selección, evaluación, permanencia y promoción.</i>
<i>Biblioteca y laboratorios</i>	<i>Política institucional Tareas de los laboratorios</i>
<i>Evaluación Institucional</i>	<i>Actividades de evaluación institucional realizadas durante los últimos tres años.</i>

El Informe de Evaluación Externa perseguía el objetivo de presentar el grado de logro de los estándares preestablecidos para cada uno de los programas de formación, que constituían el insumo final para el Dictamen de Acreditación por parte de la RME (CCR *et al*, 2002a: 16,18-19, 39-41).

A partir del análisis de los antecedentes recibidos de la Institución, de la Agencia Nacional de Acreditación y de las observaciones realizadas durante la visita, los Pares Evaluadores elaboraban un *Informe Preliminar* que contenía las principales valoraciones con relación al cumplimiento de los criterios de calidad MERCOSUR, establecidos para la carrera que se estaba evaluando. Dicho informe contemplaba:

- a. Un análisis de los Informes Institucional y de Autoevaluación realizados, considerando el grado en que identifican fortalezas y debilidades y definen acciones concretas de mejoramiento.
- b. Una evaluación formal acerca del cumplimiento de los criterios de evaluación MERCOSUR, establecidos en el documento *Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores* (2002b). El Informe se organizaba en función de los criterios.
- c. Recomendaciones acerca de los aspectos que la institución debía abordar, ya sea para obtener la acreditación o simplemente para mejorar su labor.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

La Agencia Nacional de Acreditación, dentro de los quince días siguientes a la recepción de dicho documento, lo remitía a la Institución, con el fin de que ésta lo conociera y, si era necesario, formulara sus observaciones.

En cuanto al formato, el SEM sugirió el siguiente (CCR y otro, 2002a: 41):

INTRODUCCIÓN:

Presentación de la institución (contexto, descripción de la carrera, principales características).

Descripción de la visita (síntesis del programa, problemas, organización de la visita, colaboración de parte de la institución, acceso a la información, otros temas relevantes).

CUERPO DEL INFORME:

Calidad de los informes institucional y de autoevaluación (confiabilidad del informe, nivel analítico, fundamentación de las conclusiones, calidad del proceso, participación, validez)

Cumplimiento de criterios MERCOSUR

- a) Evaluación general de la carrera*
- b) Análisis detallado, por dimensiones y criterios.*

ANEXO INDEPENDIENTE

Recomendación a la Agencia Nacional de Acreditación

Pueden incluirse otros anexos informativos, si el Comité de Pares lo estima conveniente.

El informe debería tener unas 15 páginas (sin anexos), y en ningún caso exceder de 30 páginas.

Como se señaló, la institución tenía la oportunidad de conocer el informe de los Pares Evaluadores. En caso de que dicho informe presentara errores u omisiones, debía presentar completa la información errónea o faltante, con los documentos de respaldo necesarios ante la Agencia Nacional de Acreditación. Para ello, tenía un plazo de quince días, desde la fecha de recepción del Informe Preliminar. En caso de que la institución formulara observaciones al Informe Preliminar del Comité de Pares, éstos debían hacerse cargo de ellas en la elaboración de su informe final en un plazo de quince días contados desde la recepción de las observaciones. Si no había

observaciones, se entendía que el informe preliminar constituía el informe final del Comité de Pares.

Finalmente se iniciaba el proceso de elaboración y emisión del *dictamen* acerca de la acreditación e información a instancias MERCOSUR⁵⁹. La Agencia Nacional de Acreditación debía pronunciarse acerca de la acreditación MERCOSUR de la carrera dentro de los treinta días siguientes a la recepción del informe final del Comité de Pares. Para emitir su dictamen tomaba en consideración los siguientes antecedentes: las conclusiones del informe de autoevaluación; la opinión del Comité de Pares en relación al informe institucional su recomendación en cuanto al resultado global de proceso de Acreditación MERCOSUR; el grado de cumplimiento de las metas y objetivos institucionales; el resultado de otros procesos de acreditación (nacionales o extranjeros) a que se haya sometido la carrera y otros antecedentes legales o reglamentarios propios de las disposiciones nacionales.

La Agencia Nacional de Acreditación podía emitir uno de los siguientes dictámenes:

- a- En caso de que la carrera cumpla satisfactoriamente con los criterios de calidad definidos y con sus metas y objetivos, se declara acreditada por el plazo de vigencia establecido para ella.
- b- En caso de que la carrera no cumpla satisfactoriamente con algunos criterios, metas u objetivos, pero cumpla satisfactoriamente con la mayoría de los esenciales, y presente -en su informe de autoevaluación- un plan razonable y realista para superar las deficiencias identificadas, se posterga la decisión sobre la acreditación por un plazo máximo de un año. En ese plazo, la institución debe presentar evidencia de que ha subsanado satisfactoriamente sus deficiencias, en cuyo caso se extiende un certificado de acreditación por el plazo de vigencia establecido. En caso de que no se hayan corregido las debilidades detectadas en forma satisfactoria, se aplica la disposición contenida en la letra c.

⁵⁹ Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile – Manual de Procedimientos para Pares Evaluadores. (2008) MERCOSUR. Cap. V.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

- c- En caso de que la carrera no cumpla satisfactoriamente con algunos de los criterios esenciales y no presente un plan de mejora considerado aceptable, resulta no acreditada. La institución no podrá presentarla nuevamente a la acreditación antes de transcurrido un plazo de dos años.

Una vez que la ANA emitía su dictamen, elaboraba una resolución que se notificaba oficialmente a la institución a la que pertenecía la carrera. Debía notificar también a la Secretaría Pro Témpace y a la Reunión de Agencias Nacionales de Acreditación, que mantendría un registro actualizado con los resultados de los procesos de acreditación. En caso de que el dictamen fuera favorable, la RANA lo comunicaría oficialmente a la Reunión de Ministros de Educación y procedería a integrar la información pertinente al Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR.

Finalmente, durante el período de vigencia de la acreditación, la institución tenía la obligación de informar acerca de cualquier cambio sustantivo en su organización o estructura.

Como se puede apreciar, los tres tipos de informes se complementan. Eso es positivo ya que la triangulación de fuentes apunta a disminuir el riesgo de error en las valoraciones y a asegurar la objetividad de las diferentes etapas. Sin embargo, no se explicita o sugiere el sistema de comunicación y difusión con fines formativos. Se podría aducir que nos encontramos en un sistema de acreditación, pero los tiempos estipulados para el proceso de elaboración de informes son escasos y no permiten una verdadera triangulación de fuentes. Tampoco se establecen los criterios para evaluar la calidad de dichos informes.

En síntesis, los tiempos, la trayectoria en evaluación de las instituciones, la trayectoria en acreditación de las ANA y los recursos humanos de ese momento y de la actualidad garantizan relativamente la validez y confiabilidad de las valoraciones. Como se expone en el próximo capítulo, los informes deben reflejar un trabajo de investigación evaluativa que resulta de viabilidad constreñida en estas circunstancias. Lo claramente loable es que el MEXA fue uno de los primeros intentos en

acreditación que tuvo en cuenta a todos los agentes involucrados. Además, fue un esfuerzo importante la definición y establecimiento, por primera vez, de criterios consensuados a nivel regional en el ámbito de un área profesional para elaborar un informe de acreditación, tarea, por cierto, nada fácil. Por parte de la ANA, el registro de las acreditaciones constituyó otro gran avance. La comunicación regional mediante la publicación de las acreditaciones es una de las estrategias que hay que potenciar a la hora de generar confianza entre las instituciones para la movilidad. Hay que recordar que es uno de los pedidos de la UNESCO en las dos Conferencias Mundiales de Educación.

1.2.1.9. Ética de la evaluación

En cuanto a este tema, en forma “declarativa” se pudo apreciar -tanto en los criterios de selección de los pares evaluadores como en el desarrollo de la evaluación externa- la mención de principios éticos por tener en cuenta para llevar a cabo el proceso de acreditación. Es importante destacar estos principios en función del sistema de implementación y de la metaevaluación del mecanismo que se realizó una vez finalizada la aplicación de la experiencia piloto. Dicho análisis comparativo permite inferir que, si bien se tuvo en cuenta la ética de la evaluación mediante las sugerencias y requerimientos, no se establecieron mecanismos de “control” sobre dicho tema.

Pareciera que ello depende de las estrategias de formación y/o capacitación que se implementen para que los evaluadores actúen como tales. Sin embargo, como sabemos que aún la evaluación y sus requerimientos, especialmente desde lo actitudinal, está relativamente internalizada, las agencias y demás organismos deberían establecer estrategias para asegurar la aplicación significativa de dichos principios.

En el Capítulo IV profundizaremos este tema, ya que como se ha expresado en otras oportunidades, en esta etapa descriptiva se anticipan inquietudes para focalizar la atención en nodos problemáticos o fortalezas que requieren de potenciación o re-adaptación.

1.2.1.10. Metaevaluación del sistema

Como se ha expresado con anterioridad, el SEM en todo momento solicitó a los Pares Evaluadores la *metaevaluación* del sistema durante su implementación. A estas evaluaciones parciales se sumó la realización de talleres y seminarios que permitieron llevar a cabo la evaluación final del Mecanismo Experimental. Esto se explicita en el *Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010*, en donde se señala:

(...) VII. RESULTADOS ESPERADOS (SEM, 2006, págs.17-18)

Al finalizar el periodo que abarca el presente plan, se espera haber logrado los siguientes resultados: (...)

- Procedimientos de acreditación de carreras de grado en el MERCOSUR funcionando.

(...)

- Mecanismos para facilitar el reconocimiento de títulos de grado respetando la normativa de cada país, complementando el alcance de los protocolos ya firmados, acordados.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

(...) VIII. PLAN OPERATIVO (SEM, 2006:28)

(...)

<p>SUPERIOR</p> <p>A. Adopción de un Mecanismo de Acreditación de carreras en el ámbito del MERCOSUR, tomando en consideración los resultados y lecciones aprendidas del MEXA, y que responda a las exigencias de tiempo y dimensión de cada país.(LE 2.1)</p> <p>B. Conocimiento de los sistemas de acreditación de posgrado adoptados por los países .</p> <p>C. Desarrollo de los vínculos entre universidades y sector productivo (LE 2.6)</p>	<p>A.1 Definir una metodología común de evaluación del MEXA.</p> <p>A.2 Evaluar el Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR (a través de: Seminarios nacionales de evaluación, un Taller regional de evaluación con gobiernos, agencias y actores universitarios) y difundir los resultados de la evaluación con una publicación virtual con la experiencia y las lecciones aprendidas</p> <p>A.3 Formalizar el Mecanismo de Acreditación del MERCOSUR y aprobar el instrumento jurídico de acreditación de carreras de grado.</p> <p>A.4 Definir las nuevas áreas para aplicar el Mecanismo de Acreditación del MERCOSUR.</p> <p>A.5 Aplicar el Mecanismo de Acreditación del MERCOSUR a las nuevas áreas.</p> <p>B.1 Realizar un Seminario-Taller para el intercambio de información relativa a experiencias vigentes en la región, y para la identificación de áreas comunes de interés</p> <p>C.1 Relevar las experiencias innovadoras de vinculación entre IES y el Sector productivo.</p> <p>C.2 Difundir e interconectar las experiencias innovadoras y desarrollar acciones transversales con otros actores involucrados</p>	<p>A.1 y A.2: 2006 A 3 y A.4: 2007 A.5: 2008 - 2010 B1: 2009 C1: 2007 C2: 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de acreditación de carreras de grado en el MERCOSUR, funcionando. • Sistema de acreditación de estudios de posgrado, elaborado. Intercambio de experiencias, estudios e investigaciones sobre la calidad de la educación superior, realizado. Mecanismos de evaluación de la calidad de la educación superior, en funcionamiento. • Relevamiento de la oferta y demanda laboral, por región, efectuado.
--	--	--	---

En cumplimiento de los objetivos mencionados, la Reunión de Agencias de Acreditación del MERCOSUR, Bolivia y Chile (RANA), en Buenos Aires en mayo de 2006, acordó la realización de talleres de evaluación en cada país durante los meses de agosto o setiembre. Estos talleres contribuyeron a la realización del Taller Regional de evaluación del MEXA en Brasil, antes de la Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR de noviembre de 2006. Los encuentros entre responsables de este mecanismo, en ocasión de la Reunión de Ministros de junio de 2006 y en la mencionada RANA, aportaron la experiencia de cada país en la evaluación de lo actuado y se formularon sugerencias a los integrantes del MEXA para la realización de los talleres en cada país.

Para la metaevaluación se diseñó un formato común de encuesta recomendado para la aplicación por parte de las agencias cuyos destinatarios serían las carreras, instituciones, pares, agencias o comisiones *ad hoc*. También circularon documentos de trabajo y recomendaciones sobre la forma de organizar la consulta y evaluación durante los talleres.

A continuación, se presenta la experiencia argentina como ejemplo del trabajo en todos los países participantes del Mecanismo Experimental. Los resultados del Taller organizado en Buenos Aires muestran similitud con los otros talleres del SEM, realizados el 16 y 17 de agosto de 2004 en una sede de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Los participantes fueron:

- Presidencia del MERCOSUR
- Representantes de la Dirección de Cooperación Internacional y de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación – Argentina, en cuyo marco se desarrolla además el Programa de Movilidad Estudiantil MARCA para carreras de Agronomía acreditadas en el MEXA.
- Comisiones Consultivas del MERCOSUR que trabajaron en los documentos de criterios para cada carrera.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

- Comisiones Asesoras de la CONEAU que diseñaron los procedimientos e instrumentos para las convocatorias de cada disciplina.
- Decanos de las disciplinas evaluadas.
- Pares evaluadores
- Invitados especiales: una representante de la Oficina de Convenios y Títulos de la República de Venezuela, un integrante del Comité Directivo de la CONEA -Ecuador- y una investigadora de la Universidad de Bologna -sede Buenos Aires- que se encontraba realizando una tesis sobre políticas y normas comparadas entre países de América y de la Unión Europea.

La presencia de estas asociaciones y profesionales expertos, respondió al propósito de constituir un espacio ideal para evaluar y sugerir futuras acciones de armonización entre los criterios nacionales y los aprobados por la región. La dinámica del Taller combinó la lectura crítica de los resultados de las encuestas con grupos de discusión.

A continuación, se presentan las valoraciones del taller siguiendo el formato utilizado en la presentación del informe del mismo, en donde el criterio de organización de la información fueron las preguntas de las guías de autoevaluación y de pares. Se aclara que solo se han rescatado las valoraciones principales según la dimensión y componente valorado en función de los objetivos de nuestro trabajo.

Tabla XX: Metaevaluación del MEXA (elaboración propia)

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

ASPECTO VALORADO	VALORACIÓN POSITIVA	VALORACIÓN NEGATIVA	SUGERENCIA DE MEJORA
<p><i>¿Los criterios son adecuados para garantizar que se logra el perfil propuesto para esta carrera?</i></p>	<p>Los Documentos de Criterios son adecuados para evaluar instituciones educativas que regionalmente muestran una alta heterogeneidad: de organización en la conducción universitaria, de demandas profesionales particulares y con componentes socio-culturales muy diversos.</p>		
<p><i>¿Los criterios aprobados para el MEXA son más/menos exigentes/específicos/adecuados que los criterios nacionales?</i></p>	<p>Los criterios son adecuados para garantizar el logro del perfil propuesto.</p>	<p>Se observaron diferencias entre los criterios regionales y los nacionales: ...los criterios del MEXA están en relación con las características y la salvaguarda del perfil de egreso establecido y del nivel de profesional universitario que éste debe garantizar... ...los estándares nacionales prescriben sobre contenidos con mayor especificación y los vinculan con la carga horaria de dictado en el diseño curricular. ...En cuanto a la carga horaria asignada a grupos de contenidos, los MEXA diferencias, en algunos casos, sólo entre formación básica y específica para cada título, no definen núcleos o áreas con carga horaria asociada. (pág. 6)</p>	<p>Los Pares asignaron importancia decisiva a la forma en que se compone el Comité de Pares, es decir a los perfiles académicos y profesionales de los integrantes: ...en tanto se mantenga la participación de pares de las Ciencias Básicas y de las especialidades en cada comité, este aspecto cubre la no especificación de los criterios MEXA en cuanto a contenidos y carga horaria. (pág. 6)</p>

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

<p><i>¿Los Documentos de dimensiones, componentes, indicadores son adecuados para garantizar la calidad? ¿Tienen coherencia interna? (pág. 7)</i></p>		<p>La interpretación de los criterios y estándares no son totalmente claros o unívocos para una evaluación preponderantemente cualitativa.</p>	<p>Si bien los talleres de formación de pares y la Reunión de Consistencia permitió “homogeneizar” la interpretación de los criterios, se sugiere acompañar el Documento con un Manual con ayudas para garantizar igual interpretación.</p> <p>Redacción de los criterios por parte de miembros del área profesional y académica , en forma combinada.</p> <p>Mantener las dimensiones</p> <p>Revisar la jerarquización de los criterios.</p> <p>Revisar la coherencia entre componentes e indicadores.</p> <p>Revisar criterios e indicadores en relación con dimensiones e indicadores en relación con criterios.</p> <p>Aclarar las diferencias o el uso de términos como: plan estratégico, plan de mejoras y plan de desarrollo. Además de especificar sus alcances para la acreditación.</p>
<p><i>Para el mecanismo experimental se han seleccionado carreras de calidad. Si se pensara en ampliar el número de carreras participantes ¿deberían modificarse los criterios? ¿con qué alcance?</i></p>	<p>Dar continuidad al Sistema.</p>	<p>Superposición con las instancias evaluativas nacionales.</p>	<p>Dar continuidad al Sistema.</p> <p>Incorporar otras especialidades de las carreras seleccionadas.</p> <p>Incorporar otras carreras.</p> <p>Aunar criterios de implementación desde fechas a instrumentos con las Agencias Nacionales.</p> <p>Homologar las guías de evaluación externa con las de autoevaluación institucional.</p>

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

<i>El Informe Institucional como documento que permite conocer el contexto de la carrera en la universidad y el país.</i>	Su objetivo es importante ya que permite contextualizar la labor de la institución educativa, comprenderla.	El Informe Institucional no es completo.	Se sugiere fomentar la interacción entre la universidad y la facultad a la hora de redactar el Informe Institucional y el Informe de Autoevaluación. El contexto no debe influir como pretexto para no marcar las debilidades por parte del par evaluador.
<i>El Informe de Autoevaluación en tanto documento de juicios de la propia carrera sobre su situación</i>		Heterogeneidad en los Informes de autoevaluación.	Para hacerlos más útiles y comprensibles estos informes deben diseñarse con pautas precisas, extensión mínima y máxima, y garantizando la participación de todos los sectores. Favorecer el registro de las fortalezas existentes en la institución, las debilidades y las acciones previstas para enfrentarlas, poniendo énfasis en lo que se consideran los juicios de autoevaluación.
<i>De la información necesaria para evaluar-base de datos-</i>		No siempre la información estaba disponible o sólo en el momento de la visita.	Implementar una base de datos con diseño y alcance común.
<i>Guías de autoevaluación y guía de pares CONEAU</i>		Falta de articulación entre ambas.	Equivalencia entre ambas guías.
<i>Instancias a cargo de los pares: tiempos, apoyo administrativo y apoyo técnico.</i>		No siempre la información estaba a tiempo. Escaso tiempo para la realización de la tarea. No es adecuado el reconocimiento económico en relación a la tarea que se realiza.	Coordinación entre tareas y tiempos. Asegurar instancias virtuales y presenciales adecuadas para el desarrollo significativo de la tarea.

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

<p><i>Organización y realización de la visita: composición del comité, tiempos, actividades, recepción y actitud de la carrera y de los pares. Informe de salida.</i></p>			<p>El Comité debería estar integrado por pares formados con pares nuevos y al menos uno del país cuya carrera se visita.</p> <p>El presidente o coordinador debe tener una preparación especial y su elección debe ser criteriosa.</p> <p>Reorganizar el tiempo de visita, de elaboración de informe y toda otra tarea relacionada con la instancia de comunicación con la institución.</p> <p>Aunque las carreras sugieren que la agenda de visita puede ser más flexible y consensuada con la carrera, no debe olvidarse que esta visita es de constatación de la información.</p> <p>Contacto con los países e instituciones que permitan el conocimiento real del contexto social.</p> <p>Promover espacios para el conocimiento del Código de Ética y firmar el Convenio de confidencialidad.</p>
<p><i>Reunión de Consistencia: utilidad y dinámica⁶⁰.</i></p>			<p>Esta instancia debe ser obligatoria.</p> <p>Debería desarrollarse con más tiempo y estar precedida de una tarea de coordinación interna del trabajo del Comité para evitar distintas miradas sobre un mismo objeto.</p>

⁶⁰ “Esta reunión posiciona a los evaluadores dentro del marco de la realidad de la Institución evaluada con un mecanismo parecido al mecanismo con que se nutre el ejercicio de la Justicia, donde los magistrados sientan jurisprudencia frente a circunstancias de conflicto de interpretación, de debilidad de definición de los indicadores o de realidades distintas con respecto al entorno de cada Institución evaluada, obligando a considerar factores positivos o negativos que no siempre se corresponden con la estrictez de la letra de los criterios o indicadores. Estos matices no devienen solamente de la realidad que nos toca evaluar, o sea la Institución: también proceden de la propia estructura de pensamiento, de la historia profesional, de las propias posturas socioculturales e incluso políticas, que por supuesto para nada afectan sino que enriquecen y aseguran la diversidad de pensamiento que inexorablemente debe existir entre los Pares para garantizar la pluralidad distintiva del universitario. ...Así puede darse un grupo de evaluadores con ciertas visiones que pueden ser respetables desde sus ópticas, pero no justas con respecto a la Institución a evaluar. Lo que considero recomendable es acostumbrar a una ETAPA DE CONSISTENCIA como paso sumamente constructivo

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

Talleres de entrenamiento de pares: nacionales y regionales	Utilidad de la simulación en los talleres y el trabajo sobre casos.		Continuidad y periodicidad de los talleres. Utilizarlos para unificar criterios, discutir sobre temas educativos y lograr un lenguaje común básico. Presencia de pares de otros países para compartir experiencias y conocer la realidad educativa del país en donde se va a ir a evaluar. Instancias de capacitación.
Condiciones de acreditación: A,B,C. Dificultades para discriminar. Necesidad de las tres condiciones. Plazos de acreditación.			Definir la condición B con mayor precisión. Definir si el MERCOSUR se encarga de “dar el sello de calidad” y dejar a los procesos de acreditación nacionales la preocupación o el objetivo por la mejora de las instituciones.
Actuación de las Agencias	Interés y compromiso por mejorar su labor mediante el aprendizaje y mejora continua de sus procedimientos e instrumentos. Acompañamiento continuo en el proceso de evaluación. Profesionalismo y rol docente.		Para mejorar la labor de las agencias y su personal técnico se podría implementar una capacitación en relaciones públicas y negociación social u otros conocimientos vinculados a sus tareas.
La información sobre el MEXA y la publicidad de los resultados		Excesivo el tiempo que transcurre entre el dictamen de pares y la comunicación de los resultados a las instituciones.	Las páginas de las agencias deben incluir la información sobre el MEXA y MERCOSUR, preguntas frecuentes, documentos, resoluciones, foros y talleres a distancia. ⁶¹

que colaborará afianzando las decisiones tomadas por los Pares. Además y en caso de que una determinada visión sobre un punto, apareciera en diferentes evaluaciones y se repitiera, obligaría a tomar recaudos a los fines de considerar una revisión sobre el indicador, tarea que deberán considerar las autoridades que correspondan. Entiendo que a veces no pueden hacerse estas reuniones de consistencias como en CONEAU ya que a veces se evalúa sólo una carrea por país en un determinado tiempo, pero se podría resolver si existieran períodos evaluatorios” (del cuestionario respondido por un par, pág. 14-15)

⁶¹ La CONEAU cumple con ello, ejemplo: ANEXO VI: Preguntas frecuentes sobre el MEXA (MECANISMO EXPERIMENTAL DE ACREDITACIÓN DE GRADO DEL MERCOSUR, BOLIVIA Y CHILE).

Doctorado en Ciencias de la Educación – modalidad personalizada-

		La información sobre el Mecanismo no está disponible para el público en general y no se divulga. Si bien existe una página.	
<i>Consecuencias de los resultados, participación en otros programas, reconocimiento de títulos.</i>	<p>Programa: MARCA Reconocimiento institucional y regional de los trayectos académicos.</p> <p>Intercambio académico.</p> <p>Impacto sobre los diseños curriculares.</p> <p>Convergencia con otros programas regionales de actualización y rediseño curricular: PROYECTO 6X4 UEALC y PROYECTO TUNING.</p>		
<i>Combinación con procesos nacionales: dificultades, conveniencia, homologación.</i>			<p>Unificar la evaluación MERCOSUR con los procesos nacionales, tanto en lo que respecta a los procedimientos y organización, (un solo informe, un solo comité, una única visita con inclusión de pares de otros países), como en el dictamen o resolución: la calidad de la carrera determinará si alcanza la acreditación nacional, y la regional como un agregado que muestre su calidad.</p> <p>Las experiencias sobre homologación y simultaneidad de los procedimientos, que las agencias están poniendo en marcha, facilitarán la definición de un mecanismo o sistema de acreditación regional permanente.</p>

1.2.2. Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR (ARCU- SUR). 2007-2010



1.2.2.1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica

El ARCU-SUR pertenece al Sector Educativo del MERCOSUR.

1.2.2.2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación

El Sistema ARCU-SUR nace como consecuencia del impacto positivo de la experiencia del MEXA en el marco de las líneas prioritarias del *Plan Estratégico 2006-2010*. Tanto en éste como en el anterior, *Plan Estratégico 2001-2006*, el gran desafío en el área de la ESU consiste en:

(...) generar y difundir conocimiento que contribuya a la construcción de una sociedad justa y al desarrollo de la región. Dentro de esta perspectiva se dará especial énfasis a la creación de un espacio académico común de intercambio de conocimientos e investigaciones conjuntas, promoviendo el desarrollo educacional, cultural, científico y tecnológico en la región. También se promoverá la formación de recursos humanos de calidad para la modernización y desarrollo integral de nuestras sociedades, fijando metas comunes y mecanismos de evaluación (SEM, 2001, I- Contextualización, I.1 Desafíos).

Para el cumplimiento de dicho desafío, el ARCU-SUR, se constituye en la continuación del MEXA que se aplicó –como se ha ya expresado- en un número limitado de carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina.

En noviembre del año 2006, en la ciudad de Gramado, Brasil, se concluyó el proceso de evaluación de la aplicación del MEXA, en una actividad en la que participaron representantes de las ANAs, instituciones acreditadas, pares evaluadores e integrantes de las Comisiones de Especialistas.

La evaluación confirmó que la experiencia fue positiva, dado que la propuesta consolidó la acreditación de la calidad de la formación de grado como un elemento

sustancial para la mejora de la Educación Superior y significó un avance para el proceso de integración regional.

Se señaló además que la institucionalización de este sistema de acreditación regional de la calidad de la formación de grado, constituía una política de Estado conveniente para los países del MERCOSUR.

En relación con esto, la *XXXI Reunión de Ministros de Educación*, celebrada el 24 de noviembre de 2006, en Belo Horizonte, Brasil, dio por concluida la etapa del MEXA y aprobó el plan de trabajo orientado a la elaboración de un ***sistema de acreditación permanente***.

A partir de allí, las ANAs iniciaron este proceso y de este modo surge el *Memorandum de Entendimiento para la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias, para el Reconocimiento de las respectivas titulaciones, en el MERCOSUR y Estados Asociados*, aprobado en la *XXXIII Reunión de Ministros de Educación*, realizada el 09 de noviembre de 2007, en Montevideo, Uruguay.

Este *Memorandum*, suscripto entre los Ministros de Educación, asumió el carácter de *Acuerdo* entre los países a través de una Decisión del Grupo de Mercado Común. La Decisión N° 17/08 suscripta en San Miguel de Tucumán, Argentina, el 30 de junio de 2008, aprueba el texto que fija las bases definitivas del Sistema ARCU-SUR, a través del documento *Acuerdo sobre la creación e implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados*.

1.2.2.3. Propósitos de la evaluación

El *objetivo estratégico* del Sistema consiste en *certificar la calidad académica de las carreras de grado*, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación.

ARCU-SUR cubre las titulaciones que requieran del grado como condición para el ejercicio profesional. Las mismas son determinadas por los Ministros de Educación de los Estados Partes del MERCOSUR y de Estados Asociados, en consulta con la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) y las instancias pertinentes del Sector Educativo del MERCOSUR. Las carreras participantes son: Agronomía, Arquitectura, Veterinaria y Enfermería, Ingeniería, Medicina y Odontología.

La participación -como en el caso del MEXA- es voluntaria y solo pueden solicitarla las instituciones oficialmente reconocidas en el país de origen y habilitadas para otorgar los respectivos títulos, de acuerdo con la normativa legal de cada país.

Cabe aclarar que el Sistema ARCU-SUR da garantía pública en la región del nivel académico y científico de las carreras, que se define según criterios y perfiles que no necesariamente coinciden con los nacionales.

Para finalizar es importante aclarar que el *reconocimiento que se otorga no confiere de por sí derecho al ejercicio de la profesión en los demás países*, aunque sí será tomado en cuenta como criterio común para *articular con programas regionales de cooperación* como vinculación, fomento, subsidio, movilidad, entre otros, que benefician a los sistemas de educación superior en su conjunto.

La acreditación en el Sistema ARCU-SUR debe ser impulsada por los Estados adherentes como criterio común para facilitar el reconocimiento mutuo de títulos o diplomas de grado universitario para el ejercicio profesional, en convenios o tratados o acuerdos bilaterales, multilaterales, regionales o subregionales que se celebren al respecto.

Tiene vigencia por un plazo de seis años y será reconocida por los Estados Miembros del MERCOSUR y los Asociados que adhieran al Acuerdo.

Como se puede observar, al igual que el MEXA, este Sistema ***no confiere reconocimiento profesional sino solo académico***. Sin embargo, se agrega que está en manos de los Estados adherentes el reconocimiento de los títulos para el ejercicio profesional mediante cualquier tipo de acuerdo. Dado que la UNESCO y el SEM colocan como línea prioritaria de acción la acreditación de carreras como una estrategia de política educativa para promover y asegurar la movilidad académica y la circulación profesional, debe preguntarse ***por qué no se otorga reconocimiento profesional a los títulos de grado***.

Esto es, tanto el MEXA como el ARCU-SUR son intentos importantes de armonización de los sistemas de acreditación, aunque pareciera que aún no existe confianza en la calidad de los sistemas. Al no confiar en el mecanismo de acreditación, solo se trabaja el reconocimiento académico de títulos y/o trayectos formativos como una etapa de transición.

1.2.2.4. Objeto de la evaluación

En este Sistema el objeto de ***certificación son las carreras de grado*** y, principalmente, las que necesitan de dicho grado para el ***ejercicio profesional***.

1.2.2.5. Contenido de la evaluación

En cuanto a este punto, se incorporaron algunas modificaciones al documento que empleaba el MEXA, denominado *Dimensiones, Componentes, Indicadores* (2008). Para su actualización y mejora, los responsables del MEXA y del ARCU-SUR se preguntaron si las dimensiones, componentes e indicadores eran adecuados para ***garantizar la calidad de un programa*** y si tenían ***coherencia interna***. Para ello se realizó en primer lugar un análisis comparativo del documento Dimensiones, Componentes, Indicadores con los documentos que se aplicaron para la acreditación de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina. Posteriormente, se analizaron

las sugerencias de mejora de dicho documento por parte de las comisiones consultivas de cada una de las carreras. Como resultado de estas comparaciones se decidió, en la Primera Reunión de Agencias de Acreditación (RANA) durante los días 20 y 21 de mayo de 2008, elaborar un documento de *Formato Unificado para el Documento de Criterios de las Antiguas y Nuevas Titulaciones*.

Los consensos más importantes consistieron en unificar el estudio evaluativo en cuatro dimensiones: contexto institucional, proyecto académico, población universitaria e infraestructura. En el MEXA en vez de población universitaria aparecía “recursos humanos” y en “contexto institucional” se agregan “políticas y programas de bienestar institucional”. Sin embargo, la decisión más importante que demuestra una continua preocupación por la mejora de la pertinencia del contenido por evaluar es la decisión de que las dimensiones “contexto institucional” y “población universitaria” se unifiquen para todas las carreras. En cambio, las dimensiones “proyecto educativo” e “infraestructura”, si bien evidencian componentes y criterios estándar, deben ser completadas por las Comisiones Asesoras considerando los documentos de criterios y su revisión, para introducir las especificidades de cada titulación. (RANA, 2008a). A esta documentación, se suma un Anexo de *Documentación y Fuentes de Información*, que permite apoyar el análisis y que se debe presentar para la acreditación. Por otra parte, a disposición permanente de los Pares se encuentran: estatutos y reglamentos referidos a los docentes, estudiantes, personal no docente; normativa básica y resoluciones; memorias e informes institucionales; organigramas; actas de reuniones de comisiones y consejos; presupuesto y balances; encuestas y entrevistas; planes estratégicos; currículum; informes de evaluación institucional y de programas; planes de estudio y programas; registros de alumnos, docentes y personal no docente; categorización en investigación y producción; publicaciones; inventario de equipamiento; acervo bibliográfico y hemeroteca; sedes (entre otros).

A continuación se presentan las dimensiones y componentes comunes a todas las titulaciones.

Tabla XXI: Contenido de la acreditación (elaboración propia)

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>COMPONENTE</i>
<i>Contexto Institucional</i>	<i>1. Características de la carrera y su inserción institucional</i>
	<i>2. Organización, gobierno, gestión y administración de la carrera.</i>
	<i>3. Sistema de evaluación del proceso de gestión</i>
	<i>4. Políticas y programas de bienestar institucional.</i>
<i>Proyecto Académico</i>	<i>1. Plan de Estudio</i>
	<i>2. Proceso de Enseñanza y Aprendizaje</i>
	<i>3. Investigación y desarrollo tecnológico</i>
	<i>4. Extensión, vinculación y cooperación</i>
<i>Población Universitaria</i>	<i>1. Estudiantes</i>
	<i>2. Graduados</i>
	<i>3. Docentes</i>
	<i>4. Personal de Apoyo</i>
<i>Infraestructura</i>	<i>1. Infraestructura física y logística</i>
	<i>2. Biblioteca</i>
	<i>3. Laboratorios e instalaciones especiales según las carreras</i>

Como se expresó al inicio de este punto, los involucrados con este sistema de acreditación regional demuestran su ***compromiso con la mejora de la calidad del mismo metaevaluando cada uno de sus aspectos***. Una de las variables observadas fue el *contenido de la evaluación*: en la metaevaluación del MEXA organizada por la CONEAU, Argentina, se cuestionó la ***interpretación de los criterios y estándares***. En esa línea se sugirió mantener las ***dimensiones para todas las titulaciones*** y dejar en manos de las comisiones consultivas de expertos la adaptación de los algunos de los ***componentes y criterios en función de las especificidades de las titulaciones por acreditar***.

Esto demuestra un equilibrio entre la naturaleza del objeto de estudio, su contenido y los estándares regionales establecidos a nivel SEM, cuando se fija en el ARCU-SUR que la dimensión institucional y población universitaria es común para todas las carreras. Este equilibrio y flexibilidad indica que se puede llegar a una armonización sin avasallar las particularidades de los objetos de evaluación o acreditación.

1.2.2.6. Tipo de Evaluación según el evaluador y la variable tiempo

El presente punto contará con dos grandes sub-apartados, uno que hace referencia a los solicitantes y responsables de la aplicación del Sistema y otro en el que se describirá la secuencia del proceso de acreditación. Si bien tipo de evaluador y tipo de evaluación van de la mano, debido a la cantidad de características que se desean resaltar es importante separarlos para organizar la información. Es importante resaltar, que en este caso en donde la acreditación tiene un rol protagónico también lo tienen los solicitantes y responsables de la implementación de dicha acreditación. Su organización y funciones son un insumo muy importante para confrontar con la organización del equipo de evaluadores que apunta principalmente a la evaluación formativa de una carrera y en segundo lugar a la certificación.

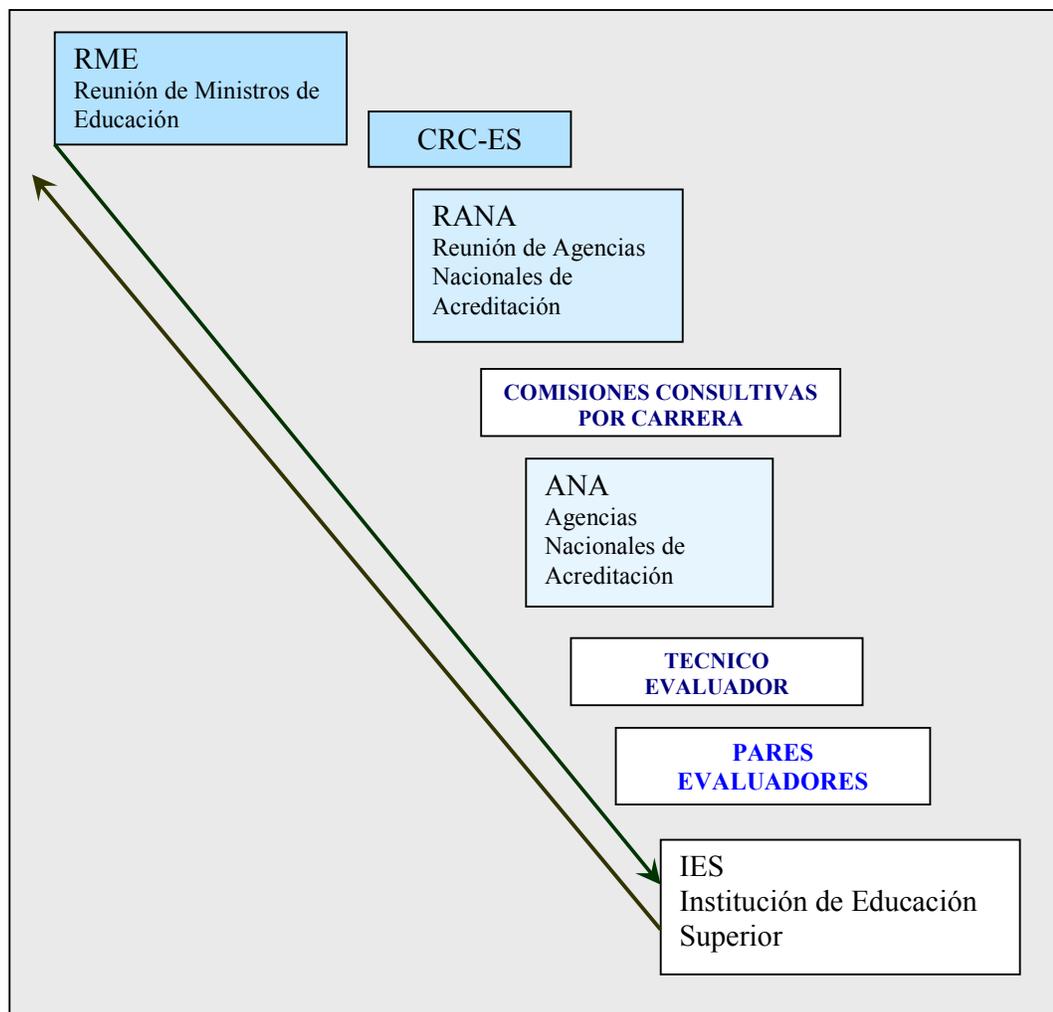
Dicho esto, se invita a realizar un análisis crítico de esta etapa descriptiva del trabajo comparativo. Cabe aclarar que si bien la estructura de presentación de los datos es similar al del MEXA, en este Sistema empiezan a aparecer algunas modificaciones producto de las metaevaluaciones realizadas durante los años 2006 y 2007.

1.2.2.6. a. Solicitantes y responsables de la aplicación del Mecanismo

(CCR *et al*, 2008, Cap. IV)

Los solicitantes y responsables de la evaluación forman parte de un sistema de relaciones que comprende desde el SEM hasta los integrantes de la comunidad educativa de cada institución que, voluntariamente, adhieren a la experiencia. La red de relaciones se presenta en el siguiente gráfico (CCR *et al*, 2008, Cap. IV):

Gráfico V: Responsables del ARCU-SUR (elaboración propia)



Como se observa en la red, las instancias decisorias para la acreditación en el ámbito del SEM siguen una línea que va desde regional a lo institucional y viceversa.

A continuación se describen las funciones de los evaluadores.

La **RME** es el órgano superior del MERCOSUR Educativo, responsable de tomar decisiones en el ámbito de la acreditación. Sus funciones consisten en definir las titulaciones a acreditar; convocar Comisiones Consultivas; aprobar los criterios de calidad comunes para cada carrera; disponer de las medidas que estime necesarias

para el funcionamiento del Sistema; recibir de parte de la ANA que corresponda el dictamen de acreditación y hacerlo público a nivel del MERCOSUR; resolver, en caso de impugnación de un dictamen de acreditación, el problema que se suscite, convocando para tal efecto a una comisión de expertos y finalmente, recibir de la RANA la evaluación del funcionamiento del Sistema.

La **RANA**, es la responsable de la convocatoria para la acreditación por el Sistema. Una vez acordada dicha convocatoria, cada ANA realiza el llamado para las titulaciones específicas, definidas por la RME, siguiendo las directrices establecidas por la RANA e informando a las instituciones de educación superior contempladas en la convocatoria sobre los requisitos que deben cumplir para incorporarse al proceso.

El perfil del egresado y los criterios regionales de calidad son elaborados por Comisiones Consultivas por titulación. Éstas son propuestas y coordinadas en su funcionamiento por la RANA, y designadas por la CRC-ES, que es también la instancia que aprueba sus documentos.

El proceso de acreditación comprende una autoevaluación por parte de la carrera, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación a cargo de la Agencia Nacional de Acreditación.

Las ANA por su parte, administran el proceso de acreditación en sus respectivos países. Según el Memorándum de Entendimiento, la Agencia Nacional de Acreditación debía ser persona de derecho público, reconocida de conformidad con las disposiciones legales y constitucionales vigentes en su país de origen, tener carácter pluripersonal en su conformación, garantizar a través de su integración la idoneidad de sus miembros y la autonomía de las decisiones y ser designada por el Estado Parte al cual representa ante la Reunión de Ministros de Educación. Sus responsabilidades consisten en recibir de las IES la subscripción voluntaria de las carreras de grado para el proceso de acreditación MERCOSUR; encargarse de comunicar a la Presidencia Pro Témpore el ingreso de una titulación al proceso de

acreditación; definir, junto a la Institución de Educación Superior en proceso de acreditación, la fecha de entrega de los Informes Institucional y de Autoevaluación; comprobar que la Institución y las carreras cumplieran con los requisitos establecidos por el MERCOSUR; conformar el Comité de Pares de acuerdo con las características de la carrera evaluada y las normas MERCOSUR, incorporando los Pares Evaluadores extranjeros a través de su respectiva Agencia Nacional de Acreditación y finalmente, fijar un plazo para que la institución pudiera oponerse fundadamente a algún integrante del Comité de Pares.

En cuanto al *Comité de Pares y su constitución* la RANA elabora un registro de Pares Evaluadores MERCOSUR para cada carrera (CCR *et al*, 2008, Cap. VI). Para ser incluidos en el registro, los “pares” deben ser presentados por una institución de reconocido prestigio en el ámbito de la disciplina o profesión o por la respectiva Agencia Nacional de Acreditación.

El Registro Nacional como el Registro de Pares Evaluadores MERCOSUR debe estar disponible en cada una de las Agencias Nacionales de Acreditación para su consulta por las Instituciones de Educación Superior y para su utilización por parte de las Agencias.

Los Pares Evaluadores son seleccionados y designados por cada ANA, a partir del Registro de Pares Evaluadores MERCOSUR. El Comité de Pares estaba constituido por tres o más evaluadores, de los cuales al menos dos deben ser representantes de los estados parte o asociados al MERCOSUR, distintos al organizador, y ser convocados a través de la Agencia Nacional de Acreditación del país de origen. Uno de los integrantes del Comité de Pares es designado por la Agencia Nacional de Acreditación para actuar como Coordinador o Presidente del Comité. El mismo, coordina el trabajo del Comité y lo representa en las instancias formales de la visita. En el proceso de elaboración del informe de la evaluación externa, el Coordinador debe asegurar la participación de todos los miembros en la redacción del informe final.

La ANA cuenta con los mecanismos necesarios para verificar que los miembros del Comité de Pares no presenten conflictos de interés con la institución y carrera objeto de estudio.

En cuanto al Perfil de los Pares Evaluadores, los mismos deben ser expertos provenientes de la comunidad académica y universitaria o del campo profesional al cual pertenece la carrera que se pretende acreditar; docentes o profesionales de reconocida trayectoria docente, científica y en gestión académica equivalente a la desarrollada por la carrera en acreditación; con no menos de diez años de ejercicio profesional y con capacidad para el diálogo y el consenso, además de demostrar compromiso con la labor para la cual fue convocado y designado.

Sus funciones consisten en analizar los informes institucional y de autoevaluación además, de otros antecedentes documentales presentados por la carrera; diseñar el procedimiento de la visita a la institución e implementarlo; realizar la evaluación externa y elaborar el Informe en el que se emite un pronunciamiento acerca del cumplimiento de los criterios de calidad y se formula una recomendación a la Agencia Nacional de Acreditación acerca de la decisión que ésta debiera adoptar.

Es importante resaltar que el SEM considera al trabajo del Par Evaluador como la instancia para revisar y perfeccionar el funcionamiento del Sistema, al igual que en el espíritu del MEXA.

Con respecto a los *Compromisos y normas de conducta por parte del Par Evaluador* tenemos que el mismo se compromete a conocer el proceso de evaluación definido para el MERCOSUR, familiarizándose con las normas y procedimientos del MEXA y los documentos y materiales disponibles; participar en las instancias de entrenamiento o capacitación requeridas; formar parte de un equipo de trabajo coordinado por uno de ellos, de conformidad con los procedimientos del Sistema y de la respectiva ANA; participar en todas las actividades establecidas para la evaluación externa; aplicar el procedimiento MERCOSUR; colaborar con la Agencia Nacional de Acreditación en la organización del proceso de evaluación externa, incluyen la visita de Pares Evaluadores; garantizar que el proceso de evaluación

externa se desarrolle en conformidad con los criterios de calidad establecidos por el MERCOSUR; mantener la confidencialidad de toda la información y establecer una buena relación de trabajo con los directivos superiores de la carrera y de la institución.

Además se agrega que, los miembros del Comité de Pares en el cumplimiento de su labor, debían conducirse con profesionalismo y con pleno respeto a las siguientes normas de conducta asociadas a su misión. En este punto entra la ética de la evaluación, en términos declarativos. Cada para evaluador, según el SEM, debe liberarse de prejuicios y de sesgos, antes de iniciar la evaluación MERCOSUR; comprender los principales aspectos relativos a la cultura, principios y estilos de la institución visitada, distanciándose de las características de la institución de origen o trabajo del evaluador. Respetar a los directivos, académicos, estudiantes y funcionarios de la carrera que les corresponde evaluar; no emitir juicios acerca de personas individuales; abstenerse de anticipar juicios o efectuar recomendaciones a la carrera; guardar reserva de todos los antecedentes relativos a la carrera e institución que la Agencia Nacional de Acreditación le proporcione, así como de los antecedentes que la carrera o algún miembro del grupo dé durante la visita y devolver a la Agencia Nacional de Acreditación los documentos utilizados.

El SEM considera a la evaluación de Pares eficaz siempre y cuando se desarrolle en el marco del diálogo, compartiendo códigos y criterios propios de una determinada disciplina o profesión.

Finalmente, *las instituciones educativas* están a cargo de la elaboración del Informe Institucional y del diseño, implementación y redacción del Informe de Autoevaluación de la carrera por acreditar.

Las comisiones consultivas y el técnico evaluador tienen un rol instrumental y fundamental en el proceso de acreditación. Los primeros se encargan de adaptar los criterios e indicadores a las especificidades de la carrera y los segundos, trabajan a la par del Comité de Pares para asegurar la objetividad de la evaluación mediante el asesoramiento técnico especialmente en la visita a las instituciones. Esto se infiere de

las lecturas realizadas porque las funciones específicas de ambos roles no se encuentran establecidas en los manuales.

Para finalizar el desarrollo del presente ítem, reiteramos la observación realizada al MEXA que consiste en rescatar dos temas que son objeto de metaevaluación en el Capítulo IV. Uno hace referencia a los criterios que se proponen para la selección del par evaluador y otro, al mecanismo con que se tiende a asegurar la aplicación de la ética de la evaluación en este proceso, por parte del Comité de Pares en cada una de las actividades principales, como son la evaluación del Informe Institucional, la visita y elaboración del Informe que servirá posteriormente como insumo para el dictamen.

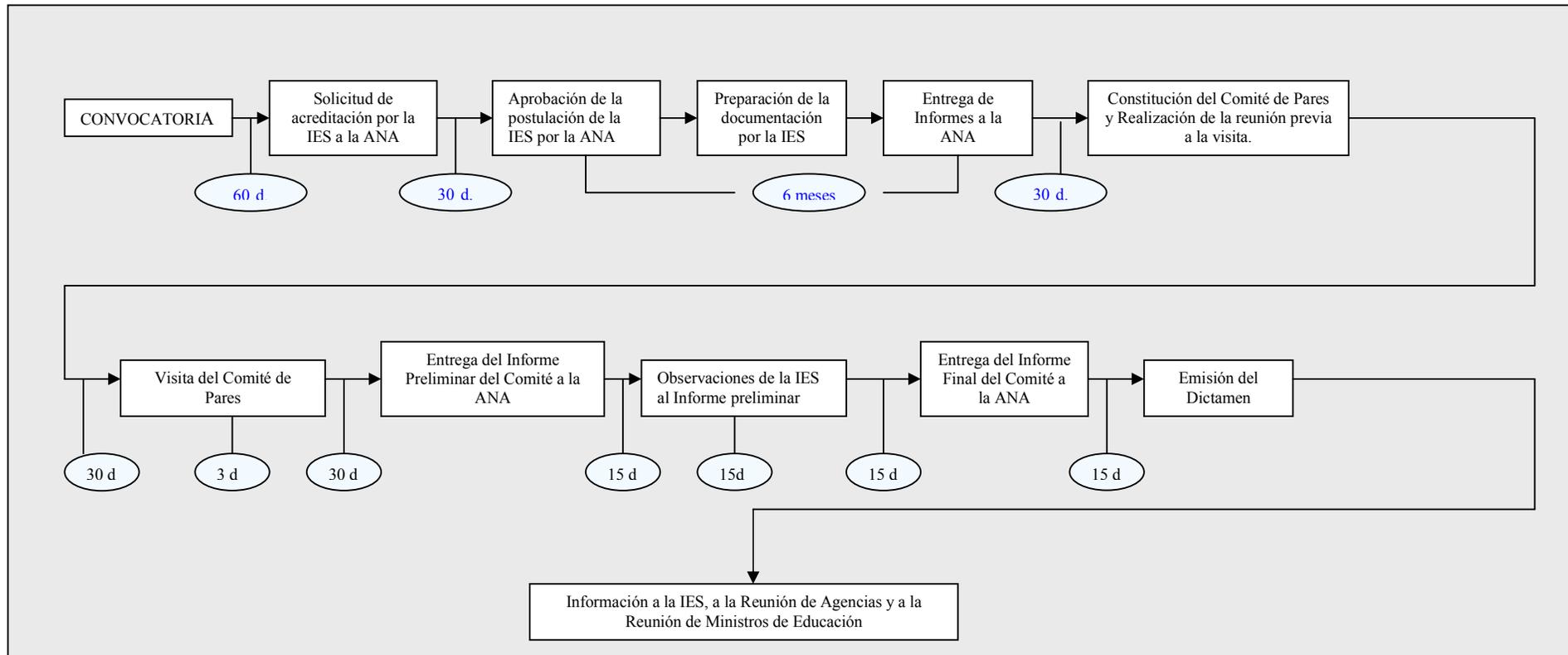
1.2.2.6.b. Secuencia temporal del sistema de acreditación (CCR et al, 2008:13-18)

En cuanto a la variable tiempo, la propuesta es que el proceso de acreditación sea continuo con convocatorias periódicas, coordinadas por la RANA, la que establecerá las condiciones de participación, tal como se expresó en el punto anterior.

La acreditación consta de dos grandes etapas previas la autoevaluación y la evaluación externa o por pares. Como en el caso del SICEVAES y del MEXA, estas dos instancias constituyen un insumo para el dictamen de acreditación.

A continuación se presenta el flujograma de la secuencia de acreditación:

Gráfico VI: Flujograma de la secuencia de acreditación



Fuente: (CCR *et al*, 2008:12)

Los momentos clave en la secuencia de implementación del proceso de acreditación son: la convocatoria y solicitud de acreditación, la preparación del informe de autoevaluación por parte de las instituciones de educación superior (IES) que presentan carreras a acreditar, la evaluación externa y la emisión del dictamen con su respectiva difusión ante las instituciones educativas interesadas.

- **Convocatoria y Solicitud de Acreditación** (CCR *et al.*, 2008: 13)

La RANA es responsable de la convocatoria.

Una vez acordada la convocatoria, en este nivel, cada ANA realiza el llamado para las titulaciones específicas, definidas por la RME, siguiendo las directrices definidas por la RANA e informando a las instituciones de educación superior contempladas en la convocatoria sobre los requisitos que deben cumplir para incorporarse al proceso.

Para ejemplificar esta etapa se adjunta:

- Resolución N° 372/08 CONEAU / Asunto: Convocatoria a acreditación de carreras de grado de Agronomía y Arquitectura comprendida en el Primer Ciclo. Buenos Aires, 16 de setiembre de 2008. Anexos de la Resolución: I: Carreras e Instituciones convocadas; II: Acuerdo para la creación del Sistema ARCU-SUR (cfr. **ANEXO I**).
- Formulario: Formalización de la participación en la Convocatoria. CONEAU (Argentina) – RANA (2008) (cfr. **ANEXO II**).
- Convocatoria proceso de Acreditación ARCU-SUR. Criterios de elegibilidad carreras. CNA (Chile) (2008-2009) (cfr. **ANEXO III**).
- Convocatoria para la Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Agronomía y Arquitectura para el SISTEMA ARCU-SUR. RANA-MERCOSUR. Anexo: Cronograma (2008) (cfr. **ANEXO IV**).

La participación es voluntaria. Las instituciones que deseen presentar una carrera a la acreditación MERCOSUR deben hacer llegar una solicitud por escrito a la ANA

correspondiente. Dicha solicitud debe contener al menos la siguiente información: identificación de la institución solicitante y de la o las carreras que pretenda someter a la acreditación y la declaración explícita de que cumple con los requisitos básicos para presentar carreras a la acreditación establecidos en el ARCU-SUR, que acepta los criterios de evaluación establecidos en él y las normas básicas de acreditación concordadas entre los países del MERCOSUR, además del compromiso de presentar el Informe de Autoevaluación, recibir la visita de un Comité de Pares y aceptar el dictamen de acreditación que proceda.

Posteriormente, una vez que la ANA recibe la solicitud y corrobora que la institución y la carrera cumplen con los requisitos establecidos, seguirá los procedimientos que ella misma haya definido para proceder a la acreditación, los que deben ser concordantes con los procedimientos de acreditación establecidos por el ARCU-SUR. El SEM y la RANA recomiendan que estos procedimientos incluyan la suscripción de un acuerdo formal, mediante el cual cada parte adopta los compromisos esenciales para el correcto desempeño del proceso de Acreditación en el Sistema ARCU-SUR. En dicho acuerdo, por ejemplo la institución se compromete a llevar a cabo en la respectiva carrera, oportunamente, el procedimiento de autoevaluación y someterse a la evaluación externa por pares Evaluadores, en los términos aprobados por la Agencia Nacional de Acreditación; entregar a la Agencia Nacional de Acreditación la información requerida, incluyendo una descripción de los procesos de autorregulación y control internos de calidad y realizar un seguimiento a partir de los resultados de la acreditación practicada y considerar en su plan de desarrollo la implementación de las acciones sugeridas en el informe de acreditación. Por su parte, la Agencia Nacional de Acreditación se compromete a practicar los procedimientos de evaluación integrantes del ARCU-SUR con integridad e independencia; desarrollar las actividades de asistencia técnica necesarias para facilitar la aplicación de los procedimientos de acreditación; cumplir con las normas básicas para la acreditación concordadas entre los países para el Sistema ARCU-SUR y finalmente, informar a la RANA acerca de los resultados del proceso.

El acuerdo entre la institución y la agencia deberá incluir el mecanismo de financiamiento del proceso de acreditación.

En cuanto a la respuesta de la ANA a la institución de educación superior en un plazo máximo de treinta días, desde la fecha de presentación de la solicitud.

- **Preparación del informe de autoevaluación por parte de las IES** (CCR *et al*, 2008:13-15)

Este apartado consta de dos momentos, uno representado por las características y naturaleza del proceso de autoevaluación (CCR *et al*, 2008:14) y el otro, por la elaboración y elevación del informe (CCR *et al*, 2002a: 15).

El proceso de **autoevaluación** requiere de un conjunto de acciones mediante las cuales la carrera que busca la acreditación ARCU-SUR, ***da cuenta del grado en que se ajusta a los criterios de calidad establecidos por Sistema y acordados para ello. Se espera, además, que manifieste el grado en que alcanza sus propias metas y propósitos.***

Para el desarrollo significativo de la misma, la RANA sugiere fomentar el compromiso de las autoridades y el liderazgo, consenso y participación de la comunidad educativa. Por otro lado, insiste en generar estrategias para asegurar la claridad, transparencia, calidad y pertinencia de la información. Con respecto a esto y a modo de interrogantes para el Capítulo IV nos preguntamos: Las universidades y unidades académicas, ¿están suficientemente preparados desde lo técnico y actitudinal? Si bien nos hallamos en un proceso de acreditación, el tema de autoevaluación es tratado desde un enfoque que evidencia limitaciones para implementar la evaluación formativa. Parece necesario promover una profundización de la cultura de la autoevaluación y perfeccionar a los recursos humanos en investigación evaluativa para asegurar los requerimientos de la RANA.

Luego de la observación sobre el concepto y enfoque de la autoevaluación en el marco de este Sistema, nos abocaremos a describir la documentación que cada institución y carrera debe presentar para el proceso de acreditación. Para ello, la

institución debe completar el *Formulario de Recolección de Datos e Información* (2008d) y elaborar el Informe de Autoevaluación. El mismo, tiene por objeto recoger y presentar los datos e información necesarios para evaluar las dimensiones: Contexto Institucional, Proyecto Académico, Comunidad Académica e Infraestructura de la carrera. Es la información mínima requerida para el trabajo de acreditación de las agencias y los pares. Puede ser reemplazado por otro formato, propio de las agencias, siempre que se garantice la información solicitada en él.

Como se puede observar el documento se ha estructurado siguiendo las diversas áreas que cubren las dimensiones, criterios e indicadores del Sistema ARCU-SUR, ya comentados en el ítem “contenido de la evaluación”. Si se analiza el formato del mismo y su título, se vuelve a ratificar el enfoque evaluativo por “logro de objetivos”. Es un informe predominantemente descriptivo. Entonces, ¿hasta qué punto un informe descriptivo provee de los insumos necesarios para la acreditación? En este caso, ¿existe una contradicción entre el procedimiento que se promueve desde la RANA y el objetivo propio de la autoevaluación no solo como instancia formativa y para la toma de decisiones sino como insumo para la acreditación regional?

Una vez completado el formulario, la institución lo entrega a la Agencia Nacional de Acreditación, con el fin de que ésta pueda preparar el proceso de evaluación externa.

La ANA revisa los documentos presentados con el fin de verificar que contengan la información requerida y en caso de que lo considere necesario, solicita a la institución los antecedentes faltantes.

La presentación de estos datos queda bajo la responsabilidad jurídica de las autoridades de la institución que presenta la carrera y podrán ser verificados o constatados durante la visita del evaluador externo.

No es intención finalizar este apartado con la impresión de que la autoevaluación ha perdido, en este Sistema, su naturaleza propia. En uno de los párrafos de este punto

se dice que el formato del Formulario puede ser reemplazado por otro, propio de las agencias, siempre que se garantice la información solicitada en él. Realizando una búsqueda por carreras que se someten a la acreditación del ARCU-SUR se encuentra la *Guía de Autoevaluación para carreras de Agronomía, Sistema ARCU-SUR* (2008b). La misma, recupera algunos aspectos de la autoevaluación formativa en el marco de los requerimientos de la acreditación del Sistema. En dicho documento queda bien en claro que el proceso de autoevaluación exige que la carrera que es aceptada para la acreditación ARCU-SUR formule juicios, análisis y argumentos para dar cuenta del grado en que se ajusta a los criterios de calidad establecidos y concordados para el Sistema. Asimismo, deberá manifestar cuáles son y en qué grado alcanza sus propias metas y propósitos. Para desarrollar el proceso de autoevaluación, la comisión de Agronomía, exige a cada carrera del área a ajustarse a la *Guía de Autoevaluación de Carreras de Grado de Agronomía* y a las disposiciones sobre su implementación establecidas por la respectiva ANA.

De este modo, si bien se supera en parte la rigidez del Formulario y su enfoque predominantemente cuantitativo, la actividad de autoevaluación sigue perdiendo autonomía ya que debe ceñirse a esta Guía.

- **Evaluación externa** (CCR *et al*, 2008:15- 17)

Para el SEM, esta instancia, es en un hito central en el proceso de evaluación para la acreditación MERCOSUR. Su ***principal objetivo consiste en validar el Informe de Autoevaluación y verificar que la carrera cumple con los criterios de calidad*** consensuados en el *Formato Unificado para el Documento de Criterios de las Antiguas y Nuevas Titulaciones* (2008a) y en las adaptaciones de este formato a las especificidades por carrera, como se expresó en el ítem “contenido de la evaluación”. El resultado de la evaluación externa se presenta en el Informe del Comité de Pares.

En cuanto al proceso, el mismo consiste en la constitución del Comité de Pares, el análisis del Informe de Autoevaluación (Formulario de recolección de datos y otro documento elaborado por la comisión consultiva de una titulación determinada), el diseño e implementación de la Visita Institucional y finalmente, la elaboración del

Informe Final como insumo para la emisión del dictamen e información a instancias del MERCOSUR.

En cuanto a la constitución del Comité de Pares da inicio a la etapa de evaluación externa. Su objetivo consiste en verificar que la carrera cumple con los criterios de calidad, concordados en el ámbito del Sistema ARCU-SUR, tomando en cuenta, entre otros el informe de autoevaluación.

El Sistema ARCU-SUR es un proceso de validez regional y alcance internacional. Por ello, para la evaluación externa, es esencial que los Pares Evaluadores hayan recibido un entrenamiento previo y que el trabajo que se va a desarrollar en la visita esté cuidadosamente planificado.

Como el trabajo del Comité de Pares inicia con el análisis del Informe de Autoevaluación y antecedentes presentados por la institución, esta etapa exige que los Pares Evaluadores estén familiarizados con las normas establecidas para la Acreditación ARCU-SUR y los criterios de calidad que se aplican a la carrera evaluada. A partir de este análisis, identificarán los datos complementarios que requieren para la evaluación. Con estos antecedentes y en un plazo no superior a 30 días, luego de recibidos los informes de parte de la institución, los pares remiten un informe preparatorio de la visita.

El Coordinador del Comité recopila la información de estos informes y convoca a la reunión preparatoria de la visita, que puede realizarse en forma electrónica, con el fin de definir el programa de la misma e intercambiar puntos de vista acerca del proceso de evaluación externa. En esa reunión se determina también la información adicional que es preciso solicitar a la institución, tarea que corresponde a la ANA correspondiente. Cabe aclarar que el par evaluador tiene a su disposición una *Guía de Evaluación Externa* (2008c) que le permitirá realizar las valoraciones necesarias. Dicha Guía -por titulación- es otorgada por la RANA.

En cuanto al formato y finalidad de los informes de autoevaluación y evaluación externa como insumo para el dictamen de acreditación, se destinará un espacio para su desarrollo.

Como se ha podido observar en este punto, a partir de las valoraciones realizadas al MEXA, se han incorporado algunos cambios en el modo de guiar el proceso de autoevaluación y evaluación externa desde la RANA.

En cuanto a la autoevaluación de las carreras se observó que los informes eran sumamente heterogéneos y que no existía articulación con el informe de evaluación externa. Esto dificultaba, seguramente, una evaluación integral producto de la exigencia de complementariedad entre los procesos. Para superar esta dificultad, las comisiones consultivas y responsables del MEXA sugirieron la elaboración de guías de autoevaluación y de evaluación externa. Las mismas, contienen pautas mínimas para todas las titulaciones, que obviamente contribuyen al aseguramiento de la comparabilidad de los procesos y por otro lado, dejan espacios no solo para incorporar análisis de debilidades y fortalezas con sus respectivas líneas de acción sino también, cada carrera puede agregar sus especificidades.

Este es el espíritu de la metaevaluación. Así aparecen las siguientes herramientas para asegurar la calidad de la acreditación: un Formato Unificado para el Documento de Criterios de las Antiguas y Nuevas Titulaciones general y adaptado según las necesidades determinadas por las comisiones consultivas en función de la naturaleza de la carrera, un Formulario para la recolección de datos e información para ser incorporado al Informe de Autoevaluación, una Guía de Evaluación para el Comité de Pares y Guías de Autoevaluación por titulaciones.

Estos documentos son un insumo importante porque por un lado se había observado que los evaluadores no estaban capacitados, y por otro lado, se necesitaba consensuar estándares y terminología común para no realizar interpretaciones erróneas, justo en un sistema que pretende ser internacional.

Consideramos que estas herramientas son necesarias en un proceso de transición hasta que las universidades y las ANA profundicen la evaluación continua y la armonización de estándares y criterios. No obstante, a pesar de que, por un lado, se le

confiere un lugar importante a la autoevaluación, combinando información cuantitativa y cualitativa, y por el otro se promueven espacios no solo de descripción sino de análisis valorativo para optimizar el plan institucional, pareciera que la evaluación sigue estando en función de la acreditación y no en pos de la mejora de la carrera.

Se podrá aducir que estamos analizando un sistema de acreditación y que por lo tanto la autoevaluación, en esta instancia, debe ser vista de este modo. A nuestro juicio, la autovaloración debe estar siempre presente y no referida exclusivamente a las instancias de acreditación. Si bien es cierto que las unidades académicas y responsables de carrera aún no tienen internalizado del todo el sentido y rol estratégico de la autoevaluación y que, por lo tanto, es necesario un momento de “guía” (al estilo de un aprendizaje guiado o de hetero-aprendizaje), no podemos eliminar la autonomía institucional a la hora de presentar un informe. Los documentos guía tienen escasa flexibilidad, no permiten incorporar las especificidades de las carreras a nivel institucional, dejan de lado la incorporación de la creatividad e innovación que puede existir en los programas de formación por acreditar.

En síntesis, nos encontramos en una etapa de transición que debe permitir el paso de la heteroevaluación a la auto y coevaluación de carreras. Para ello, es necesario que todos los actores involucrados, desde la RME hasta los responsables de la gestión curricular, consideren como referentes indiscutibles: la autonomía de las carreras e instituciones, la especificidad de los programas de formación en el marco de un determinado contexto local y regional, la necesidad de capacitación y de generación de espacios de sensibilización sobre la importancia de la evaluación, en primer lugar, como instancia de mejora de la calidad y, en segundo lugar, como herramienta fundamental para la internacionalización e integración educativa, es decir, movilidad académica y profesional, entre otras cosas.

Las guías muy pautadas o directivas no garantizan la mejora del plan de formación y, por ende, no generan confianza en los empleadores del espacio regional a fin de promover la movilidad y reconocer no solo los trayectos formativos, los títulos

académicos y el reconocimiento profesional, el cual todavía no se logra a pesar de todos estos intentos de internacionalización de los sistemas de acreditación.

1.2.2.7. Modelo y metodología de evaluación

De la misma manera que en el SICEVAES, tampoco en el ARCU-SUR aparece la información manifiesta sobre esta categoría de análisis, lo que nos lleva a realizar las inferencias correspondientes en el Capítulo IV.

1.2.2.8. Informe de evaluación y sistema de comunicación (CCR *et al*, 2008, Cap. IV).

En este proceso tres son los documentos que reflejan las valoraciones de la carrera por acreditar. El primero es el *Formulario de Recolección de Datos e Información* (RANA, 2008d) con el respectivo Informe de Autoevaluación; el segundo, el Informe Final elaborado por el Comité de Pares; y el tercero, el Dictamen de acreditación.

El Informe de Evaluación Externa consta de un Informe Preliminar y de un Informe Final.

Los Pares Evaluadores a partir de la valoración del Formulario y del Informe de Autoevaluación, más los juicios de valor provenientes de la visita, elaboran un Informe Preliminar. Para ver el formato de dicho documento, más las pautas para su redacción, remitirse a RANA, 2008c:24-26.

Una vez elaborado el Informe Preliminar es remitido a la institución y autoridades de la carrera por acreditar para que formulen observaciones, si lo consideran necesario. En caso de que las hubiera, el Comité de Pares debe hacerse cargo de ellas en la elaboración de su Informe Final en un plazo de quince días contados desde la recepción de las mismas. Si no hay observaciones, se entiende que el Informe

Preliminar constituye el Informe Final. Las pautas de su elaboración se encuentran en RANA, 2008c:27-28.

Finalmente, se inicia el proceso de elaboración y emisión del dictamen acerca de la acreditación e información a instancias MERCOSUR. La ANA debe pronunciarse sobre la acreditación MERCOSUR de la carrera dentro de los treinta días siguientes a la recepción del informe final del Comité de Pares. Para emitir su dictamen toma en consideración los siguientes antecedentes: las conclusiones del informe de autoevaluación; la ponderación del Comité de Pares en relación con el informe institucional; su recomendación en cuanto al resultado global de proceso de Acreditación MERCOSUR; el grado de cumplimiento de las metas y objetivos institucionales; el resultado de otros procesos de acreditación, nacionales o extranjeros a los que se haya sometido la carrera y otros antecedentes legales o reglamentarios propios de las disposiciones nacionales.

La ANA puede emitir uno de los siguientes dictámenes:

- En caso de que la carrera cumpla satisfactoriamente con los criterios de calidad y con sus metas y objetivos, se declara la carrera acreditada por el plazo de vigencia establecido para ella.
- En caso de que no cumpla satisfactoriamente con algunos criterios, metas u objetivos, pero satisfaga la mayoría de los esenciales y presente -en su informe de autoevaluación- un plan razonable y realista para superar las deficiencias identificadas, se posterga la decisión sobre la acreditación por un plazo máximo de un año. La institución, en ese plazo, debe presentar evidencia de que ha subsanado satisfactoriamente sus deficiencias, en cuyo caso se extiende un certificado de acreditación por el plazo de vigencia de la misma. Si no se hubieran corregido las debilidades detectadas en forma satisfactoria, se aplica la disposición contenida en el siguiente ítem.
- En caso de que la carrera no cumpla satisfactoriamente con algunos de los criterios esenciales y no presente un plan de mejora considerado aceptable,

resulta no acreditada. La institución no podrá presentarla nuevamente a la acreditación antes de transcurrido un plazo de dos años.

Una vez que la ANA emite su dictamen, elabora una resolución que se notifica oficialmente a la institución a la que pertenece la carrera. Debe notificar también a la Reunión de Agencias Nacionales de Acreditación, que mantendrá un registro actualizado con los resultados de los procesos. Cuando el dictamen sea favorable, la RANA lo comunica oficialmente a la Reunión de Ministros de Educación y procederá a integrar la información pertinente al Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR.

Finalmente, durante el período de vigencia de la acreditación, la institución tiene la obligación de informar acerca de cualquier cambio sustantivo en su organización o estructura.

1.2.2.9. Ética de la evaluación

En cuanto a este tema, en forma “declarativa” se puede apreciar en los criterios de selección de los pares evaluadores y en el desarrollo de la evaluación externa e interna la mención de principios éticos a tener en cuenta para llevar a cabo el proceso de acreditación: compromiso, transparencia, diálogo, consenso, apertura, tolerancia, entre otros. No es intención de este apartado volverlos a nombrar en forma exhaustiva, sí se tiende a invitar al lector a leer nuevamente estos principios en función del sistema de implementación, especialmente con la lectura de las guías y formularios propuestos por el ARCU-SUR.

En el Capítulo IV profundizaremos este tema ya que como se ha expresado en otras oportunidades, en esta etapa descriptiva solo se están presentando inquietudes o mejor dicho se está intentando focalizar la atención en nodos problemáticos o fortalezas que requieren de potenciación o adaptación.

Sin embargo, destacamos que en ninguno de los Sistemas de evaluación y acreditación descriptos destinan un espacio importante a este tema. No hay que olvidar que la no aplicación de los principios de la ética de la investigación evaluativa atenta contra la calidad de los informes y dictámenes.

1.2.2.10. Metaevaluación del sistema

Como se ha expresado con anterioridad, el SEM y la RANA en todo momento solicitan a los Pares Evaluadores la **metaevaluación** del sistema durante el proceso de implementación del mismo.

Hasta el momento no se ha encontrado registro de metaevaluaciones parciales o de espacios que las generen.

2. Redes y organismos regionales para la evaluación y generación de buenas prácticas

2.1. Consejo Centroamericano de Acreditación (2002-2010)



2.1.1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica

El Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) presenta en esta categoría de análisis la misma información que consignáramos para el SICEVAES ya que ambos pertenecen al CSUCA.

Mapa X: Cobertura geográfica del CCA - CSUCA



2.1.2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación

El CCA es un organismo regional sin fines de lucro constituido por los sectores académico, público y privado, gubernamental y profesional de América Central, como la instancia encargada de conceder la acreditación y el reconocimiento regional a los organismos o agencias de acreditación que operen en cada país o en la región centroamericana. Dicho consejo surge como resultado de los Foros Centroamericanos de Acreditación de la Educación Superior, convocados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Estos foros reunieron a representantes de las Universidades públicas, delegados de las Universidades privadas con sólido prestigio en la región centroamericana (Belice, Guatemala,

Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá), a los Ministros de Educación, a representantes de las agencias nacionales y regionales de acreditación existentes o en proceso de formación. El acuerdo de creación fue suscripto en el II Foro (San José, mayo de 2002) y en el III Foro (Guatemala, octubre de 2002); en el último, también se aprobó el texto del Convenio de Constitución del CCA y sus estatutos (CCA, 2005: 4).

En cuanto a su trayectoria el único registro que se encontró fue el *Manual de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación*, elaborado por el CCA en el año 2005. En el mismo, se explicita la misión y la visión al 2010; los objetivos; los compromisos; las políticas de acreditación; su estructura; el marco de referencia para los procesos de acreditación; las categorías de evaluación que se deben utilizar en la evaluación y acreditación; y las etapas y procedimientos para la acreditación. Sin embargo, no se han encontrado datos sobre acreditaciones realizadas, si bien la “Visión 2010” lo propone entre sus metas futuras (CCA, 2005: 10):

- Contar con una estructura funcional, flexible con profesionales altamente capacitados, con sentido de pertenencia y compromiso, lo que permite desarrollar sus funciones y tareas mediante el trabajo en equipo.
- Utilizar modelos de acreditación que favorezcan el mejoramiento permanente de la calidad de la ESU mediante la metaevaluación continua de los mecanismos utilizados por las agencias de acreditación nacionales y regionales.
- Fomentar una cultura de la calidad e integración de la ESU a nivel regional.
- Promover la asesoría en el tema.
- Realizar alianzas estratégicas con fines de cooperación solidaria.
- Promover la constitución de organismos o agencias de acreditación en la región centroamericana.

2.1.3. Propósitos de la evaluación

Los propósitos de la evaluación en el ámbito del CCA pueden dividirse en la ***acreditación de las agencias de acreditación nacional y regional*** de la ESU de

Centroamérica por un lado y en la generación de Buenas Prácticas por el otro. Fomentar una cultura de calidad y el mejoramiento de la ESU centroamericana, mediante **la acreditación de segundo orden** es su objetivo principal. Esto se debe a que concibe la regionalización de la acreditación como una estrategia que contribuye a la movilidad de profesionales, profesores, estudiantes e investigadores en el contexto de la integración de los países centroamericanos; promueve el reconocimiento y equiparación de estudios, grados y títulos universitarios entre las instituciones universitarias de América Central; y finalmente provee información a la sociedad sobre indicadores de la calidad en la educación superior de América Central (CCA, 2005: 12).

Desde estos propósitos como referente, el CCA presenta cuatro políticas de acreditación:

- Mejoramiento de la calidad de la educación superior.
- Observancia de las buenas prácticas.
- Promoción de la acreditación.
- Impulso a la vinculación e integración regional.

En cuanto al **mejoramiento de la calidad de la educación superior**, se propone:

- Promover que los organismos o agencias acreditadas desarrollen procesos de evaluación y acreditación encaminados al mejoramiento de la calidad de los programas e instituciones, y su pertinencia en relación con la sociedad en general.
- Garantizar que la acreditación otorgada a los organismos o agencias tenga como finalidad reconocer la calidad de la institución, programa o carreras y certificar que realizan sus funciones y cumplan su misión.
- Garantizar que sus acreditaciones sean periódicas y que los organismos o agencias nacionales y regionales y extrarregionales de acreditación organicen sistemas de información y rendición de cuentas para la sociedad en general.
- Fomentar la metaevaluación de los procesos de evaluación y de acreditación que realizan los organismos de acreditación nacionales, regionales y extrarregionales.

La ***observancia de las buenas prácticas*** por el CCA y por los organismos o agencias acreditados, nacionales, regionales y extrarregionales requiere:

- Promover el desarrollo de un marco ético y normativo que delimite la participación, deberes y derechos del CCA y de los organismos o agencias en el cumplimiento de su misión.
- Promover que el CCA y los organismos o agencias acreditados, garanticen la rigurosidad de los procesos de evaluación y acreditación.
- Fomentar que los ejercicios de acreditación que realizan el CCA y los organismos o agencias acreditados, respeten la libertad académica y el carácter voluntario de los procesos.
- Promover que la acreditación sea imparcial, transparente y profesional, y basada en instrumentos válidos y confiables.
- Garantizar que el CCA y las agencias validen periódicamente los criterios, normas, estándares e instrumentos que emplearán en sus procesos de evaluación y acreditación.

La ***promoción de la acreditación*** consiste en:

- Promover la acreditación de agencias.
- Fomentar la creación de agencias.
- Promover que las agencias se ajusten a un modelo de organización que facilite la participación de la sociedad, a través de los distintos sectores públicos y privados interesados en el desarrollo de la educación superior ya sea en el ámbito nacional como en el regional.
- Promover que los principios, criterios, requisitos y estándares de acreditación sean esencialmente equivalentes entre los diversos organismos o agencias acreditadores.

Por su parte, el ***impulso a la vinculación e integración regional*** lleva a:

- Proponer criterios, normas, estándares, indicadores e instrumentos de calidad, flexibles y comparables para todas las agencias, considerando el contexto

local y regional, así como la aplicación y contextualización de referentes de las agencias extrarregionales.

- Promover que las agencias establezcan programas de cooperación y de relaciones interinstitucionales con miras a su internacionalización.
- Promover, a través de las agencias de acreditación, el establecimiento de convenios de cooperación e intercambio entre los programas e instituciones académicas acreditados en la región centroamericana.
- Fomentar la colaboración, por medio de los sectores constitutivos del CCA y de las agencias de acreditación, para la movilidad de estudiantes, académicos, investigadores y profesionales centroamericanos.

De la lectura de los propósitos y políticas de acreditación del CCA se deduce el gran interés de este organismo por *contribuir a la movilidad académica y circulación profesional mediante la utilización de la acreditación como una estrategia que permite asegurar el reconocimiento de trayectos formativos y títulos*. Este Consejo se centra en la acreditación de las agencias y a la generación de las buenas prácticas como un eje importante en este proceso de integración educativa universitaria.

2.1.4. Objeto de la evaluación

Su universo de trabajo está conformado por *todos los organismos y agencias nacionales, regionales o extrarregionales que acreditan instituciones, programas o carreras universitarias*.

2.1.5. Contenido de la evaluación

El presente apartado se divide en las categorías de análisis que, según el CCA, deben utilizar las agencias para acreditar y en los requisitos para efectivizar su acreditación. Ambos aspectos describen el contenido de la evaluación de este organismo.

2.1.5.a. Categorías de análisis que deben utilizar las agencias a la hora de acreditar (CCA, 2005:27-32).

Las agencias acreditadoras deben evaluar un conjunto de indicadores y estándares de acreditación mediante la formulación de categorías de análisis que demuestren la calidad de una institución y/o programa de formación.

El CCA establece categorías obligatorias que, como mínimo, deben ser cumplidas satisfactoriamente; en su formulación *ad hoc*:

Tabla XXII: CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN ACREDITACIÓN QUE DEBEN EMPLEAR LAS AGENCIAS QUE ACREDITAN INSTITUCIONES EN EL ÁMBITO NACIONAL Y REGIONAL (elaboración propia)	
Categoría	Implicancia
Proyecto Institucional	Comprende la filosofía, el marco jurídico de la institución. Misión, visión, valores, políticas, objetivos y metas.
Gestión y gobierno institucional	Comprende la estructura organizativa, liderazgo y formas de gobierno. Incluye procesos de planificación, organización, dirección y evaluación, así como las relaciones internas y externas de la institución.
Docencia	Función sustantiva orientada a la formación profesional e integral del recurso humano que demanda la sociedad; se expresa en el modelo educativo que asume la institución, que se concreta en los distintos niveles y modalidades de la oferta educativa y en los procesos curriculares.
Investigación	Función orientada a crear, recrear y transferir conocimientos y tecnologías que contribuyen a solucionar problemas en los distintos ámbitos de la realidad social y que apoya la pertinencia, eficiencia y eficacia de la docencia y la extensión. Comprende políticas de investigación, gestión y evaluación de proyectos de investigación, publicación de las investigaciones, integración de la investigación a la docencia, aplicación utilización e impacto de los resultados de las investigaciones.
Extensión y vinculación social	Función orientada a la interacción de los procesos académicos con la realidad social en la que está inmersa la institución, a través de la comunicación, prestación de servicios, producción de bienes, asesorías y otras actividades. Comprende políticas de extensión social, gestión, evaluación y divulgación de proyectos de extensión, así como la integración de la extensión con la docencia y la investigación.
Recursos físicos y materiales	Equipos y materiales asignados al desarrollo de las funciones sustantivas de la institución.
Recursos financieros	Todo tipo de ingresos con que cuenta la institución y el uso adecuado y transparente de los mismos. Incluye presupuesto de funcionamiento e inversión, su sostenibilidad financiera acorde con el proyecto institucional.
Recursos de información y comunicación	Comprende la base de datos institucional, los catálogos, bibliotecas y centros de documentación, material didáctico, acceso a Internet, sitios web, medios de intracomunicación y medios de comunicación masiva empleados para cumplir con los propósitos institucionales y servir de apoyo a la toma de decisiones.

Infraestructura	Instalaciones en donde se desarrollan las diferentes actividades institucionales.
Recursos Humanos	Conjunto de personas que integran la institución en calidad de personal académico, administrativo y de servicios. Incluye los procesos de selección, educación continua, evaluación de desempeño y promoción así como retiro.
Estudiantes y servicios estudiantiles	Conjunto de personas que están matriculadas en programas de estudios debidamente autorizados por la institución. Incluye los procesos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, así como los programas que la institución ofrece para el desarrollo y bienestar estudiantil.
Graduados	Conjunto de estudiantes que concluyen satisfactoriamente un plan de estudio y obtienen el grado académico correspondiente y el diploma que acredita los estudios realizados. Implica el ejercicio de la profesión, el grado de satisfacción personal y profesional, el aporte que realizan a la sociedad y la percepción de los empleadores sobre su desempeño.

Tabla XXIII: CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN ACREDITACIÓN QUE DEBEN EMPLEAR LAS AGENCIAS QUE ACREDITAN CARRERAS O PROGRAMAS EN EL ÁMBITO NACIONAL Y REGIONAL (elaboración propia)

Categoría	Implicancia
Enfoque Curricular	Comprende la fundamentación epistemológica que orienta el diseño, la ejecución y la evaluación del currículo de un programa.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Es el proceso de interacción entre estudiante y docente orientado al logro de objetivos educativos y al desarrollo de capacidades y competencias para el aprendizaje autodirigido permanente, el ejercicio profesional y la vida. Comprende la planificación, organización, desarrollo, seguimiento y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.
Investigación en la carrera	Es el proceso orientado a la generación y transferencia de conocimiento científico y tecnológico. Retroalimenta a los procesos formativos que se realizan en un programa. Comprende proyectos de investigación, publicación de las investigaciones y utilización de sus resultados.
Extensión y vinculación de la carrera	Es el proceso orientado a la vinculación de la carrera con la realidad social. Retroalimenta los procesos formativos que se realizan en un programa y beneficia a la sociedad con trabajo productivo mediante diversos proyectos y actividades.
Recursos humanos de una carrera	Conjunto de personas que trabajan en un programa académico. Incluye los procesos de selección, educación continua, evaluación del desempeño y promoción que se realizan para garantizar la efectividad, pertinencia y sostenibilidad de la carrera.
Estudiantes de una carrera	Conjunto de personas que están matriculadas en una carrera. Incluye los procesos de reclutamiento, selección, admisión, permanencia y egreso de los estudiantes, así como la atención y seguimiento estudiantil. Además, comprende la existencia y cumplimiento de las reglamentaciones estudiantiles.
Gestión académica	Es el proceso de administración orientado al logro de los objetivos de la carrera. Comprende las funciones de planificación, organización, dirección, liderazgo, evaluación y seguimiento académico y curricular. Implica los procesos de

	evaluación del desempeño del personal, gestión de recursos y proyectos para el funcionamiento académico y la coordinación con unidades nacionales e internacionales.
Infraestructura de la carrera	Instalaciones en donde se desarrolla el proceso educativo.
Recursos de apoyo	Conjunto de insumos asignados a la carrera para el desarrollo de las actividades académicas.
Graduados	Conjunto de estudiantes que concluyen satisfactoriamente un plan de estudio y obtienen el grado académico correspondiente y el diploma que acredita los estudios realizados. Implica el ejercicio de la profesión, el grado de satisfacción personal y profesional, el aporte que realizan a la sociedad y la percepción de los empleadores sobre su desempeño.

2.1.5. b. Requisitos que deben cumplir las agencias (CCA, 2005: 20-26)

Para el CCA los requisitos generales de acreditación son aquellos cuya satisfacción es necesaria y suficiente para garantizar el cumplimiento de los criterios de calidad. Tienen carácter esencial en el proceso de otorgamiento de la acreditación. Para cada requisito general, se establecen pautas de cumplimiento, según mostramos en el siguiente cuadro:

Tabla XXIV: Requisitos para la acreditación de agencias (elaboración propia)

REQUISITO GENERAL	PAUTA
Marco Constitutivo	Posee una declaración explícita de su filosofía institucional: misión, visión, valores, políticas, objetivos y metas.
	Cuenta con un código de ética.
	Aplica su código de ética sobre la base de los principios de las buenas prácticas.
	Tiene delimitado su ámbito de trabajo, alcance y niveles.
	Posee un fundamento legal de operación con sus mecanismos de enmienda.
	Tiene procesos, debidamente reglamentados, que garantizan la resolución de conflictos de diversa naturaleza en la propia agencia y entre ella y sus usuarios.
	Aplica los procedimientos para la resolución de conflictos según lo establecido en sus reglamentos.
	Cuenta con procedimientos para la audiencia y revisión de sus decisiones de acreditación.
	Aplica los procedimientos de audiencia y revisión de sus decisiones de

	acreditación, según lo establecido en sus reglamentos.
	Cumple con las acciones planificadas.
	Las acciones que prevé y realiza corresponden con su filosofía institucional.
Marco Organizativo y Operacional	Tiene definida su estructura organizativa, cargos y funciones.
	Cuenta con procedimientos transparentes y claramente definidos para la toma de decisiones.
	Desarrolla procesos de planificación: políticas, objetivos, metas y planes operativos.
	Cuenta con mecanismos de autoevaluación, seguimiento, control y evaluación externa de su quehacer.
	Cuenta con mecanismos de seguimiento, control y acompañamiento de las instituciones y programas que acredita.
	Cuenta con mecanismos de comunicación y de divulgación interna y externa.
	Establece relaciones con otros organismos y agencias de interés común.
	Toma decisiones, acordes con las normas establecidas a través de sus órganos de decisión, y respeta el debido proceso.
	Realiza procesos de autoevaluación, control, seguimiento y evaluación externa de su quehacer con miras al mejoramiento continuo de los servicios que ofrece y al reconocimiento y acreditación de su calidad.
	Desarrolla estrategias para el seguimiento, control y acompañamiento de los procesos de acreditación que realiza.
	Cuenta con un sistema de información para los procesos de acreditación y la toma de decisiones.
	Implementa mecanismos de comunicación y divulgación interna y externa.
	Fomenta y mantiene relaciones de cooperación con otras agencias de acreditación.
	Marco Conceptual y Metodológico
El modelo de evaluación y acreditación contiene: enfoque, conceptos, criterios y estándares de calidad.	
Implementa modelos de evaluación y de acreditación en los procesos de acreditación que realiza.	
Posee una metodología general del proceso de evaluación y acreditación que contiene métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos acordes con el modelo adoptado.	
Aplica la metodología general del proceso de evaluación y acreditación en los procesos que realiza en correspondencia con el modelo adoptado.	
Cuenta con mecanismos de actualización continua de criterios, estándares, instrumentos y procedimientos de evaluación y acreditación.	

	Implementa mecanismos de actualización continua de criterios, estándares, instrumentos y procedimientos.
	Aplica procedimientos que aseguran la consistencia entre todas las evaluaciones que realiza.
	Utiliza estándares aceptados a nivel internacional.
	Asume un modelo de evaluación y acreditación contextualizado a la realidad educativa y al marco jurídico e institucional del país o región que acredita.
Recursos	<p>Recursos Humanos</p> <p>Tiene programas y procedimientos de selección, desarrollo, capacitación continua y evaluación de sus recursos humanos.</p> <p>Cuenta con un programa de selección de académicos y profesionales vinculados con la evaluación y acreditación con base en requerimientos del CCA.</p> <p>Desarrolla programas de capacitación continua para sus recursos humanos conforme a los criterios establecidos.</p> <p>Realiza procesos de evaluación del desempeño de sus recursos humanos, de conformidad con los criterios establecidos.</p> <p>Tiene un órgano de decisión cuyos miembros cumplen con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado académico mínimo de Licenciatura y preferentemente con formación de posgrado. - Trayectoria reconocida en el campo profesional. - Experiencia mínima de diez años en la educación superior o en su carrera profesional. - Conducta congruente con el código de ética. <p>Tiene un personal profesional que cumple con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado académico de Licenciatura, preferentemente con nivel de posgrado en educación superior, evaluación o acreditación. - Experiencia mínima de diez años en la educación superior o en su carrera profesional. - Conducta congruente con el código de ética. <p>Tiene un personal de apoyo que cumple con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación técnico-profesional acorde con el cargo y las funciones establecidas. - Experiencia profesional en el ámbito en el que se desempeña. - Conducta congruente con el código de ética. <p>Utiliza evaluadores externos que cumplen con los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado académico de Maestría en el campo específico donde actuará como evaluador y preferiblemente con estudios de Doctorado, con las excepciones de las especificidades de algunas disciplinas y la respectiva legislación. - Trayectoria reconocida en el campo profesional. - Experiencia mínima de diez años en la educación superior o en su carrera profesional. - Conducta congruente con el código de ética.

	<p>Recursos Materiales e Infraestructura</p> <p>La agencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dispone de instalaciones físicas. - Posee equipamiento tecnológico. - Cuenta con mobiliario y materiales para el desarrollo de sus funciones. - Dispone de recursos informáticos. - Hace un uso racional de los recursos existentes conforme a las regulaciones establecidas. <p>Recursos Financieros</p> <p>La agencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posee solvencia financiera que asegura su sostenibilidad. - Aplica programas de auditoría interna y externa. - Dispone de un sistema de actualización de estados financieros.
<p>Resultados cuantitativos y cualitativos</p>	<p>La agencia:</p> <p>Ha desarrollado acreditaciones y reacreditaciones acordes con su tiempo de existencia.</p> <p>Posee un número de solicitudes de acreditación acorde con su tiempo de operación.</p> <p>Realiza acreditaciones en el ámbito de acción establecido.</p> <p>Promueve que las instituciones y carreras acreditadas por ella desarrollen de forma periódica su reacreditación.</p> <p>Promueve que las instituciones y carreras por ella desarrollen procesos de evaluación y mejora continua de la calidad educativa.</p> <p>Promueve que las instituciones y carreras acreditadas desarrollen mecanismos de seguimiento de sus graduados.</p> <p>Implementa mecanismos de seguimiento a la gestión y los procesos de cambio en las instituciones y carreras acreditadas.</p> <p>Implementa mecanismos de retroalimentación con las instituciones usuarias para su mejoramiento.</p>

2.1.6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo

Con respecto a esta categoría de análisis la información de la cual se dispone es la que se presenta a continuación, dividida en los roles que forman parte del CCA y las etapas del proceso de acreditación.

2.1.6. a. Constitución del CCA

El CCA está constituido por 11 (once) profesionales y un estudiante destacado. Entre los profesionales, siete designados por cada uno de los países centroamericanos; cuatro a nivel regional, uno por cada uno de los siguientes sectores: académico-estatal, académico-privado, gubernamental y profesional. También es miembro regional un estudiante, designado por el propio Consejo a propuesta de las asociaciones estudiantiles reconocidas en cada país. Es decir, cuenta con una representación nacional y otra regional (CCA, 2005: 5-6).

Desde el punto de vista organizacional, el CCA funciona como una estructura descentralizada y por comisiones especializadas. Cuenta con un equipo de dirección constituido por una Presidencia, dos Vicepresidencias y un vicerrector para aquellos aspectos de coordinación de actividades, representación legal y establecimiento de relaciones interinstitucionales que el Consejo requiera. Además posee una Secretaría Técnica que es el órgano ejecutivo de apoyo directo al Consejo. Ésta es integrada por un Director Ejecutivo y el personal profesional y técnico correspondiente a las áreas de trabajo del Consejo (CCA, 2005: 5-7).

Los órganos de consulta son:

- El Foro Centroamericano por la Acreditación de la Educación Superior. Se considera el espacio regional de intercambio de experiencias, reflexión y debate sobre la calidad y pertinencia de la Educación Superior. El Foro se integra con la representación del Consejo Superior Universitario Centroamericano – CSUCA- , universidades privadas invitadas, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana – CECC- , la Confederación de Entidades Profesionales Universitarias de Centroamérica – CEPUCA- , tres estudiantes, las agencias de acreditación de educación superior que funcionen en la región, organismos y agencias reguladores de la Educación Superior de los países centroamericanos, el sector empleador de los graduados universitarios y de expertos invitados.
- La Junta de Coordinación y Seguimiento apoya al CCA y se encarga de velar por el cumplimiento del Convenio Constitutivo; atiende lo relativo a la

incorporación de nuevas instituciones suscribientes, actúa como enlace del CCA con los 4 (cuatro) sectores. Está integrada por dos representantes: del Consejo Superior Universitario Centroamericano, del conjunto de rectores de las universidades privadas suscribientes, de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y de la Confederación de Entidades Profesionales Universitarias de Centroamérica, signatarias del Convenio.

2.1.6. b. Etapas y procedimientos para la acreditación

Las etapas de acreditación son (CCA, 2005: 34-38):

ETAPA I: Solicitud de Acreditación

Puede efectuarse mediante convocatoria o por solicitud expresa por parte de los solicitantes.

ETAPA II: Admisibilidad de la Solicitud de Acreditación

- Verificación de cumplimiento: La Dirección Ejecutiva verifica el cumplimiento de los requisitos para presentarse a la acreditación. Si la cumple, la solicitud se pasa a la Comisión Técnica para su análisis.
- Recomendación al Consejo. Cuando la Comisión Técnica identifica que se cumple con todos los requisitos, recomienda al Consejo la admisión de la solicitud. Una vez que el Consejo comunica su decisión de admisibilidad se inicia el trámite de acreditación.
- Solicitud al Consejo. Si la Comisión Técnica identifica alguna omisión o vicio subsanable en la solicitud, lo informará a la Dirección Ejecutiva detallando la omisión o vicio subsanable para que le pida al Solicitante lo que corresponda.⁶²

⁶² Los requisitos de admisión se encuentran en el *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA.*

ETAPA III: Evaluación de la agencia de acreditación

- Equipo de Evaluadores. Después de admitirse la solicitud, la Dirección ejecutiva, con el aval de la Comisión Técnica, propondrá al pleno del Consejo, el Equipo de Evaluadores.
- Revisión del expediente. El Equipo de Evaluadores conocerá el expediente completo presentado por la agencia, que le será enviado por la Dirección Ejecutiva.
- Pronunciamiento. El equipo de Evaluadores se pronunciará sobre el contenido de los documentos dentro del período para su revisión definido por la Dirección Ejecutiva. (Art. 33 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).
- Diagnóstico. Concluida la revisión de documentos, el Equipo de Evaluadores elaborará un Informe Preliminar en el que definirán los aspectos que se deben verificar in situ así como el programa a desarrollar. (Art. 33 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).
- La visita in situ. La organización y desarrollo de la visita in situ se realizarán según lo establecido en el Reglamento de Acreditación y en el programa correspondiente. (Artículos 35, 36, 37 y 38 del *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, CCA*).

ETAPA IV: Elaboración y presentación del Informe de Evaluación

- El Informe de Evaluación consiste en una descripción escrita del estado del solicitante, en lo que respecta a las categorías de análisis y se basa en los productos de la evaluación preliminar y lo obtenido en la visita de campo. (Art. 39 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).
- El Equipo de Evaluadores elabora un Informe de Evaluación que es sometido, por intermedio de la Dirección Ejecutiva, al pleno del Consejo, según lo

establecido en el Reglamento de Acreditación. (Art. 39 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).

- Custodia del Informe. La Dirección Ejecutiva mantendrá el Informe en custodia y confidencialidad, y se mantendrá en comunicación en el /la Presidente/a del CCA para recibir las instrucciones del caso. (Art. 40 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).
- Relatoría. El/la Presidente/a del CCA elegirá una persona, entre los miembros de la Comisión Técnica quien se encargará de hacer, sin emisión de juicios, la presentación de un informe de relatoría ante el pleno del Consejo. El Informe de Relatoría se basará en el expediente completo y en el informe de evaluación presentado por el equipo evaluador. (Art. 41 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).

ETAPA V: Decisión sobre la Acreditación

- Recepción del Informe de Evaluación. Los miembros titulares del Consejo recibirán el informe de evaluación, por intermedio de la dirección Ejecutiva, por lo menos 30 días antes de la reunión de acreditación.
- Deliberación. Los miembros titulares del Consejo recibirán con 15 días de anticipación, de la reunión de acreditación, el informe de la relatoría.
- Audiencia. El Consejo escuchará el Informe de la relatoría y en ese momento tendrá también a su disposición todos los documentos fuentes de la solicitud y cualquier otro documento pertinente. (Art. 41 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).
- El Consejo en pleno recibirá en sesión al Presidente del equipo de evaluadores.

- También podrá recibir, en sesión, al representante legal de la agencia solicitante.
- Deliberación y decisión. Después de las audiencias, el Consejo deliberará y decidirá si se otorga o no la acreditación y bajo cuáles condiciones. (Art. 42 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).
- Acreditación quinquenal. La acreditación se otorgará por un periodo de cinco años a aquellas agencias que tienen un desempeño mayor de cinco años y cumplan con los requisitos establecidos por el CCA. Este reconocimiento no implica que el CCA tenga la responsabilidad compartida en los actos y resoluciones que emitan la agencia acreditada. (Art. 51 *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).
- Acreditación bienal. La acreditación se otorgará por un periodo de dos años para las agencias de reciente creación y que satisfagan los requisitos establecidos por el CCA. Este reconocimiento no implica que el CCA tenga responsabilidad compartida en los actos y resoluciones que emita la agencia acreditada.
- Reconocimiento público de la acreditación. La acreditación que se otorga consiste en un diploma o certificado de acreditación que el CCA entregará en ceremonia pública a la agencia acreditada. También se pondrá en conocimiento de los medios centroamericanos de comunicación mediante un boletín de prensa. (Artículos 43 y 50 del *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).

ETAPA VI: Seguimiento y Revocatoria

El Consejo informará a la agencia acreditada acerca de su Programa de Supervisión y Seguimiento. Este Programa requiere, entre otras actividades, la elaboración de un Informe Anual por la agencia acreditada y la Visita de Seguimiento que la Dirección ejecutiva efectuará para verificar el cumplimiento de todo lo prescripto por el

Consejo. (Art. 61 del *Reglamento de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. CCA*).

2.1.7. Modelo y metodología de evaluación

En los documentos analizados, no aparece explícitamente el tipo de modelo de evaluación en el cual se basa este sistema. En el Capítulo IV, pondremos en evidencia el o los modelos que, a nuestro juicio, subyacen en el comportamiento del mismo.

2.1.8. Informe de evaluación y sistema de comunicación

Esta información ya ha sido presentada en ocasión del desarrollo de las etapas y procedimientos para la acreditación.

2.1.9. Ética de la evaluación

A partir del análisis de contenido del documento, se considera que los criterios de calidad para la acreditación, denominados así con el CCA (CCA, 2005: 17-20), reflejan la ética de la evaluación del sistema. Para ello, dicho organismo establece que, para obtener su acreditación, toda agencia debe demostrar que cumple con los siguientes criterios:

- *Aseguramiento de la calidad: cuentan con mecanismos propios de control y seguimiento de su desempeño, así como de los procesos de acreditación que realizan, en la búsqueda del mejoramiento continuo de la calidad.*
- *Cientificidad: aplican el rigor científico en los diversos enfoques, teorías, métodos y procedimientos para el diseño y ejecución de los procesos de evaluación y acreditación.*
- *Congruencia: la correspondencia entre la misión y la labor que realizan; así como, la coherencia organizativa y técnica para llevar a cabo los procesos de evaluación y acreditación.*
- *Eficiencia: uso racional y óptimo de los recursos tanto para el funcionamiento operativo como para el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación.*
- *Equidad: disposición a dar a cada uno lo que se merece según los criterios, requisitos y estándares de calidad establecidos. Incluye la igualdad de oportunidades y el debido proceso.*
- *Imparcialidad: actuación equilibrada de sus miembros con probidad e independencia en el plano individual y en la toma de decisiones colegiadas.*
- *Independencia: Actuación con libertad y autonomía sin admitir intervención externa en la toma de decisiones.*
- *Participación y pluralidad: inclusión o representatividad de los sectores interesados en la educación superior en los procesos de elección y constitución de las agencias, así como en los procesos de evaluación, acreditación y toma de decisiones que se realizan.*
- *Rendición de cuentas: proveer información pública, confiable, transparente y oportuna de su estructura, quehacer y sus resultados.*
- *Responsabilidad: cumplir con la obligación que contrae la agencia ante las instituciones usuarias y ante la sociedad para contribuir al aseguramiento de la calidad en la educación superior.*
- *Suficiencia: juicio que se emite en relación con la capacidad y competencia de la agencia, para garantizar una buena calidad de los procesos que realiza.*
- *Impacto: Efectos del trabajo de la agencia al promover el mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones de educación superior, a través de sus procesos de acreditación.*
- *Pertinencia: es la correspondencia entre la misión, fines y principios que se propone un organismo de acreditación o institución educativa respecto a los requerimientos de calidad educativa que hace la sociedad y el entorno a la educación superior.*

2.1.10. Metaevaluación del sistema

Los documentos analizados no expresan en forma explícita la aplicación de la metaevaluación. Sin embargo, si el objetivo del CCA consiste en generar buenas prácticas, pareciera que la implementan.

2.2. RIACES (2003-2010)



2.2.1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica

La RIACES no pertenece a ningún organismo. Es una red que abarca instituciones iberoamericanas pertenecientes a los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

Mapa XI: Cobertura geográfica de la RIACES



2.2.2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) es una asociación sin fines de lucro y con personalidad jurídica propia que desarrolla sus funciones con independencia y autonomía de cualquier Estado y Gobierno. Se constituyó formalmente en Buenos Aires, Argentina, en mayo de 2003. El objetivo principal de esta red es constituirse en una instancia significativa para *promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, y contribuir de este modo a la garantía de la calidad de la ESU de estos países*. Para ello, ha realizado una multiplicidad de acciones relacionadas con la acreditación de

grado y de posgrado; la capacitación mediante talleres, pasantías y reuniones científicas; alianzas estratégicas de cooperación solidaria internacional; y por último participación en proyectos de investigación evaluativa que apuntan a generar buenas prácticas para garantizar la calidad de los sistemas de evaluación y principalmente los de acreditación. Dichas acciones forman parte de un plan de trabajo que la RIACES viene desarrollando desde el 2006 y que se clasifica por dimensiones⁶³, las que hacen referencia a los aportes de la RIACES en los siguientes ámbitos: acreditación propiamente dicha (dimensión técnica); alianzas y asociaciones con otras organizaciones con el fin de promover la sustentabilidad de las acciones de aseguramiento de la calidad de la región (dimensión política); acciones de socialización, difusión y desarrollo de un sistema de información y comunicación mediante el uso de la página web (dimensión comunicacional); estudios de investigación evaluativa en temas relacionados con la acreditación de carreras y especialmente de agencias (dimensión teórica).

A continuación se presenta una tabla síntesis del plan de trabajo de la RIACES por dimensiones.

Tabla XXV: Plan de trabajo de la RIACES por dimensiones (elaboración propia)

⁶³ Para el desarrollo de este ítem se utilizó:

- Información que aparece en el Portal de RIACES.
- RIACES - CINDA. (2007). Manual para la Autoevaluación de Agencias de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.
- RIACES. 2007. Guía para el Aseguramiento Interno de Calidad de las Agencias de Evaluación y Acreditación. Proyecto CINTAS.
- Lemaitre, M.J. (2007). El reconocimiento mutuo de las agencias de aseguramiento de la calidad. RIACES.

DIMENSIÓN TÉCNICA			
APOYO A LAS ACCIONES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA REGIÓN			
ACTIVIDAD	TAREAS	SUB-TAREAS	PRODUCTO
Apoyo a las agencias existentes en la región.	Autoevaluación y Evaluación Externa de Agencias (2 evaluaciones externas)	¿Convendría eliminar esta categoría sin datos?	Proyecto CINTAS: Aseguramiento Interno de Calidad de las Agencias de Evaluación y Acreditación. (RIACES – ANECA) - 2007
	Desarrollo de Proceso Internos de Aseguramiento de la Calidad en las Agencias.		Manual de Aseguramiento interno de calidad. – 2007
	Entrenamiento e intercambio de evaluadores externos. Entrenamiento e intercambio de personal técnico.		Pasantías. Experiencias en CONEAU, CNAP, COPAES, INEP, CNA. Se adjuntan algunos Informes. Objetivo: promoción de la cooperación y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Iberoamérica cuyo objeto sea la evaluación y acreditación de la calidad de la ES. Encuentros: <i>Visita de Rectores del Paraguay a Argentina. Encuentro de Alto Nivel entre Autoridades Universitarias de ambos países y con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación U niversitaria. Visita a Instituciones Universitarias con procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires-Argentina, 17 al 20 de noviembre de 2008.</i>

Apoyo al desarrollo de agencias en países donde el aseguramiento de la calidad es incipiente.	<p>Estudios diagnósticos para el apoyo al desarrollo de acciones de aseguramiento de la calidad.</p> <p>Talleres a realizarse en países donde no existan agencias, con el fin de abordar temas relacionados con el aseguramiento y gestión de la calidad de la educación superior. (por ejemplo: evaluación institucional o acreditación de carreras).</p> <p>Organización de visitas de estudio de representantes de las instituciones de educación superior.</p>		
Armonización y desarrollo de Criterios y Procedimientos de Acreditación.	Experiencias de acreditación experimental internacional en carreras de grado con criterios armonizados.		<p>Proyecto piloto de Acreditación de Carreras de Grado: Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador y Perú. (2007-2009)</p> <p>EN PROCESO</p> <p>Reuniones Técnicas: Organización de Talleres RIACES – Medicina: Armonización de Criterios con vistas a un Mecanismo de Acreditación en la Región. Responsables: ANEAES (Paraguay) y CNAP (Chile). Lugar: Asunción del Paraguay los días 21 y 22-11-2007.</p> <p>Talleres RIACES – Ingeniería: Armonización de Criterios con vistas a</p>

			<p>un Mecanismo de Acreditación en la Región. Responsables: CONEAU (Argentina) y ANECA (España). Lugar: Argentina los días 11 y 12-12-2006.</p>
	<p>Experiencias de acreditación regional experimental en programas de doctorado.</p>		<p>Proyecto Piloto de: Acreditación Internacional Conjunta de Programas de Doctorado entre la CNA – Colombia- en cooperación con RIACES y la OEI. (2009) EN PROCESO DE NEGOCIACIÓN-DISEÑO</p>
	<p>Experiencias de acreditación regional experimental de maestrías a distancia.</p>		<p>Taller de Armonización de Criterios para la evaluación de la calidad de programas semipresenciales y a distancia. Bogotá, Colombia. 23 y 24 de noviembre de 2007. FINALIZADO EL AÑO 2008 NO HAY MÁS INFORMACIÓN</p>
<p>DIMENSIÓN POLÍTICA</p>			
<p>ALIANZAS Y ASOCIACIONES CON OTRAS ORGANIZACIONES, CON EL FIN DE PROMOVER LA SUSTENTABILIDAD DE LAS ACCIONES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA REGIÓN</p>			
<p>TAREAS</p>			<p>PRODUCTO</p>
<p>Organización el INQAAHE Members Forum 2008 – Buenos Aires / Argentina.</p>			
<p>ALCUE: propuesta de tres proyectos a realizar con este espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de un registro de instituciones y programas acreditados en la región. 			

<ul style="list-style-type: none"> - Un estudio de las actividades de las instituciones de educación superior extranjeras en América Latina y sus implicaciones para el aseguramiento de la calidad de la educación superior transfronteriza. - Organización de un seminario ECA- MERCOSUR. 			
IESALC-UNESCO: Desarrollo de un conjunto de indicadores para conocer las condiciones en que se realizan los programas de formación de profesores en la región.			
CANQATE: invitar a los participantes de esta red a que participen de las actividades de la RIACES.			
DIMENSIÓN COMUNICACIONAL ACCIONES DE SOCIALIZACIÓN, DIFUSIÓN Y DESARROLLO DE UN SISTEMA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN MEDIANTE EL USO DE LA PÁGINA WEB			
ACTIVIDAD	TAREAS	SUB-TAREAS	PRODUCTO
Oficina regional de información	<p>Creación de una Base de Datos Regional acerca de estándares, criterios e instrumentos utilizados para la evaluación y acreditación de carreras y programas en el campo de la educación superior iberoamericana.</p> <p>Creación de un sistema regional de información que cubra carreras e instituciones acreditadas y una perspectiva general de las ofertas de carácter transnacional.</p> <p>Documentación de los resultados de las actividades que vaya desarrollando RIACES.</p> <p>Actualización permanente de los vínculos electrónicos a otras redes regionales y entidades vinculadas.</p> <p>Traducción de los materiales y documentos producidos en otras regiones que sean considerados de utilidad para el desarrollo de la evaluación y la acreditación de la educación superior en</p>		

	Iberoamérica.		
DIMENSIÓN TEÓRICA			
ESTUDIOS EN TEMAS SIGNIFICATIVOS			
ACTIVIDAD		PRODUCTO	
<p>Desarrollo de temas de estudio siguiendo estos ejes:</p> <p>Relación entre acreditación de programas y acreditación institucional.</p> <p>Mecanismos para promover y facilitar la movilidad estudiantil (sistema de transferencia de créditos, reconocimiento de estudios, experiencias nacionales e institucionales)</p> <p>Nuevos modelos de acreditación.</p> <p>Calidad y amplio acceso: nuevos modelos institucionales.</p>		<p>Proyectos de Investigación presentados:</p> <p>“Recopilación de experiencias y elaboración de criterios y procedimientos para la evaluación de carreras de posgrado”. RIACES con la colaboración de IESALC y CAPES. (2006-2007) Posteriormente el Proyecto pasa a denominarse: “Sistemas de Acreditación y Evaluación de Postgrados en América latina y el Caribe” a cargo de RIACES, CAPES, CONEAU y UNESCO - IESALC. (en desarrollo)</p> <p>CNU (Consejo Nacional de Universidades) de Nicaragua. (2008). Modelos de Autoevaluación Institucional implementados en las Universidades de Nicaragua miembros del Consejo Nacional de Universidades”. (DISEÑO)</p> <p>JUN (Junta de Acreditación Nacional de Cuba). (2008). Calidad y amplio acceso: modelos institucionales. (DISEÑO)</p> <p>CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – Argentina) y el MEC (Ministerio de Educación y Cultura – Uruguay). Relación entre la acreditación de programas y la acreditación institucional. (DISEÑO)</p>	

Como se puede observar son muy variadas las acciones que contribuyen al proceso de internacionalización de la evaluación y acreditación en el marco de la integración de la ESU mediante el afianzamiento de alianzas estratégicas con organismos que se dedican al perfeccionamiento continuo de los sistemas de acreditación de las agencias. Es importante resaltar la utilización de dos estrategias muy importantes a la hora de promover técnicas de acreditación de calidad: la capacitación continua del personal abocado al tema y la participación en proyectos de investigación evaluativa, como herramienta continua de mejora y generación de buenas prácticas.

2.2.3. Propósitos de la evaluación

El *fin principal* de la RIACES es convertirse en una instancia de cooperación solidaria y de regionalización que contribuya a garantizar la calidad de la ESU en el espacio iberoamericano, mediante el trabajo sistemático sobre los sistemas de evaluación y acreditación. Su actividad gira en torno de la armonización de los sistemas para generar la confianza mutua entre los países de dicho espacio geográfico. Para el cumplimiento de esta meta cuatro son sus propósitos principales: la acreditación de carreras (grado y posgrado); la producción de conocimientos científicos sobre el tema; la formación, capacitación y perfeccionamiento en evaluación y acreditación; y, finalmente, el apoyo para la acreditación interna de agencias y generación de buenas prácticas para el aseguramiento de su calidad.

Para el cumplimiento de dichos propósitos, la RIACES está compuesta por los siguientes miembros: los organismos subregionales de evaluación de la calidad y acreditación de cada país iberoamericano, que además son reconocidos oficialmente por las autoridades competentes de su país para estos fines; la oficina gubernamental de cada país o la institución competente para la fijación de las políticas de educación superior relativas a la calidad y acreditación de la educación superior; y los organismos subregionales de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior que son reconocidos oficialmente por las autoridades competentes. Como miembros asociados, previa aprobación de la Asamblea General, pueden participar los organismos internacionales que se dedican especialmente a la educación superior y que actúan en el área iberoamericana.

El gobierno de la Red está compuesto por: la Asamblea General, el Comité Directivo, el Presidente y un Secretario.

La Asamblea General es el órgano máximo de la RIACES, y está constituida por todos los miembros plenos y los miembros asociados, todos con derecho a voz. Sin embargo, solo los miembros plenos tienen derecho a voto, expresado en un voto por país. Las reuniones en sesión ordinaria se realizan al menos cada dos años.

Sus funciones son: elección y sustitución de los miembros del Comité Directivo; estudio y aprobación del informe de gestión del Presidente, que incluirá, al menos, una memoria de actividades y de presupuestos ejecutados; estudio y aprobación de los presupuestos anuales; estudio y aprobación del plan de trabajo bianual; fijación de las cuotas; estudio y aprobación de los proyectos de reforma; elaboración y aprobación de su propio reglamento; y aprobación de la incorporación de nuevos miembros.

El Comité Directivo está compuesto por siete miembros de pleno derecho y de diferentes países, de los cuales al menos cuatro son representantes de agencias de evaluación y acreditación, y el resto en representación de las oficinas gubernamentales. Sus miembros son elegidos por la Asamblea General, ejercen su cargo por un período de tres años pudiendo renovar la mitad de los miembros por otro período de igual duración.

El Comité Directivo elige a uno de sus miembros que sea además representante de una de las agencias, para que ejerza las funciones de Secretario del mismo Comité y de la RIACES. Las reuniones se realizan una vez al año o las veces que sean necesarias.

En cuanto a sus responsabilidades, se enumeran: elaborar un plan de trabajo bianual, que es discutido y aprobado por la Asamblea; garantizar que se cumplan las decisiones de la Asamblea General; preparar una memoria anual que incluya las actividades realizadas, así como el balance y el estado de cuentas de la RIACES, para someterlo a la aprobación de la Asamblea General; y efectuar el seguimiento y evaluación de los proyectos de la RIACES que se deriven del plan de trabajo. Para el

cumplimiento de sus funciones, el Comité Directivo cuenta con el apoyo de una Oficina de Coordinación Técnica que funciona en la sede de la agencia u organismo al cual pertenece el Secretario designado.⁶⁴ La agencia u organismo que actúa como sede aporta los medios necesarios y la infraestructura para el desarrollo de los fines y objetivos de la RIACES, y el financiamiento de los gastos para el funcionamiento de la Oficina de Coordinación Técnica.

El Presidente del Comité Directivo tiene las funciones de representar a la RIACES en el establecimiento de relaciones con agencias o entidades de evaluación de la calidad y acreditación de la educación superior, así como con otras redes que tengan fines u objetivos similares a la RIACES, y de promover las actividades de la Red.

El Secretario debe: llevar al día las actas y la contabilidad de la RIACES; preparar la memoria anual de las actividades, así como los presupuestos, para su presentación a la Asamblea General; convocar, preparar y organizar las reuniones del Comité Directivo y de la Asamblea General; ejecutar los mandatos del Comité Directivo en relación con los fines y objetivos de la RIACES; y coordinar los aspectos relativos a la difusión y comunicación externa de la red.

Al 2010, la RIACES está compuesta un Presidente, un representante de ANECA (España), uno de la CCA (CSUCA); uno del CNA (Colombia), uno de la CONEA (Ecuador), uno de la CONEAU (Argentina) que actúa como Secretaría de la RIACES y por último un representante de la JAN (Cuba).

Como se observa, la Red cuenta con un organigrama de alianzas de *cooperación solidaria iberoamericana* que hace viable el logro de los propósitos enmarcados en su Plan de Trabajo por dimensiones. En la dimensión técnica denominada “*Apoyo a las acciones de aseguramiento de la calidad de la región*”, tres son las grandes actividades que la representan y que en esta investigación abordaremos como descripción de la presente categoría de análisis: apoyo a las agencias existentes en la región; apoyo al desarrollo de agencias en países donde el aseguramiento de la

⁶⁴ En la actualidad, funciona en CONEAU.

calidad es incipiente; armonización y desarrollo de criterios y procedimientos de acreditación.

En cuanto a la primera, se elaboró un *Proyecto de Aseguramiento interno de la calidad de las agencias, como una estrategia que contribuye a mejorar y garantizar la calidad de los mecanismos de evaluación y acreditación de las Agencias Nacionales*. El Proyecto CINTAS (Calidad Interna de las Agencias) es propuesto por ANECA, España, y se realiza en el marco de las tareas de la RIACES. Cabe aclarar que ni el Proyecto CINTAS⁶⁵ ni los productos que emanan del mismo, como el Manual de Aseguramiento de la calidad interna de las Agencias⁶⁶, constituyen una *iniciativa para evaluar las agencias de evaluación y acreditación*. Solo son estrategias que apuntan a *apoyar a las agencias para que diseñen e implementen procedimientos que les permitan asegurar la calidad de sus actividades*. Así sus objetivos específicos son: facilitar a las agencias orientaciones para diseñar el aseguramiento interno de calidad de sus evaluaciones y acreditaciones; apoyarlas en la implementación de procedimientos y mecanismos de aseguramiento interno de calidad; y definir un marco de referencia común de aseguramiento interno de calidad en el ámbito de RIACES.

En la elaboración del proyecto, ANECA tomó en consideración las recomendaciones y experiencias de aseguramiento de la calidad internacionales, los lineamientos RIACES y el marco normativo de cada país. A esto le sumó el concepto de que el *aseguramiento interno de la calidad es la herramienta que tienen las agencias de regular sus actividades y de favorecer la transparencia de los procesos de evaluación y acreditación de carreras o instituciones*.

En el apoyo a los países donde el aseguramiento de la calidad es incipiente consistió en realizar estudios diagnósticos, talleres de capacitación y pasantías de responsables de la gestión educativa de esos países en agencias nacionales con trayectoria.

⁶⁵ RIACES (2007). *Guía para el Aseguramiento Interno de Calidad de las Agencias de Evaluación y Acreditación. Proyecto CINTAS*.

⁶⁶ RIACES (2007). *Manual para la Autoevaluación de Agencias de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*.

Con respecto a la tercera actividad relacionada con la armonización y desarrollo de criterios y procedimientos de acreditación, aparece el Proyecto piloto de acreditación de grado del cual participan Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador y Perú y que se desarrolló durante el periodo 2007-2009. Constituye una experiencia de acreditación internacional en carreras de grado con criterios armonizados. De este proyecto participan las siguientes ANAs: CONEAU (Argentina), CNA (Colombia), SINAES (Costa Rica), JAN (Cuba), CONEA (Ecuador) y ANR (Perú). Las universidades interesadas en participar de esta experiencia puede presentarse y seleccionar dos de los tres campos de la ciencia que se acreditan: Medicina, Agronomía e Ingeniería.⁶⁷

En cuanto al objetivo y los procedimientos, las agencias de acreditación, miembros de RIACES, acordaron tomar como referente las experiencias MEXA/ARCU-SUR. En cada una de las áreas seleccionadas se reunieron grupos de expertos con el fin de identificar un conjunto de criterios para la evaluación y acreditación de la calidad de los programas académicos. Así surgieron documentos por áreas, como por ejemplo:

- *Agronomía: Objeto de estudio y perfil profesional*
- *Ingeniería: Presentación de objeto de estudio y perfil profesional. Ecuador, 2007.*
- *Ingeniería Agronómica: Criterios para la Acreditación Experimental de Carreras de Ingeniería Agronómica a nivel regional. Ecuador, 2007.*
- *Medicina: Acuerdos alcanzados.*

Estos documentos se discutieron y acordaron en un taller que se realizó a fines de 2007 en Quito, organizado por RIACES y CONEA: *Taller Internacional sobre Difusión de Procedimientos para la Acreditación Regional Experimental de Carreras de Grado; Quito, noviembre 28-29, 2007.*

En la tarea que tiene como propósito la armonización de criterios para la evaluación de carreras se suman: el Proyecto piloto de acreditación internacional conjunta de programas de Doctorado entre el CNA (Colombia) en cooperación con la RIACES y la OEI (2009); y experiencias de acreditación regional experimental de Maestrías a

⁶⁷ No se especifica en documento alguno de los analizados el criterio de selección de las áreas de conocimiento o carreras. Luego, resulta evidente que sigue el modelo MEXA/ARCU-SUR.

distancia. Con respecto a este tema, solo se tiene información del Taller de armonización de criterios para la evaluación de la calidad de programas a distancia, que se realizó en Bogotá (Colombia) el 23 de noviembre de 2007.

2.2.4. Objeto de la evaluación

Los objetos de evaluación de la RIACES son las carreras de grado (las mismas del MEXA) y de posgrado (doctorados y maestrías semipresenciales y a distancia) y las agencias nacionales de acreditación.

Por la incorporación del posgrado como objeto de experiencia piloto de acreditación internacional en el proceso de armonización de criterios de evaluación, se diferencia del resto de los sistemas.

2.2.5. Contenido de la evaluación

Dado que la RIACES toma la decisión de realizar la experiencia piloto de acreditación de las carreras de grado siguiendo el modelo MEXA, solo analizaremos el Proyecto CINTAS (Calidad Interna de las Agencias) que tiene por objeto de estudio las ***agencias nacionales de evaluación y acreditación***.

El Proyecto CINTAS se propone los siguientes objetivos específicos: orientar a las agencias en la promoción del aseguramiento interno de la calidad de sus evaluaciones y acreditaciones; apoyarlas en la implementación de los procedimientos y mecanismos que implica; y definir un marco de referencia común de dicho aseguramiento en el ámbito de RIACES. Por ello, en la elaboración de la propuesta, ANECA tuvo en cuenta las recomendaciones y experiencias internacionales, los lineamientos RIACES y el marco normativo de cada país. A esto le sumó el concepto de que el aseguramiento interno de la calidad es el modo que tienen las agencias de autoerregular sus actividades y de favorecer la transparencia de los procesos de evaluación y acreditación de carreras o instituciones. Al asegurar la calidad de sus actuaciones, las agencias complementan la labor que en ese terreno desarrollan las universidades y otras instituciones de educación superior, ofreciendo a ciudadanos y

gobiernos la garantía de que hacen lo necesario para mejorar la calidad en dicho nivel educativo.

En este marco, propone como contenido de evaluación las siguientes dimensiones (RIACES, 2007: 38-41):

Tabla XXVI: Dimensiones y categorías de análisis del proceso de evaluación (elaboración propia)

Dimensiones	Categorías de análisis
Contexto Institucional	Misión, política y objetivos de la agencia Organización y estructura Agentes de interés Actividades de evaluación y Acreditación
Procesos o procedimientos de evaluación y acreditación	Procesos y procedimientos relativos a la planificación de evaluaciones y acreditaciones. Procesos o procedimientos de ejecución de las evaluaciones y acreditaciones.
Procesos o procedimientos relativos a los recursos de la Agencia utilizados en las evaluaciones y acreditaciones	Gestión de recursos humanos de la Agencia. Recursos materiales y financieros.
Procesos o procedimientos relativos a los resultados y mejora de las evaluaciones y acreditaciones realizadas por la agencia	Resultados de los procesos de evaluación. Información pública.

A esta lista de contenidos sumaremos una categoría *ad hoc* -preguntas de investigación evaluativa con su correspondiente criterio-, que elaboramos a partir de la propuesta de ANECA (RIACES, 2007: 29-36), la que nos permitirá pasar de la etapa descriptiva a la de reflexión y autovaloración:

Tabla XXVII: Preguntas de investigación evaluativo (elaboración propia)

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	CRITERIO EVALUATIVO
¿Cómo satisface la agencia los requisitos exigidos para desarrollar actividades de evaluación, certificación o acreditación?	La Agencia cuenta con el reconocimiento formal, otorgado por las autoridades competentes, para el desarrollo de las actividades de evaluación, certificación o acreditación en la Educación Superior.
¿Cómo la Agencia define su misión, su política y objetivos?	La Agencia está en condiciones de promover externamente y consolidar internamente una cultura de la calidad apoyada en una misión, una política y unos objetivos de calidad conocidos y accesibles.
¿Cómo la Agencia desarrolla sus relaciones con las Instituciones de Educación Superior y otros agentes de interés?	La Agencia reconoce a las instituciones de Educación Superior como máximos responsables de su propia calidad, respetando su autonomía e independencia.
¿Cómo la Agencia asegura los procesos de evaluación externa?	La Agencia cuenta con criterios, mecanismos y procedimientos públicos que aseguren que los procesos de evaluación y acreditación, se realizan con las debidas garantías.
¿Cómo la Agencia toma las decisiones relativas a los procesos de evaluación y acreditación.	La Agencia tiene procedimientos que le permiten tomar decisiones de manera independiente fundadas en la información y en las evidencias recogidas y sobre la base de los criterios previamente establecidos.
¿Cómo la Agencia asegura y mejora la calidad de su personal?	La Agencia cuenta con mecanismos que aseguran que la selección, gestión y formación de su personal se realiza de modo que éste pueda desempeñar las funciones que le son propias.
¿Cómo la Agencia asegura sus recursos materiales y financieros?	La Agencia cuenta con mecanismos que le permitan diseñar, gestionar y mejorar sus recursos materiales y financieros para el adecuado desarrollo de las evaluaciones y acreditaciones.
¿Cómo la Agencia analiza y tiene en cuenta los resultados de sus evaluaciones?	La Agencia tiene procedimientos que le permiten asegurar que se obtienen, analizan y utilizan los resultados para la mejora de la calidad de sus evaluaciones.
¿Cómo la Agencia difunde la información sobre las actividades de evaluación y rinde cuentas a la sociedad?	La Agencia tiene mecanismos que le permitan asegurar la difusión periódica de información actualizada relativa a sus actividades y su labor realizada.

Como se puede apreciar la transformación de los contenidos en preguntas de investigación evaluativa promueve la metaevaluación de la agencia, tal como lo pretenden la RIACES y la ANECA con el Proyecto CINTAS.

Los insumos que la RIACES produce y ofrece a las agencias en este proyecto para el logro del objetivo final son:

- *Guía para el Aseguramiento Interno de la Calidad de las Agencias de Evaluación y Acreditación.* 2007. RIACES.
- *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.* ENQA.2005.
- *Guías Nacionales de Evaluación y Acreditación por país.*

2.2.6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo

Para la descripción significativa y exhaustiva de esta categoría de análisis se abordará el tipo de evaluación según el evaluador y el tipo de evaluación según el momento en que se aplica la misma, su secuencia y duración. Por supuesto, que todo esto analizado en función del propósito de la instancia evaluativa y su objeto de estudio.

Como ya se expresó, solo nos abocaremos a la descripción del Proyecto CINTAS, esto quiere decir que el objeto de estudio en este caso serán las agencias nacionales o sistemas de evaluación y acreditación a nivel regional.

Si partimos del tipo de evaluación en función del evaluador tenemos que la RIACES promueve instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. El propósito, como ya se expresó en reiteradas oportunidades no consiste en acreditar agencias sino en generar insumos y herramientas para que las propias agencias realicen su aseguramiento interno. Para ello, la RIACES y ANECA diseñan manuales de aseguramiento interno para dichas instituciones en función de los resultados obtenidos de estudios comparados y de la aplicación de las directrices del INQAAHE, del ENQA y la normativa de cada país en donde está la agencia objeto

de evaluación. De esto modo están realizando un tipo de heteroevaluación además de que se encarguen de la evaluación externa de la agencia.

Por su lado, las agencias u organismos regionales se autoevalúan teniendo como referente los manuales guía de RIACES-ANECA, los requisitos de calidad a nivel internacional según los diferentes agentes de interés (gobierno, universidad, otras agencias, grupos de profesionales y sociedad en general). Diseñan e implementan procedimientos de aseguramiento interno de la calidad teniendo en cuenta su contexto y finalmente se someten a la evaluación externa.

Heteroevaluación y autoevaluación son instancias fundamentales de crecimiento que se complementan en la política de la RIACES. Agregamos el término de co-evaluación porque la RIACES es una red de universidades y organismos que se encargan de la evaluación y acreditación. No es un órgano superior que “dicta lo que hay que hacer” sino que los lineamientos y directrices surgen del diálogo, la deliberación y el consenso entre las universidades y organismos miembros de la Red.

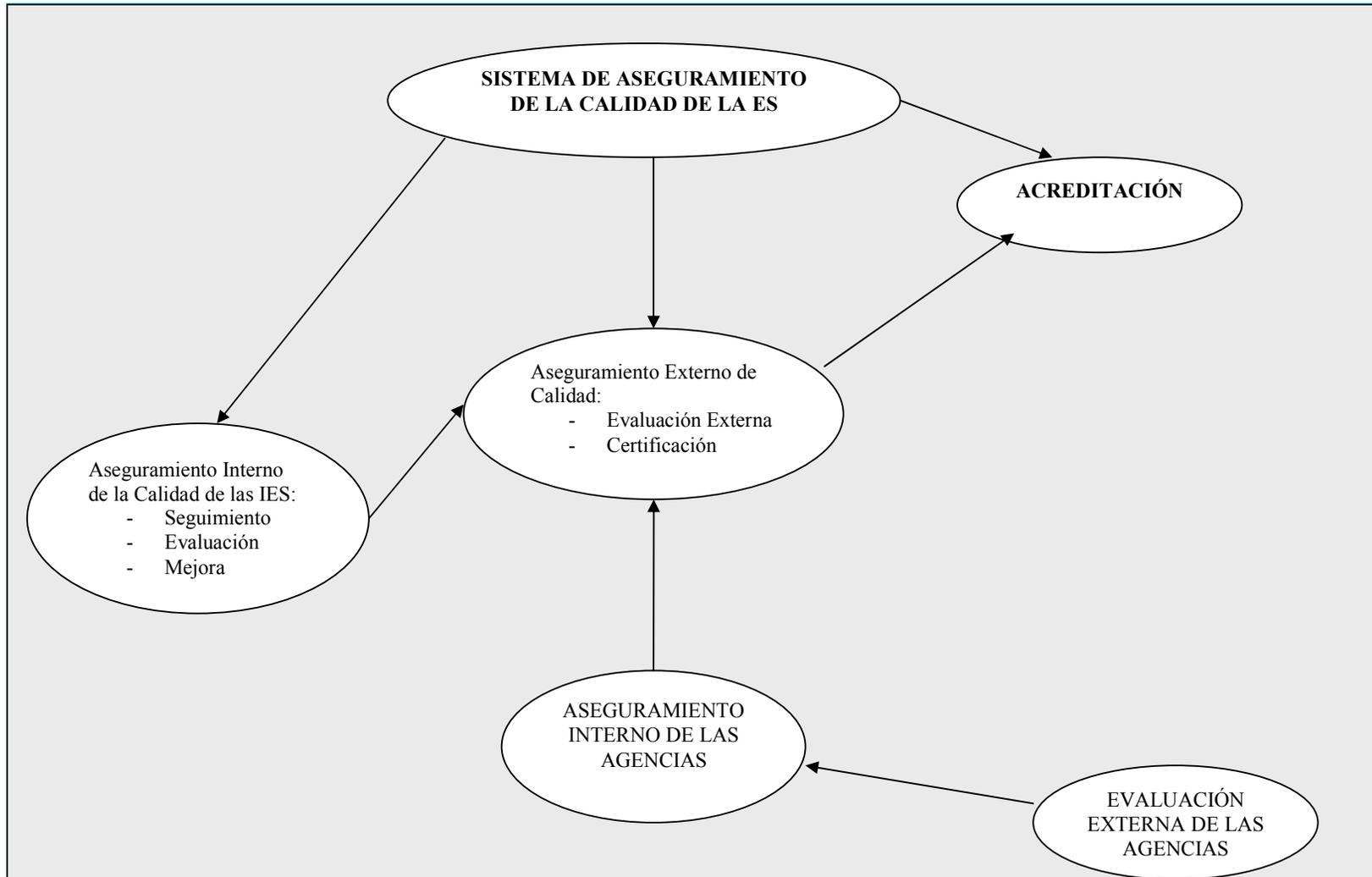
Las agencias asumen un papel clave en el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, ayudando a consolidar la cultura de la calidad en las universidades. Para ello es necesario incluir a este proceso, como una práctica permanente, el desarrollo del aseguramiento interno de la propia agencia, así como la evaluación externa de la misma. Esta indicación fue presentada en el documento de la UNESCO *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education de 2005*, donde se establece que “(...) las Agencias u organismos de evaluación y acreditación desarrollen sistemas de aseguramiento de la calidad y se sometan a evaluaciones externas periódicas (...)”.⁶⁸

Siguiendo esta lógica los diferentes niveles de Aseguramiento de la calidad en la ESU están representados de este modo:

Gráfico VII: Sistema de Aseguramiento interno de calidad en la ESU

⁶⁸ INQAHE. Guidelines of Good Practice. Disponible en: www.inqahe.org

Adaptación de la Figura: 1. Sistema de Aseguramiento interno de calidad en la Educación Superior, extraída de: *Guía para el Aseguramiento Interno de Calidad de las Agencias de Evaluación y Acreditación. Proyecto CINTAS. RIACES - 2007*



Como se infiere del esquema, en un primer nivel se sitúan las universidades como responsables de su propia calidad, lo que se concreta en la implantación del Aseguramiento interno de calidad. En un segundo nivel se encuentran las Agencias que, desde una perspectiva externa, están implicadas en los procesos de evaluación y especialmente de acreditación de carreras y/o instituciones de ESU; y finalmente en un tercer nivel, se produce el aseguramiento interno de los procesos desarrollados por la propia Agencia, para finalizar con la evaluación externa de la misma.

En cuanto a las bases para el desarrollo del aseguramiento interno de la calidad, el mismo puede describirse como la atención continua, estructurada y sistemática a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora. (ASEAN UNIVERSITY NETWORK QUALITY-ASSURANCE. *Manual for the Implementation of the Guidelines*, 2004:20)

En el marco de las actividades y procesos de evaluación que se desarrollan en las Agencias, el aseguramiento interno de la calidad debe permitir a estas instituciones demostrar que toman en serio la calidad de sus evaluaciones y que se comprometen a poner en marcha los medios que aseguren y demuestren esa calidad. (ENQA, 2005:9)

Todas las agencias, previo a la implementación del Aseguramiento interno de la calidad de sus actividades deben determinar las necesidades y expectativas de la sociedad y de otros agentes de interés, en relación a las evaluaciones, auditorías, certificaciones o acreditaciones realizadas, conforme a la Misión de la agencia. También deben establecer los objetivos y el ámbito de aplicación del aseguramiento interno de la calidad, además de los mecanismos y herramientas para su implementación.

Con respecto a los *agentes de interés*, las agencias nacionales deben tomar en consideración los requisitos de calidad explícitos o implícitos de cada uno de ellos. Luego de este análisis se procede a establecer las bases para determinar el Aseguramiento interno de calidad de su accionar. Los procesos y procedimientos

diseñados deben hacerse visibles no sólo en el interior de la Agencia, sino sobre todo ante los agentes de interés externos a ella.

Una vez diseñados e implementados sus procedimientos de aseguramiento interno de calidad, pueden someterse a una evaluación externa para demostrar que el modo en que aseguran internamente la calidad de sus actuaciones resulta adecuado para cumplir con las necesidades y expectativas de sus diferentes agentes de interés.

A modo de ejemplo, los Agentes de Interés son:

Tabla XXVIII: Agentes de interés

<i>AGENTES DE INTERÉS</i>	<i>EJEMPLO DE ASPECTOS A CONSIDERAR</i>
<i>Gobierno</i>	<i>Decisiones de calidad (validez y fiabilidad), coste, informes al sistema, publicidad, consecuencias.</i>
<i>Universidad</i>	<i>Decisiones de calidad, publicidad, consecuencias.</i>
<i>Otras agencias</i>	<i>Reconocimiento mutuo y registro</i>
<i>Grupos profesionales</i>	<i>Decisiones de calidad, consecuencias, rendición de cuentas.</i>
<i>Sociedad en general</i>	<i>Publicidad, informes, consecuencias, estatus, rendición de cuentas.</i>

Tabla extraída de: *Guía para el Aseguramiento Interno de Calidad de las Agencias de Evaluación y Acreditación. Proyecto CINTAS. RIACES - 2007. Tabla 2. Agentes de interés y aspectos a considerar.*

En cuanto al perfil del evaluador, en este caso –Proyecto CINTAS- sería la RIACES y la ANECA. Son pares internacionales expertos en evaluación y acreditación que demuestran su compromiso con la tarea realizando proyectos de investigación evaluativa desde la perspectiva comparada y organizan talleres y reuniones científicas de capacitación, reflexión, deliberación y consenso.

En cuanto a la segunda parte de descripción de esta categoría, ***tipo de evaluación según el momento en que se aplica la misma, su secuencia y duración***, se infiere que la RIACES realiza evaluación formativa y evaluación final de producto.

La evaluación formativa se da en el proceso de autoevaluación de las agencias que es el objetivo principal del Proyecto CINTAS y el segundo se encuentra en la presentación del Informe de Autoevaluación de la Agencia y en la Evaluación Externa realizada por la RIACES y ANECA.

De la información encontrada, en la descripción del Proyecto CINTAS se explicitan las etapas del proceso de aseguramiento interno de las Agencias. Al respecto se dice que una vez que las mismas definen los agentes de interés se procede al diseño de las diferentes etapas del proceso de aseguramiento interno de la calidad. Las mismas son: análisis de la relación de la Agencia con los grupos de interés y el marco normativo; planificación; diagnóstico; y definición y documentación. A continuación se presenta una breve descripción de cada una de ellas.

Tabla XXIX: Etapas del proceso de aseguramiento interno de las Agencias (elaboración propia)

ETAPA	OBJETIVO	TAREAS
I	Reflexionar sobre el marco de referencia – marco contextual y normativo- en el que se opera.	Identificar los agentes de interés. Analizar intereses y expectativas de los agentes de interés. Analizar el marco normativo nacional.
II	Planificar el proceso.	Definir metas. Definir: Los responsables de liderar el Aseguramiento interno de calidad. Las diferentes actividades (secuencia-duración-costos) Los principales implicados y sus responsabilidades. Los recursos materiales. Los medios para motivar y comprometer. El proceso de revisión y aprobación del diseño para parte de la dirección.

III	Autoevaluar la labor que desarrolla la agencia. (diagnóstico, punto de partida)	Analizar los principales elementos a tener en cuenta en el diagnóstico: Leyes, reglamentos, normas y criterios que regulan sus actividades de evaluación y acreditación. Estructura organizativa (funciones y actividades) que dan soporte a los procesos de evaluación y acreditación. Procedimientos y mecanismos existentes asociados a la evaluación y acreditación. Determinar el procedimiento para la recolección de datos y sus fuentes. Valorar el grado de sistematización de los mecanismos que garantizan la calidad. Identificar y priorizar las necesidades detectadas teniendo en cuenta las características de la Agencia y el alcance e importancia de aquellas.
IV	Definir, sistematizar y documentar, mediante un manual o procedimiento similar, los diferentes mecanismos o procesos necesarios para asegurar la calidad de las evaluaciones realizadas.	Definir: Objetivos y principios de actuación. Agentes de interés Alcance Fases Procedimientos Organización, estructura y recursos

En relación con esto, la ANECA y RIACES, proponen directrices para contribuir con el objetivo de apoyar a las agencias a internalizar y profundizar su proceso de autoevaluación. De este modo proponen una etapa descriptiva y otra reflexiva como insumo para la toma de decisiones relacionada con el mejoramiento de la labor que cada Agencia desarrolla y un aprendizaje institucional conducente a niveles crecientes de calidad.

2.2.7. Modelo y metodología de evaluación

En esta categoría consideramos importante aclarar que los documentos analizados no presentan en forma explícita la información necesaria debido a su carácter de manuales procedimentales. Por ello, en el capítulo siguiente, a partir del análisis de contenido de las fuentes se inferirán algunas reflexiones y comentarios.

2.2.8. Informe de evaluación y sistema de comunicación

Con respecto a esta categoría, en el Proyecto CINTAS y su correspondiente Manual de Aseguramiento Interno de las agencias, se presenta la siguiente estructura de

informe que cuenta con una etapa descriptiva y otra de reflexión por parte de la agencia que se presenta a evaluación externa.

En su etapa descriptiva debe informar sobre (RIACES, 2007: 38-41):

I- PRESENTACIÓN DE LA AGENCIA Y BREVE REFERENCIA A ELEMENTOS CONTEXTUALES

1. Misión, política y objetivos de la agencia

Breve sinopsis relativa al:

- *Estatus y reconocimiento formal.*
- *El sistema universitario de referencia.*

2. Organización y estructura

Breve referencia sobre:

- *Organigrama y estructura organizativa de la Agencia.*
- *Responsabilidades y funciones del personal, especialmente aquellas relacionadas con los procesos de evaluación, certificación y acreditación.*
- *Evaluadores externos vinculados con la Agencia.*
- *Comisiones u órganos similares que desarrollan algunos de los procesos.*

3. Agentes de interés

Breve referencia al papel de los agentes de interés en los procesos de evaluación y acreditación de la agencia. Especialmente en el caso de:

- *Gobierno y Administración educativa.*
- *Universidades y otras instituciones de educación superior.*
- *Estudiantes.*
- *Otras Agencias o agrupaciones de agencias.*
- *Empleadores, colegios profesionales y sociedad en general.*

4. Actividades de evaluación y Acreditación

Breve sinopsis de las actividades que realiza la agencia con relación a la evaluación y acreditación de instituciones, carreras, profesores, etc.

II. PROCESOS O PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Descripción de los principales procesos o procedimientos de evaluación y acreditación que lleva a cabo la agencia, considerando en cada uno de ellos aspectos como:

- *Denominación.*
- *Objetivo.*
- *Alcance*
- *Responsabilidades.*
- *Documentación de referencia.*
- *Descripción del proceso o procedimiento.*
- *Recogida y registro de información o evidencias (a través de indicadores y otras formas de obtención y reducción de datos).*
- *Análisis y revisión de la información obtenida.*

1. Descripción de los procesos o procedimientos relativos a la planificación de las evaluaciones y acreditaciones.

Entre los procesos o procedimientos de evaluación que deberían describirse tendrían que considerarse los relativos a:

- *Definición y concreción de criterios de evaluación y acreditación.*
- *Diseño y aprobación de procedimientos de evaluación y acreditación.*
- *Gestión de documentos internos de la agencia: identificación de documentos, revisión, actualización y autorización de los mismos.*
- *Selección, formación y nombramiento de evaluadores externos o pares evaluadores.*

2. Descripción de los procesos o procedimientos de ejecución de las evaluaciones y acreditaciones.

- *Gestión de los procesos de evaluación y acreditación: solicitud de documentación a las universidades, visitas externas, etc.*
- *Redacción de informes de evaluación y acreditación.*
- *Seguimiento de las acciones de mejora que se derivan de los procesos de evaluación y acreditación.*
- *Gestión de las apelaciones planteadas por las instituciones o los particulares a las evaluaciones y acreditaciones.*
- *Gestión administrativa o logística de los procesos de evaluación y acreditación.*
- *Desempeño de los pares evaluadores, especialmente en la toma de decisiones relacionadas con la evaluación y acreditación.*

3. Descripción de los procesos o procedimientos relativos a los recursos de la Agencia utilizados en las evaluaciones y acreditaciones.

Gestión de recursos humanos de la Agencia (personal de la agencia).

- Selección, evaluación, promoción, formación y reconocimiento.

Recursos materiales y financieros

- Diseño, gestión y mejora de espacios de trabajo.
- Gestión de los servicios contratados.

4. Descripción de los procesos o procedimientos relativos a los resultados y mejora de las evaluaciones y acreditaciones realizadas por la agencia.

Resultados de los procesos de evaluación (impacto, satisfacción,...).

- Recogida de información sobre los resultados de las evaluaciones y acreditaciones que lleva a cabo la Agencia.
- Análisis y revisión de los resultados de las evaluaciones y acreditaciones realizadas por la Agencia (meta-evaluaciones).
- Mejora de las evaluaciones y acreditaciones realizadas.

5. Información pública (transparencia)

- Difusión de información actualizada sobre la metodología y los resultados de los procesos de evaluación y acreditación realizados por la Agencia.

Como se observa, el informe tiene estrecha relación con los contenidos de evaluación y las etapas de descripción y reflexión.

2.2.9. Ética de la evaluación

La Ética de la Evaluación, al igual que en el caso de los modelos de evaluación, la metodología y metaevaluación, no aparece explícitamente en el texto. Las valoraciones que se colocan son autoría de la tesista y se infieren, como ya se informó con anterioridad, a partir del análisis de contenido cualitativo y cuantitativo de las fuentes analizadas. El respeto, la participación, el compromiso y el profesionalismo es lo que subyace en cada una de las actividades propuestas por la RIACES y la ANECA.

2.2.10. Metaevaluación del sistema

El mismo Proyecto CINTAS es una experiencia sistemática y científica de metaevaluación de los sistemas de evaluación y acreditación de las Agencias.

3. Organismos Corporativos para la evaluación y generación de buenas prácticas

3.1. SEACESALC, UDUAL (1998- 2010)⁶⁹⁷⁰



3.1.1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica

El Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (SEACESALC) pertenece a la UDUAL, la que está compuesta por los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

⁶⁹ La información sobre este tema solo está disponible en la siguiente página web:
<http://riev.org/pages/seacesalc.php>

⁷⁰ Obras consultadas:

- Flores Zepeda, M., González González, J. y Domiguez Chávez, H. (2002). *Hacia un Modelo de Planeación Institucional en las Universidades Públicas*. México: UNAM
- González –González, J. y cols. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. México: UDUAL-CIEES-IESALC.
- UDUAL. (1998). *Proyecto Universidad Siglo XXI*. Perú, en el marco de la Primera Reunión de Expertos Evaluadores del 17 de agosto de 1998, en la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UDUAL. (2008). *LXXVI Reunión del Consejo Ejecutivo de la UDUAL*. Monterrey, Nuevo León, México, 25 y 26 de noviembre de 2008.
- UDUAL y RIEV. (2008). *Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Problemática Regional y Plan General Integral de Desarrollo*. México: UDUAL.

Mapa XII: Cobertura geográfica de la UDUAL



3.1.2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación

La XVI Asamblea General de la UDUAL, celebrada en Bogotá, Colombia, el 8 de noviembre de 2007, obtuvo como conclusión prioritaria la necesidad de establecer un *sistema latinoamericano de evaluación, acreditación y certificación profesional universitaria*. El sistema presentado continúa las actividades que la UDUAL emprendió desde 1998 en el campo de la evaluación y planificación de la ESU. *Los logros obtenidos en este ámbito permiten caracterizar al sistema latinoamericano de evaluación, acreditación y certificación, como el instrumento*

idóneo para definir y delimitar los mecanismos para mejorar la calidad de la ESU y otorgar una mayor credibilidad social a los procesos y resultados educativos. Asimismo, permiten dar cuenta ante la comunidad internacional, de las fortalezas de América Latina y el Caribe en el ámbito educativo.

Los antecedentes del sistema de evaluación que propone la UDUAL, se hallan en la *LVI Reunión de su Consejo Ejecutivo*, celebrada en la Universidad de San Carlos de Guatemala, el 2 de abril de 1998. Allí se puso de manifiesto la *necesidad de apoyar a las instituciones latinoamericanas de educación superior en acciones efectivas para impulsar los procesos de evaluación dirigidos principalmente al mejoramiento de la calidad académica*. Para dar cumplimiento a los acuerdos del Consejo, la Secretaría General de la UDUAL dio inicio al “Proyecto Universidad Siglo XXI”, y convocó a la Primera Reunión de Expertos Evaluadores que se llevó a cabo el 17 de agosto de 1998, en las instalaciones de la Pontificia Universidad Católica del Perú. A esta reunión se incorporaron siete países, asistiendo expertos en evaluación de ocho universidades, integrantes, todas, del Consejo Ejecutivo. Con dichos expertos se creó un Grupo Técnico del *Proyecto Universidad Siglo XXI*, cuyo propósito fue dar continuidad al seguimiento de las acciones en torno al tema de la evaluación. A solicitud de la UDUAL, el Dr. Jorge González González se incorporó al grupo técnico, en diciembre de 1999, como experto evaluador de la UNAM y Vocal Ejecutivo del Área de Ciencias Naturales y Exactas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior de México (CI EES).

Finalmente, el Grupo Técnico estuvo integrado por:

Tabla XXX: Integrantes del Grupo Técnico del Proyecto Universidad Siglo XXI

PAÍSES	UNIVERSIDAD
Argentina	Universidad Nacional de la Plata
Costa Rica	Universidad de Costa Rica
Cuba	Universidad de La Habana
Chile	Universidad Tecnológica Metropolitana.
México	Universidad de Guanajuato Universidad Nacional Autónoma de México
Nicaragua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú.

El plan de trabajo formulado por este grupo, en su momento, tuvo como propósitos: *contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe; integrar los procesos de evaluación y planificación universitaria; formar recursos humanos capacitados para instrumentar, en sus instituciones, la autoevaluación y la evaluación externa; y apoyar a las IES para enfrentar los procesos de acreditación de programas y de certificación de profesionales.*

A partir del plan de trabajo 1999-2003, se instrumentaron una serie de once talleres en autoevaluación y evaluación externa que dieron lugar, en el 2003, al **Diplomado Latinoamericano en Evaluación Universitaria**, basado en el modelo de evaluación – planificación denominado “*Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias*”, coordinado por el Dr. Jorge González González, autor de dicho modelo, que también recibe el nombre de “Modelo V”.

Al 2009, el Diplomado formó, en sus diferentes talleres, 646 funcionarios y personal académico de 202 instituciones de educación superior de 20 países latinoamericanos. Asimismo, además de impartirse con una convocatoria abierta a todas las instituciones latinoamericanas, atendió los requerimientos particulares de gremios e inclusive de países. En el 2002, por ejemplo, la Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería solicitó la capacitación de personal en la

planificación y desarrollo de procesos de evaluación externa y acreditación, tendiente a conformar el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación de Enfermería.

Adicionalmente, en el marco del Diplomado, se realizaron talleres a solicitud de ministerios de educación y del Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC).

En síntesis, en estos talleres se ha propiciado la formación de cuerpos académicos y grupos de trabajo en las universidades, encargados de la elaboración y aplicación de planes generales de desarrollo institucional.

Otros logros del Diplomado son la formación de acreditadores en el área de Biología y en otras áreas del conocimiento, así como el desarrollo de proyectos de investigación evaluativa en la ESU.

Por último, toda esta labor permitió la integración de la Red Internacional de Evaluadores (RIV), que se constituyó como un organismo autónomo para realizar procesos de acreditación y certificación profesional universitaria, incorporando pares evaluadores en diferentes disciplinas del conocimiento, tales como: Administración, Arquitectura, Auditoría, Bioestadística, Biología, Ciencias sociales, Derecho, Desarrollo regional, Docencia, Economía, Finanzas, Educación, Enfermería, Filosofía, Física, Historia, Ingeniería civil, Ingeniería en sistemas, Ingeniería eléctrica, Ingeniería química, Ingeniería y Fruticultura, Matemáticas, Medicina, Medicina veterinaria y Zootecnia, Obstetricia, Odontología, Pedagogía, Psicología, Química farmacéutica biológica y Sociología.

El Sistema de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior en América Latina y El Caribe fue aprobado en la LXXVI Reunión del Consejo Ejecutivo de la UDUAL durante los días 25 y 26 de noviembre de 2008 en Monterrey, Nuevo León, México.

3.1.3. Propósitos de la evaluación

Los propósitos del SEACESALC son: contribuir al mejoramiento de la calidad de la ESU en América Latina y el Caribe; ***integrar los procesos de evaluación y planificación universitaria; formar recursos humanos capacitados para instrumentar, en sus instituciones, la autoevaluación y la evaluación externa y apoyar a las IES para implementar los procesos de acreditación de programas y de certificación de profesionales.***

Para el logro de estos propósitos, el SEACESALC invita a incorporarse al plan de trabajo a instituciones, organizaciones, redes, organismos de cooperación y estudio de la UDUAL, organismos de evaluación, acreditación y certificación nacionales y de las diferentes regiones de América Latina y el Caribe a trabajar en seis líneas estratégicas para constituirse en el sistema integral y adecuado (humanista, incluyente, flexible y resiliente) para el mejoramiento permanente de la ESU, basado en la cooperación solidaria, que promueva la calidad de sistemas nacionales y regionales de evaluación, acreditación y certificación profesional universitaria, así como el establecimiento de programas de formación comparables, el reconocimiento de títulos y trayectos formativos, la creación de posgrados colegiados en el nivel internacional.

Las *líneas estratégicas* para el cumplimiento del plan del SEACESALC son:

- 1. Investigación sobre evaluación de la calidad de la ESU en América Latina.***
- 2. Formación de personal especializado en evaluación – planeación***
- 3. Establecimiento de indicadores de calidad para evaluación, acreditación y certificación.***
4. Promoción de la articulación universidad – sociedad – estado en los procesos de mejora de la calidad de la ESU.

5. ***Elaboración de un sistema de información sobre evaluación, acreditación y certificación profesional universitaria.***
6. Implementación de la cooperación interinstitucional solidaria y financiamiento.

(...) *La función central del proceso de evaluación – planeación, desde la autoevaluación hasta la certificación profesional universitaria, es hacer una valoración de los programas académicos y de investigación de los diferentes niveles de la educación superior, en las diversas áreas de conocimiento en cada país, proponiendo y aplicando estrategias de fortalecimiento y superación del programa en particular, de la institución, y de la educación superior en general, mediante la confrontación de los resultados esperados con los resultados obtenidos, con el fin de identificar y hacer evidentes, en sus procesos, los aciertos y las fallas, así como sus causas”. (...)* (UDUAL y RIEV, 2008, pág. 8)

3.1.4. Objeto de la evaluación

El objeto principal de evaluación es el programa de formación de los profesionales en el marco de una determinada institución, sistema educativo y contexto nacional, regional e internacional. Para poder evaluar – acreditar y certificar, en forma significativa y contribuir así al mejoramiento de la calidad de la ESU, implementa estrategias de capacitación de recursos humanos y relaciona la evaluación con la *planificación estratégica* mediante la utilización de la *investigación evaluativa* que se plasma en el *Modelo “V”* de evaluación de González González (2004, 2008). ***Este punto es fundamental para inferir que la evaluación tiene un rol instrumental estratégico y se constituye en un insumo importante para la toma de decisiones en el plan de desarrollo institucional y mejora de la calidad de la formación de los profesionales, en el marco de la internacionalización e integración latinoamericana.***

Otros objetos de estudio, además de los programas educativos, las instituciones de educación superior, los sistemas educativos, grupos de trabajo universitario, dependencias, organismos de cooperación y estudio, organismos de evaluación, redes y organizaciones.

3.1.5. Contenido de la evaluación

El sistema de evaluación utiliza *cuatro referentes* de confrontación de los procesos y resultados educativos (González-González, J. y cols. 2004: 35-38) y cada uno de estos tiene asociada una *modalidad de evaluación* que a su vez consideran tres *ejes estructurales* (UDUAL y RIEV, 2008: 8-10):

Tabla XXXI: Contenido del SEACESALC (elaboración propia)

Referentes	Modalidad de Evaluación	Ejes estructurales
R. Institucional SER	AUTOEVALUACIÓN	- Supraestructura - Estructura
R. Disciplinario SABER	EVALUACIÓN EXTERNA	- Infraestructura
R. Profesional SABER HACER	CERTIFICACIÓN	
R. Social SABER PARA QUIÉN SE ES, SE SABE Y SE HACE	ACREDITACIÓN	

Como se aprecia en la **Tabla XXXI** sobre el contenido del sistema de evaluación, cuatro son los referentes que se tienen en cuenta a la hora de realizar las valoraciones. A continuación se presentará una breve síntesis de cada uno de ellos con su correspondiente modalidad de evaluación y ejes estructurales.

El referente institucional (en la tabla precedente, SER) hace referencia a los objetivos que debe lograr la institución con sus programas de formación en función de las demandas sociales, científicas y laborales del sector público y privado además de los ámbitos local, regional, nacional e internacional (UDUAL y RIEV, 2008: 8-9).

Por su parte, el referente disciplinario (SABER) responde al conjunto de competencias académicas, en función del perfil académico preestablecido en el plan de estudio, que el alumno debe adquirir. Dichas competencias genéricas y específicas, se definen en función de los avances de la comunidad científica en el marco del área disciplinar (UDUAL y RIEV, 2008: 8-9).

En cuanto al referente profesional (SABER HACER) se enfatizan las competencias profesionales que permiten al alumno insertarse laboralmente, en una sociedad cambiante, en prácticas vinculadas con la docencia, investigación y otras tanto a nivel local, nacional, regional e internacional. Además, del sector público y privado (UDUAL y RIEV, 2008: 8-9).

Finalmente, el referente social (***SABER PARA QUIÉN SE ES, SE SABE Y SE HACE***), según González-González (2004, 2008), *constituye la integración de los referentes anteriores en la formación integral de profesionales que están comprometidos con su entorno cultural y humano, y contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, en sus ámbitos primero local, después regional, nacional e internacional.*

Como se expresó en párrafos anteriores y se demuestra en la **Tabla XXXI**, cada uno de los referentes tiene asociado una modalidad de evaluación (UDUAL y RIEV, 2008: 9-10).

La *autoevaluación* toma como *referente al institucional*, con el propósito de indagar sobre el nivel de logro de los objetivos de los programas de formación, de la dependencia y organización universitaria, así como del sistema educativo en general. La *evaluación externa* tiene que ver con el *referente disciplinario* al partir del análisis de los pares especialistas en el área de conocimiento, acerca de si se está proporcionando al estudiante la información teórica y práctica significativa de la disciplina, si ésta es actualizada y si recupera los avances del conocimiento en el plano internacional.

La *acreditación*, por su parte, está asociada al *referente social*, al dar fe pública de la calidad académica de los procesos y los resultados educativos de un determinado programa, incluida su pertinencia como instrumento de innovación creativa para la comunidad específica a la que responde, y su trascendencia local, regional, nacional e internacional.

La *certificación profesional* universitaria tiene como *referente al profesional*, mediante el cual se valora la capacitación productiva e integral que el egresado ha adquirido para responder a las problemáticas relativas a su praxis particular, en diferentes escenarios, desde locales hasta internacionales.

Las cuatro modalidades de evaluación mencionadas consideran tres ejes estructurales para llevar a cabo el proceso de evaluación – planeación propuesto por el *Modelo “V”* (UDUAL y RIEV, 2008: 10):

1. **Supraestructura.** El deber ser de la institución, dependencia y programa educativo que se plasma como visión, misión, proyecto institucional, normas, tipo de organización, modelo educativo y perfil del egresado. “(...) Constituye el marco rector que orienta la formación de profesionales (...)” (UDUAL y RIEV, 2008:10).
2. **Estructura.** Formas de organización del trabajo en que el proyecto institucional se hace realidad. Este eje lo conforman el plan de estudio, las líneas de investigación o desarrollo tecnológico, los programas de difusión y vinculación y la interacción de estos elementos con los estudiantes y el personal académico.
3. **Infraestructura.** Son los recursos y condiciones que determinan la viabilidad del plan de desarrollo institucional. La infraestructura incluye: instalaciones, mobiliario, materiales, financiamiento, sistemas de información, gestión y administración.

En síntesis, la confrontación de los tres ejes permite valorar la calidad, adecuación, coherencia, congruencia, consistencia y pertinencia del programa educativo en el marco de las demandas académicas, científicas y profesionales a nivel local, nacional, regional e internacional.

3.1.6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo

El *Modelo “V”* de evaluación entiende a la misma como un proceso que inicia en la *autoevaluación*, pasa por la *evaluación externa*, luego por la *acreditación* y termina con la *certificación profesional*. Cada una de esas instancias *genera insumos importantes para la planificación estratégica en pos de la mejora de la calidad no solo de la oferta educativa sino también de la calidad de vida de la comunidad nacional, regional e internacional.*

En cuanto a los *evaluadores* se hace referencia a la Unión de Universidades de América Latina y El Caribe; las instituciones de educación superior, las organizaciones y redes afiliadas a la UDUAL; los organismos de cooperación y estudio de la UDUAL; la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y el Grupo Técnico del *Proyecto Universidad Siglo XXI*. Estos “componentes” se dividen en dos ejes que se intersectan: por una parte, el eje del universo de evaluación, formado por las instituciones, organizaciones y redes, cada una con características propias y en función de la región a la que pertenecen; y por otra parte, el eje de los organismos que agrupan profesionales disciplinarios, y de los profesionales encargados de evaluar el universo de instituciones (UDUAL y RIEV, 2008:13-14).

En cuanto a las funciones de cada uno de los componentes, se establece que (UDUAL y RIEV, 2008: 15-17):

- a. **UDUAL**: articular acciones entre los distintos organismos nacionales y regionales que realizan tareas de evaluación y acreditación, y los colegios de profesionales en materia de certificación profesional universitaria; establecer las políticas, criterios y procedimientos de evaluación, acreditación y certificación, según el Modelo “V”, respetando la heterogeneidad y pluralidad de las instituciones y sistemas nacionales de ESU; establecer políticas de comunicación de los resultados de la evaluación, acreditación y certificación, enfatizando el compromiso en informar a la sociedad sobre el desempeño institucional preservando en todo momento la confidencialidad a que tienen derecho las personas y las instituciones; formar y certificar evaluadores a través de la RIEV.
- b. **Instituciones de ES, Organizaciones y Redes**: conformar equipos de trabajo para la evaluación – planeación y *participar, voluntariamente, en los procesos de autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación para su mejoramiento permanente en el marco del SEACESALC*.
- c. **Organismos de Cooperación y Estudio de la UDUAL**: proponer equipos de trabajo para formar parte de los comités disciplinarios de la RIEV, para

los procesos de acreditación internacional y certificación profesional y proponer los paradigmas de calidad por disciplina.

- d. **Red Internacional de Evaluadores (RIEV)**: capacitar en autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación profesional universitaria a los equipos que propongan las instituciones, organizaciones, redes y Organismos de Cooperación y Estudio que lo soliciten; conformar los comités disciplinarios; evaluar y acreditar programas educativos y certificar profesionales universitarios; asesorar procesos de evaluación – planeación con fines de mejoramiento y desarrollar actividades de investigación en el ámbito de la educación superior y, particularmente, en evaluación.
- e. **Grupo Técnico**: es una instancia de asesoría y consulta del Sistema.

3.1.7. Modelo y metodología de evaluación

Como señaláramos, el sistema de evaluación de la RIEV – UDUAL se basa en el **Modelo “V” de evaluación y planificación: Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias**, creado por el Dr. Jorge González González.⁷¹ El modelo⁷², parte de la concepción de la complejidad y diversidad de cada una de las dimensiones del proceso educativo. Dichas dimensiones institucionales (docencia, investigación, extensión, organización, gestión, administración, infraestructura y equipamiento, entre otros) varían en función del sistema educativo al que pertenecen, de la historia institucional y del **contexto nacional, regional e internacional**.

Esta complejidad se incrementa porque las múltiples dimensiones de una institución educativa - individuos (estudiantes y personal académico), grupos de trabajo universitario (Unidades de Vinculación Académica Docencia Investigación, UVADIs), programa educativo, dependencia e institución- están necesariamente articuladas entre sí e impactan en diferentes ámbitos -local, regional, nacional, multinacional y mundial, todo lo cual es incorporado en el Modelo “V” en procesos integrales y continuos de evaluación-planeación con el fin de:

- conocer sus problemas en profundidad
- formular propuestas de solución, y
- acompañar los procesos de planeación y desarrollo de acciones (UDUAL y RIEV, 2008: 8).

3.1.8. Informe de evaluación y sistema de comunicación

No se hace mención alguna al tema de cómo elaborar un Informe de evaluación.

Sí se resalta la importancia *de establecer políticas de comunicación* de los resultados de la evaluación, acreditación y certificación, enfatizando el **compromiso en informar a la sociedad sobre el desempeño institucional** preservando en todo

⁷¹ Presidente de la RIEV

⁷² A partir de 1993, el Modelo “V” constituyó la base para el desarrollo conceptual y metodológico del Comité de Ciencias Naturales y Exactas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en México. De 1993 a 2004 el modelo se aplicó en la evaluación externa de prácticamente la totalidad de los programas educativos del área de ciencias naturales en México, así como en programas educativos de licenciatura y posgrado en diversas áreas de conocimiento. Información extraída de: <http://riev.org/pages/modelo-v.php>

momento la confidencialidad a que tienen derecho las personas y las instituciones por parte de la UDUAL.

3.1.9. Ética de la evaluación (UDUAL y RIEV, 2008: 10-11)

El SEACESALC se considera un instrumento de desarrollo personal, social, disciplinario e institucional regido por *cuatro principios: humanista, incluyente, flexible y resiliente*. Enmarca su labor en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998) donde la UNESCO reafirma la necesidad de preservar, reforzar y fomentar las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento conjunto de la sociedad. Por tal motivo, es:

- **Humanista** porque concibe a la educación como un bien público que apunta a la formación integral de las personas. Por otro lado, reconoce una identidad propia en la construcción del espacio latinoamericano y del Caribe de ES e incorpora el reconocimiento y respeto a la diversidad y a la autonomía de las instituciones, organizaciones y redes que lo forman.
- **Incluyente** porque tiene en cuenta las particularidades relacionadas con la autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación de las instituciones, organizaciones, redes y sistemas nacionales y regionales de educación en pos de la mejora continua de la calidad educativa y por ende de la calidad de vida de la región y de cada uno de sus habitantes. Respeta la trayectoria en evaluación de cada institución, país o región.
- **Flexible** porque promueve en las instituciones, organizaciones y redes, la búsqueda de diversas estrategias de mejoramiento académico, en un marco de cooperación solidaria nacional, regional e internacional.
- **Resiliente** al promover en sus instituciones, organizaciones y redes las capacidades de respuesta, de adaptación creativa e innovación académica indispensables para responder a las demandas locales, nacionales, regionales e internacionales.

3.1.10. Metaevaluación del Sistema

No se hace mención explícita a este tema en el documento analizado. Sin embargo, por las características del *Modelo “V”* se prevé que la **metaevaluación** es una etapa exigida dado que se trata de **investigación evaluativo**. Además, se puede inferir de la función que debe cumplir el Grupo Técnico del *Proyecto Universidad Siglo XXI*.

Antes de finalizar con la descripción del Sistema, es importante resaltar su “Misión” y “Visión a 10 años”. Esta información será de utilidad para la comparación propiamente dicha de los sistemas en el Capítulo IV.

(...)

B. Misión

Mejorar la calidad, equidad, pertinencia y cobertura de la educación superior, mediante el establecimiento de mecanismos que otorguen una mayor credibilidad social a sus procesos y resultados educativos.

Impulsar el establecimiento de mecanismos que conjuguen voluntariamente los distintos procesos de evaluación, planeación y acreditación de instituciones y de programas académicos, hoy dispersos y desarticulados, para interrelacionarlos en una dirección convergente e integral.

C. Visión a 10 años

Constituirse en el sistema integral y adecuado (humanista, incluyente, flexible y resiliente) para el mejoramiento permanente de la educación superior basado en la colaboración institucional, que promueva los sistemas nacionales y regionales de evaluación, acreditación y certificación profesional universitaria, así como el establecimiento de programas que hagan posible la equiparabilidad, el reconocimiento y la transferencia de actividades académicas y créditos, el intercambio y la movilidad de estudiantes y personal académico, la creación de posgrados colegiados en los que participen instituciones de educación superior de diferentes países, latinoamericanos y del Caribe, y el reconocimiento internacional de títulos y grados (UDUAL y RIEV, 2008:11-12).

3.2. IAC. CINDA (2006 - 2010)⁷³



3.2.1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica

El CINDA, en el año 2006, en conjunto con una asociación de especialistas en aseguramiento de la calidad de la educación Superior denominado *Quality Assurance Internacional (QAI)*, estableció el Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC). Dicho instituto cubre geográficamente los siguientes países: Argentina, Bélgica, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, España, Italia, México, Perú, Portugal y Venezuela.

⁷³ Toda la información obtenida sobre las actividades del IAC y el Proyecto ALFA III: Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria se ha obtenido de la siguiente pág. web: CINDA, 2010, <http://www.cinda.cl/htm/iac.htm>

procedimientos para el aseguramiento de la calidad; la producción de información para la promoción de la calidad en la ESU; la capacitación de personal para los procesos de aseguramiento de la calidad (tanto para la evaluación interna, en las instituciones de educación superior como para evaluadores externos o personal de agencias de aseguramiento de la calidad); apoyo y supervisión profesional de actividades institucionales en áreas relacionadas con el aseguramiento de la calidad; y desarrollo de procesos ligados al aseguramiento de la calidad (planificación estratégica, consultas de opinión, seguimiento de egresados, sistemas de información, otros) (CINDA, 2010).

Es importante resaltar que estos servicios se ofrecen tanto a las instituciones de ESU que desean comprobar si sus procesos internos se ajustan a estándares internacionales, como a quienes persiguen el objetivo de certificar la calidad de su oferta transnacional, a instituciones que quieren acceder a una certificación internacional de calidad o a gobiernos u otras agencias interesados en desarrollar, evaluar o perfeccionar sus sistemas de aseguramiento de la calidad en el marco de las prácticas internacionales.

El Instituto lleva a cabo diversas tareas desde el 2007, entre las más importantes se mencionan las siguientes:

- 2006-2007: Evaluación con fines de acreditación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- 2007: Acuerdo con el Consorcio de Universidades Privadas en Perú, con el fin de conducir procesos de consultoría y apoyo a la educación superior, y de conformar una agencia acreditadora en el país.
- 2007: Contrato con la Autoridad Palestina, para organizar procesos de aseguramiento de la calidad y planificación estratégica en el país.
- 2007-2008: Evaluación y acreditación institucional de la Universidad de Lima.

- **2009: Proyecto ALFA III: Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria.**

Como se observa el IAC surge ocho años después de la CMES de 1998 en donde se invita a todos los actores involucrados en la evaluación y acreditación a gestionar las acciones necesarias para asegurar la internacionalización con calidad de los programas de formación. Es realmente relevante el grupo de actividades que propone: investigación, asesoramiento, planificación estratégica de la evaluación y/o acreditación, capacitación hasta la propia evaluación, acreditación y/o certificación de carreras, instituciones y agencias. La participación en el *Proyecto de Aseguramiento de la Calidad* (Alfa III) pareciera la actividad que le faltaba para enriquecer sus prácticas y generar estándares de calidad.

3.2.3. Propósitos de la evaluación

Los propósitos que persigue el IAC son:

- Evaluación y acreditación de instituciones de educación superior y de programas o carreras.
- Diseño de normas, procesos y procedimientos para el aseguramiento de la calidad, tanto a nivel de sistema de educación superior como en instituciones o unidades académicas.
- Producción de información, tanto impresa como digital, para la promoción de la calidad en la educación superior.
- Vinculación entre procesos de evaluación institucional y gestión estratégica
- Entrenamiento y capacitación de pares evaluadores.
- Apoyo y supervisión profesional de actividades institucionales en áreas relacionadas con el aseguramiento de la calidad.
- Entrenamiento y capacitación de personal académico y administrativo para el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad.
- Desarrollo de procesos ligados al aseguramiento de la calidad (consultas de opinión, seguimiento de egresados, otros semejantes).

- Apoyo a procesos de auto evaluación y evaluación externa de agencias u organismos de aseguramiento de la calidad

3.2.4. Objeto de la evaluación

El Instituto ofrece servicios de consultoría, evaluación y certificación de la calidad a instituciones de educación superior, organismos de gobierno o agencias de acreditación.

3.2.5. Contenido de la evaluación

No se tienen datos.

3.2.6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo

No se tienen datos.

3.2.7. Modelo y metodología de evaluación

No se tienen datos.

3.2.8. Informe de evaluación y sistema de comunicación

No se tienen datos.

3.2.9. Ética de la evaluación

No se tienen datos.

3.2.10. Metaevaluación del sistema

No se tienen datos.

3.2.11. La investigación evaluativa como generación de buenas prácticas. Proyecto ALFA III – CINDA 2009

En la descripción de este punto, hay que recordar que en la clasificación de los Sistemas del Esquema I, el IAC – CINDA aparece en el grupo de los Organismos Corporativos para la Evaluación y Generación de Buenas Prácticas. En este caso puntual, se rescata la labor que cumple en generar *Buenas Prácticas* en evaluación y acreditación, mediante el desarrollo del Proyecto Alfa III denominado *Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria* (2009). Dicho proyecto, se fundamenta en el estudio del aumento de la cobertura y de la diversificación institucional que han obligado a la mayoría de los países a establecer estrategias de política educativa para promover y garantizar la calidad de la ESU. En América Latina, a partir de esta situación, se crearon a mediados de la década de los 90, mecanismos de acreditación nacional y regional, representados, por ejemplo, por las agencias. Sin embargo, si bien hay consenso respecto de que la instalación e implementación de estos mecanismos es positiva para los procesos de integración educativa latinoamericana, ***nunca se ha realizado***, según Lemaitre (2009), ***una evaluación sistemática del impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad sobre la calidad de la oferta de la ESU en cada país, y especialmente, sobre los mecanismos internos de las IES***. (CINDA, 2010; Lemaitre, 2009a; Lemaitre, 2009b). A esto se suma que, no se han generado estrategias de capacitación sobre cómo evaluar y acreditar a los responsables del diseño, implementación y metaevaluación de dichos mecanismos de aseguramiento de la calidad. Éste es el tema que aborda el proyecto sobre ***aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria***, coordinado por CINDA y financiado por la Unión Europea, en el marco de un proyecto ALFA.

A continuación, se realiza una descripción del proyecto.

3.2.11.a. Participantes

Los participantes se clasifican en dos categorías: los socios representados por las universidades miembros o asociadas a CINDA, pertenecientes a Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú,

Uruguay, Venezuela, Bélgica, España, Italia y Portugal y los organismos colaboradores como la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (*INQAAHE*) y el Centre International d'Etudes_Pedagogiques (CIEP).

3.2.11.b. Objetivos y resultados

- Mejorar la gestión de la calidad de los sistemas nacionales y de las instituciones de educación superior
- Contribuir a la generación de conocimientos y confianza mutua sobre de la calidad de la ESU entre los países latinoamericanos y europeos.

Para el logro efectivo de dichos objetivos, los responsables del proyecto se proponen dos grandes líneas de acción organizadas según un orden lógico y cronológico:

Línea de acción I

- Evaluación del impacto de procesos de evaluación y acreditación.
- Desarrollo de un marco de referencia (definición de calidad, indicadores cualitativos y cuantitativos).
- Diseño de un instrumento/s para medir el impacto del AC sobre la calidad de la gestión institucional y la docencia.
- Validación del/los instrumento/s en una prueba piloto.
- Aplicación del instrumento en países participantes Sistematización de los resultados y recomendaciones de política.

Línea de acción II

- Diseño, desarrollo y aplicación experimental de un conjunto de módulos de aprendizaje para el AC
- Caracterización de los principales destinatarios (ámbito político, evaluación externa, evaluación interna)
- Desarrollo de un plan curricular
- Diseño de instrucción y desarrollo de módulos de aprendizaje

- Aplicación experimental de los módulos, ajustes
- Publicación y difusión

En cuanto a los resultados esperados, se pretende ofrecer:

- Una metodología probada para evaluar de manera sistemática el impacto de los procesos de acreditación
- Una evaluación comparativa de la pertinencia y eficacia de los mecanismos de AC usados en AL
- Un conjunto de recomendaciones de política sobre aseguramiento de la calidad
- Un conjunto de módulos de formación destinados a autoridades públicas, a equipos técnicos y a responsables de procesos de auto evaluación dentro de las IES, debidamente probados, tendientes a desarrollar capacidades para la gestión de calidad en la educación superior, tanto a nivel de sistema como de las IES.

3.2.11.c. Destinatarios

De lo expuesto los destinatarios de los resultados de este proyecto son: las Instituciones de ES en los países participantes; las agencias de acreditación en los países participantes y en la región y los Organismos de gobierno responsables del diseño de políticas públicas en el campo de la ES en los países participantes.

Hasta el momento, 2009, los responsables del proyecto de investigación han elaborado los documentos que se detallan a continuación como muestra del grado de avance de los objetivos propuestos. No es intención en este capítulo realizar una síntesis de cada uno de ellos ya que se utilizarán como insumo en la etapa de la Comparación propiamente dicha del Capítulo IV y especialmente como fundamento de la proyección que se desprende del trabajo de investigación evaluativa de esta tesis.

Documentos del Proyecto Alfa III hasta el 2009:

- Marco de Referencia para el Proyecto sobre Aseguramiento de la Calidad
- Presentación del Proyecto - María José Lemaitre
- Acreditación y Aseguramiento de Calidad - Revisión y algunos desafíos - José Rafael Toro
- Institucionalización y Profesionalización de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad - Gaspar Rosselló
- Evaluación de Impacto de Procesos de Aseguramiento de la Calidad. Tendencias y enfoques actuales - María José Lemaitre
- Informe Seminario de Lanzamiento del Proyecto
- Minuta N° 01 - 21.04.09

- **Informes nacionales**
 1. Argentina - Informe Nacional
 2. Costa Rica - Informe Nacional
 3. España - Informe Nacional
 4. Italia - Informe Nacional
 5. Brasil - Informe Nacional
 6. Ecuador - Informe Nacional
 7. Perú - Informe Nacional
 8. Panamá - Informe Nacional
 9. Bolivia - Informe Nacional
 10. Uruguay - Educación Superior
 11. Paraguay - Descripción del sistema de educación superior
 12. México - Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria.
 13. México - Anexo
 14. Chile - Educación Superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad.
 15. Portugal - Garantia da Qualidade Políticas Públicas e Gestao Universitaria

Capítulo IV

Metaevaluación de los Sistemas de Internacionalización de la Evaluación y Acreditación implementados en América Latina (1998-2010) desde la perspectiva comparada

1. Consideraciones metodológicas

El objetivo del presente trabajo de Tesis, como se expresara en la Introducción, no consiste solo en realizar una investigación exploratoria y descriptiva de los Sistemas de evaluación y acreditación regional, como intentos de ***integración educativa latinoamericana*** a partir de la ***cooperación internacional***. A este espacio de sistematización de la información, durante el periodo 1998-2010, en el marco de la actual política educativa universitaria, se suma un ***estudio de comparación propiamente dicha*** como insumo para generar una propuesta teórica y metodológica que promueva el establecimiento de ***mecanismos de evaluación y acreditación de calidad***, que garanticen la ***actual movilidad académica*** y la ***futura circulación profesional*** (Velloso, 1991; Lamarra, 2005; Fazio, 2008; Ramallo y Fazio, 2010; OEA, RIACES y CONEAU, 2010).

La metaevaluación es una estrategia que, bajo la modalidad de investigación evaluativa (Bausela Herreras, 2004; Colás Bravo, 1993; Correa Uribe, 2002; Sandín, 2003), apunta a ***valorar la calidad***, en este caso, de los Sistemas de evaluación y acreditación regional utilizados en América Latina durante el periodo 1998-2009. Por lo tanto, se considera una investigación sistemática cuyo propósito es emitir un juicio acerca de la calidad o de los méritos de una evaluación. De este modo, la misma se convierte en el objeto de estudio del evaluador y la metaevaluación se constituye así en la garantía de calidad de la actividad evaluadora.⁷⁴

Si bien la metaevaluación data de la década de 1960 con Michael Scriven, en nuestra área de estudio se observa que en los últimos años es utilizada por los organismos regionales de evaluación y acreditación para mejorar y/o ***generar buenas prácticas***

⁷⁴ Para el desarrollo exhaustivo de este tema, cfr.:

- a- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1981). *Meta-Evaluation: Concepts, Standards and Uses*. En R. Berk., ed., *Educational Evaluation Methodology: The State of the Art*, Johns Hopkins.
- b- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- c- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation. Perspectives on Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago: Rand McNally.
- d- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.

(Lemaitre, 2005, 2007, 2010; CINDA, 2001, 2006). Dichos organismos se preguntan cuán válidos y confiables son los sistemas a la hora de garantizar la calidad de las instituciones universitarias y de su correspondiente oferta educativa, en el marco de la *internacionalización e integración educativa latinoamericana*. Como ejemplo, podemos citar el Consejo Centroamericano de Acreditación, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior junto con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Instituto de Acreditación de la Calidad del CINDA. Todos apuntan a implementar diferentes estrategias de metaevaluación con el fin de asegurar la calidad del sistema de acreditación, gestionado por las agencias nacionales y organismos regionales.

En los casos mencionados, postulamos que la metaevaluación se presenta como una *herramienta estratégica de investigación evaluativa*, en pos de la mejora de la calidad e innovación de los sistemas de evaluación y acreditación regional.

Si se retoman los objetivos de esta investigación -elaborar los insumos teóricos y metodológicos necesarios para contribuir a la movilidad académica y profesional-, la comparación de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria permitiría el establecimiento de lineamientos metodológicos pertinentes para la mejora de la calidad de los mismos, garantizando así los requerimientos políticos de *internacionalización e integración latinoamericana*. Por ello, el Método Comparativo (Velloso *et al.*, 1991), en el marco del enfoque de investigación evaluativa, *aparece como la metodología más pertinente*.⁷⁵

Estudiosos y expertos en Educación Comparada y Método Comparativo afirman que el mismo tiene un rol fundamental en el proceso de toma de decisiones en la actual política educativa internacional. En este contexto, dichas decisiones requieren para su surgimiento de un proceso que se corresponda con las etapas del Método Comparativo (Velloso, 1991; Caballero Cortés, 1997; Fazio, 2008; Ramallo y Fazio, 2010; OEA, RIACES y CONEAU, 2010) la siguiente secuencia de tareas:

⁷⁵ La exposición que sigue sobre el Método Comparativo es, en su mayor parte, producción propia de la tesista debido a que desde hace 9 años es Profesora Adjunta, por concurso, de la Cátedra de Educación Comparada de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo.

1. Identificación del objeto de estudio y determinación de categorías comparables de análisis.
2. Descripción de las características y comportamiento de las unidades seleccionadas.
3. Análisis e Interpretación contextualizada de la información por cada una de las unidades de análisis.
4. Yuxtaposición de la información descriptiva. Etapa de síntesis.
5. Comparación propiamente dicha. Identificación de semejanzas y diferencias además de debilidades y fortalezas. Etapa valorativa.
6. Proyección del estudio: propuesta de mejora y/o innovación.

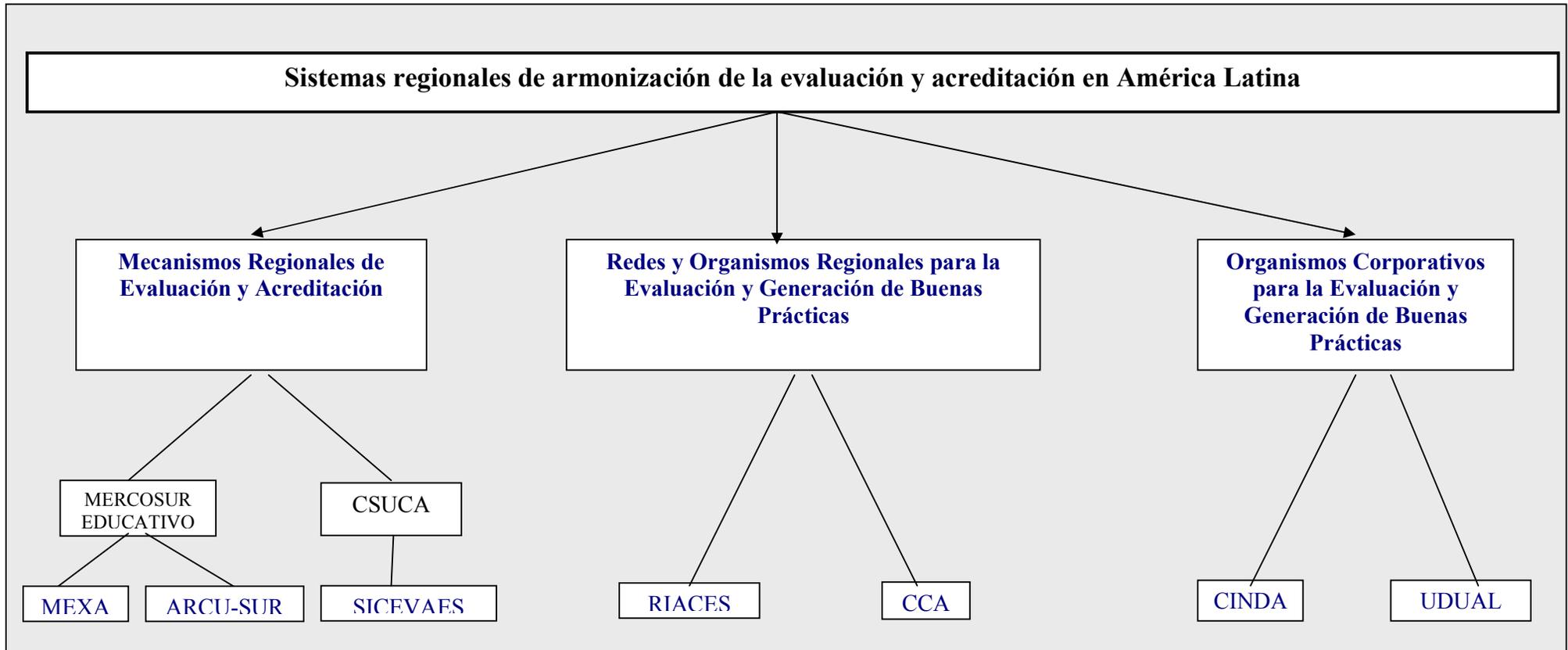
En el caso de este estudio, la etapa cinco suma el *análisis de la viabilidad*, por ejemplo, de un *sistema “armonizado” de evaluación y acreditación regional*.

Antes de finalizar con las consideraciones metodológicas del presente capítulo, consideramos importante enfatizar que la metaevaluación y el método comparativo son las *herramientas estratégicas más adecuadas* para la generación de propuestas de mejora e innovación, en el marco de la actual política educativa de internacionalización, movilidad y integración educativa regional.

2. Yuxtaposición y Comparación propiamente dicha de los sistemas de evaluación y acreditación regional

Para organizar la información se reproduce el gráfico que refleja la actual situación de los Sistemas y sus relaciones, y que a su vez servirá al lector como hoja de ruta o mapa del presente capítulo.

Gráfico I: Clasificación de los Sistemas Regionales de armonización de la evaluación y acreditación en América Latina (elaboración propia)



El esquema, como se puede apreciar, presenta *tres valiosos tipos de intentos de armonización regional de los sistemas de evaluación y acreditación existentes*. El criterio de clasificación que utilizáramos responde a la *naturaleza misma del sistema* y *al objetivo que persigue*. Los primeros son mecanismos pertenecientes a bloques regionales y a una confederación cuya área prioritaria de trabajo es la evaluación y acreditación de carreras. Los segundos remiten a una red y a una confederación regional que se constituyen solo para la evaluación y la acreditación por un lado, y especialmente para la generación de buenas prácticas que garanticen la calidad del mismo sistema de acreditación, por el otro. Los terceros son organismos corporativos regionales que priorizan en su plan de trabajo el establecimiento de buenas prácticas mediante la implementación de estrategias de investigación evaluativa de las actividades de los acreditadores y también incursionan en experiencias de acreditación que se superponen con la actividad de las redes, confederaciones y de los propios mecanismos regionales.

Teniendo en cuenta que el Capítulo I y II son el Marco de Referencia a partir del cual se puede comprender el comportamiento de cada uno de los sistemas en su desarrollo histórico y el Capítulo III constituye la etapa Descriptiva, iniciaremos la **Yuxtaposición del Método Comparativo**, etapa fundamental para poder lograr el objetivo de este trabajo. Como señaláramos, las categorías de análisis seleccionadas son las siguientes:

1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica
2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación
3. Propósitos de la evaluación
4. Objeto de la evaluación
5. Contenido de la evaluación
6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo
7. Modelo de evaluación y Metodología de evaluación
8. Informe de evaluación y sistema de comunicación
9. Ética de la evaluación
10. Metaevaluación del sistema.

Las categorías han sido seleccionadas teniendo en cuenta los elementos universales de un sistema de evaluación (Ahumada Acevedo, 1989, 1990; Escotet, 1990; Stufflebeam, 1993, Colás Bravo, 1993; Blas, 1996; CONEAU, 1997a, 1997b; Larrondo, 2001; UNCuyo, 2002; MEXA, 2002; ANECA, 2003, UNCuyo, 2009).

Debido a la extensión del trabajo y a la profundidad de los contenidos que se abordan, para la realización de una metaevaluación significativa se ha decidido presentar por cada categoría de análisis el esquema de la Yuxtaposición con su correspondiente Comparación propiamente dicha en la cual se emiten los juicios de valor y se anticipan propuestas de mejora que tomarán cuerpo en las proyecciones finales. En síntesis, se tomará por ejemplo el esquema de yuxtaposición de la categoría de análisis “propósitos de la evaluación” de todos los sistemas y, respetando el objetivo de la comparación propiamente dicha, se identificarán las semejanzas y similitudes, por un lado, y las debilidades y fortalezas, por el otro, a los efectos de proponer líneas de mejora y/o innovación en la categoría objeto de estudio. Así se procederá con todas las categorías. Esto propiciará una lectura fluida y un seguimiento crítico de la investigación evaluativa.

2.1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica

Tabla XXXII: Pertenencia institucional y cobertura geográfica

MERCOSUR EDUCATIVO	CSUCA	RIACES	CINDA	UDUAL
Argentina	Guatemala	Argentina	Argentina	Argentina
Bolivia	Belize	Brasil	Bélgica	Bolivia
Brasil	El Salvador	Colombia	Brasil	Brasil
Chile	Honduras	Cuba	Colombia	Colombia
Uruguay	Nicaragua	Ecuador	Costa Rica	Costa Rica
Paraguay	Costa Rica	España	Chile	Cuba
	Panamá	Países de Centroamérica	Ecuador	Chile
	República Dominicana	Estados Miembros de la OEI ⁷⁶	España	Ecuador
		Chile	Italia	El Salvador
			México	Guatemala
			Perú	Haití
			Portugal	Honduras
			Venezuela	México
				Nicaragua
				Panamá
				Paraguay
				Perú
				Puerto Rico
				República Dominicana
				Uruguay
				Venezuela

⁷⁶ Estados Miembros de la OEI: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

Mapa IV: Cobertura geográfica de los sistemas



Como se puede observar, los sistemas de evaluación y acreditación surgen en el marco de espacios regionales de *cooperación* entre diferentes países que apuntan a la *integración educativa* a través de la regionalización o internacionalización de dichos sistemas a *diferentes escalas*: Mercosur, Centroamérica, América Latina en general y, finalmente, el espacio iberoamericano con la RIACES. En estos grupos de trabajo, constituidos a partir de alianzas estratégicas, geográficamente se muestra que todos los países participan de más de una experiencia. Los países que tienen mayor participación en más espacios y estrategias son Argentina, Brasil y Chile, en tanto son *miembros activos*, en *diferentes grados*, del ARCU-SUR, de la RIACES, del IAC (CINDA) y del SEACESALC (UDUAL).

No es objeto de este estudio presentar y analizar el grado o tipo de participación de cada uno de los países involucrados en estos espacios de internacionalización de la evaluación y acreditación universitaria, ya que el interés reside en comparar los sistemas a nivel regional como paso previo y necesario. Sin embargo, es importante resaltar como primera aproximación al tema y como insumo para interpretar el comportamiento de las diferentes categorías de análisis del presente trabajo, lo siguiente:

- En cada país conviven geográficamente y temporalmente sin ningún tipo de relación, articulación o complementariedad diferentes tipos de sistemas de evaluación y acreditación. Pareciera que hablamos de *diferentes “estamentos”* o de *compartimentos “estancos”*.
- Algunos países con extensa y consolidada trayectoria en este tema, como es el caso de Argentina o Brasil, participan activamente de los diferentes espacios pero el impacto de su participación en la *integración educativa e internacionalización de la acreditación*, muestra diferencias sustanciales aunque no existen estudios sistemáticos sobre el tema. Por ejemplo, si bien Argentina participa activamente de la RIACES, la acreditación de las carreras llamadas “profesionales” ha tenido más impacto cuando fueron acreditadas por el MEXA, hoy ARCU-SUR. Esto es, el grado de participación de los países y la repercusión de la tarea varía según los espacios y las características de las universidades y unidades académicas.
- Países miembros de dichos espacios tienen una *participación nominal o pasiva*. Uruguay, Bolivia, Perú, Paraguay se encuentran en desventaja respecto de los ya mencionados países con trayectoria en el tema. Ello porque, si bien han identificado la necesidad de la participación, en la mayoría de los casos no tienen experiencia en evaluación y acreditación nacional tanto de carreras como de instituciones. No está “instalada” la cultura de la evaluación por varios motivos; entre ellos, podemos citar la ya referida falta de preparación en estas prácticas y la ausencia de recursos

económicos para implementarlas. En Uruguay, por ejemplo, no existe una agencia nacional de evaluación y acreditación.

- Y finalmente aparecen los países que activa o nominalmente participan de proyectos tipo ALFA, que intentan sumarse a los mismos con el objeto de “aprender” la dinámica requerida para empezar a trabajar en los lineamientos actuales de la UNESCO. Se trata de proyectos que asocian a las universidades no solo con el fin de *armonizar sistemas* sino de *incluir* a países con diferentes niveles de desarrollo educativo, económico y cultural en las prácticas que desde inicios de los 90 algunos países (como Argentina, Brasil y Chile) están llevando a cabo. En este caso, a nuestro juicio, más que una estrategia de *armonización* aparece como una *práctica de inclusión con fines de capacitación* en pos de una futura armonización de los sistemas.

Desde este esquema general de la organización espacial de los intentos de armonización de los sistemas de evaluación y acreditación, por un lado, y de los objetivos que se persiguen según su agrupación, por el otro, se puede elaborar la valoración final de esta categoría y una propuesta que busca contribuir a superar falencias o ayudar a franquear esta etapa de transición.

Valoración final y propuesta

A partir de lo analizado e interpretado se puede asegurar que estamos caminando hacia la armonización. Sin embargo, si analizamos la conformación de los sistemas regionales de evaluación y acreditación desde el punto de vista de sus integrantes, aparecen elementos que no se tienen en cuenta, que están latentes y que actúan como obstaculizadores de dicha armonización. Ello porque, para su logro, no basta con identificar las prácticas evaluativas de cada país y describirlas; es necesario también contextualizarlas desde el punto de vista de las características geográficas, sociales, políticas, culturales. Por otra parte, y ya dentro del sistema de educativo universitario, es relevante analizar su historia, sus objetivos de política educativa, su conocimiento y convencimiento interno de “querer” regionalizar prácticas para la integración y movilidad tanto académica como profesional, la formación de sus

recursos humanos, y por último la suficiencia de los recursos económicos para implementar estos mega sistemas.

Como se dijo en párrafos anteriores existen países que no están en condiciones de proponer e implementar estrategias de trabajo colaborativo en investigación evaluativa porque necesitan ser capacitados para ello; sus experiencias nacionales no les permiten estar en igualdad de condiciones. De allí la importancia de los proyectos ALFA o de los financiados por la AECID como estrategia de inclusión de los países que carecen de las herramientas necesarias para embarcarse en la configuración de sistemas armonizados de evaluación y acreditación.

¿Cómo se puede armonizar si los integrantes de la red, confederación, mecanismo u organismo están en desigualdad de condiciones?

¿No estarán dichas estrategias de regionalización imponiendo modelos extrapolados de otros espacios como la UE a realidades totalmente diferentes?

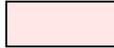
¿Estamos contextualizando las prácticas?

Desde los planes de formación en las carreras llamadas “profesionales” existen diferencias entre los países limítrofes. ¿Cómo se ponderarán perfiles, contenidos, sistemas de evaluación del aprendizaje, procedimientos administrativos, docentes, infraestructura, etc., con parámetros elaborados desde espacios regionales que tienen como referente los actuales requerimientos de la UNESCO o del Banco Mundial? Referentes que son establecidos por expertos académicos y profesionales provenientes de los países con mayor trayectoria y con el asesoramiento de países de la UE que llevan un largo camino en el tema.

Como propuesta para iniciar la transición, a los estudios descriptivos de los sistemas de evaluación y/o acreditación nacional debería sumarse el análisis y evaluación de las variables contextuales sociales, culturales, económicas y de historia y política educativa del país. Esto permitiría identificar los facilitadores y obstaculizadores de cada sistema nacional en el marco de la configuración de una estrategia regional de evaluación y acreditación.

2.2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación

El estudio del contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación de cada uno de los sistemas es fundamental para comprender el *comportamiento de los mismos y el grado de consolidación del proceso de regionalización de la evaluación y acreditación de la ESU*. Para ello, se ha tomado como indicadores de evolución: la *fecha de creación* con su correspondiente documento de surgimiento, las *acciones de capacitación de los evaluadores y de evaluación y acreditación propiamente dichas*, las *estrategias de investigación evaluativa para generar buenas prácticas* y finalmente las *alianzas estratégicas con organismos internacionales* que se convierten en espacios de cooperación solidaria⁷⁷ internacional en el tema. Cada uno de estos indicadores se presenta en los esquemas de yuxtaposición con un color que se detalla a continuación:

- Creación: 
- Acciones de evaluación y acreditación: 
- Investigación Evaluativa: 
- Cooperación Solidaria: 
- Capacitación de evaluadores: 
- Acciones de socialización: 

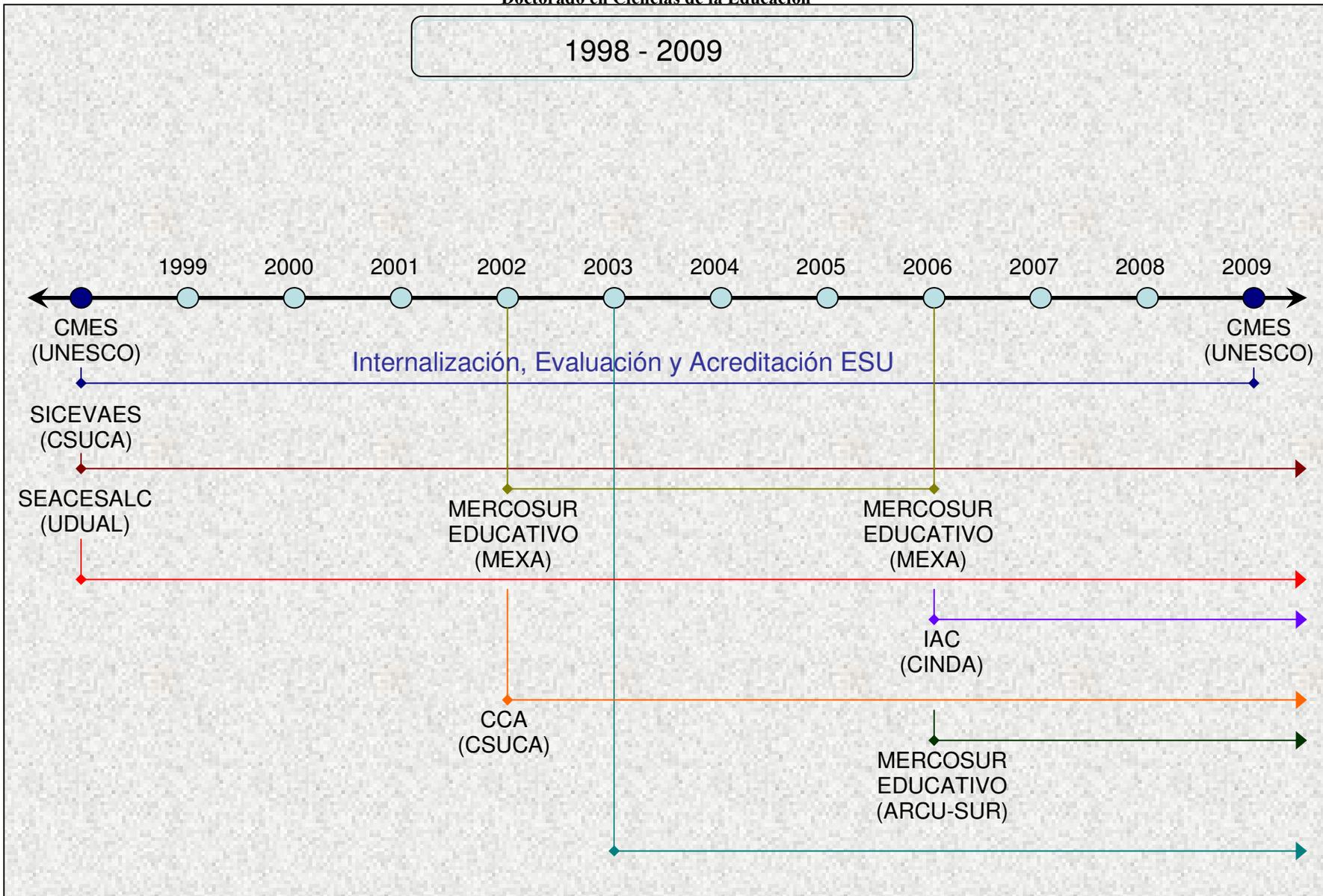
En primer lugar, como se expresó con anterioridad, se presenta la línea histórica del surgimiento y continuidad en el tiempo de cada uno de los sistemas de evaluación y acreditación estudiados. Esto provee una visión integral del contexto de surgimiento y de su correspondiente trayectoria, de relevancia para realizar las comparaciones entre los sistemas.

Gráfico VIII: Trayectoria histórica de los Sistemas regionales de evaluación y acreditación

⁷⁷ El concepto de “cooperación solidaria”, desarrollado en el Capítulo I, es de fundamental importancia para la comprensión de todas estas actividades.

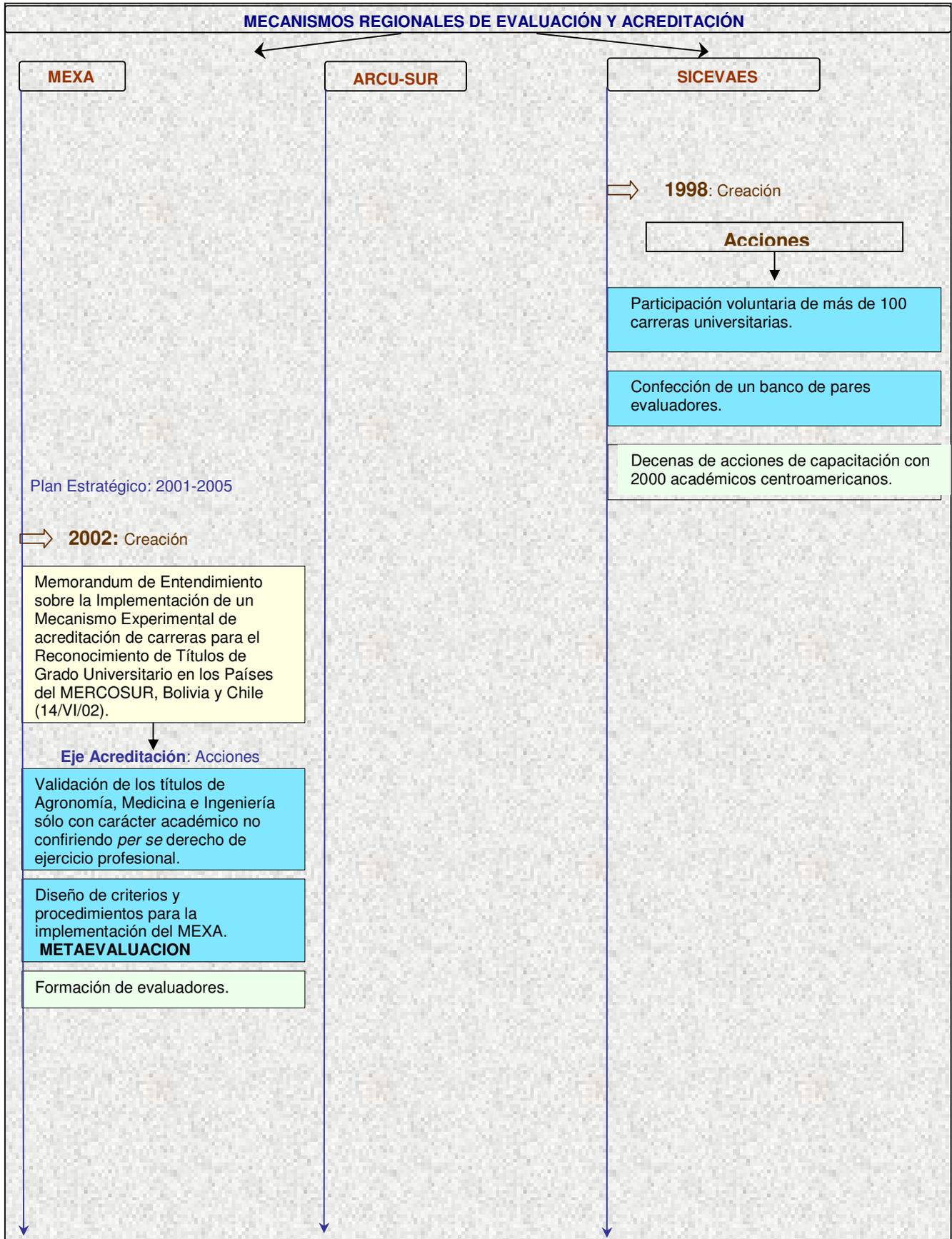
Doctorado en Ciencias de la Educación

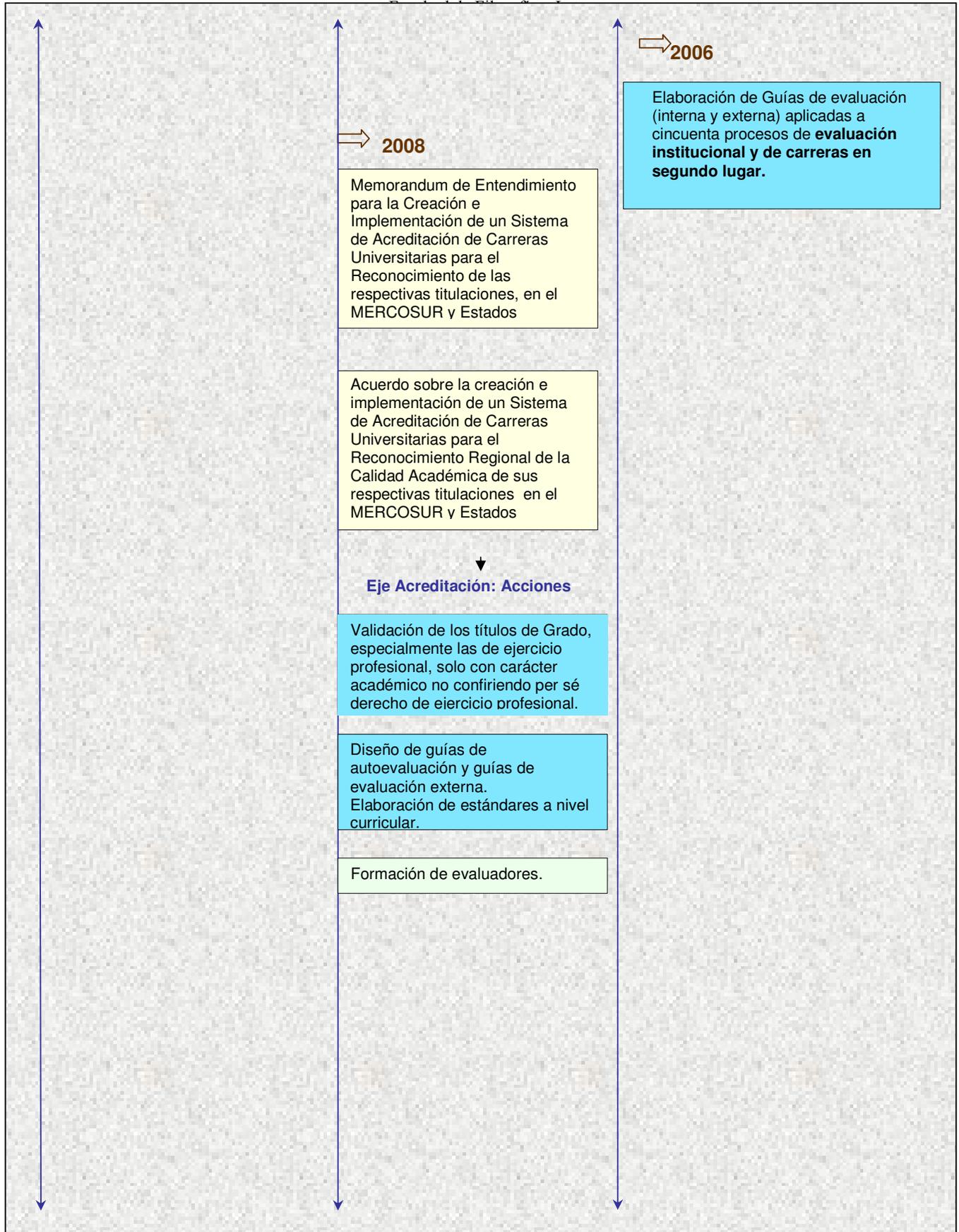
1998 - 2009



El esquema muestra que el segmento histórico estudiado se encuentra entre dos grandes hitos que establecen, entre sus *líneas prioritarias, la internacionalización de la evaluación y acreditación como estrategias que contribuyen a garantizar la calidad de la formación académica*, en pos de la movilidad y circulación profesional. Ellos son la *Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998* y la *Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009*. Esto no quiere decir que antes de ese año ningún organismo se haya ocupado de la evaluación y acreditación, como se ha expresado en los capítulos I y II. La preocupación nacional, en la mayoría de los países -como es el caso de Argentina-, surge a principios de la década de los 90. Sin embargo, de la lectura crítica del esquema y luego de las valoraciones propias de la comparación propiamente dicha, se observa que la creación y desarrollo de cada uno de los sistemas de evaluación y acreditación responden principalmente a los objetivos del plan de desarrollo estratégico del bloque u organismo al cual pertenecen y a su historia. Como se podrá observar luego del análisis de yuxtaposición y valoración todos tienen un fin común, sin embargo priorizan en sus acciones diferentes estrategias como son la capacitación, la investigación evaluativa, el establecimiento de alianzas de cooperación solidaria internacional, entre otras. De todos modos, cada uno de los sistemas metaevaluados cuenta con cierta trayectoria que los habilita a ser fuente de autoridad en el tema objeto de estudio de la presente Tesis.

Gráfico IX: Mecanismos regionales de evaluación y acreditación





Como señaláramos, el SICEVAES se crea inmediatamente después de la Conferencia Mundial de Educación de 1998 en el marco del CSUCA que en ese momento llevaba cincuenta años de existencia trabajando por la integración centroamericana de las universidades públicas. No obstante ello, el CSUCA fundamenta la creación del SICEVAES en esa fecha, aduciendo la necesidad apremiante de información objetiva sobre la calidad de los programas de la formación superior de los profesionales. Esta información, como ya se expresó en el Capítulo III, era requerida por toda la comunidad educativa, social y profesional de Centroamérica, especialmente por los responsables de la gestión educativa, del reconocimiento e incorporación académica y laboral de los títulos de grado de profesionales formados en universidades centroamericanas y países vecinos.

El MEXA surge en el año 2002 en el marco del Plan Estratégico 2001-2005 del SEM el que establece como una de sus *áreas prioritarias de acción* la *acreditación de las carreras de los países miembros del MERCOSUR* y determina por primera vez el *diseño de un sistema experimental*. A pesar de la cercanía temporal en cuanto a su creación, ambos responden a los lineamientos de la CMES 1998 por los cuales la movilidad académica y circulación profesional demandan a la ESU estrategias que *garanticen la calidad de los programas de formación* y, por ende, la consecuente *repercusión en el reconocimiento de trayectos formativos y títulos*. En consecuencia, la *evaluación* y la *acreditación* se tornan un eje importante tanto para el plan de trabajo del CSUCA como para el SEM en el proceso de regionalización, internacionalización e integración de la ESU a partir de la cooperación solidaria entre universidades y organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Si bien el origen de los mecanismos es semejante, es importante resaltar que el SICEVAES inicia y desarrolla su trabajo priorizando la *capacitación de evaluadores de perfil académico y la confección de un banco de pares*. Luego, se aboca a la evaluación de carreras e instituciones y ofrece guías elaboradas por el mismo sistema con énfasis en la evaluación antes que en la acreditación. En este sentido, es necesario recordar que los estándares de acreditación los determina el CCA en el marco del CSUCA. El número de evaluaciones implementadas es significativo por

los años que lleva realizando la práctica. Por su lado, el MEXA nace con el objetivo de *acreditar* y sus acciones se plantean en función de la *certificación de los títulos de Agronomía, Medicina e Ingeniería*, carreras llamadas “profesionales”. Para ello, se dedicó, como mecanismo experimental, al *diseño de guías de evaluación (interna y externa), elaboración de estándares y a la capacitación de los pares evaluadores externos* para garantizar la *calidad de la acreditación*.

Siguiendo en la misma línea de análisis, el ARCU-SUR es una continuidad del MEXA con algunas modificaciones que hacen a la ampliación del objeto de evaluación y a la adaptación de los estándares de acreditación a las carreras por acreditar, demostrando así un progreso hacia la flexibilidad del mecanismo de evaluación y el continuo interés del SEM por mejorar su práctica. El resto sigue el espíritu del MEXA.

Si se tiene en cuenta el objetivo de cada sistema, el SICEVAES tiene mayor trayectoria en evaluación que en acreditación. Se trata de una evaluación formativa por lo que en sus acciones prevalece la capacitación de los evaluadores internos, que son las comunidades universitarias y, luego -en un segundo lugar, de los evaluadores externos. Diferente es el caso del mecanismo del SEM el que, en ambos casos, dado su fin de mejorar cada vez más el sistema de acreditación, se centra especialmente en las acciones que tienden al diseño de instrumentos, a la capacitación de los pares evaluadores externos y a la metaevaluación del mecanismo de acreditación.

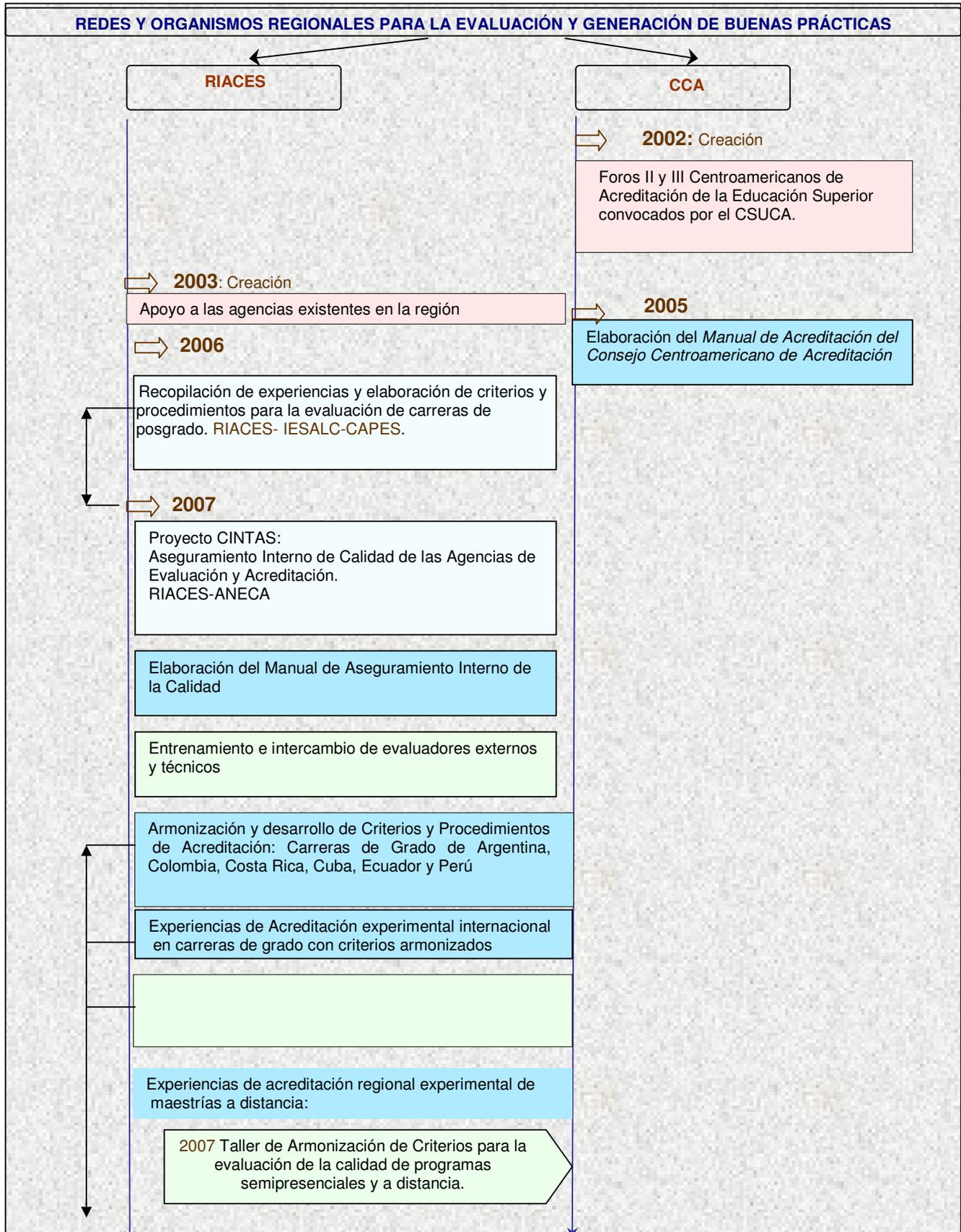
En síntesis, ambos sistemas apuntan por diferentes caminos a la regionalización de la evaluación y de la acreditación. Dado que el objetivo es generar confianza entre las universidades a nivel nacional y regional, sería conveniente potenciar la organización de espacios de sensibilización, capacitación, diálogo y guía desde los organismos *expertos* en tanto cuentan con técnicos evaluadores que, por ejemplo, trabajan en equipo con representantes de la comunidad educativa y profesional de la región. Desde este punto de vista, el SICEVAES parece haber iniciado su trayecto por el camino más acertado. El SEM, en un análisis de contenido exhaustivo de su

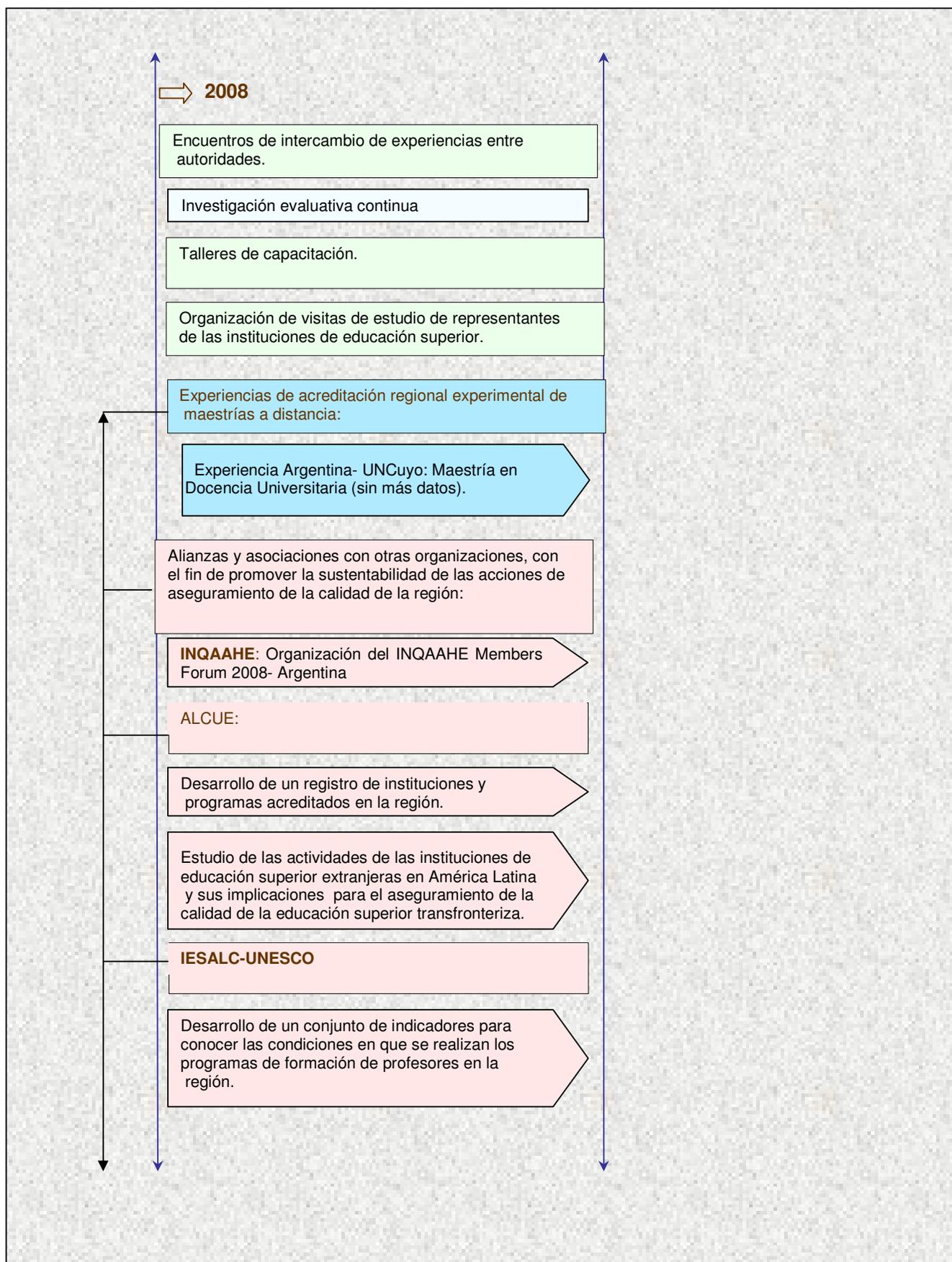
documentación, muestra un procedimiento lineal que prioriza a los evaluadores externos y a los acreditadores.

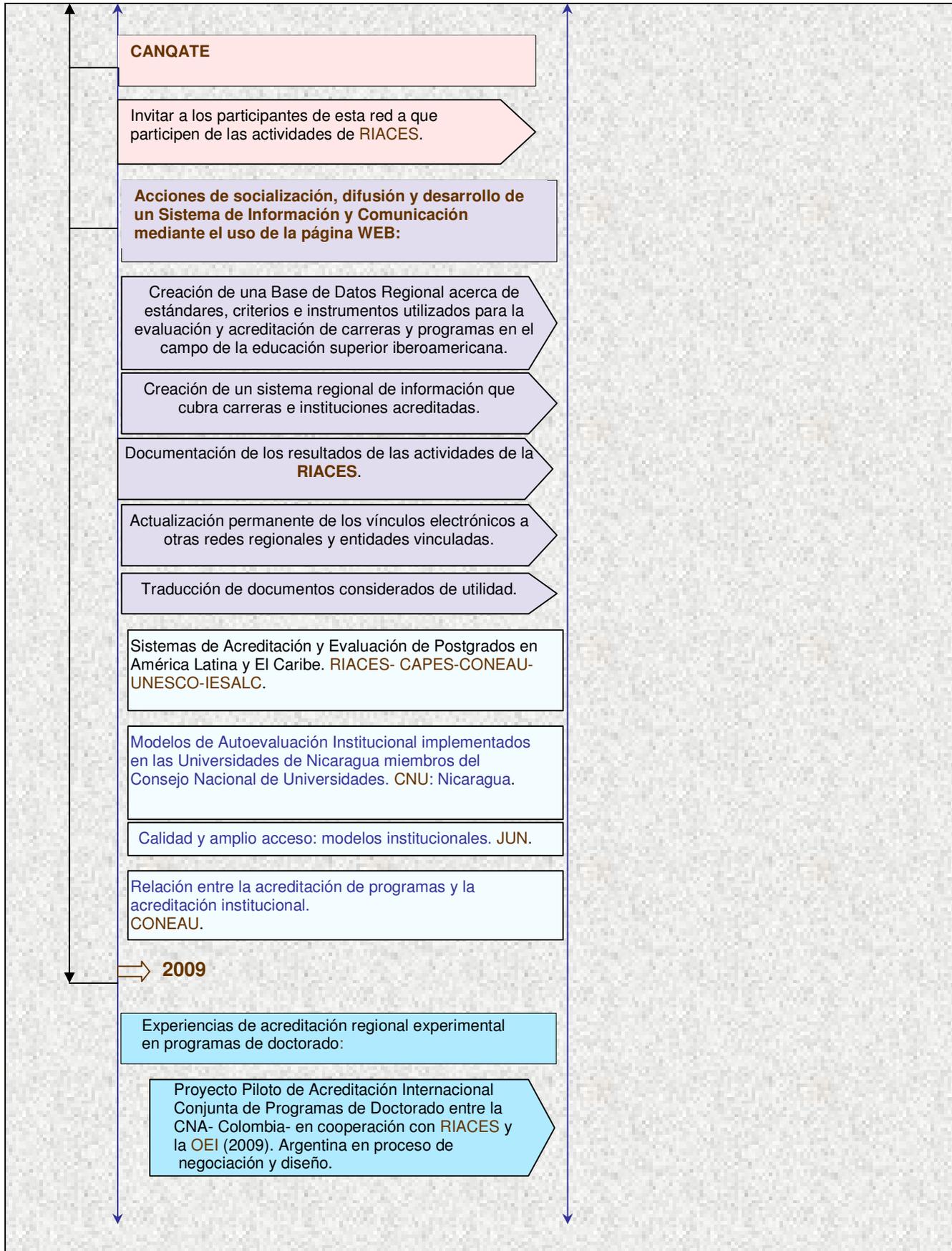
El SEM, como cualquier otro sector interesado por la movilidad académica y la generación de buenas prácticas en evaluación y acreditación, debería profundizar su trabajo con las unidades académicas. En este sentido, el hecho de que la declaración oficial de la UNESCO de 1998 sobre la evaluación y acreditación como estrategias prioritarias para la integración regional e internacional se reitera en la CMES 2009, es un indicador de que es necesario mejorar las acciones que se han implementado y que se están implementando en algunos de los sistemas que son objeto de estudio de la presente Tesis. En los procesos de transición hacia grandes desafíos se necesitan instancias de sensibilización, socialización y formación o perfeccionamiento, en este caso en evaluación y acreditación y sus actuales tendencias. Si se realizara un sondeo en las universidades sobre este tema, se podría observar que la gran mayoría de la comunidad educativa y de los organismos relacionados con los egresados de dichas comunidades desconocen estos procesos y la necesidad de su regionalización.

Finalmente, del análisis valorativo de estos mecanismos se evidencia como positiva la labor de la SICEVAES desde el punto de vista de la pertinencia y prudencia en la modalidad de aplicación de las acciones hacia el fortalecimiento de la acreditación y su consecuente confianza como estrategia final que garantiza la calidad de una titulación. En cuanto a los mecanismos del SEM se rescata, al igual que de la RIACES, el gran nivel de preocupación por el mejoramiento continuo del sistema de acreditación, aunque no todos los responsables de estos sistemas colocan como una de las acciones principales la continua metaevaluación del sistema en pos de garantizar la calidad no solo de la carrera por acreditar sino del propio mecanismo.

Gráfico X: Redes y organismos regionales para la evaluación y generación de Buenas Prácticas







Del análisis del esquema de yuxtaposición sobre las *redes y organismos regionales para la evaluación y generación de buenas prácticas*, se desprende que la RIACES y el CCA centran su atención especialmente en la acreditación de agencias y en la generación de buenas prácticas en dicho tema. Especialmente el último punto hace que ambos espacios regionales trabajen en la producción de estándares para garantizar la calidad de los procesos de acreditación. Si bien existe dicha semejanza, analizando la trayectoria, se observa que la RIACES ha organizado su plan de trabajo alrededor de todas las dimensiones que son ámbito de incumbencia de un organismo abocado al mejoramiento y aseguramiento de la calidad de los sistemas de acreditación. Así, ha trabajado en la capacitación, organización de reuniones científicas y especialmente en investigación evaluativa con el Proyecto CINTAS. La alianza estratégica con organismos y/o espacios regionales como ANECA, INQAAHE, ALCUE, IESALC-UNESCO, CANQATE y agencias nacionales de acreditación, le ha permitido no solo generar buenas prácticas sino también realizar acciones de socialización y difusión de su labor como una estrategia más de capacitación, involucramiento de las IES y de organismos o agencias del espacio iberoamericano, en pos de la generación de confianza mutua entre los países y la concreción de una verdadera movilidad académica y circulación profesional.

El CCA, en cambio, desde su creación en el 2002 -un año antes de la RIACES-, solo se ha abocado a la elaboración de un *Manual de Acreditación*, aunque no se han encontrado datos sobre acreditaciones realizadas. Como se señalara, probablemente estas acciones tengan lugar en el futuro si se resalta que entre las metas de la “Visión 2010” (CCA, 2005: 10) se enumeran:

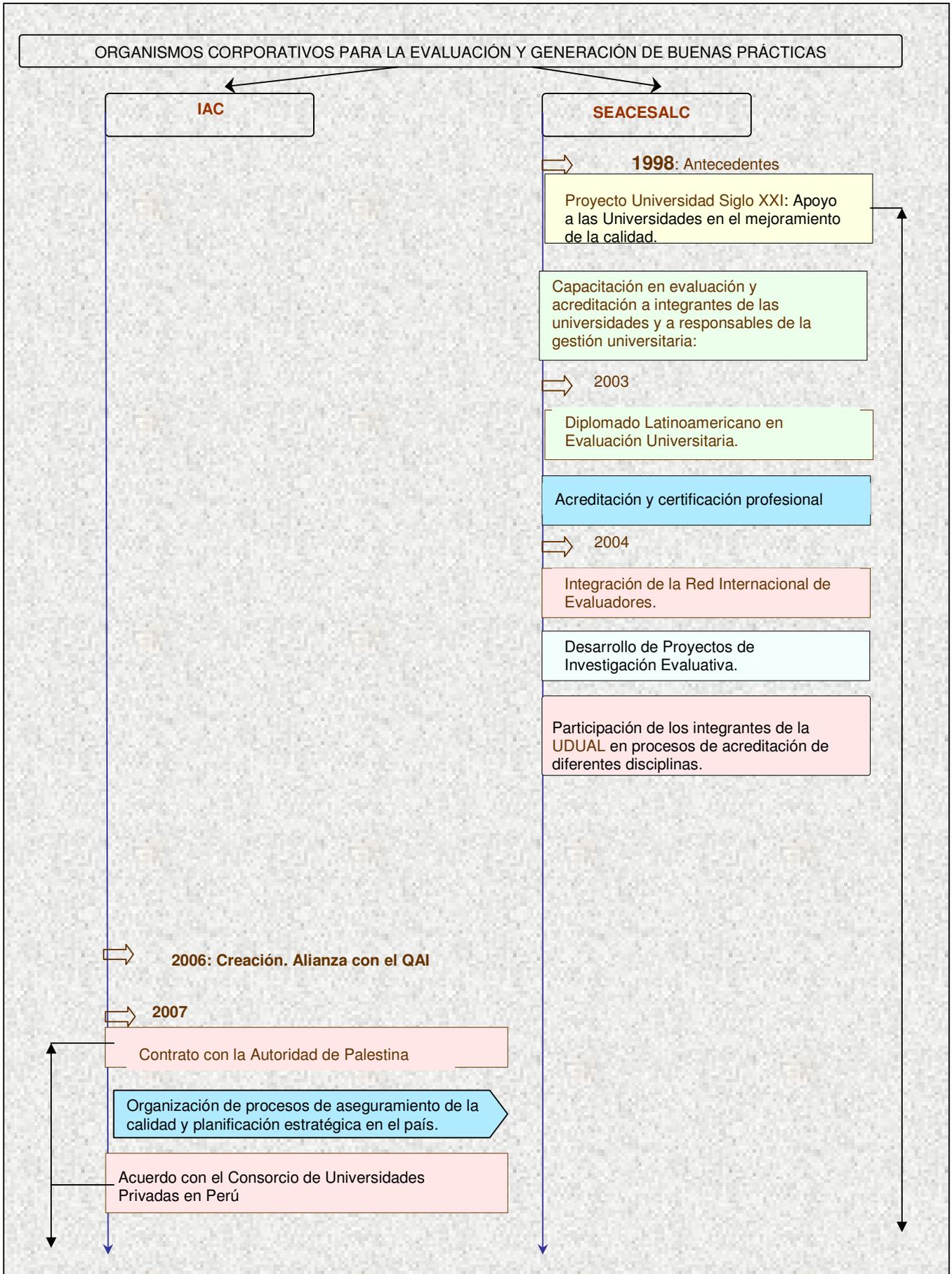
- Contar con una estructura funcional, flexible con profesionales altamente capacitados, con sentido de pertenencia y compromiso, lo que permite desarrollar sus funciones y tareas mediante el trabajo en equipo.
- Utilizar modelos de acreditación que favorezcan el mejoramiento continuo de la calidad de la ESU mediante la metaevaluación continua de los mecanismos utilizados por las agencias de acreditación nacionales y regionales.

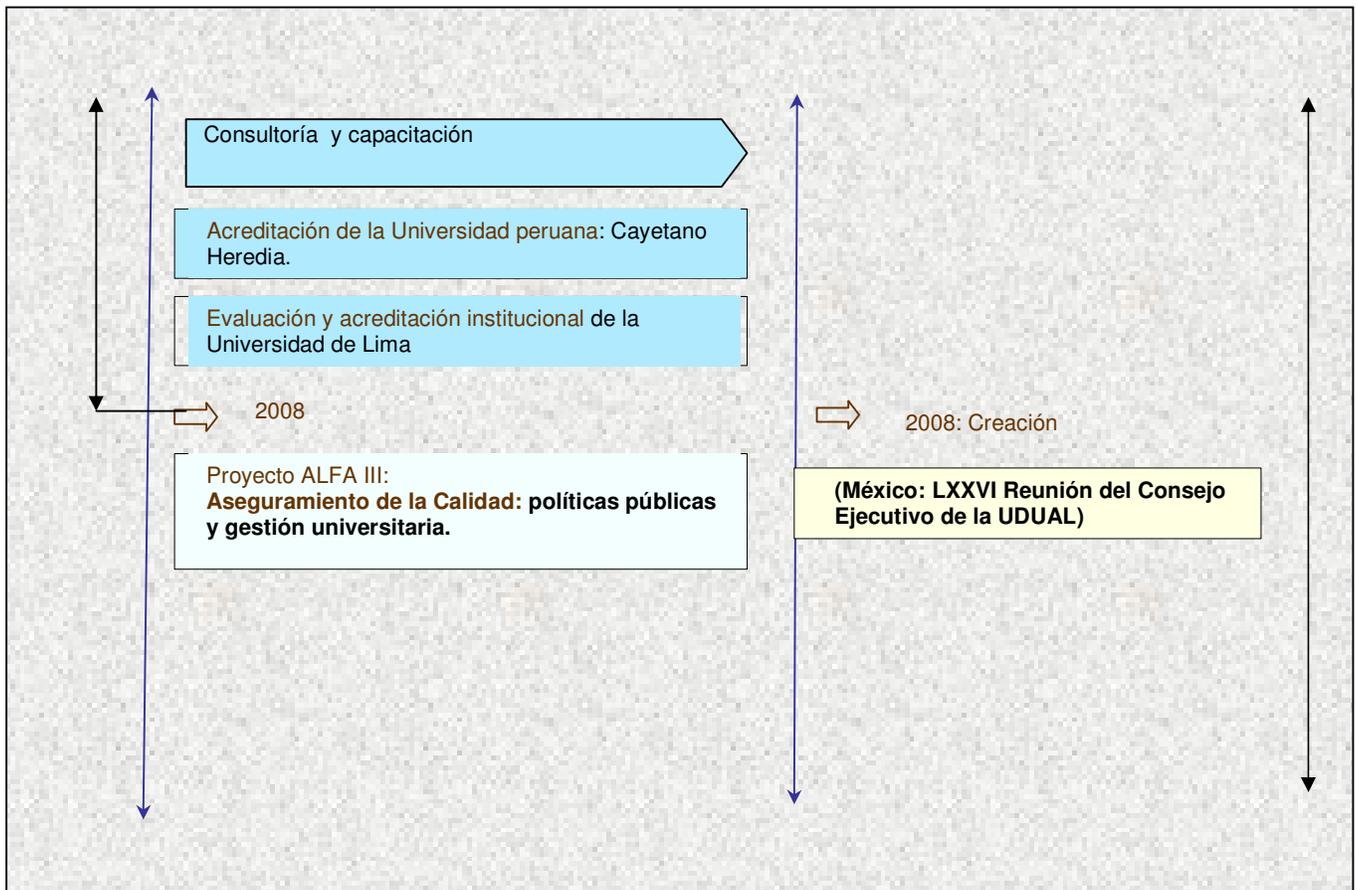
- Fomentar una cultura de la calidad e integración de la ESU a nivel regional.
- Promover la asesoría en el tema.
- Realizar alianzas estratégicas con fines de cooperación solidaria.
- Promover la constitución de organismos o agencias de acreditación en la región centroamericana.

En síntesis, se destaca como positiva y extremadamente estratégica la labor de la RIACES. Sin capacitación, investigación evaluativa, alianzas estratégicas y comunicación, no se genera compromiso, diálogo, consenso ni trabajo en equipo inter y transdisciplinario⁷⁸. Todos ellos requisitos fundamentales para armonizar prácticas -en este caso de acreditación- y configurar un sistema que permita la movilidad. La importancia que la RIACES otorga a los estudios comparados como herramienta para la generación de buenas prácticas mediante la comparación de documentos que versan sobre estándares o sistemas de acreditación de carreras o agencias, y a través del intercambio de experiencias por medio de la *movilidad de técnicos evaluadores* de agencias nacionales de acreditación, le confiere un plus significativo y la posiciona como ejemplo a imitar en estos procesos de armonización e integración. Finalmente, la creación de una base regional de datos acerca de estándares, criterios e instrumentos, por un lado, y de un sistema regional de información que cubre carreras e instituciones acreditadas, por el otro, es un paso muy importante hacia la inter-comunicación regional y una estrategia política y comunicacional efectiva que, en el futuro, contribuirá a la confianza entre las IES y los gobiernos a nivel regional para el reconocimiento no solo de trayectos de formación sino también de títulos.

Si bien el CCA en su “Visión 2010” manifiesta el mismo espíritu de trabajo, se desconoce por qué no ha avanzado sobre el tema en hechos concretos como la RIACES.

⁷⁸ Extrapolamos este requerimiento del área de la Bioética y, específicamente, del funcionamiento de los Comités respectivos: Fracapani, M. (2008)





La lectura crítica de los antecedentes y actividades relacionadas con la evaluación y acreditación regional de los dos organismos corporativos CINDA y UDUAL muestra las siguientes diferencias y similitudes.

Tanto el IAC como el SEACESALC surgen cerca de la CMES 2009. El primero ocho años después de la CMES 1998 y el segundo a los diez años de este hito histórico que marca los lineamientos prioritarios en política educativa universitaria, que enfatiza como herramienta estratégica de dicha política la regionalización o internacionalización de la evaluación y acreditación. Entonces, cabe preguntarse por qué tan lejos de la CMES 1998. No existe registro que explique dicho fenómeno; sin embargo, se considera importante resaltar que la UDUAL -si bien crea el SEACESALC en el 2008- demuestra una trayectoria en evaluación y acreditación que le permite tener los antecedentes y la formación necesaria para embarcarse en dicha empresa. Desde su Proyecto Universidad Siglo XXI realiza actividades de acreditación y certificación profesional, aunque se dedica principalmente a la capacitación y/o perfeccionamiento de evaluadores, a partir de la creación del Diplomado Latinoamericano en Evaluación Universitaria. La apuesta estratégica en la capacitación del recurso humano fue fundamental para la Integración de la *Red Internacional de evaluadores*, desarrollar proyectos de investigación evaluativa y participar en procesos de acreditación de carreras de diferentes disciplinas. Ésta es la principal diferencia respecto del IAC.

Por su parte, el IAC carece de una trayectoria sólida en evaluación y acreditación, solo aparecen algunas experiencias a partir del 2007 que no tienen continuidad ni relevancia. Sin embargo, si tenemos en cuenta sus objetivos principales de asesoría, conducción de procesos de acreditación o planificación de los mismos, es muy importante la decisión que han tomado sus autoridades de participar del Proyecto Alfa III: *Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria*.

A pesar de sus diferencias, el plan del IAC y el SEACESALC de la UDUAL priorizan por separado dos estrategias fundamentales para la generación de Buenas Prácticas que garanticen la calidad de los procesos de evaluación y acreditación: la

capacitación del recurso humano y la investigación evaluativa a partir de la alianza estratégica entre universidades y organismos dedicados al tema.

Valoración final

A primera vista, podría afirmarse que las experiencias de evaluación y/o acreditación regional más consolidadas son las del SICEVAES y ARCU- SUR. Si embargo, la trayectoria, entendida como experiencia en años en el tema, aporta un ingrediente importante a la hora de evaluar la calidad y sustentabilidad de dichos sistemas. Por ende, el sistema que parecería satisfacer mejor ambas condiciones es el SEACESALC.

Por su parte la UDUAL y la RIACES han priorizado estratégicamente en su historia las instancias de capacitación y de reuniones científicas que promueven el intercambio, el diálogo y la reflexión, además de la deliberación y el consenso sobre temas tan relevantes como son el establecimiento de estándares y criterios de evaluación y acreditación tanto de carreras como de instituciones educativas y agencias.

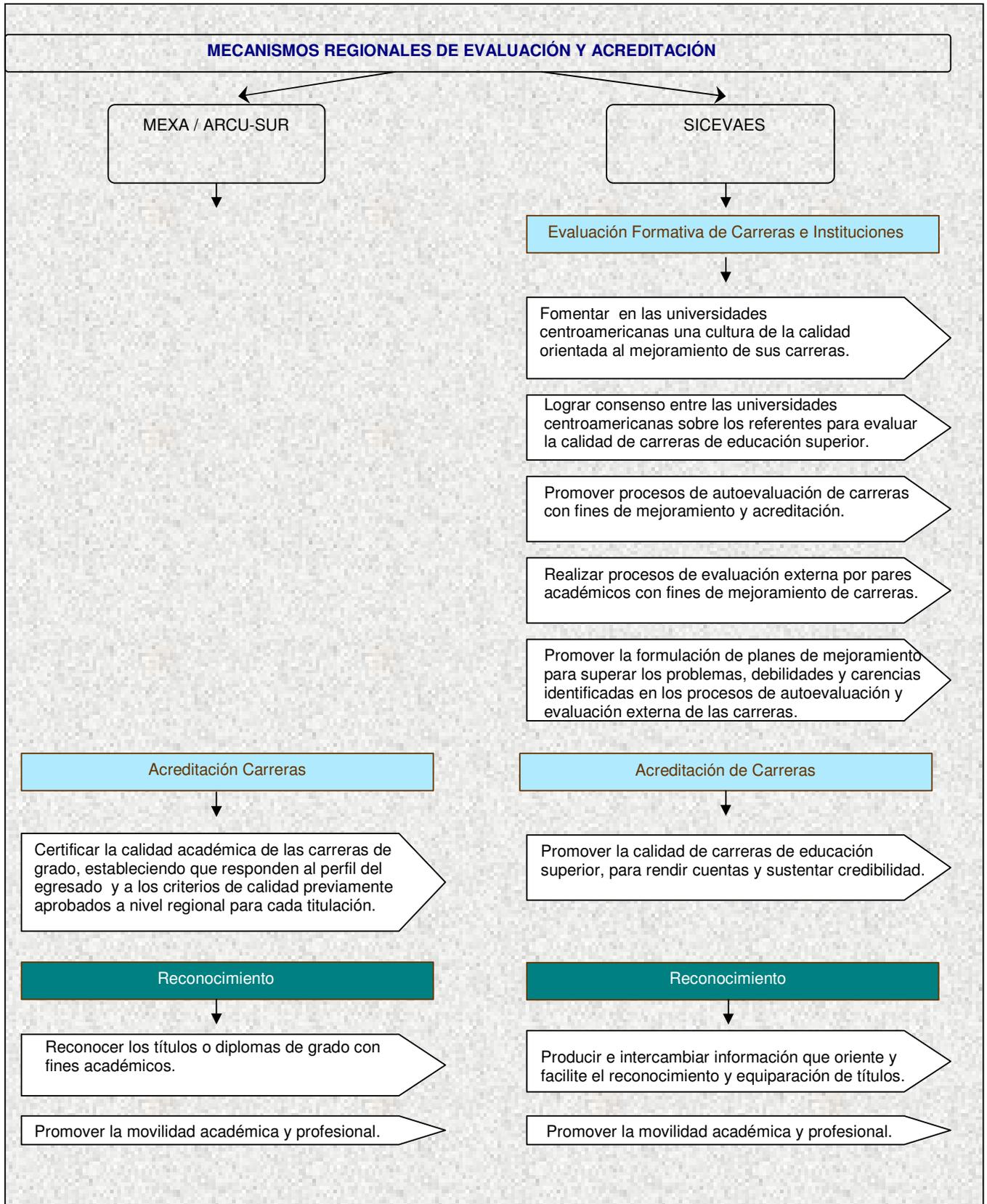
La decisión de generar espacios de investigación evaluativa se ve en todas las propuestas. Aunque, no se efectiviza una metaevaluación continua del plan de acción no debe girar solamente entorno de la acreditación. El estudio, la sistematización y registro de las propias prácticas a través de su historia en relación con las demandas de las declaraciones mundiales de ES, contribuiría a establecer mecanismos de mejora e innovación hacia el interior del propio sistema, en beneficio de la movilidad y de la tan deseada integración educativa y profesional en América Latina.

Entonces los interrogantes que generarían nuevas investigaciones son:

¿Están preparados los responsables de estos sistemas para realizar dicho estudio histórico en pos de la mejora e innovación de la calidad de sus prácticas? ¿Cómo diseñar buenas prácticas de regionalización e integración en evaluación y acreditación si existen países que participan simultáneamente de más de un sistema?

2.3. Propósitos de la evaluación

Gráfico XII: Propósitos de los mecanismos regionales de evaluación y acreditación



Los mecanismos regionales de evaluación y acreditación estudiados presentan, en primer lugar, una semejanza muy importante y es la que comparten con el resto de los Sistemas metaevaluados en esta Tesis. Todos apuntan a contribuir a la promoción de la movilidad académica y futura circulación profesional, mediante el aseguramiento de la calidad de la oferta educativa. Para el logro del reconocimiento de títulos, cada uno -desde su enfoque de evaluación, trayectoria y contexto- establece diferentes propósitos y objetos de evaluación.

Todos los sistemas intentan contribuir al reconocimiento. Sin embargo, los mecanismos regionales tienen como finalidad última y única la acreditación de carreras de grado universitario o equivalente, que poseen reconocimiento oficial en su país, que cuenten con egresados y especialmente que formen parte de las carreras llamadas “profesionales” o, como se expresa en el ARCU-SUR, titulaciones que requieran del grado como condición para el ejercicio profesional. En cuanto al reconocimiento, afirman que la validación o certificación es de carácter únicamente académico.

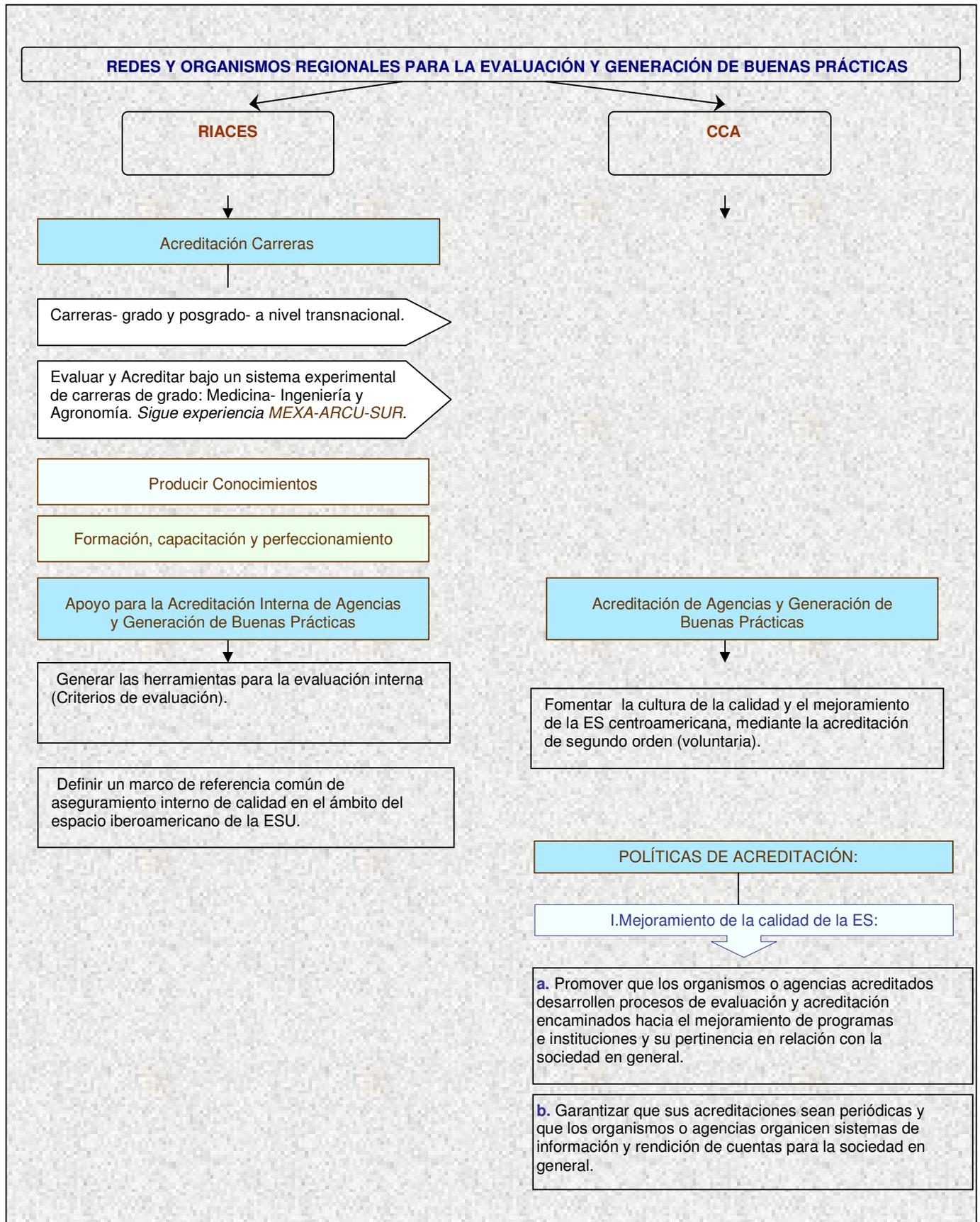
El SICEVAES, por su parte, además de la certificación de títulos, incorpora a la acreditación de carreras la evaluación de instituciones y programas de formación, debido a que es un sistema que, desde el punto de vista de su finalidad, apunta a colaborar con el mejoramiento e innovación de la institución educativa y de su proyecto educativo. Cuando se refiere al reconocimiento, se define a sí mismo como una herramienta que genera los espacios para producir e intercambiar información que lo facilite. De este modo, sus propósitos del SICEVAES se amplían en comparación del ARCU-SUR, ya que apunta no solo a la acreditación de carreras (en general, sin hacer ninguna especificación y esta es otra diferencia), sino también y principalmente a la evaluación formativa de carreras e instituciones. Su enfoque evaluativo basado en la toma de decisiones y el perfeccionamiento hace que enfatice los procesos de evaluación interna y externa de las instituciones con sus respectivos programas de formación (carreras) para la mejora continua y/o innovación dadas las actuales demandas de regionalización de la ESU. Se observa que el sistema no separa la institución de la propuesta curricular; esto demuestra que en su modelo de

evaluación existe una estrecha articulación entre ellas y que su separación iría en desmedro de la pertinencia y calidad de los juicios de valor en cada una de las etapas de evaluación y acreditación.

Otro aspecto importante por resaltar es que en el SICEVAES se enfatiza, para el logro de los propósitos, el trabajo de *cooperación solidaria* entre las universidades que forman parte del CSUCA. En cambio ARCU–SUR no asume este tipo de actividades, está constreñido a la tarea de consenso de estándares y criterios de evaluación por carreras y centrado en la RANA, ANAs y los académicos-especialistas en las disciplinas por acreditar.

A partir de estas comparaciones aparecen algunos interrogantes: si el objetivo principal de los sistemas de evaluación y acreditación es contribuir a la integración regional mediante el aseguramiento de la calidad de las carreras, cualquiera sea la modalidad que elija cada uno de ellos, ¿hasta qué punto se puede lograr dicha integración si solo se confiere reconocimiento académico de títulos? ¿Se está promoviendo solo la movilidad académica y no la de los profesionales? ¿Cómo se logra de este modo la circulación profesional y por ende la integración regional?

Gráfico XIII: Propósitos de las redes regionales



c. Fomentar los procesos de metaevaluación.

II. Observancia de las buenas prácticas:

a. Promover el desarrollo de un marco ético y normativo que delimita la participación, deberes y derechos del CCA y de los organismos o agencias en el cumplimiento de su misión.

b. Promover que el carácter de la acreditación sea imparcial, transparente y profesional, y basada en instrumentos válidos y confiables.

c. Fomentar que los ejercicios de acreditación respeten la libertad académica y el carácter voluntario de los procesos.

d. Garantizar que el CCA y las agencias validen periódicamente los criterios, normas, estándares e instrumentos.

III. Promoción de la Acreditación:

a. Promover la acreditación de las agencias.

b. Fomentar la creación de agencias.

c. Promover que las agencias se ajusten a un modelo de organización que facilite la participación de la sociedad, a través de los distintos sectores públicos y privados interesados en el desarrollo de la ES ya sea en el ámbito nacional como regional.

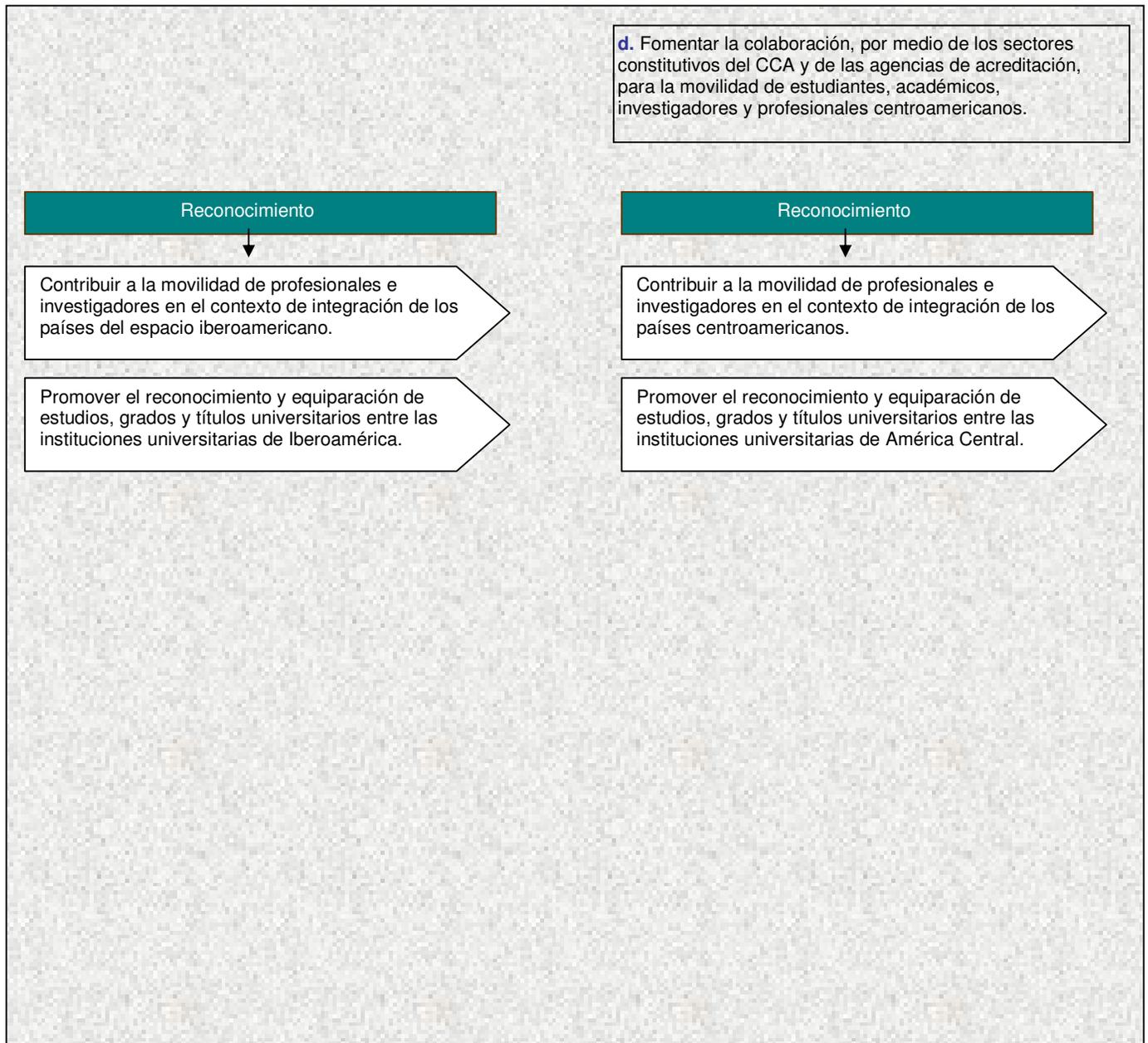
d. Promover que los principios, criterios, requisitos y estándares de acreditación sea esencialmente equivalentes entre los diversos organismos y agencias.

IV. Impulso a la vinculación e integración regional:

a. Proponer criterios, normas, estándares, indicadores e instrumentos de calidad, flexibles y comparables para todas las agencias, considerando el contexto local y regional, así como la aplicación y contextualización de referentes de las agencias extrarregionales.

b. Promover que las agencias establezcan programas de cooperación y de relaciones interinstitucionales con miras a su internacionalización.

c. Promover, a través de las agencias de acreditación, el establecimiento de convenios de cooperación e intercambio entre los programas e instituciones académicas acreditados en la región centroamericana.



La comparación entre la RIACES y la CCA se abordará solamente la acreditación de agencias y generación de buenas prácticas, dado que la RIACES para la acreditación de carreras toma el modelo del MEXA - basta entonces con el análisis realizado en el grupo anterior con respecto al tema- y además su propósito principal es generar herramientas para la evaluación interna de las agencias y definir un marco de referencia común de aseguramiento interno de la calidad en el ámbito del espacio iberoamericano de ESU.

Respecto de las semejanzas como los demás sistemas objeto de nuestra metaevaluación, contribuyen al reconocimiento de títulos universitarios en pos de la movilidad, pero no se menciona el reconocimiento profesional.

En segundo lugar, ambos apuntan a mejorar la calidad de la ESU mediante la metaevaluación y generación de buenas prácticas de la acreditación de segundo orden, es decir la acreditación de agencias u organismos nacionales y/o regionales de acreditación.

Ahora bien, para el logro de este propósito, ambos sistemas de cooperación regional enfatizan *diferentes acciones*.

El fin principal de la RIACES consiste en convertirse en una instancia de *cooperación solidaria* que contribuye a garantizar la calidad de la ESU en el espacio iberoamericano, mediante el trabajo sistemático sobre los sistemas de evaluación y acreditación de segundo orden, como estrategias de regionalización. Su actividad gira en torno de la armonización de los sistemas para generar la confianza mutua entre los países de dicho espacio geográfico. Para el cumplimiento de esta meta se ocupa de: la producción de conocimientos científicos sobre el tema; la formación, capacitación y perfeccionamiento en evaluación y acreditación; y, finalmente, del apoyo para la acreditación interna de agencias y generación de buenas prácticas para el aseguramiento de su calidad a través de la implementación el *Proyecto CINTAS*, que tiene el carácter de *investigación evaluativa*. En este sentido, ni el Proyecto CINTAS ni los productos que emanan del mismo, como el *Manual de*

*Aseguramiento de la calidad interna de las Agencias, constituyen una **iniciativa para evaluar las agencias de evaluación y acreditación.***

Son estrategias que apoyan a las agencias para que diseñen e implementen procedimientos que les permitan asegurar la calidad de sus actividades. Así sus objetivos específicos son: facilitar a las agencias orientaciones para diseñar el aseguramiento interno de la calidad de sus evaluaciones y acreditaciones; apoyarlas en la implementación de procedimientos y mecanismos de aseguramiento interno de calidad; y definir un marco de referencia común de aseguramiento interno de calidad en el ámbito de RIACES.

En la elaboración de la propuesta del proyecto, ANECA tomó en consideración las recomendaciones y experiencias internacionales de aseguramiento de la calidad, los lineamientos RIACES y el marco normativo de cada país. A esto le sumó el concepto de que ***el aseguramiento interno de la calidad es el modo que tienen las agencias de autoerregular sus actividades y de favorecer la transparencia de los procesos de evaluación y acreditación de carreras y/o instituciones.***

Por su parte el CCA, para fomentar la cultura de la calidad y el mejoramiento de la ESU centroamericana, se dedica a la acreditación de las agencias y a la generación de buenas prácticas. La diferencia fundamental con la RIACES es que ésta intenta ser, principalmente, un espacio de diálogo, deliberación y consenso entre los miembros de la Red para que mediante la investigación evaluativa, la producción de conocimientos y el trabajo en instancias de formación, perfeccionamiento y de reuniones científicas, se generen las herramientas para que las propias agencias garanticen la calidad de su aseguramiento interno. Además, el CCA, enfatiza el trabajo técnico de la acreditación en el interior de las agencias no refiriéndose específicamente asimismo como un espacio promotor de reflexión según se destaca en la RIACES. En este sentido, resalta: la importancia de que las agencias realicen metaevaluación continua teniendo en cuenta los criterios, normas, estándares e instrumentos elaborados por este Consejo Centroamericano; la necesidad de que las agencias establezcan programas de cooperación entre ellas y con otras instituciones

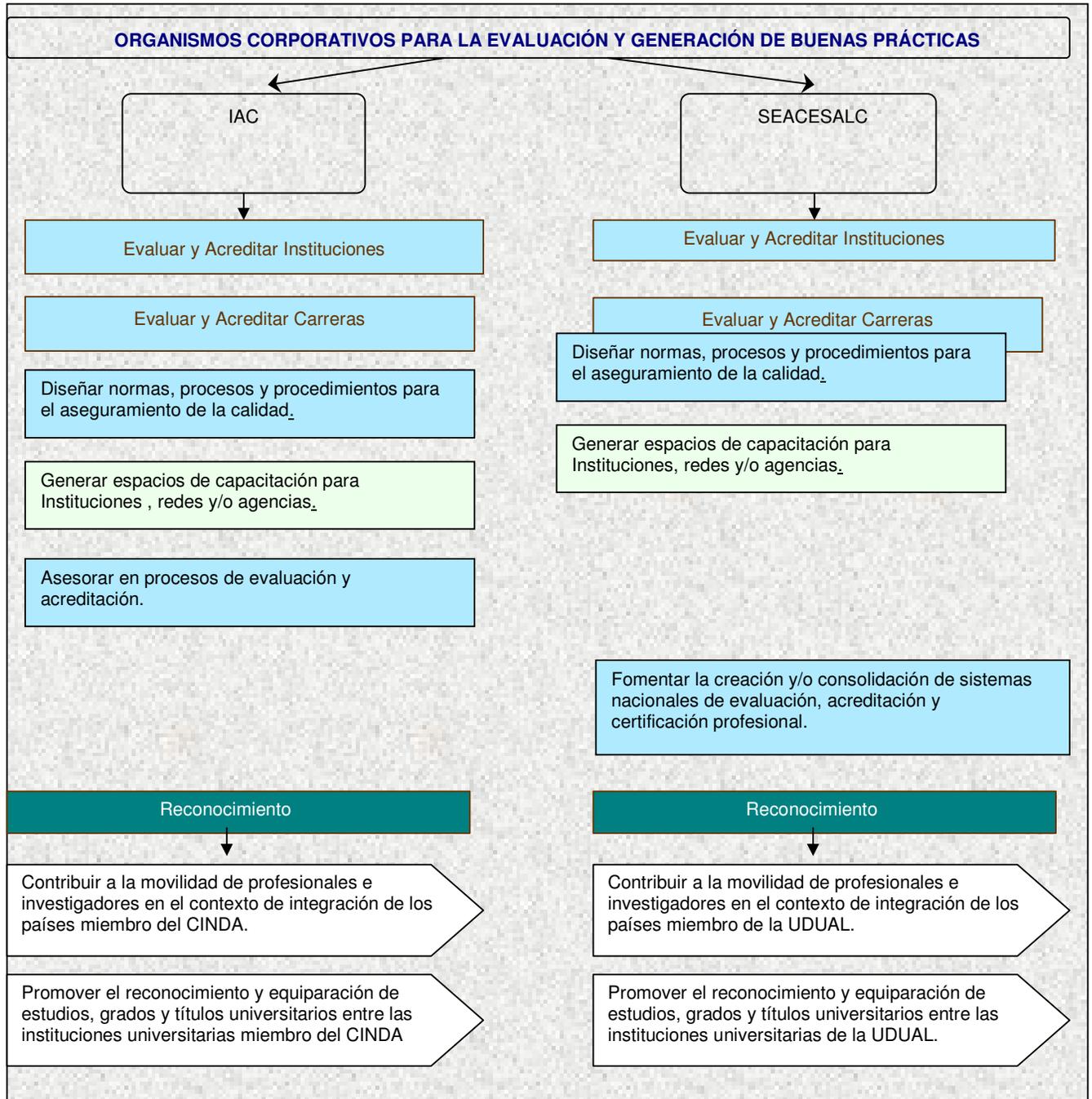
con miras a la internacionalización de la acreditación; y fundamentalmente la observancia de las Buenas Prácticas para el fomento y respeto de la libertad académica y de todos los requisitos de una evaluación científica.

En suma, mientras que la RIACES enfatiza el trabajo de *investigación evaluativa* y la *cooperación solidaria* en el espacio iberoamericano para apoyar a las agencias a que aseguren la calidad de sus prácticas, el CCA centra su atención en acreditar las agencias.

Por otro lado, la RIACES apoya desde el *Proyecto CINTAS* a que las agencias, en el marco de la Red de la cual forman parte y junto con la ANECA, generen buenas prácticas; en cambio, el CCA no realiza estrictamente apoyo sino que efectúa una intervención directa para la generación de la auto-mejora o aseguramiento interno de la agencia. Dicho de otro modo, la RIACES promueve la auto-co y heteroevaluación mientras que el CCA enfatiza la heteroevaluación que en el futuro garantizará la autoevaluación y coevaluación entre agencias.

Más allá de las semejanzas y diferencias, ambos son intentos muy valiosos de una transición necesaria en la acreditación de segundo orden para el reconocimiento no solo académico de los títulos: el paso de la acreditación y evaluación externa de las agencias a la autoevaluación cuantitativa y cualitativa de las mismas como indicador de calidad de sus prácticas.

Gráfico XIII: Propósitos de los organismos corporativos



El IAC y el SEACESALC comparten el objetivo final de contribuir al mejoramiento de la calidad de la ESU tanto a nivel de los sistemas nacionales como de las IES, desde la generación de conocimientos y confianzas mutuas acerca de la calidad de la propia ESU entre los países latinoamericanos y europeos.

Esta semejanza se abre en diferencias a la hora de elegir el tipo de estrategias que lleven al logro de dicho objetivo final. El IAC, por un lado, presta servicios de asesoría, capacitación y certificación y, por otro, desarrolla investigación evaluativo mediante la participación en el Proyecto Alfa III *Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria*, para la generación de buenas prácticas que reflejen las normas, procesos y procedimientos necesarios para garantizar la calidad de la acreditación de instituciones, carreras y agencias (acreditación de primer y segundo orden).⁷⁹

Por su lado, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la ESU, el SEACESALC enfatiza la capacitación mediante la implementación del *Diplomado Latinoamericano en Evaluación Universitaria* porque reconoce que es muy importante que las instituciones, agencias y responsables de la gestión curricular de las carreras lleven a cabo instancias de autoevaluación; además fomenta la creación y/o consolidación de sistemas nacionales de evaluación, acreditación y certificación profesional. Sin embargo, en este proceso de transición el mismo SEACESALC, como lo expresa su nombre, lleva a cabo procesos de evaluación externa, acreditación y certificación de la ES en América Latina y El Caribe.

En síntesis, entre ambos sistemas existen más semejanzas que diferencias, aunque las segundas son relevantes y dignas de ser tomadas en cuenta a la hora de proponer lineamientos de mejora de la calidad de los sistemas de evaluación y acreditación regional. La investigación evaluativa sobre el impacto de las acreditaciones por un lado, y el énfasis en la formación y capacitación de todos los actores involucrados en

⁷⁹ Este proyecto Alfa se desarrolla perspectiva comparada, entre los países miembro del CINDA, la RIACES, el INQAAHE y el CIEP.

un proceso de evaluación y acreditación, por otro, son dos estrategias que deben complementarse y retroalimentarse en un sistema de evaluación de la calidad.

Valoración final y propuesta

De la metaevaluación de los sistemas comparados, se identifica un claro propósito que es armonizar las prácticas de dichos sistemas para la evaluación y acreditación de carreras e instituciones. Dicha armonización se vivencia como una estrategia necesaria y fundamental en pos de asegurar la calidad de la oferta educativa a nivel regional e internacional. Para el logro de este propósito, se observa que las estrategias que se utilizan son variadas pero que sería importante que un solo sistema las recogiera en su conjunto: acreditación propiamente dicha de carreras y de instituciones, certificación profesional o de títulos, formación y capacitación en evaluación y acreditación, promoción de la autoevaluación de instituciones, carreras y agencias, investigación evaluativa en Proyectos ALFA, generación de reuniones científicas o solo formativas a los efectos de propiciar espacios de diálogo, deliberación y consenso.

Por último, es necesario agregar que estos propósitos deben analizarse en función del enfoque de evaluación de cada sistema y de su trayectoria en el marco del espacio regional al cual pertenecen.

2.4. Objeto de la evaluación

En esta instancia se presenta una valoración conjunta debido a que es una categoría de análisis que no reviste el mismo nivel de complejidad que el resto de las categorías.

Gráfico XIV: Objeto de los mecanismos regionales

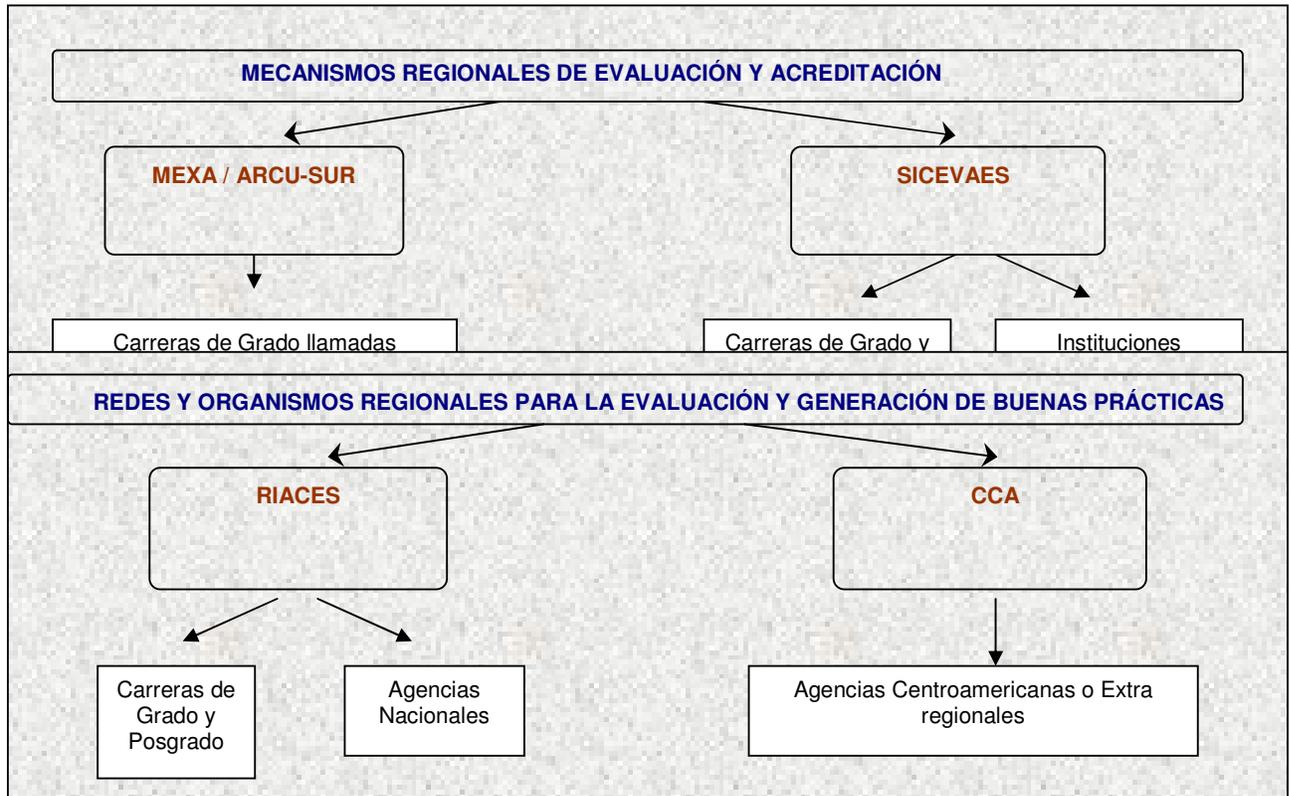
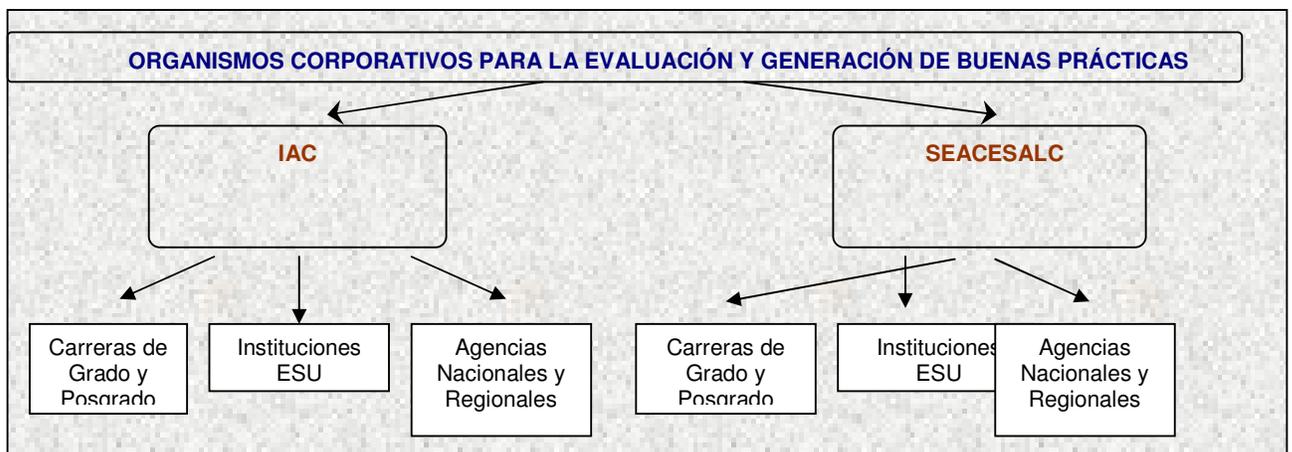


Gráfico XVI: Objeto de los organismos corporativos



Más allá de sus propósitos, podemos clasificar los sistemas de evaluación y acreditación en:

- Sistema que cubre las carreras (grado y de posgrado), las instituciones de ESU y las agencias nacionales y regionales, como el IAC y el SEACESALC.
- Sistema que cubre carreras (grado y posgrado) y agencias nacionales, como la RIACES.
- Sistema que cubre solo agencias nacionales, regionales e internacionales, como el CCA.
- Sistema que cubre las carreras (grado y posgrado) y las instituciones de ESU, como el SICEVAES.
- Sistema que cubre solo carreras de grado para el ejercicio profesional, como los mecanismos del SEM.

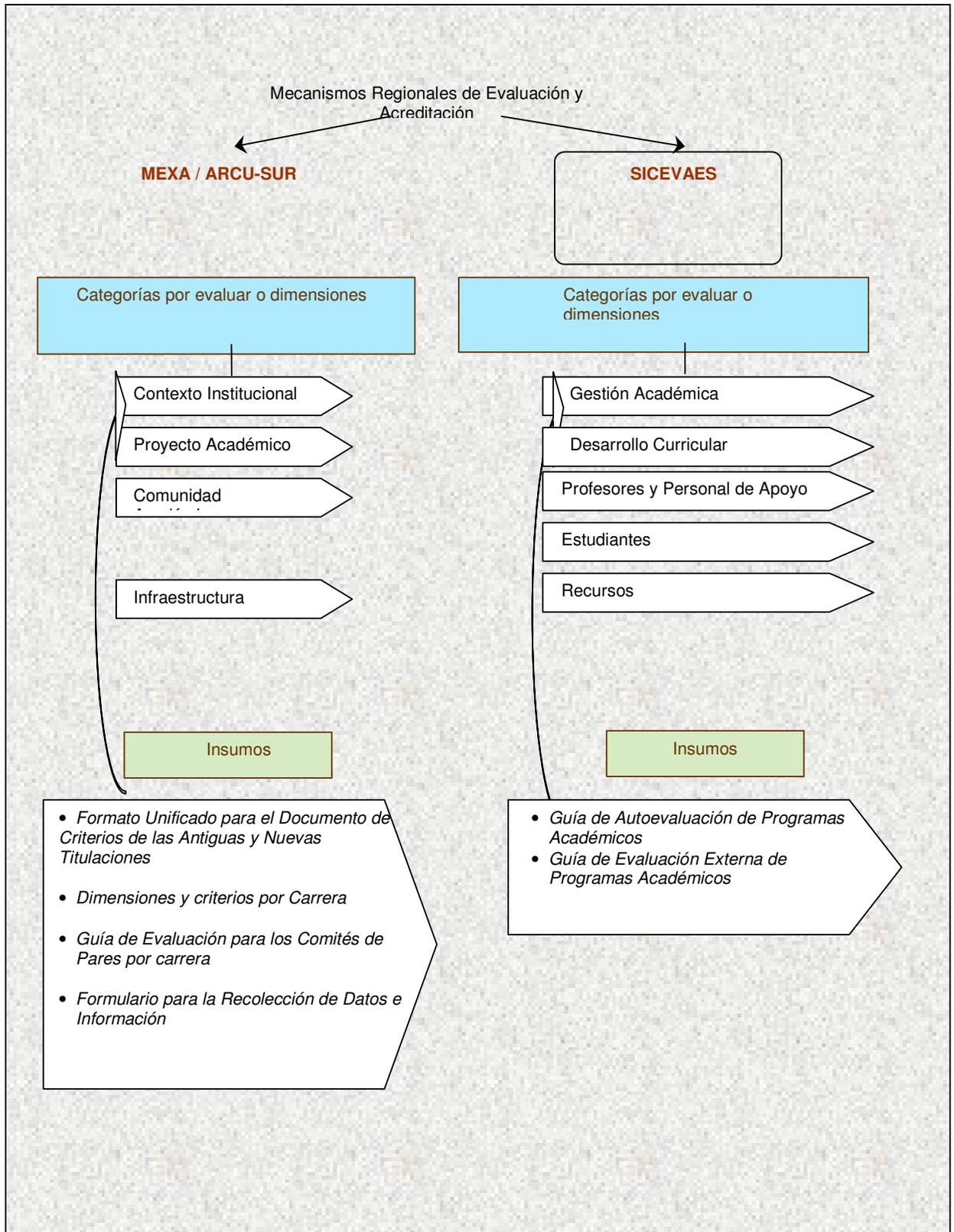
A simple vista se podría decir que el IAC y el SEACESALC son los sistemas más completos ya que tratan de abordar todos los objetos de evaluación que son necesarios trabajar para la movilidad y el reconocimiento. No obstante, de la descripción de dichos sistemas en el Capítulo III y del análisis valorativo de las categorías “trayectoria” y “propósitos”, sabemos que aún se encuentran en un nivel de trabajo muy general. Por otro lado, se podría postular que un sistema debería especializarse en un solo objeto de evaluación dado que todos los esfuerzos de capacitación, investigación evaluativo, de evaluación y acreditación propiamente dicha han estado orientados hacia un solo sentido. Sin embargo, a debería existir un sistema que en forma conjunta con las universidades y agentes de interés, como los denomina la RIACES, trabaje en forma colaborativa y solidaria a los efectos de dialogar, deliberar y consensuar buenas prácticas evaluativas y de acreditación para cada uno de los objetos de evaluación. De ese modo, la visión sería integral y se articularían todas las dimensiones necesarias para la armonización regional de la evaluación y acreditación como estrategia de garantía de la movilidad académica.

2.5. Contenido de la evaluación⁸⁰

Se procede a comparar el *qué se evalúa* de cada uno de los objetos de evaluación trabajados hasta el momento: carreras, instituciones y agencias. Es importante aclarar que la pertinencia de la clasificación del contenido en dimensiones e indicadores o categorías de análisis, para la evaluación significativa del objeto, depende de: los propósitos; la trayectoria del sistema; la formación de los recursos humanos en evaluación; el tiempo que se dedica a esta actividad; y el acceso y disponibilidad a fuentes y recursos materiales.

⁸⁰ Se aclara que en esta categoría de análisis no se metevaluarán el IAC y el SEACESALC porque no se encontró información al respecto en los documentos oficiales. Se considera que es así por el grado de generalidad con que aún están trabajando el tema.

Gráfico XVII: Contenido de los mecanismos



Los mecanismos regionales de evaluación y acreditación comparados, no presentan grandes diferencias a la hora de hacer operativo el contenido de su objeto de evaluación o, dicho de otra forma, en el establecimiento de las dimensiones o categorías de análisis. Ambos sistemas proponen dimensiones generales que abarcan las funciones de una IES o funcionamiento de una carrera: contexto institucional o gestión académica, proyecto educativo, comunidad académica e infraestructura. En este caso no existen diferencias.

En cuanto a los componentes de las dimensiones, si bien existe un cierto acuerdo sobre lo básico (porque por ejemplo de la dimensión *Proyecto Educativo* es fundamental evaluar *plan de estudio, proceso de enseñanza y aprendizaje*, entre otras cosas) existen diferencias sustanciales que responden al enfoque evaluativo del sistema. En el caso del SICEVAES, como implementa una evaluación formativa más que de producto, deja libertad a las instituciones, actores de una carrera y a las agencias para la propuesta contextualizada de componentes.⁸¹ En cambio, el ARCU-SUR, si bien ofrece para la acreditación diferentes documentos que “dirigen la mirada evaluadora” hacia determinados *qué* (como son el Formato Unificado para el Documento de Criterios de las Antiguas y Nuevas Titulaciones, las Dimensiones y criterios por Carrera, la Guía de Evaluación para los Comités de Pares por carrera y especialmente el Formulario para la Recolección de Datos e Información), a partir de la metaevaluación que se realizó del MEXA, invitó a los Comités Consultivos por carrera a realizar una adaptación o especificación de componentes teniendo en cuenta la naturaleza de la carrera por acreditar.

A pesar de los diferentes enfoques evaluativos, ambos sistemas coinciden en dar espacios de libertad a los evaluadores y flexibilidad al listado de componentes a la hora de diseñar la matriz de investigación evaluativa. Sin embargo, surgen algunos interrogantes. Es necesario que responsables de la evaluación, según los objetivos y especificidades del objeto de estudio, incorporen los componentes que consideren pertinentes ¿Están los evaluadores del ARCU-SUR y los del SICEVAES, en todas

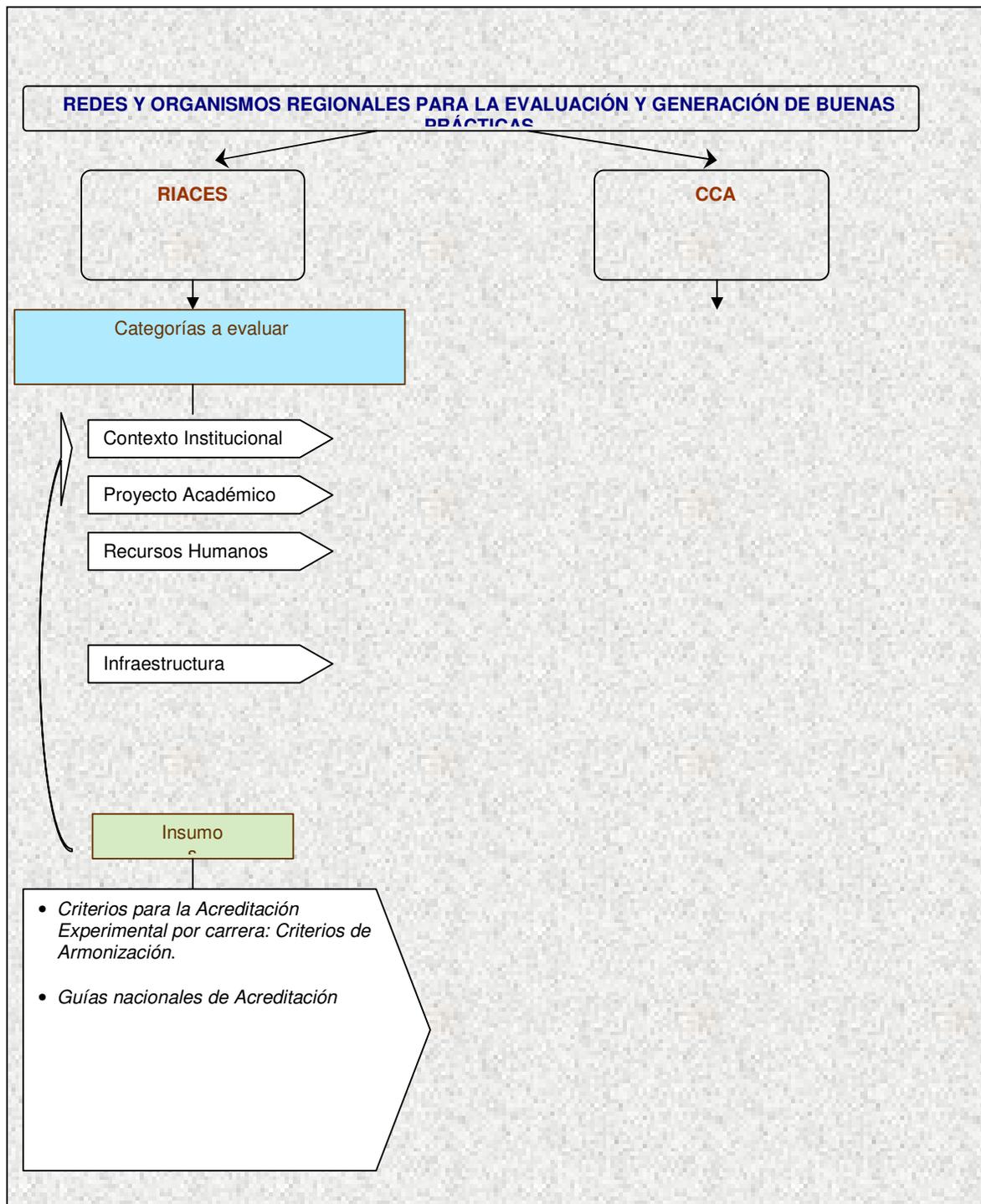
⁸¹ Hemos decidido clasificar al contenido de la evaluación en dimensiones y componentes siguiendo la clasificación del SICEVAES. En los otros sistemas de evaluación se puede hablar de dimensiones, variables e indicadores, por ejemplo. Esto es, más allá de la denominación que reciba, corresponde a los diferentes elementos de un objeto de evaluación.

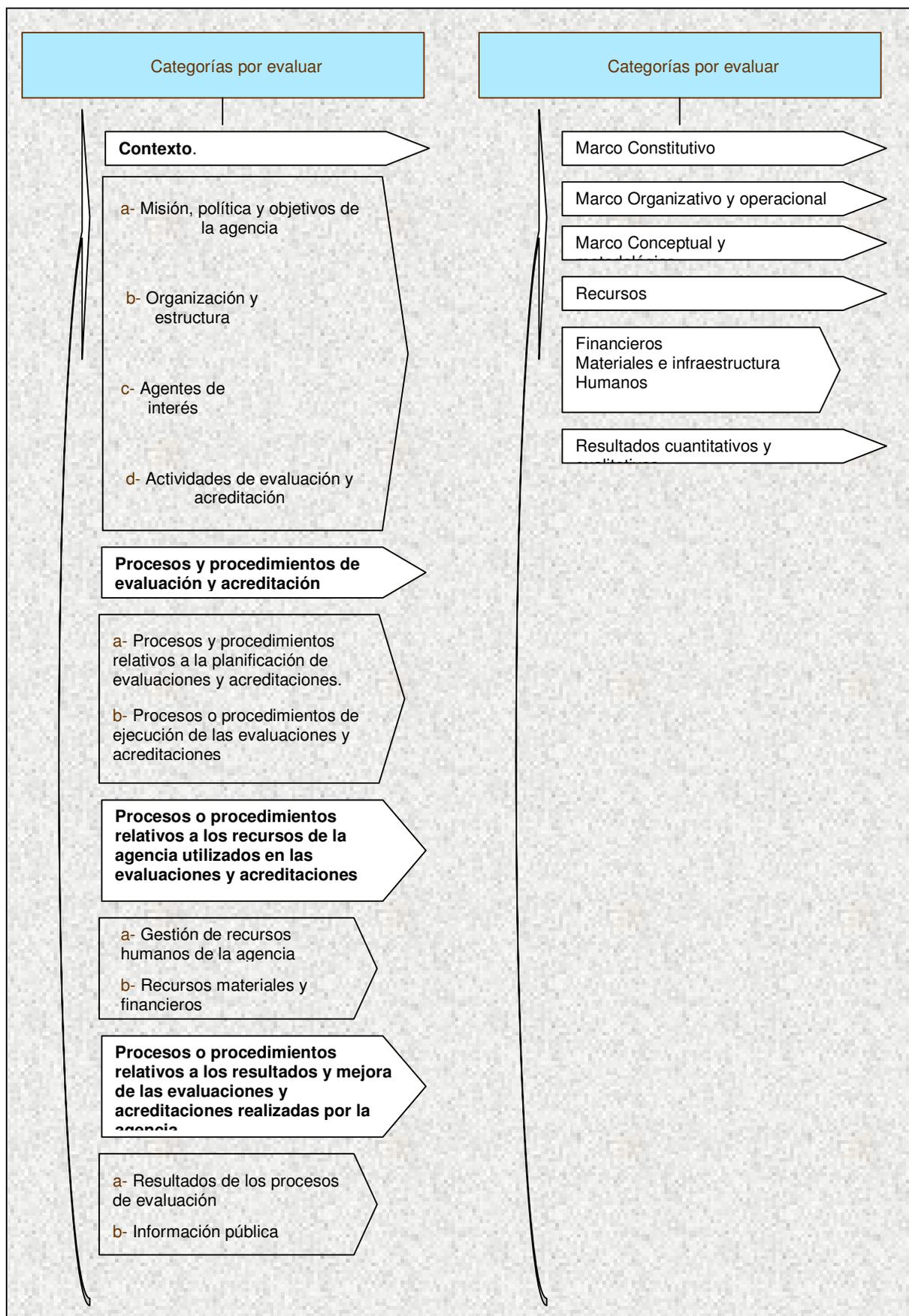
sus categorías⁸², preparados para hacerlo? Uno de los problemas que identificó la CONEAU cuando se metaevaluó el MEXA fue que los evaluadores desconocían el concepto o definición de la dimensión o componente que se pretendía evaluar.

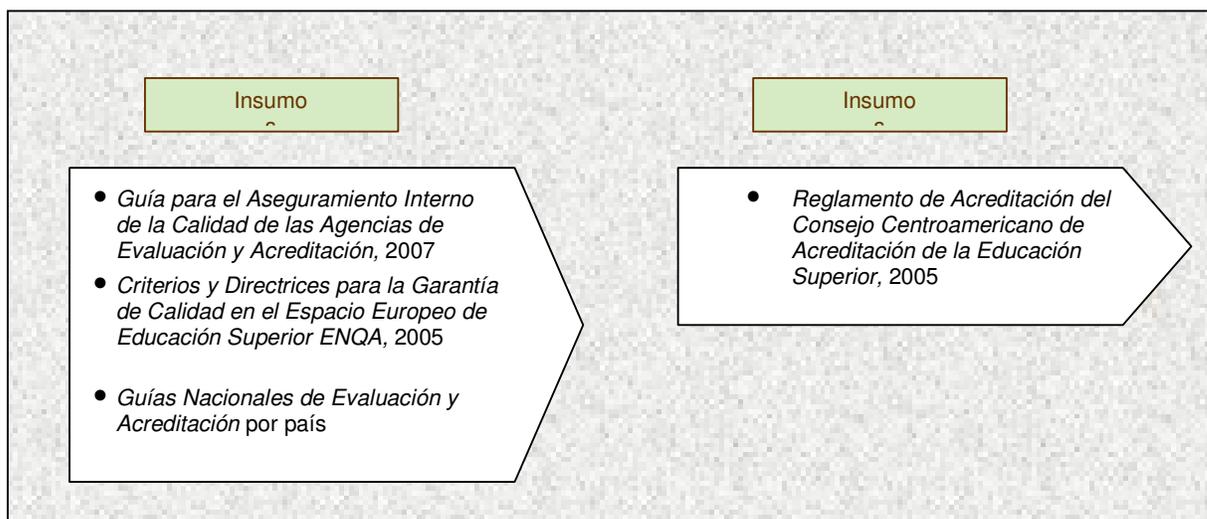
Diseñar una matriz de investigación evaluativa con dimensiones, componentes y demás especificaciones como pueden ser indicadores, criterios y estándares, requiere que el evaluador conozca su significado y alcance, además de que esté preparado para proponer una lista exhaustiva y pertinente de elementos que permitan la evaluación holística e integral del objeto de evaluación. Se advierte entonces que es imprescindible empezar por la formación, capacitación o perfeccionamiento de los evaluadores en el tema y conformar equipos interdisciplinarios a cargo de la evaluación: académicos, profesionales, responsables de la gestión, técnicos en evaluación, representantes de cada una de las funciones o grandes dimensiones de las instituciones, agencias o carreras; por ejemplo: alumnos, egresados, personal de apoyo o administrativos, especialistas en Biblioteca, especialistas en infraestructura, expertos en recursos informáticos y equipamiento necesario para la incorporación de las TIC's en las instituciones, especialistas en comunicación y relaciones en una organización, etc. Todo depende del propósito y enfoque de evaluación adoptado.

⁸² La calificación “en todas sus categorías” hace referencia a los autoevaluadores y evaluadores externos, tanto de carreras como de instituciones y agencias.

Gráfico XVIII: Contenido de las redes y organismos regionales







Al igual que en el caso de los mecanismos regionales de evaluación y acreditación metaevaluados con anterioridad, no existen grandes diferencias entre la propuesta de dimensiones de la RIACES y el CCA. Los detalles que hacen que un sistema se diferencie del otro, se encuentran por un lado en el listado de componentes y por otro, en el tipo de insumos sugeridos.

Las dimensiones generales en las que acuerdan son: los aspectos de organización de la agencia, el marco conceptual y metodológico, la gestión de los recursos (humanos, financieros, materiales e infraestructura) y los resultados de los procesos de evaluación entendidos como impacto de los mismos en el objeto evaluado⁸³. Sin embargo, como ya se expresara, aparecen detalles en cuanto a los componentes que se destacan, en nuestro estudio, como aspectos positivos por tener en cuenta para realizar una propuesta de matriz de investigación abarcadora del objeto de estudio.

El CCA trabaja exhaustivamente todas sus dimensiones agregando en cada una de ellas componentes tan relevantes como: la presencia de instancias de metaevaluación y toma de decisiones; la existencia de mecanismos de comunicación y divulgación interna y externa; el establecimiento de estrategias de resolución de conflictos; la

⁸³ A los fines prácticos y para que el esquema de Yuxtaposición refleje los aspectos generales más importantes del contenido de evaluación de estos sistemas, solo se atiende a las dimensiones. Las diferencias que se mencionan en la comparación propiamente dicha han sido extraídas del análisis de contenido de los esquemas de dimensiones y componentes de la RIACES y del CCA desarrollados en el Capítulo III bajo el título de “Contenido de la evaluación”.

generación de espacios para que las agencias realicen metaevaluaciones continuas; la existencia de programas y procedimientos de selección, capacitación y evaluación continua de sus recursos humanos, y la definición clara del enfoque evaluativo. Utilizamos el término de “relevantes” porque hacen viable y de calidad un sistema de evaluación o acreditación.

La RIACES, aunque no es tan exhaustiva en su listado de componentes, enfatiza los procesos y procedimientos relacionados con la planificación y ejecución de la evaluación, los relativos a la gestión de los recursos humanos y materiales y, especialmente, los vinculados con el impacto de los resultados en las propias prácticas de la agencia. No se debe olvidar que la RIACES frente al CCA apunta, con su Proyecto CINTAS, al aseguramiento interno de las agencias, por lo tanto a la mejora de las evaluaciones y acreditaciones realizadas por las mismas. Esto es de suma relevancia para establecer de una evaluación de calidad.

Según se mencionara, lo que hace que un sistema se diferencie de otro en el tema de contenidos, se encuentra por una parte en el listado de componentes y por otra, en el tipo de insumos sugeridos. La RIACES utiliza insumos relevantes, pertinentes y respetuosos de la realidad nacional y de los requerimientos regionales e internacionales: *Guía para el Aseguramiento Interno de la Calidad de las Agencias de Evaluación y Acreditación*, 2007; *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior ENQA*, 2005 y *Guías Nacionales de Evaluación y Acreditación* por país. En cambio el CCA solo presenta un *Reglamento de Acreditación* en el cual no se hace mención a la consulta de documentos de organismos regionales y/o internacionales con autoridad científica en el tema.

Valoración final y propuesta

Para generar una propuesta de dimensiones y componentes es importante preguntarse sobre: la pertinencia y la cantidad de los mismos que permitan tener una visión integral y abarcadora del objeto de evaluación, el conocimiento de la definición de sus significados y alcances por parte de los evaluadores y la viabilidad de que sean

evaluados. A veces, con respecto a este último punto, no se puede tener acceso a la información y por lo tanto algunos componentes o dimensiones no pueden ser evaluados con la significancia que corresponde.

De todos los sistemas metaevaluados en este ítem destacamos lo siguiente: el ARCU–SUR y el SICEVAES manifiestan flexibilidad en la propuesta de componentes que representan las especificidades del objeto de estudio; el CCA, la incorporación de elementos que hacen referencia a la comunicación, a la toma de decisiones, a la información pública, a la metaevaluación de los procedimientos y su impacto, a la resolución de conflictos y, especialmente, a la gestión del recurso humano evaluando la presencia de estrategias de selección, capacitación y evaluación continua del personal; la RIACES, el énfasis en los componentes que hacen referencia a la metaevaluación y mejora continua de las propias prácticas de las agencias y la utilización de referentes regionales e internacionales en combinación con los contextos nacionales. Se considera que no existen puntos negativos o debilidades en la categoría “contenido de la evaluación”; por ello, si quisiéramos diseñar un sistema “perfecto”, tomaríamos los aspectos sobresalientes ya mencionados más allá del objeto de evaluación dado que son todos transversales.

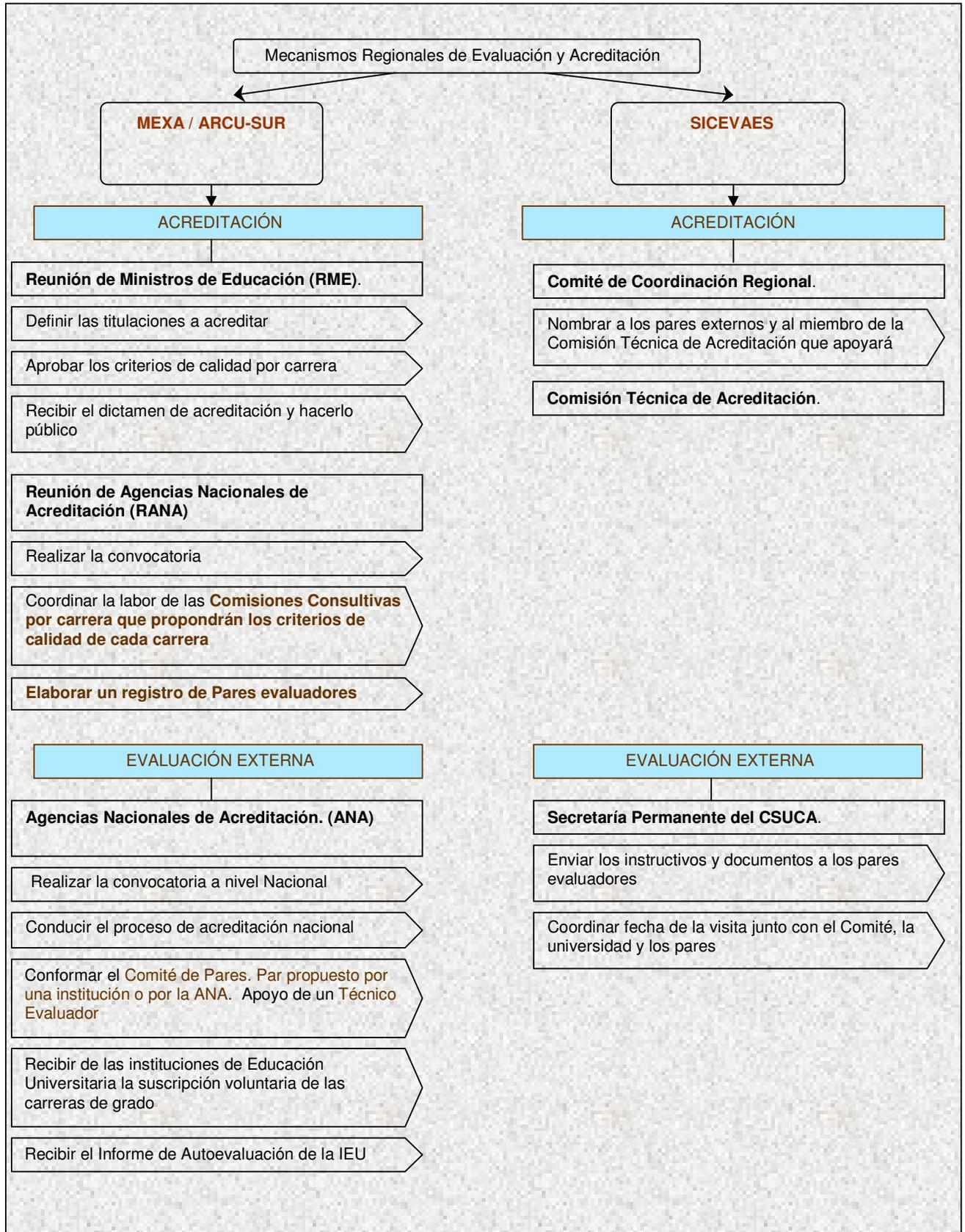
Para finalizar, reiteramos la observación realizada en la valoración del ARCU–SUR y el SICEVAES: es importante y urgente conformar *equipos interdisciplinarios* para el diseño, ejecución y metaevaluación de los sistemas de evaluación y acreditación. El perfil de estos equipos será analizado seguidamente.

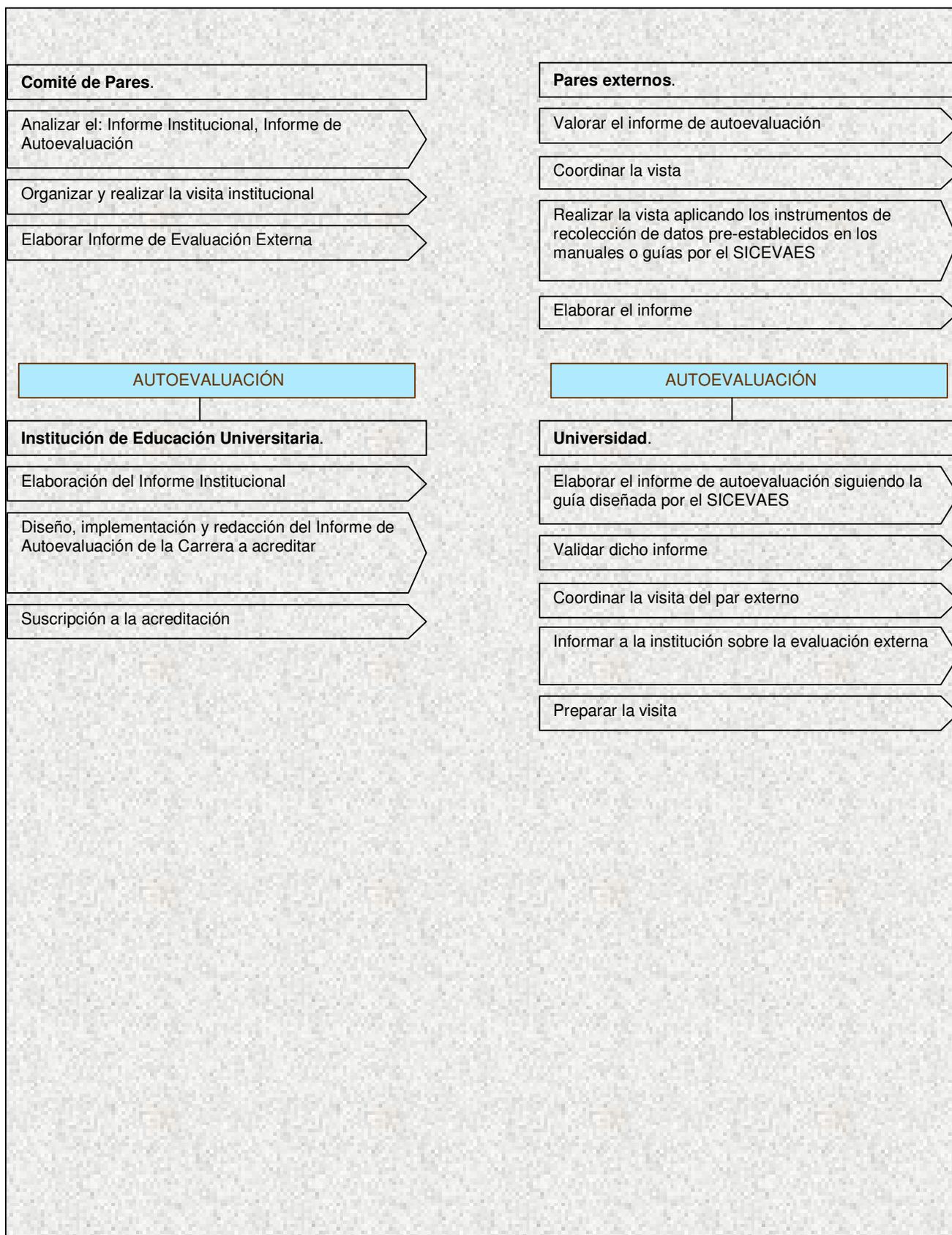
2.6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo

Como señaláramos, a fin de organizar la información esta categoría está dividida en dos sub-categorías de análisis: ***tipo de evaluación según el evaluador y tipo de evaluación según el momento en que se aplica la evaluación.***

Los tipos de evaluación según el evaluador son: autoevaluación o evaluación interna, heteroevaluación (evaluación externa o acreditación) y co-evaluación o evaluación entre pares.

Gráfico XIX: Tipo de evaluador de los mecanismos regionales





De la comparación entre los mecanismos de acreditación del SEM y el SICEVAES se identifica una *estrecha semejanza en los tipos de evaluación según el evaluador. Ambos contemplan la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación.* Más allá de sus propósitos, que obviamente determinan el tipo de evaluación según su función (que en el SEM la evaluación de producto y en el SICEVAES la evaluación formativa), ambos siguen la misma lógica en los momentos de intervención de los evaluadores.

Los que inician el proceso son los responsables regionales de la evaluación y/o acreditación. En el caso del SEM la Reunión de Ministros de Educación y la Reunión de Agencias Nacionales de Acreditación son los responsables de iniciar el proceso con actividades tales como: *definir las titulaciones por acreditar*, realizar la convocatoria, coordinar la labor de las comisiones consultivas por carrera encargadas de proponer los criterios de calidad y estándares de evaluación y elaborar un registro de pares evaluadores. En el SICEVAES el Comité de Coordinación Regional del CSUCA y la Comisión Técnica de Acreditación se encargan de dar inicio al proceso de acreditación *mediante la recepción del pedido voluntario de evaluación de las instituciones o carreras y el nombramiento de los pares externos y del miembro de la Comisión Técnica de Acreditación que apoyará en todo el proceso de evaluación.*

A continuación le sigue, en orden cronológico, en el caso del SEM, la evaluación externa administrada por las Agencias Nacionales de Acreditación que, a su vez, conducen el proceso de acreditación nacional y conforman el Comité de Pares que trabajará con el apoyo de un técnico evaluador. En el SICEVAES, aparece la Secretaría Permanente del CSUCA que administra el desarrollo de la evaluación externa y ofrece los insumos para que se lleve a cabo, como son los instructivos y documentos necesarios para los pares evaluadores. Estos últimos reciben tanto de las ANA como de la Secretaría Permanente del CSUCA, según sea el mecanismo, los informes de autoevaluación de las instituciones y/o carreras más los documentos relacionados con los criterios y estándares de evaluación por tener en cuenta para emitir juicios de valor y elaborar el informe que deriva en el dictamen final de acreditación.

En tercer lugar, opera la autoevaluación a cargo de las instituciones y/o carreras que deben elevar a las ANA, en el caso del SEM, o a las Oficinas o Unidades Técnicas de Apoyo, responsables de asesorar y coordinar los procesos de evaluación en las universidades (una en cada universidad miembro del CSUCA), en el caso del SICEVAES. El Informe de Autoevaluación se considera o se destaca como uno de los insumos más importantes para la elaboración del Informe de Evaluación Externa y posterior Dictamen de Acreditación.

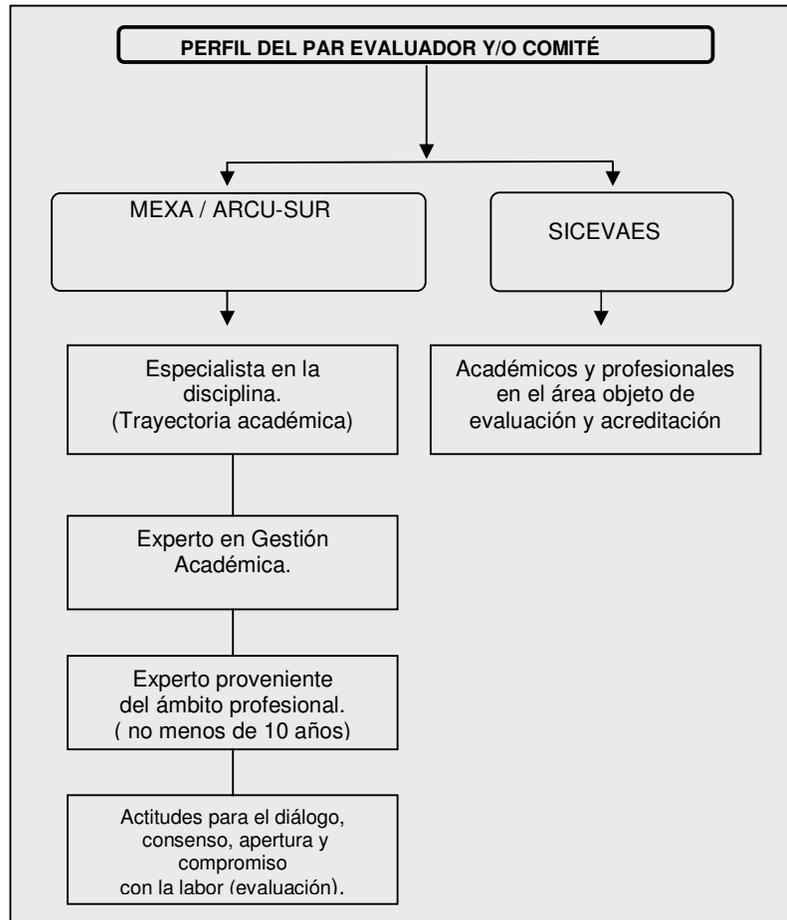
Como se advierte, ***cierran el proceso evaluativo los mismos actores que lo inician, los responsables regionales de la evaluación y acreditación.***

Del análisis de contenido realizado se pueden hacer algunas inferencias valorativas sobre los dos sistemas en general. Así como se plantea el orden cronológico del desarrollo del proceso evaluativo según “los evaluadores”, el tipo de evaluación que prima es la heteroevaluación ya sea con fines de acreditación como de evaluación externa. Esto es, aunque se destaca la importancia del Informe de Autoevaluación, la el proceso está en manos de los responsables regionales. Por ello, consideramos que el énfasis en las etapas de acreditación y evaluación externa va en desmedro de la significación que se le debe otorgar a las instituciones o responsables de las carreras en los procesos de evaluación.

De esto modo, surgen los siguientes interrogantes: ¿Hasta qué punto los pares evaluadores y los comités técnicos y de política educativa están preparados para guiar la acreditación y evaluación de las carreras o instituciones?; la presencia de Comités Técnicos de Evaluación en el SICEVAES y del Técnico Evaluador en el SEM más la conformación de Comités de Pares y Comités Consultivos por especialidad, ¿son intentos para atenuar las dificultades a la hora de embarcarse como evaluador externo y acreditador? Al perfil del evaluador se le suma la relación del tipo de evaluación y el tiempo real que se dedica y esto pondrá nuevamente en duda la validez y confiabilidad de los juicios de valor que emiten el evaluador externo y el acreditador.

Relacionado con lo expuesto y para finalizar el análisis de este ítem entra en juego el perfil del evaluador:

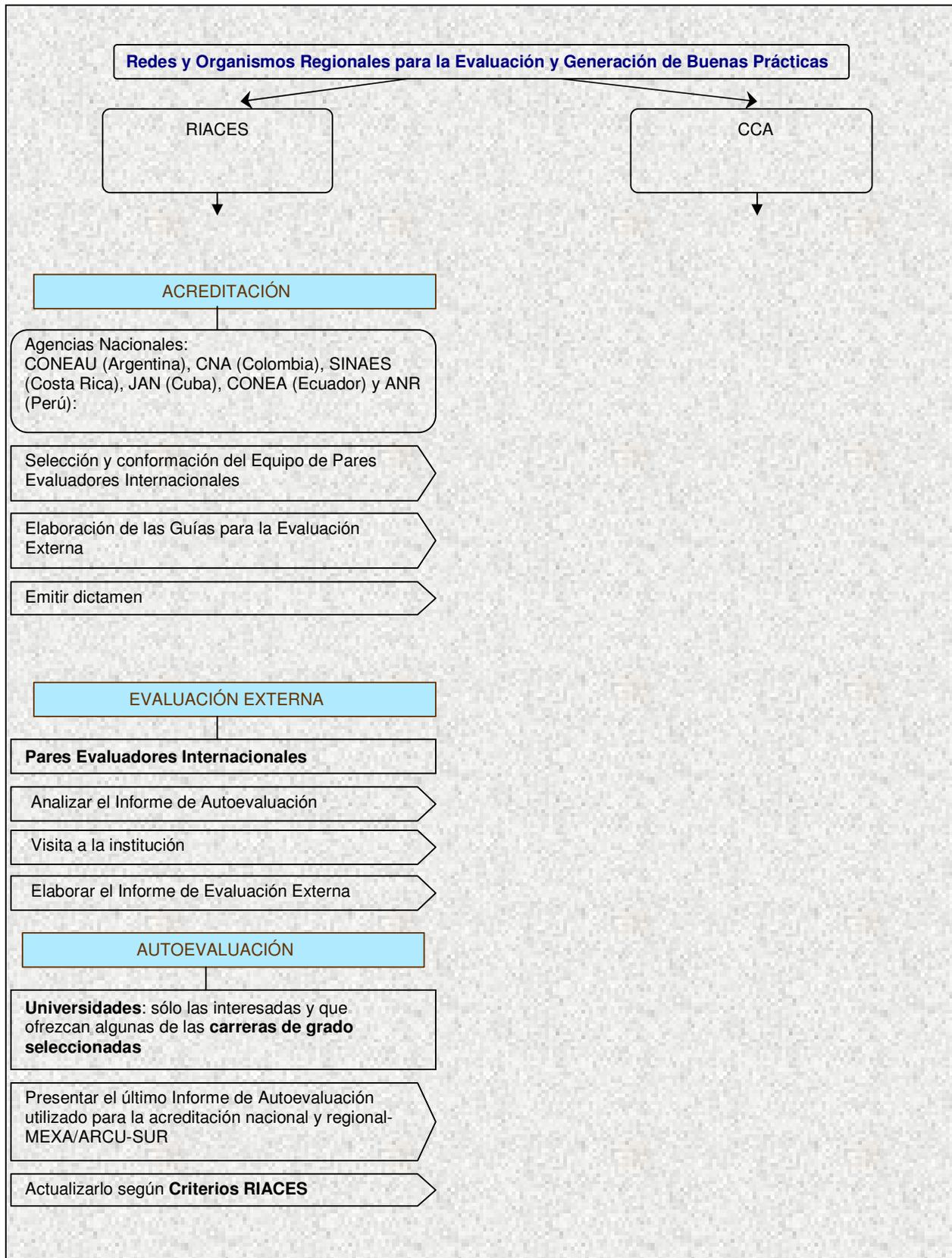
Gráfico XX: Perfil del evaluador de los mecanismos regionales

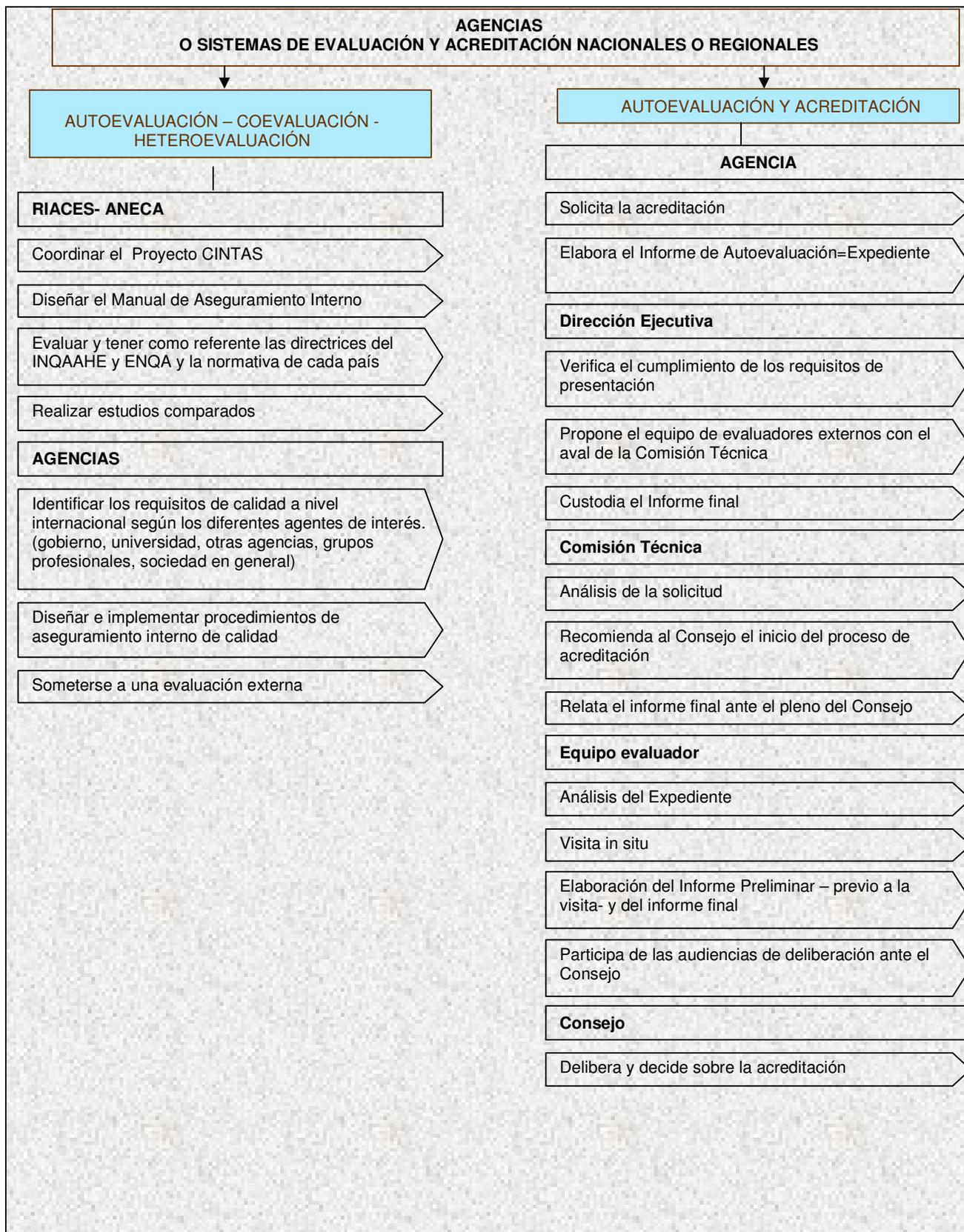


El perfil del evaluador externo del SEM ofrece mayor confianza que el del SICEVAES en la emisión de los juicios de valor. El evaluador del SICEVAES solo es un académico y/o profesional en el área objeto de evaluación. Sin embargo, en la metaevaluación del MEXA se observó que, en algunos casos los evaluadores demostraban actitudes de no apertura y respeto por el contexto y características específicas del objeto de evaluación, imponiendo a las realidades las directrices o criterios establecidos en los documentos macro. Por lo tanto, consideramos que el perfil del evaluador se convierte en un aspecto por trabajar en la agenda de los responsables regionales e internacionales comprometidos con la mejora de los sistemas de evaluación.

De allí que destacamos dos aspectos que son objeto de metaevaluación y que aún no son resueltos por ningún sistema de evaluación y acreditación: los criterios propuestos para la selección del par evaluador y el mecanismo asegurador de la aplicación de la ética de la evaluación. Ello porque ambos aspectos inciden en las actividades principales del Comité de Pares: la evaluación del Informe Institucional, la visita y elaboración del Informe, que son insumo para el dictamen. Se los enfatiza debido a que resultan difíciles de manejar en el diseño e implementación de los sistemas de evaluación institucional y de los programas de calidad desde el punto de vista ético y científico (respeto por los requerimientos de la Evaluación Educativa y de la Metodología de Investigación Evaluativa).

Gráfico XXI: Tipo de evaluador de las redes y organismos regionales





A diferencia de los sistemas del SEM y del SICEVAES, si bien la RIACES trabaja en un Proyecto de Investigación Evaluativa y el CCA se dedica directamente a la tarea de acreditación, ambos priorizan la autoevaluación, la iniciativa y el compromiso, en todo momento, de las agencias en el mejoramiento de sus propias prácticas.

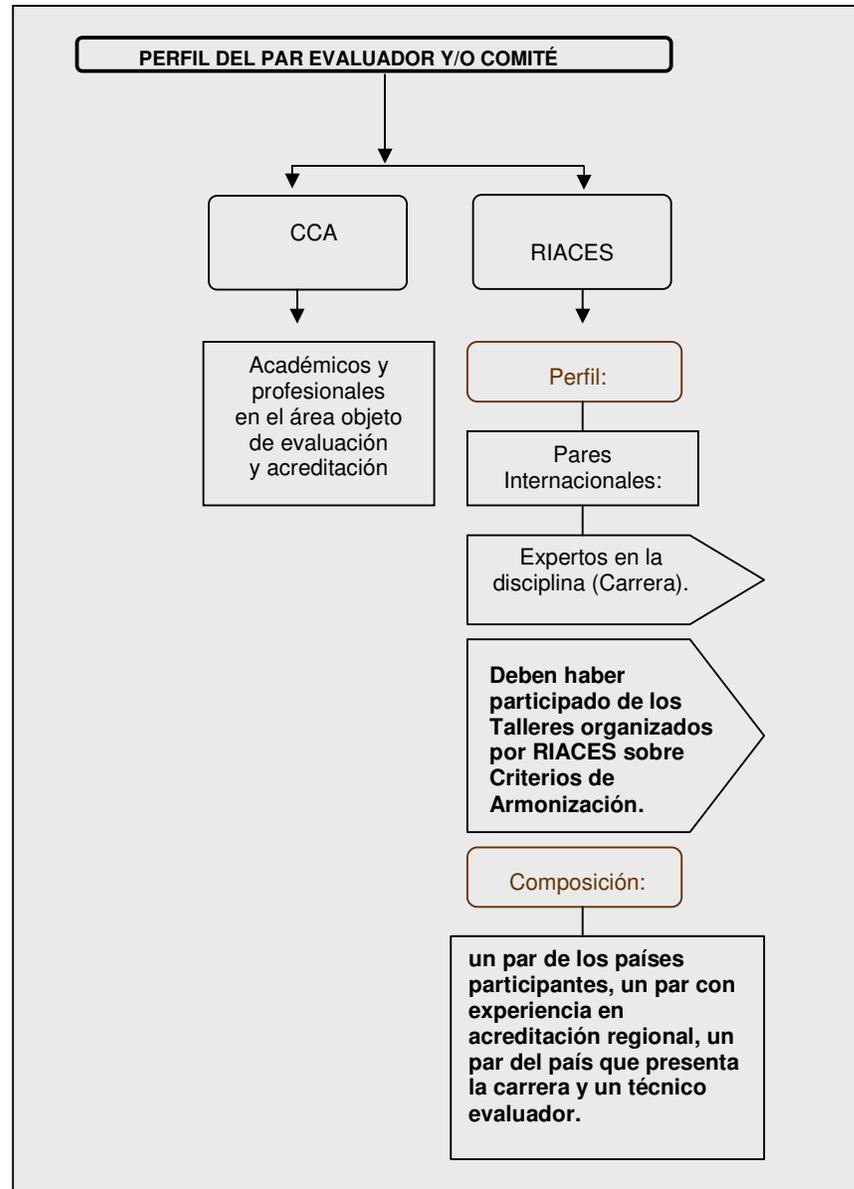
La divergencia reside en que la RIACES coloca al mismo nivel de importancia a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, ya sea como evaluación externa o como acreditación. Por su parte, el CCA, aunque cronológicamente le otorga un espacio importante a la autoevaluación, por ser un Consejo de acreditación sitúa la prioridad y el énfasis en la heteroevaluación.

Otra diferencia es que la RIACES presenta una labor de *cooperación solidaria* junto con la ANECA y las Agencias Nacionales que forman parte de la Red. Si bien la RIACES junto con ANECA cumple el rol de evaluadores externos y a su vez de co-evaluadores, a partir del Proyecto CINTAS se vislumbra un verdadero trabajo en equipo. En el caso del CCA se reproduce a grandes rasgos la estructura de los otros sistemas: Dirección Ejecutiva, Comisión Técnica, Equipo Evaluador y Consejo guían y establecen las directrices que deben cumplir las agencias para lograr la acreditación.

Para finalizar con este análisis comparativo, se resalta de la RIACES la utilización de referentes del INQAAHE y del ENQA, por un lado, y la normativa de los países de las agencias que participan voluntariamente de la acreditación, por el otro. Esto indica respeto hacia las especificidades legales y contextuales del objeto de estudio, propósito muy importante diseñar un sistema regional de evaluación y acreditación.

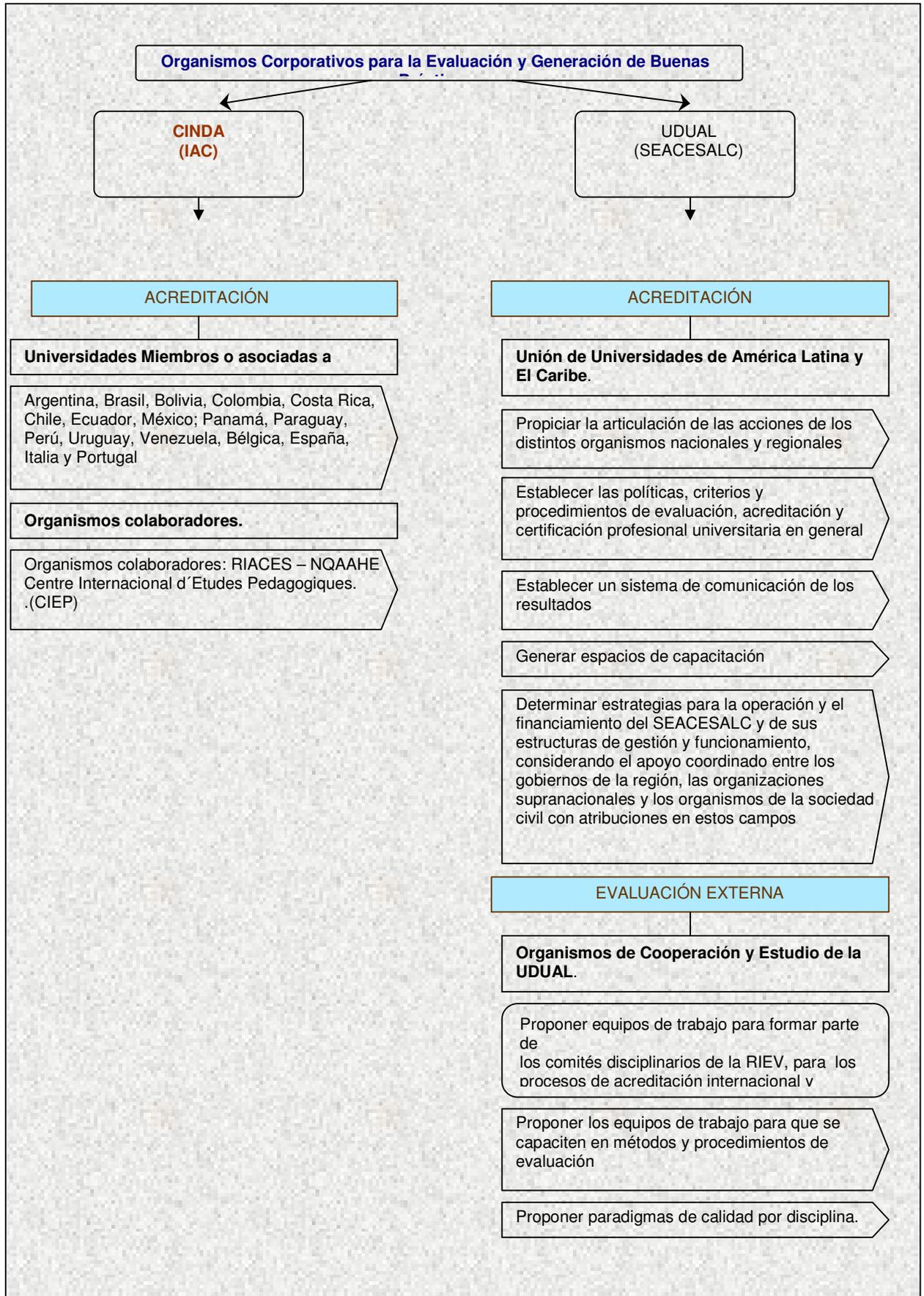
En cuanto al perfil y criterios de selección del equipo evaluador, reiteramos las observaciones realizadas para el SICEVAES y los mecanismos del SEM, según se evidencia en el siguiente esquema.

Gráfico XXII: Perfil del evaluador de las redes y organismos regionales



En la última confrontación que presentamos, no se ha podido llevar a cabo la comparación propiamente dicha porque en ambos casos las propuestas permanecen todavía en un nivel declarativo. Además, en las acciones que informan como realizadas no publican la documentación respectiva.

Gráfico XXIII: Tipo de evaluador de los organismos corporativos



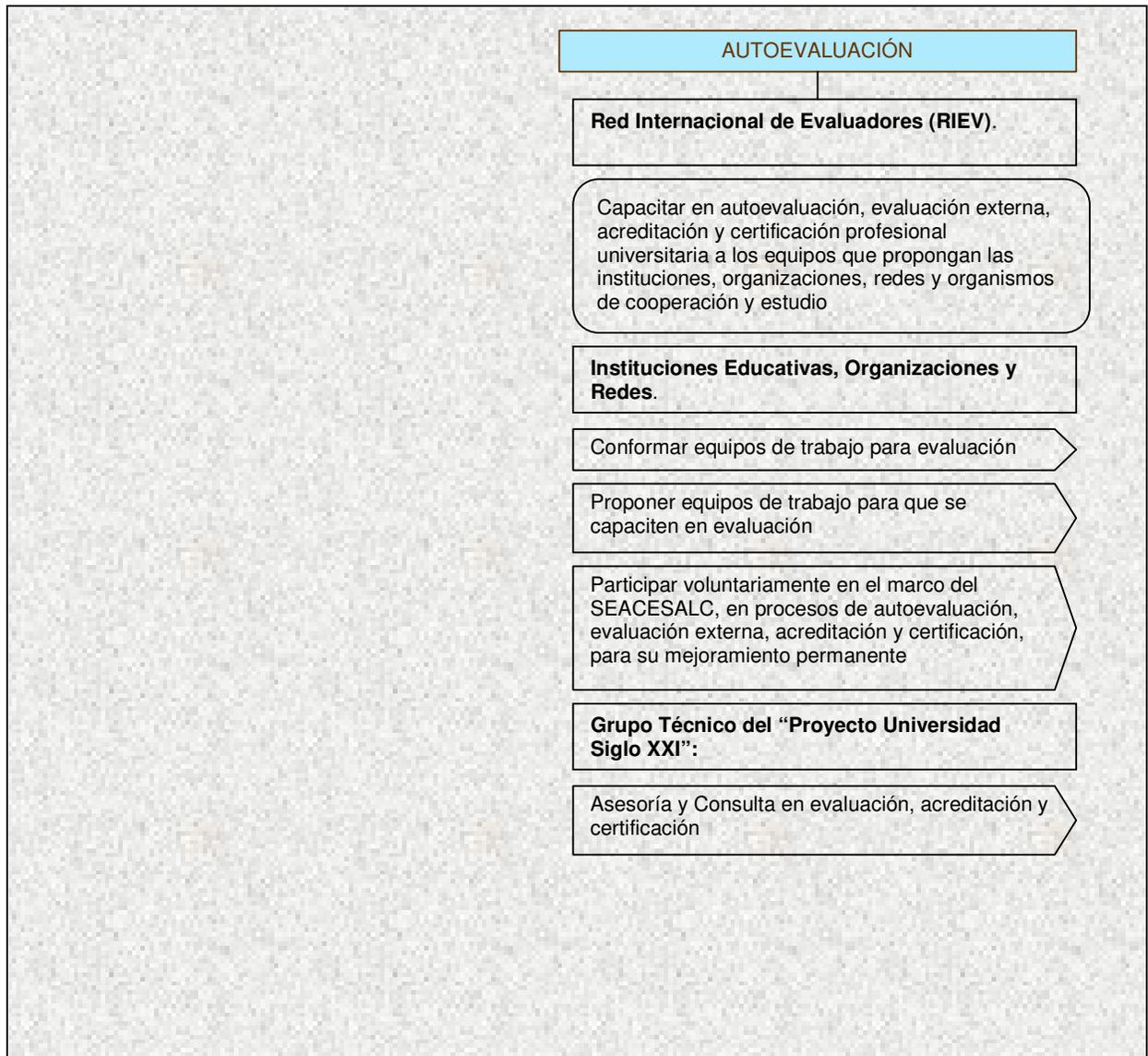
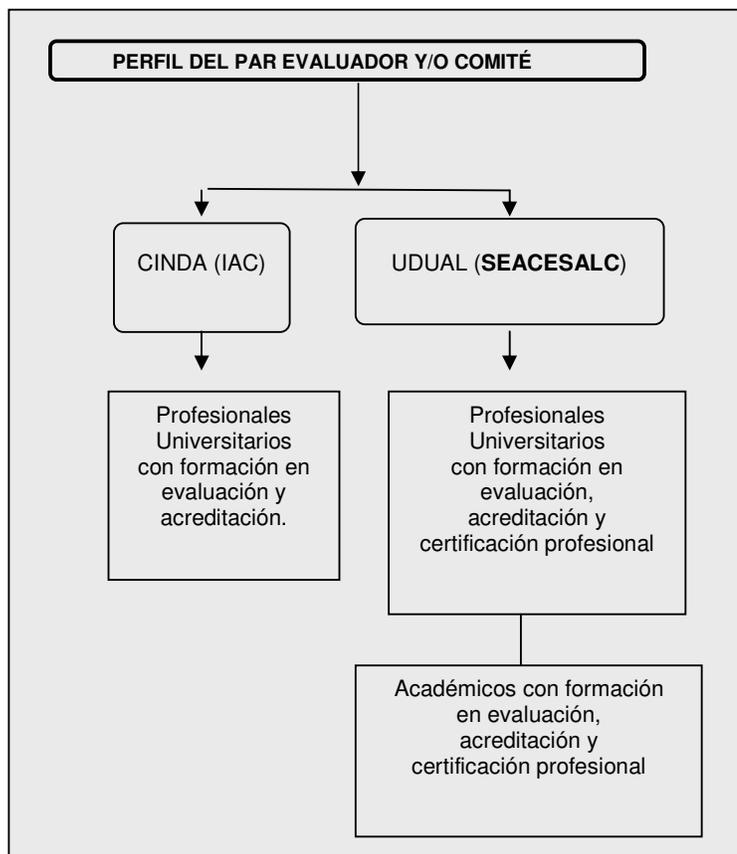


Gráfico XXIV: Perfil del evaluador de los organismos corporativos



A diferencia de los demás sistemas, el IAC intenta utilizar la investigación como una herramienta fundamental para la generación de buenas prácticas y como un espacio de formación y capacitación científica del evaluador. Por su parte, el SEACESALC promueve dicha formación y capacitación como una estrategia de mejora de la calidad de la evaluación y acreditación.

Valoración final y propuesta

El perfil y el criterio de constitución de los equipos de **evaluación** *son categorías de difícil abordaje para su ponderación objetiva*. Ello se debe a: la heterogeneidad socio-cultural, de formación, de trayectoria en evaluación y acreditación y de enfoque evaluativo. Este último resulta central porque evidencia los valores que

deberían transversalizar el proceso de evaluación: la prudencia, la justicia, la equidad y sus componentes respectivos.

Para la promoción de estos valores, se hace necesario que los sistemas garanticen la implementación de estrategias de sensibilización, formación, capacitación y actualización en investigación evaluativa y en ética de la evaluación en tanto pilares de la internacionalización de la Educación Universitaria mediante la cooperación solidaria. En este marco, los responsables de la evaluación deberían demostrar autoridad intelectual tanto en el objeto de evaluación como en el proceso evaluador, y las actitudes que garanticen que en dicho proceso no intervenga ningún fin espurio, ningún interés subjetivo o mezquino, precisamente ya que en ellos descansan las valoraciones que determinan la acreditación de una carrera o institución.

Tipo de Evaluación según el tiempo

Los tipos de evaluación según el **tiempo** son: inicial, de proceso y final. La primera tiene una función diagnóstica, la segunda formativa y la tercera consiste en verificar si se logró o no el producto deseado. La duración de cada una de ellas es una variable importante por analizar ya que determina y/o condiciona el éxito de cada una de ellas.

Gráfico XXV: Tipo de evaluación según el tiempo de los mecanismos regionales

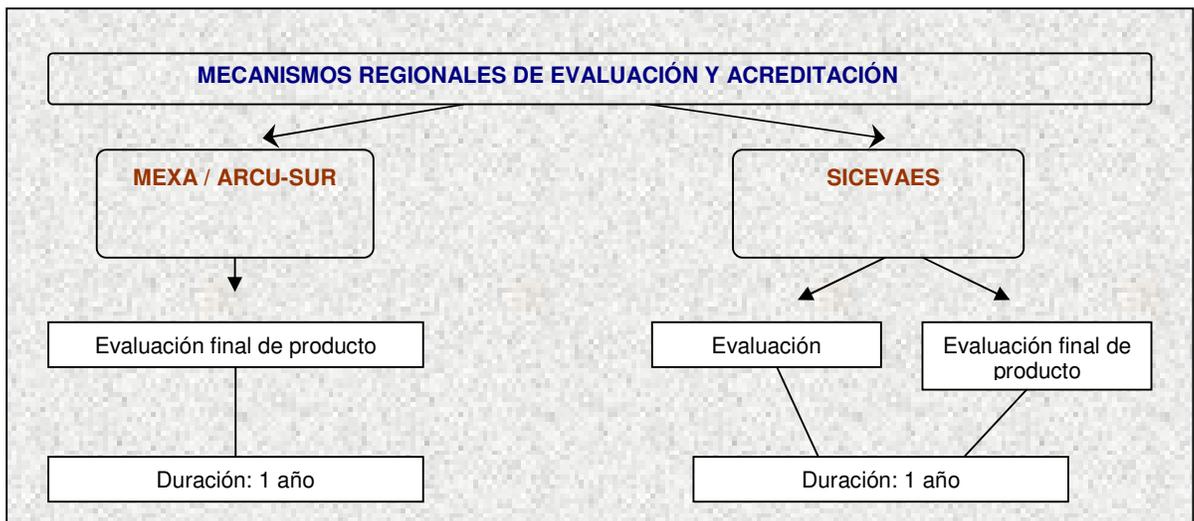


Gráfico XXVI: Tipo de evaluación según el tiempo de las redes y organismos regionales

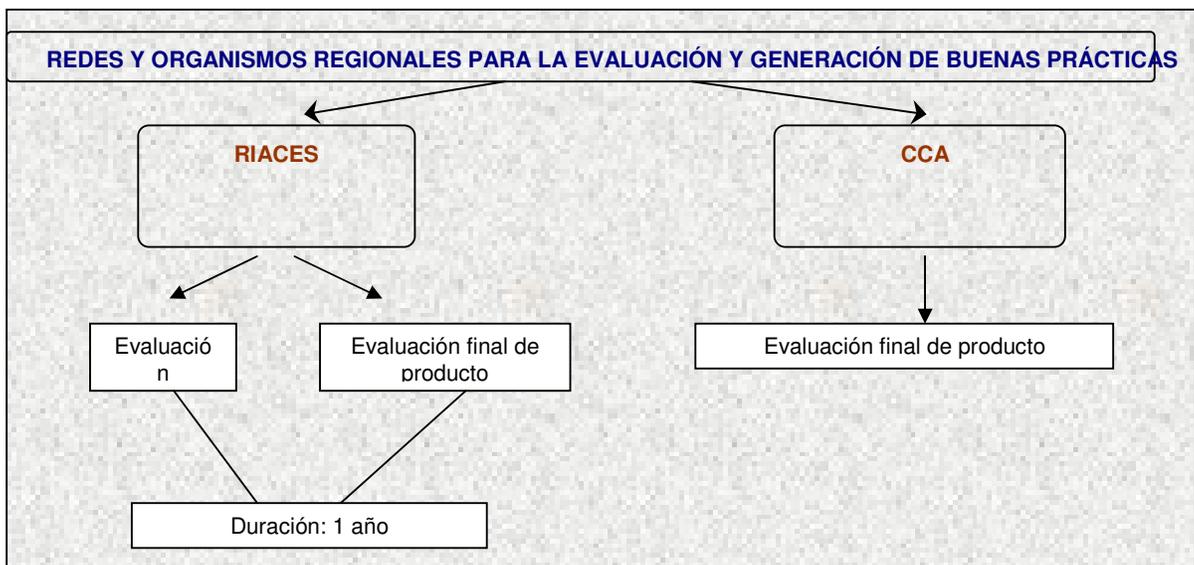


Gráfico XXVII: Tipo de evaluación según el tiempo de organismos corporativos

No hay datos.

En los dos casos se evidencia un *predominio* de la *evaluación final de producto*, ya que el objetivo final de cada uno de los sistemas comparados apunta a la *acreditación*. Todos, más allá de sus características, tienen como *eje* el *aseguramiento de la calidad* como estrategia de generación de confianza mutua entre países para el *logro del reconocimiento de trayectos formativos y títulos a nivel regional e internacional*. Sin embargo, la diferencia entre los sistemas aparece en el énfasis que le otorgan internamente a cada tipo de evaluación para la consecución final de su objetivo.

El ARCU-SUR y el CCA tienen como meta la acreditación, por lo tanto la evaluación final de producto es el tipo de evaluación según el tiempo que se lleva a cabo. Mientras tanto, el SICEVAES, la RIACES y el SEACESALC, si bien comparten el objetivo final de los dos primeros, colocan internamente el énfasis en la *evaluación de proceso* con *fines de perfeccionamiento* continuo. La *evaluación formativa* aplicada por los tres últimos sistemas *impacta* en: el *propio sistema de evaluación*, el *objeto de investigación evaluativa* y *todos los sujetos de evaluación* – evaluadores y evaluados-.⁸⁴

Como se ha dicho, relacionado con la variable tiempo aparece el tema de la *duración de cada uno de los tipos de evaluación*. En los documentos analizados no se identifica un tratamiento exhaustivo del mismo, solo que *un año es suficiente* para cumplir con el procedimiento de acreditación.

Ante esta situación surgen los siguientes interrogantes generales, aplicables a todos los sistemas objeto de la presente comparación:

⁸⁴ Para el debate sobre las finalidades de la acreditación, cfr. Trebino, H.J. (2010). Evaluación de la calidad y acreditación de posgrados en Argentina. En. Mainero, N. y Mazzola, C. (Eds). *Postgrados en Educación superior en Argentina y Latinoamérica*. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Un año, ¿es suficiente para cumplir con el objetivo de la acreditación? Sería suficiente si se reforzara la importancia de asegurar la validez, confiabilidad y credibilidad del Informe de Autoevaluación, cosa que no se explicita en los documentos oficiales analizados.

¿Qué criterios se tienen en cuenta para determinar el tipo de evaluación según el tiempo y su respectiva duración?, depende de: ¿El modelo teórico? ¿La trayectoria en evaluación de la institución o de los responsables de la carrera por acreditar? ¿Los recursos humanos? ¿los recursos financieros? ¿Los espacios institucionales para la evaluación? ¿La cultura institucional en evaluación?

Valoración final y propuesta

El tipo de evaluación y su respectiva duración, depende del contexto evaluativo de cada uno de los sistemas y del grado de madurez en la autoevaluación.

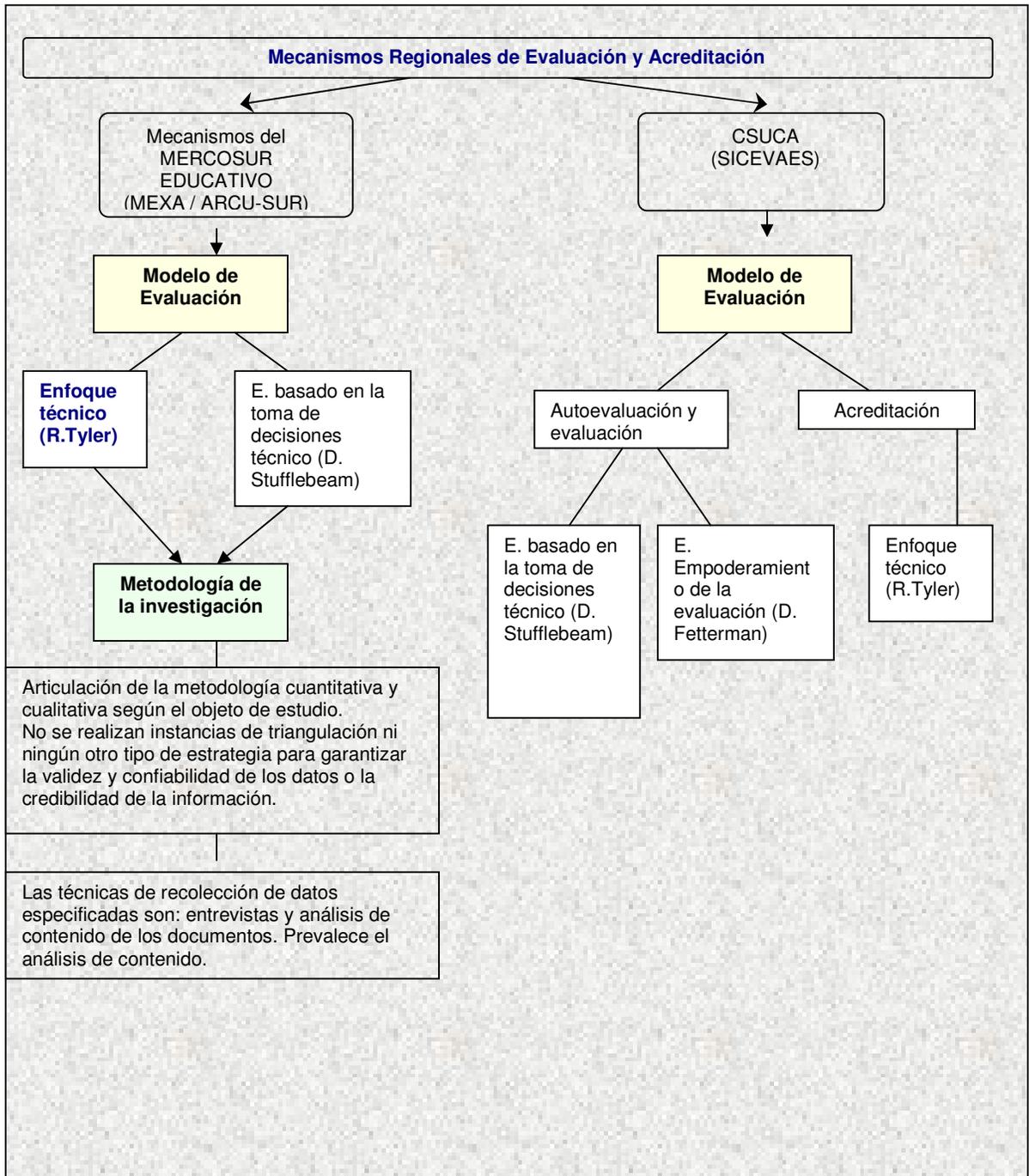
Para poder establecer criterios pertinentes en el momento de determinar qué tipo de evaluación se le otorgará predominio y qué duración tendrá cada etapa del proceso evaluativo, estratégicamente hay que promover espacios de capacitación e investigación para los evaluadores. Para ello es importante que se generen espacios institucionales de trabajo en equipo inter y transdisciplinario.

2.7. Modelo y metodología de evaluación

Como señaláramos en el capítulo anterior, la ausencia de información explícita sobre esta categoría debido al carácter procedimental de las fuentes, nos obliga a desarrollar inferencias y juicios de valor que se fundamentan en el comportamiento de los diferentes elementos del sistema.⁸⁵

⁸⁵ Además, nuestra participación activa en el Curso Internacional *Formación y Actualización en Procesos Regionales de Evaluación y Acreditación de la calidad de la Educación Superior*, en marzo de 2010 en Buenos Aires, Argentina, organizado por la RIACES, OEA y CONEAU, opera a la manera de estrategia de validación de dicho análisis.

Gráfico XXVIII: Modelo y metodología de evaluación de los mecanismos



La postura evaluativa que subyace los mecanismos del SEM es holística e integral. Apunta a identificar el grado de cumplimiento de los criterios pre-establecidos y a promover un espacio de generación de insumos para la toma de decisiones en pos de la mejora de la calidad de la oferta educativa. Por otro lado, desde el punto de vista metodológico combina metodología cuantitativa y cualitativa. Si bien utiliza el análisis de contenido del Informe Institucional (el que no se cuestiona ni se pondera en su calidad)⁸⁶, la observación y entrevistas en la visita más la “posible triangulación de informes”, esto no aseguraría la científicidad del proceso, ni la consecuente validez y confiabilidad de las valoraciones.

De lo expuesto en los puntos anteriores y de la enumeración realizada, se vislumbra una articulación de enfoques evaluativos sumativos (control) y formativos, que apunta al perfeccionamiento en un plano secundario.

La autoevaluación combina las dos instancias, mientras que la evaluación externa es eminentemente sumativa, si bien los estándares pre-establecidos por el SEM son presentados como referencia para establecer el nivel de cumplimiento de cada uno de los elementos curriculares que forman parte de un programa de formación.

La combinación de enfoques y la predominancia de un *enfoque técnico* se infieren de las siguientes afirmaciones, la primera correspondiente al MEXA y la segunda, al ARCU-SUR:

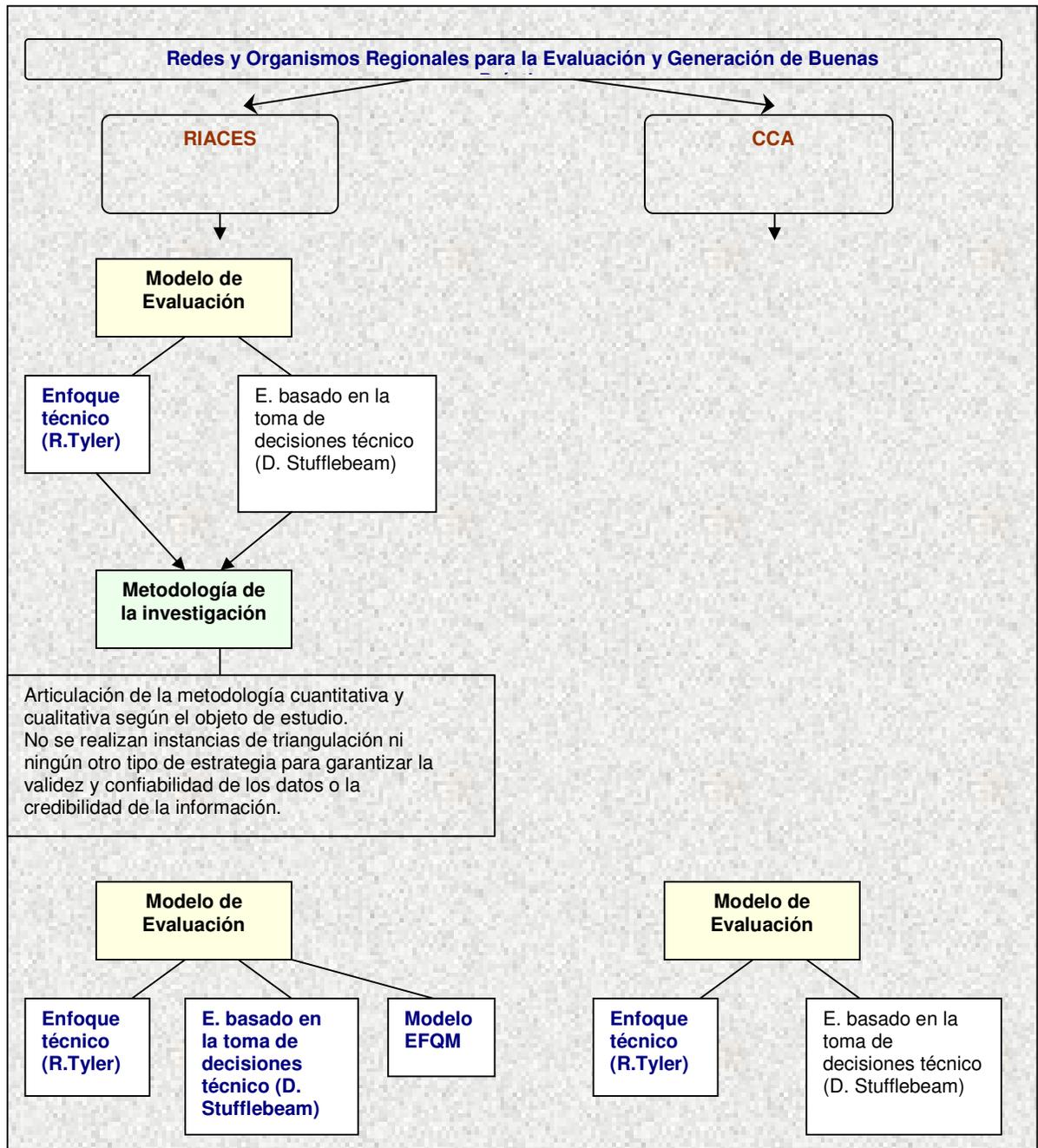
(...) Si bien el proceso de Acreditación concluye formalmente con el juicio de la Agencia Nacional de Acreditación, el aseguramiento de la calidad exige mantener el control y seguimiento de las acciones de mejoramiento que ha planificado. Esta etapa, a la que muchas veces no se presta suficiente atención, es crítica, puesto que de ella depende que el proceso esté efectivamente orientado al mejoramiento concreto y permanente de la calidad. Por consiguiente, las conclusiones y recomendaciones de un proceso de acreditación constituyen un antecedente fundamental para los que le siguen; de este modo, se trata de ciclos que deben comprenderse en un contexto de gestión de la calidad: evaluación, planificación, implementación de medidas, control y seguimiento y nuevamente, evaluación y control de la calidad, (...) (CCR, et al, 2002a:20).

⁸⁶ Son obvias las dificultades internas que existen en las universidades para realizar una autoevaluación, entre las cuales la falta de capacitación sería la más importante.

(...) Si bien el proceso de Acreditación concluye formalmente con el juicio de la Agencia Nacional de Acreditación, el aseguramiento de la calidad exige mantener el control y seguimiento de las acciones de mejoramiento que ha planificado. Esta etapa, a la que muchas veces no se presta suficiente atención, es crítica, puesto que de ella depende que el proceso esté efectivamente orientado al mejoramiento concreto y permanente de la calidad. Por consiguiente, las conclusiones y recomendaciones de un proceso de acreditación constituyen un antecedente fundamental para los que le siguen; de este modo, se trata de ciclos que deben comprenderse en un contexto de gestión de la calidad: evaluación, planificación, implementación de medidas, control y seguimiento y nuevamente, evaluación y control de la calidad, (...) (CCR et al, 2008:15).

Sin embargo, en el SICEVAES el modelo de evaluación que subyace en cada una de las acciones es el “*basado en el perfeccionamiento y la toma de decisiones*” de Daniel Stufflebeam y, en menor medida, el del “*Empoderamiento por la evaluación*” de David Fetterman.

Gráfico XXIX: Modelo y metodología de evaluación de las redes y organismos regionales



El modelo de evaluación que subyace en la propuesta de la RIACES y de ANECA a partir de la implementación del Proyecto CINTAS es triangulado, si bien prima el enfoque basado en el perfeccionamiento y la toma de decisiones de Daniel Stufflebeam. No obstante, no podemos olvidar que el modelo tyleriano siempre aparece en las evaluaciones finales de producto y especialmente en la acreditación. Por otro lado, se incorporan algunos elementos del enfoque basado en el empoderamiento por la evaluación de D. Fetterman, aunque esta incorporación es incipiente y se manifiesta en el interés de los responsables del proyecto de que las agencias internalicen y profundicen su proceso de autoevaluación. ¿Cómo se logra esto? Con capacitaciones y espacios de diálogo, deliberación y consenso de cada una de las partes involucradas: la RIACES y ANECA empoderan con su proyecto a las agencias.

De la lectura de los manuales, de los requerimientos del informe de autoevaluación y su articulación con los tipos de evaluación, podemos señalar que se utiliza la metodología cuantitativa y cualitativa.

El CCA encuadra su política de acción en un modelo de acreditación holístico y sistémico. La acreditación es el reconocimiento público de un organismo o agencia de acreditación que cumple con un conjunto de principios, criterios, requisitos, estándares e indicadores de calidad definidos por el CCA. Como el modelo de acreditación parte de la idea de que la educación superior es una complejidad dinámica y cambiante, considera que los procesos de evaluación y acreditación son realidades universitarias en permanente construcción (CCA, 2005:8).

La finalidad de este proceso es la mejora continua de la calidad de la educación superior centroamericana, la que se visualiza en dos niveles: la calidad de la acreditación que realizan las agencias y la calidad de las instituciones y programas que son acreditados por estos organismos. En este sentido, los procesos de evaluación y acreditación son concebidos en un enfoque holístico y sistémico (insumos-procesos-resultados e impacto). También, en este enfoque se considera el

carácter formativo de estos procesos y su naturaleza provisional por enfrentarse a realidades dinámicas y cambiantes.

En el plan axiológico y político, el modelo CCA enfatiza la concertación de intereses y voluntades de los distintos actores interesados en la educación superior centroamericana a través de su propia estructura de decisión y de los procesos mismos que realiza, a diferencia de otros modelos en los cuales tiene mayor relevancia determinado tipo de actor, ya sea gobierno o sector privado o profesional. En aquel, el peso específico de un sector u otro determina los valores, el diseño y tipo de estándares, así como la ejecución misma del proceso de acreditación.

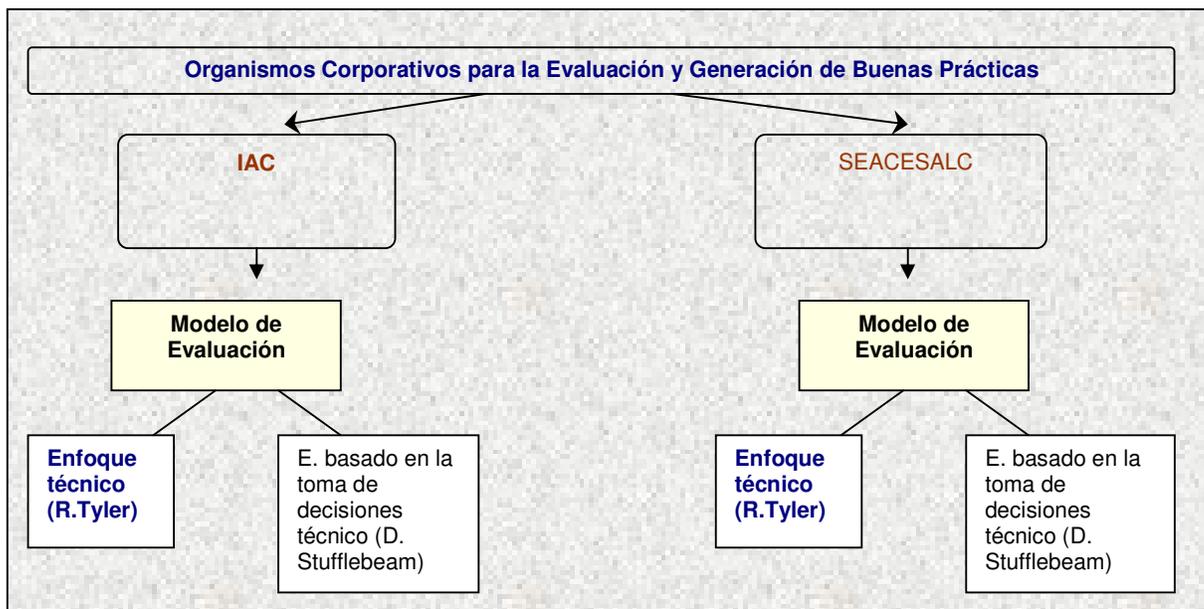
En coherencia con lo anterior, el modelo CCA no privilegia una metodología particular sino que busca complementar métodos y técnicas que enriquezcan los procesos de evaluación y acreditación que realizan las agencias.

En este marco, presenta cuatro políticas de acreditación:

- Mejoramiento de la calidad de la educación superior.
- Observancia de las buenas prácticas.
- Promoción de la acreditación.
- Impulso a la vinculación e integración regional.

Entonces se advierte la combinación de los enfoques técnico y el basado en el perfeccionamiento.

Gráfico XXX: Modelo y metodología de evaluación de los organismos corporativos



En este caso, se advierte una diferencia sustancial: el modelo que subyace al sistema del IAC se debe inferir de sus propósitos de creación, mientras que la UDUAL establece un modelo propio para el SEACESALC. Sin embargo, se puede concluir que existe una correspondencia estrecha entre ambos ya que comparten los mismos enfoques teóricos de evaluación: el modelo basado en la toma de decisiones de Daniel Stufflebeam, principalmente, y el enfoque técnico de Ralph Tyler.

Un rasgo propio de la RIEV -mediante la utilización del Modelo “V”- consiste en el mejoramiento permanente de la calidad de la ESU y, por ende, de la calidad de vida del área geográfica a la cual pertenece, incluyendo a toda la comunidad (UDUAL y RIEV, 2008: 8). De este modo, incorpora un valor a la evaluación que los otros sistemas hasta el momento no han presentado: el *interés por mejorar la calidad de vida de la comunidad en donde está inserta la universidad*.

Otro rasgo que la distingue es la importancia que le otorga a la capacitación de los evaluadores como una forma de darles los conocimientos necesarios para llevar a cabo evaluaciones significativas, incorporando algunos principios del empoderamiento de la evaluación (D. Fetterman).

Valoración final y propuesta

Un ejemplo paradigmático por seguir, más allá de la finalidad prioritaria del sistema, es la propuesta del CSUCA a partir del SICEVAES: la evaluación para el perfeccionamiento, la toma de decisiones y el empoderamiento con el objeto de mejorar la calidad de la oferta educativa y del propio sistema de evaluación. Además, la preocupación por la objetividad científica del proceso se demuestra en el diseño de guías, en la exigencia de formación y/o capacitación de los evaluadores, en las sucesivas lecturas del informe y en su socialización para finalizar con un documento valorativo consensuado, útil para el plan de desarrollo estratégico de la institución y/o de las autoridades de la carrera.

2.8. Informe de evaluación y sistema de comunicación

Las valoraciones sobre esta categoría de análisis se infieren a partir de los modelos que subyacen en el sistema de evaluación. La falta de metaevaluación de la finalidad, formato y procedimiento de elaboración del mismo, además de la escasa información sobre el sistema de comunicación y su impacto en la comunidad educativa, solo habilita a emitir juicios generales de valor para todos los sistemas.

Gráfico XXXI: Informe de evaluación y sistema de comunicación de los mecanismos

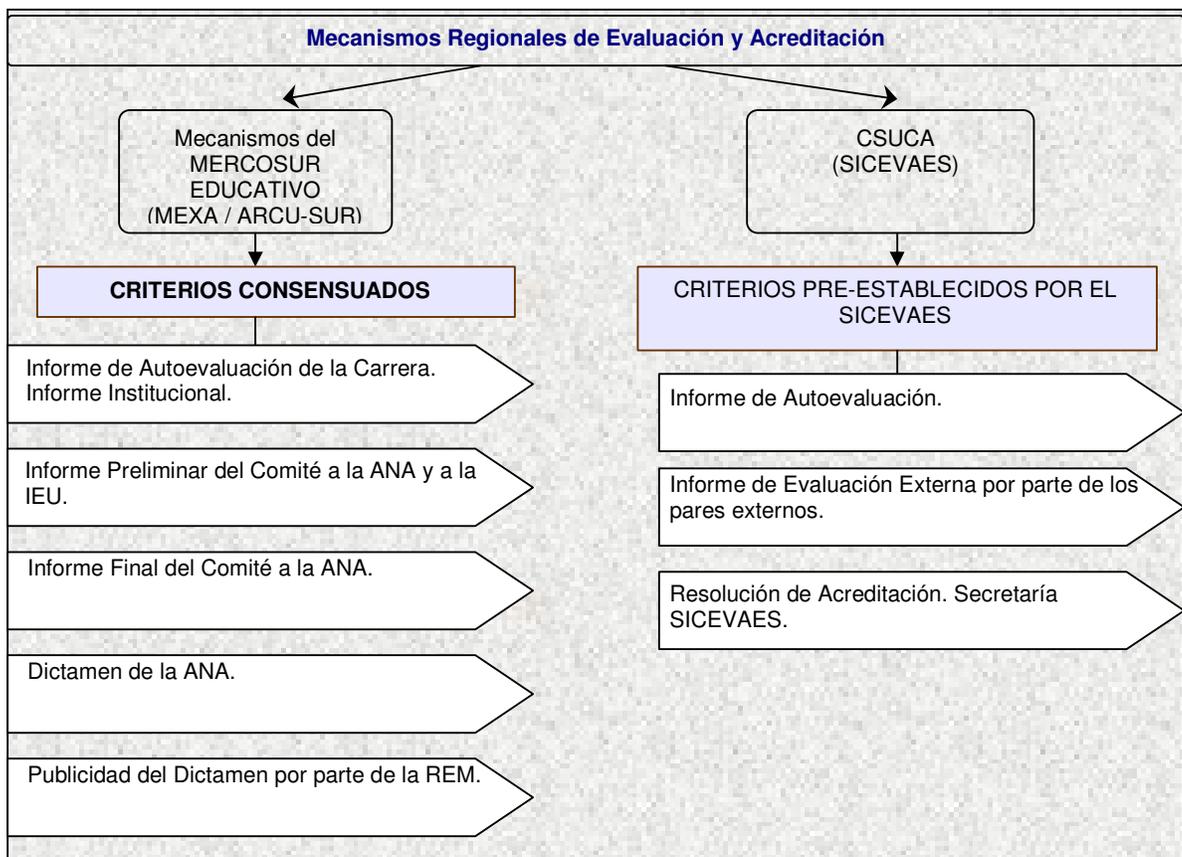


Gráfico XXXII: Informe de evaluación y sistema de comunicación de las redes y organismos regionales

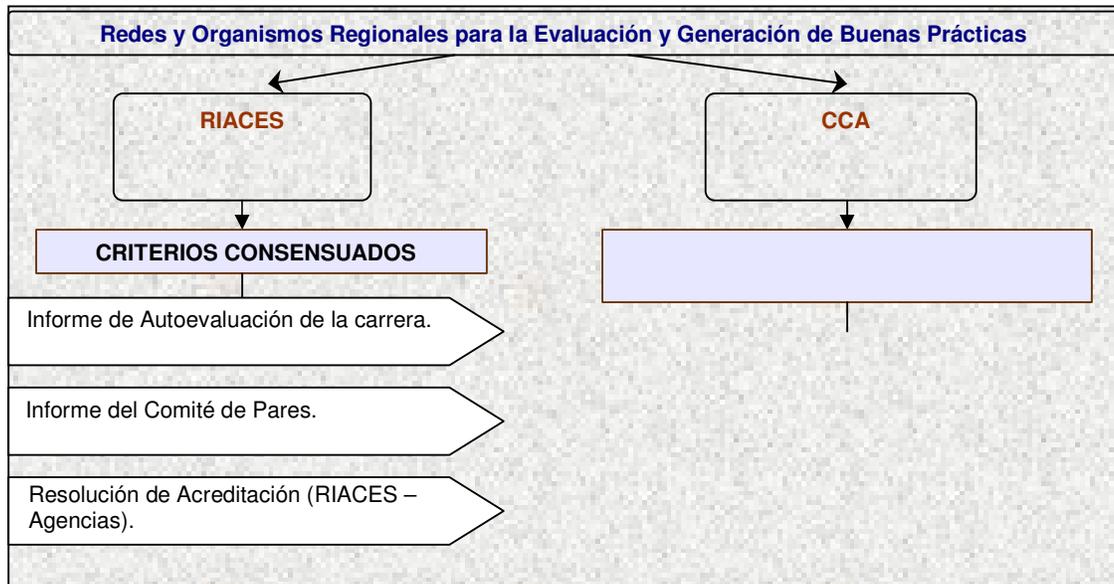


Gráfico XXXIII: Informe de evaluación y sistema de comunicación de los organismos corporativos

No hay datos

Todos los sistemas comparten tres grandes clases de informe: autoevaluación, evaluación externa y dictamen. Dichos informes reflejan los diferentes tipos de evaluación según el momento y el evaluador. Por otra parte, más allá del grado de participación de cada uno de los involucrados en dichos procesos, siempre aparecen criterios preestablecidos y difundidos por los organismos superiores. No obstante, si se analizan los enfoques teóricos que subtienden en cada una de las propuestas evaluativas y el tipo de metodología de investigación, se pueden identificar dos grupos:

- El que enfatiza la importancia **de establecer políticas de comunicación** de los resultados de la evaluación, acreditación y certificación, subrayando el **compromiso de informar a la sociedad sobre el desempeño institucional** - como se da en el caso de la UDUAL y de los sistemas del CSUCA-.

- El que privilegia la descripción de las secciones o partes del informe en desmedro del perfil del evaluador, del destinatario y del procedimiento de difusión de los resultados - la RIACES y, especialmente, el SEM-.

Valoración final y propuesta

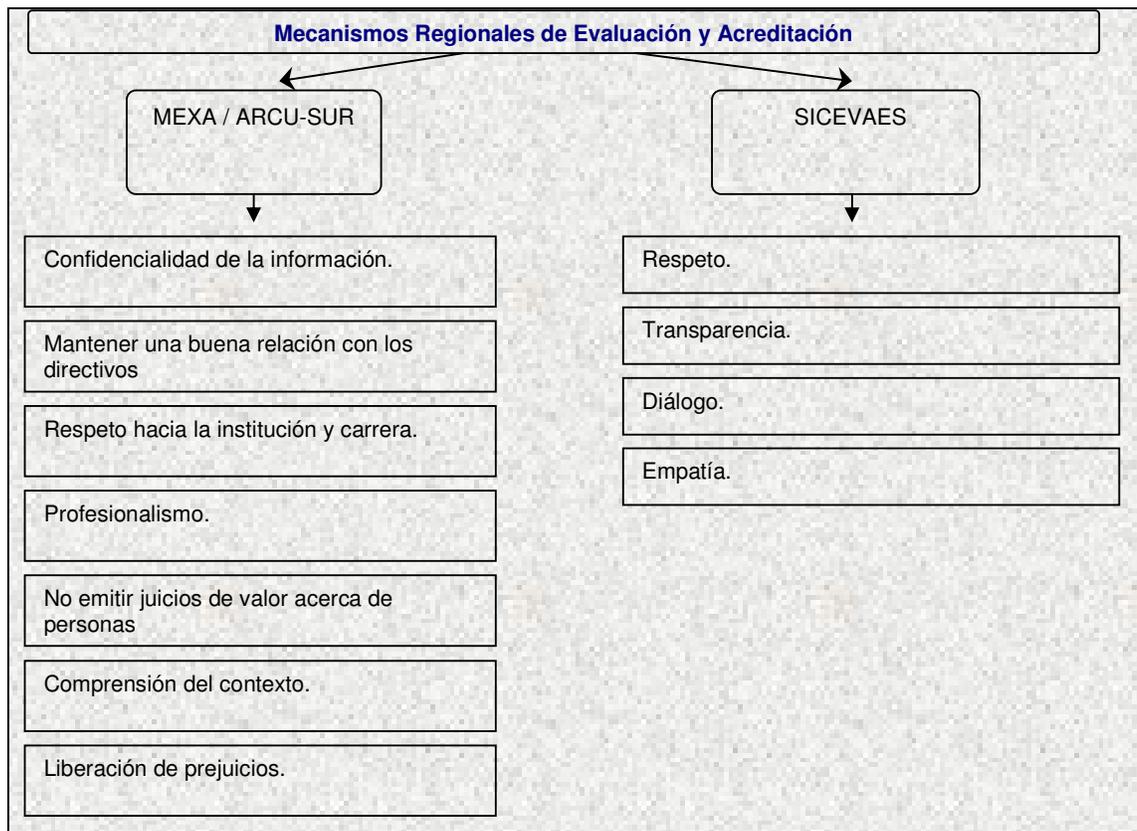
Un ejemplo paradigmático por seguir, como se expresó en la categoría anterior, es la propuesta del CSUCA a partir del SICEVAES. La preocupación por la objetividad científica del proceso se demuestra en el diseño de guías, en la exigencia de formación y /o capacitación de los evaluadores, en las sucesivas lecturas del informe y en su socialización para finalizar con un documento valorativo consensuado, útil para el plan de desarrollo estratégico de la institución y/o de las autoridades de la carrera.

2.9. *Ética de la evaluación*

Cuando nos proponemos armonizar sistemas o crear redes de generación de buenas prácticas en evaluación, debemos considerar que conformando cada una de las instituciones hay personas en quienes confluyen valores diversos que deben tenerse en cuenta: los valores de los evaluadores y los del contexto en donde se pondera la práctica evaluativa.

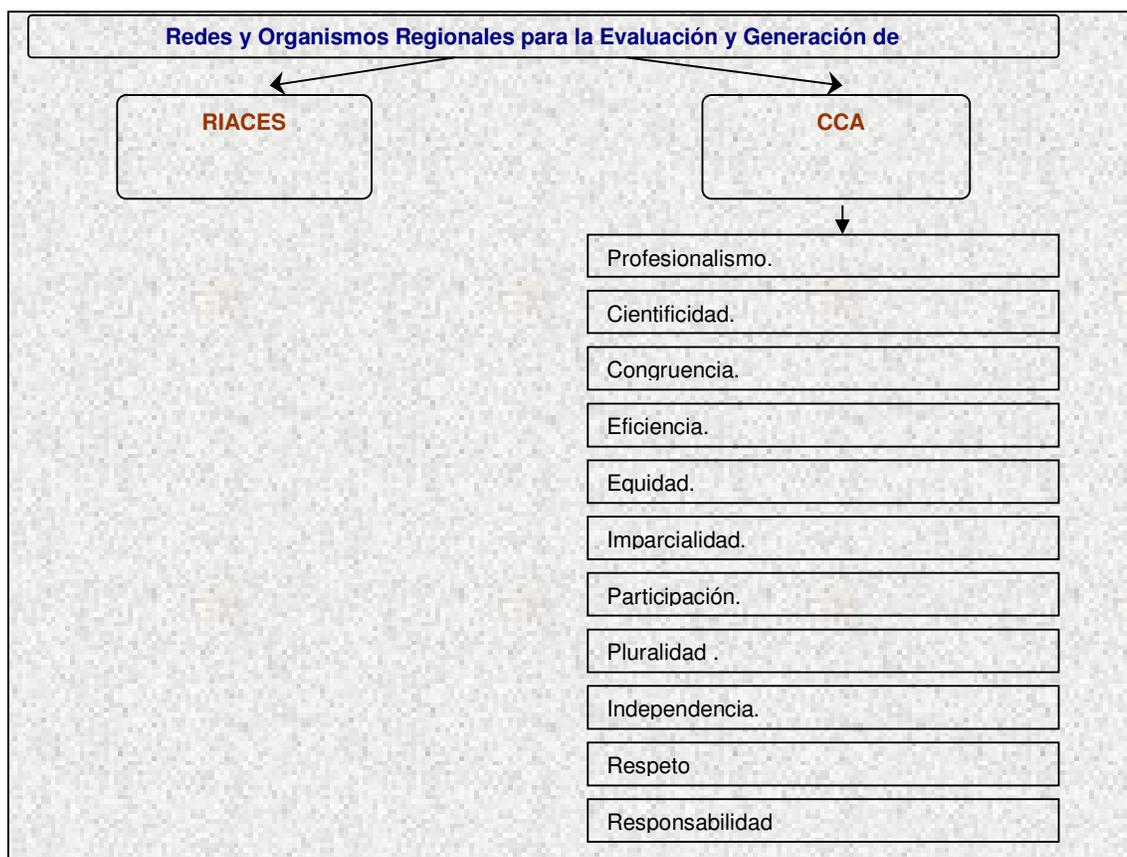
A continuación se presenta la información obtenida del análisis de contenido de los manuales y normativas que rigen el comportamiento de los sistemas. Si bien en los mismos no se explicita el fundamento ético, aparecen algunos conceptos que nos muestran el pasaje de la consideración exclusiva de los hechos al plano valorativo.

Gráfico XXXIV: Ética de la evaluación de los mecanismos regionales



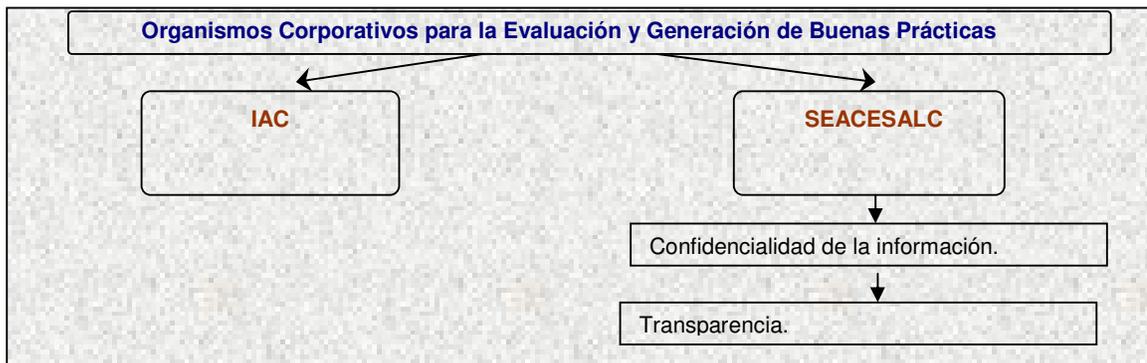
Es evidente, entonces, que en los sistemas comparados se hace necesario explicitar los fundamentos éticos: cuando hablamos de profesionalismo o de diálogo o de transparencia, indudablemente, estamos hablando de ética. Sin embargo, es escasa la fuerza argumentativa que aparece en los lineamientos para marcar cursos de acción de la evaluación o para señalar quiénes son los convidados a participar en el diálogo.

Gráfico XXXV: Ética de la evaluación de las redes y organismos regionales



El CCA, si bien hace referencia a la evaluación externa con fines de acreditación con un modelo ético más definido que apunta a conceptos como equidad, participación, pluralidad y responsabilidad, no traslada estas concepciones al SICEVAES. Por su parte, en el análisis de contenido de los documentos de la RIACES no se identificó ningún término que hiciera referencia a la ética de la evaluación, si bien declara seguir los lineamientos del MEXA.

Gráfico XXXVI: Ética de la evaluación de los organismos corporativos



Los constructos identificados en el SEACESALC, resultan adecuados pero insuficientes.

Valoración final y propuesta

La comparación propiamente dicha de los sistemas permite inferir que se hace necesario, para lograr la armonización o la calidad de la evaluación y acreditación internacional, partir de la importancia de la autoevaluación de las instituciones y/o de los actores de las carreras. Sólo con la participación de todos sus integrantes se podrán respetar los valores de los evaluados, de los evaluadores en un determinado momento de la historia y en un determinado lugar geográfico.

2.10. Metaevaluación del sistema

A excepción del MEXA que por su naturaleza implementó una estrategia metaevaluativa, es una categoría de análisis con escaso desarrollo en los sistemas de evaluación estudiados. Ello podría deberse a:

- Es una competencia compleja que requiere, como requisito imprescindible, la solvencia en las capacidades propias de la evaluación. Si aún asistimos a la discusión sobre el perfil del evaluador, la metodología adecuada y la ética de la evaluación, es evidente que no están dadas las condiciones aptitudinales y actitudinales para su efectiva implementación.
- En la actualidad, aparece como una subdisciplina de la evaluación constreñida en su tratamiento teórico y limitada en su función al ser considerada una etapa final del proceso, desestimando su valor formativo como retroalimentación del sistema.
- Las instituciones no se encuentran, por su trayectoria y grado de madurez, en condiciones para la generación de espacios pertinentes.

Valoración final y propuesta

Por su rol de perfeccionamiento continuo de los sistemas de evaluación, la metaevaluación, a largo plazo, se convertirá en una de las estrategias centrales de la política educativa en pro de asegurar la confianza regional e internacional entre los sistemas y, por ende el reconocimiento de trayectos formativos y/o títulos.

Síntesis del Capítulo

La síntesis de este capítulo pretende resaltar el comportamiento de las principales categorías de análisis -objeto de este estudio comparativo- y concluir el mismo evidenciando los aspectos por fortalecer y/o mejorar con sus respectivas propuestas de intervención. Esta actividad permitirá cumplimentar con las exigencias del método y realizar el aporte científico señalado en la Introducción y durante el desarrollo de la presente Tesis.

Como señaláramos, las categorías de análisis seleccionadas o generadas para la presente metaevaluación son las siguientes:

11. Pertenencia institucional y cobertura geográfica
12. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación
13. Propósitos de la evaluación
14. Objeto de la evaluación
15. Contenido de la evaluación
16. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo
17. Modelo de evaluación y metodología de evaluación
18. Informe de evaluación y sistema de comunicación
19. Ética de la evaluación
20. Metaevaluación del sistema.

A partir de los resultados de la ***comparación propiamente dicha***, reagruparemos las categorías señaladas del siguiente modo:

- ***Contextuales*** -pertenencia institucional y cobertura geográfica y contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación-, que son las que señalan el “norte” y la viabilidad.
- ***Esenciales***, que a su vez dividiremos en ***exhaustivamente desarrolladas*** y por ende no presentan dificultades en su implementación -propósitos, objeto y contenido de la evaluación- y ***medianamente desarrolladas pero que enfrentan***

problemas complejos para su implementación objetiva y científica -tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo, modelo de evaluación y metodología e informe y sistema de comunicación-.

- *Transversales* -ética de la evaluación y metaevaluación del sistema- las que son centrales para el aseguramiento de la calidad pero *escasamente desarrolladas* o inclusive *ausentes*.

Tabla XXXIII Estudio Comparativo propiamente dicho. Síntesis de las valoraciones y proyecciones por categoría de análisis de los sistemas internacionales de evaluación y acreditación (1998-2010)

TIPO DE CATEGORÍA	VALORACIÓN	PROYECCIÓN
Esencial		
Exhaustivamente desarrollada		
○ Propósitos	<p>Propósitos: <i>Convencimiento de la necesidad de armonizar las prácticas evaluativas como estrategia necesaria y fundamental para el aseguramiento de la calidad educativa a nivel regional e internacional.</i></p>	<p>Cada Sistema debería <i>abarcar todas las estrategias de armonización para que su acción sea significativa</i> -evaluación y acreditación propiamente dichas, investigación y formación, capacitación y perfeccionamiento en evaluación e investigación evaluativa-.</p>
○ Objeto	<p>Objeto: <i>Cada Sistema abarca más de un objeto con diferentes niveles de abordaje y significatividad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema que cubre las carreras (grado y de posgrado), las instituciones de ESU y las agencias nacionales y regionales, como el IAC y el SEACESALC. 	<p>Los Sistemas deberían:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Especializarse en un objeto</i> para aumentar su grado de significatividad. • <i>Generar espacios de trabajo colaborativo y solidario con las universidades y agentes de interés.</i>

<p>○ Contenido</p>	<ul style="list-style-type: none">• Sistema que cubre carreras (grado y posgrado) y agencias nacionales, como la RIACES.• Sistema que cubre solo agencias nacionales, regionales e internacionales, como el CCA.• Sistema que cubre las carreras (grado y posgrado) y las instituciones de ESU, como el SICEVAES.• Sistema que cubre solo carreras de grado para el ejercicio profesional, como los mecanismos del SEM. <p>Contenido:</p> <p>Los Sistemas, en general, <i>presentan flexibilidad</i> y, en algunos casos, <i>alto grado de especificidad</i>.</p> <p>Solo en los <i>Sistemas Centroamericanos</i> se evidencia la <i>incorporación de categorías de análisis relacionadas con</i> aspectos fundamentales como son: <i>la comunicación, la toma de decisiones, la información pública, la metaevaluación, la gestión y formación del recurso humano y la ética de la evaluación</i>.</p>	<p><i>Cada Sistema, en forma permanente, debería tener como referencia</i> para el establecimiento de las dimensiones y componentes <i>la pertinencia y cantidad de los mismos en función de la visión integral y abarcadora del objeto de evaluación, el conocimiento de la definición de sus significados y alcances por parte de los evaluadores y la viabilidad de que sean evaluados</i>.</p> <p><i>Todos los Sistemas deberían incorporar aspectos relacionados con la metaevaluación, la ética de la</i></p>
---------------------------	---	---

		<p><i>investigación evaluativa y la formación del recurso humano que participará como autoevaluador y/o evaluador externo.</i></p> <p><i>Conformación y capacitación de equipos interdisciplinarios</i> para el abordaje significativo de los contenidos.</p>
<p>Medianamente desarrollada pero que enfrentan problemas complejos para su implementación objetiva y científica</p>		
<p>Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo</p>	<p><i>Categorías de difícil abordaje para su ponderación objetiva debido a la heterogeneidad socio-cultural, de formación, de trayectoria en evaluación y acreditación y de enfoque evaluativo.</i></p> <p>El tipo de evaluación y su respectiva duración, depende del contexto evaluativo de cada uno de los sistemas y del grado de madurez en la autoevaluación.</p>	<p>Cada Sistema debería:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar estrategias que <i>potencien</i>, en cada acto evaluativo, la <i>prudencia</i>, la <i>justicia</i>, la <i>equidad</i> y sus componentes respectivos. • Promover el <i>fortalecimiento</i> de los <i>espacios de sensibilización, formación, capacitación y actualización en investigación evolutiva y en ética de la evaluación mediante la cooperación solidaria interinstitucional.</i> <p>Cada Sistema debería promover espacios de capacitación e investigación para que los evaluadores puedan establecer criterios pertinentes al momento de determinar: <i>a qué tipo de evaluación se le otorgará predominio y qué duración tendrá cada etapa del proceso evaluativo.</i></p>

<p>Modelo y metodología de evaluación</p>	<p>Ejemplo paradigmático a seguir: propuesta del SICEVAES –CSUCA- ya que incorpora la evaluación para el perfeccionamiento, la toma de decisiones y el empoderamiento con el objeto de mejorar la calidad de la oferta educativa y del propio sistema de evaluación.</p>	<p>Cada Sistema debería incorporar en forma combinada los propósitos de cada uno de los modelos teóricos de la evaluación ya que se complementan y potencian mutuamente.</p> <p>La triangulación de modelos –triangulación teórica- permitiría la triangulación metodológica y por ende, esta situación, garantizaría la calidad del Sistema de Evaluación.</p>
<p>Informe de evaluación y sistema de comunicación</p>	<p>Todos los Sistemas comparten tres grandes clases de informe: autoevaluación, evaluación externa y dictamen de acreditación.</p> <p>Los tipos de informes reflejan los diferentes tipos de evaluación según el momento y el evaluador.</p> <p>Más allá del grado de participación de cada uno de los evaluadores, <i>siempre aparecen los criterios preestablecidos y difundidos por los organismos superiores encargados de la evaluación externa y/o acreditación para la elaboración estándar del informe.</i></p> <p>Escasa explicitación en los documentos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El <i>procedimiento de elaboración del informe</i> 	<p>Cada Sistema debería <i>trabajar con mayor profundidad</i>, teniendo en cuenta la trayectoria en evaluación de la institución o responsables de una carrera, las características de los evaluadores, las fortalezas de los diferentes modelos de evaluación, los pilares de la ética de la evaluación y los principios de la investigación evaluativa científica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El <i>procedimiento de elaboración del informe</i> y • El <i>sistema de comunicación de los resultados</i>

	<ul style="list-style-type: none">• <i>El sistema de comunicación</i> <p>Si se analizan los enfoques teóricos que subyacen en cada una de las propuestas evaluativas y el tipo de metodología de investigación, existen dos grupos de informes:</p> <ul style="list-style-type: none">• El que enfatiza la importancia de <i>establecer políticas de comunicación de los resultados de la evaluación, acreditación y certificación, subrayando el compromiso de informar a la sociedad sobre el desempeño institucional</i> -como se da en el caso de la UDUAL y de los sistemas del CSUCA-.• El que privilegia la <i>descripción de las secciones o partes del informe en desmedro del perfil del evaluador, del destinatario y del procedimiento de difusión de los resultados</i> - la RIACES y, especialmente, el SEM-.	
--	---	--

Transversales		
Ética de la Evaluación	En los documentos <i>no se explicita el fundamento ético</i> si bien aparecen, en el caso del CSUCA, algunos conceptos del plano valorativo.	Para el <i>logro de una armonización de calidad basada en la confianza mutua</i> entre los sistemas, los responsables de la gestión de la evaluación deberían generar estrategias de participación activa de todos los integrantes de la comunidad evaluada. El <i>trabajo en equipo interdisciplinario bajo la órbita de la cooperación solidaria contribuiría a la generación de confianza y credibilidad</i> . La <i>participación activa</i> de todos los involucrados <i>propiciaría y garantizaría el respeto de los valores de los evaluados y de los evaluadores en un determinado momento de la historia y en un determinado lugar geográfico</i> .

<p>Metaevaluación</p>	<p>Categoría de análisis con <i>escaso desarrollo</i> en los sistemas de evaluación estudiados debido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La <i>complejidad de la competencia</i> • Su condición actual de ser considerada etapa final del proceso, <i>desestimando su valor formativo</i>. • Su inexistencia en, la mayoría de los procesos de evaluación, ya que las <i>instituciones</i> no se encuentran en condiciones para su implementación por <i>falta de trayectoria y escaso grado de madurez en el tema</i>. 	<p>Generar <i>estrategias de transición</i> hacia la implementación efectiva de la metaevaluación. Las instituciones aún no se encuentran en condiciones para operativizarla –<i>capacitación e investigación evaluativa acción o formativa</i>–.</p> <p>Por su rol de perfeccionamiento continuo de los sistemas de evaluación, la metaevaluación, a largo plazo, se convertirá en una de las estrategias centrales de la política educativa en pro de asegurar la confianza regional e internacional entre los sistemas y, por ende el reconocimiento de trayectos formativos y/o títulos.</p>
<p>Contextual</p>		
<p>Pertenencia institucional y cobertura geográfica</p>	<p><i>Heterogeneidad</i> –social, económica, cultural y educativa- de los <i>países miembro de cada uno de los sistemas regionales e internacionales</i> de evaluación y acreditación. <i>Situación obstáculo para una significativa armonización de los Sistemas</i>.</p>	<p><i>Interrogantes</i> para futuros <i>trabajos de investigación evaluativa desde la perspectiva comparada</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo se puede armonizar si los integrantes de la red, confederación, mecanismo u organismo están en desigualdad de condiciones?</i> • <i>¿No estarán dichas estrategias de regionalización imponiendo modelos</i>

		<p><i>extrapolados de otros espacios como la UE a realidades totalmente diferentes?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Estamos contextualizando las prácticas evaluativas?</i> <p>Incorporación a los estudios descriptivos de los sistemas de evaluación y/o acreditación nacional el <i>análisis y evaluación de las variables contextuales sociales, culturales, económicas y de historia y política educativa de cada país</i> miembro de una red, confederación, mecanismo u organismo de armonización.</p>
<p>Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación</p>	<p>Aspectos compartidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Promoción de la internacionalización de la evaluación y acreditación</i> como estrategia para el aseguramiento de la calidad de la formación académica, en pos de la movilidad y circulación profesional. • <i>Generación de espacios de investigación evaluativa para la mejora continua del plan de evaluación y/o acreditación.</i> 	<p><i>El estudio, la sistematización y registro de las propias prácticas a través de su historia en relación con las demandas internacionales de la ES, contribuiría a establecer mecanismos de mejora e innovación hacia el interior del propio sistema.</i></p> <p><i>Interrogantes para futuros trabajos de investigación evaluativa desde la perspectiva comparada:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Están preparados los responsables de estos sistemas para realizar dicho</i>

	<p>Diferencia: <i>Énfasis en diferentes estrategias para la promoción, con calidad, de la internacionalización de la evaluación y acreditación:</i> capacitación, investigación evaluativa y cooperación internacional solidaria.</p> <p>Dificultad: <i>Ningún sistema efectiviza una metaevaluación</i> del programa de evaluación y/o acreditación por falta de conocimientos sobre su relevancia estratégica.</p>	<p><i>estudio histórico en pos de la mejora e innovación de la calidad de sus prácticas?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Cómo diseñar Buenas Prácticas de regionalización e integración en evaluación y acreditación si existen países que participan simultáneamente de más de un sistema?</i> <p><i>Incorporación de la metaevaluación mediante la concientización sobre su relevancia estratégica en el proceso de internacionalización de los Sistemas.</i></p>
--	--	---

Conclusiones

La presente Tesis partió de los siguientes supuestos. En primer lugar, los sistemas regionales e internacionales de evaluación y acreditación -en función del respeto a la autonomía universitaria y de la confianza en la autoridad científica en la evaluación de las instituciones- enfatizan la gestión de la evaluación externa y de la acreditación. Relacionado con esto, en segundo lugar, existe una heterogeneidad de sistemas nacionales y regionales que no ha permitido, hasta el momento, garantizar la confianza mutua entre las agencias e instituciones nacionales a la hora del reconocimiento de títulos y/o trayectos de formación a nivel regional e internacional. En tercer lugar, dicha heterogeneidad responde no solo a diferencias entre los sistemas educativos y sus respectivas políticas universitarias, sino también a características geográficas, sociales, económicas y culturales.

Lo expuesto invitó a realizar una metaevaluación de los sistemas ya existentes mediante el uso del método comparativo para fundamentar dichos supuestos y contribuir a la generación de estrategias de mejora, a fin de propiciar la confianza mutua entre países y regiones para propiciar la movilidad académica y profesional.

La implementación de la metodología de investigación evaluativa propuesta, logró el objetivo de *metaevaluar los sistemas de evaluación y acreditación en América Latina durante el periodo 1998-2010*. Para la consecución de dicho objetivo se procedió a *comparar los sistemas de evaluación y acreditación* de América Latina en función de los requerimientos de la internacionalización de la ESU y *de los principios de evaluación educativa, enfatizando la sinergia entre investigación evaluativa y método comparativo*.

Sobre la base de lo propuesto, podemos decir que el *aporte científico* de este trabajo de investigación reside en la *generación de nuevos conocimientos* y la *profundización de los ya existentes* sobre los actuales sistemas de evaluación. Por otra parte, también se intenta una contribución vinculada con lo metodológico por la *sinergia* entre investigación evaluativa y método comparativo -mediante la propuesta

de la metaevaluación- en tanto *promueve un acercamiento cada vez más acabado a la realidad de las prácticas evaluativas*.

En el contexto nacional, regional e internacional de la ESU, las actuales demandas de integración mediante la internacionalización y cooperación exigen a los responsables de gestión la implementación de estrategias que permitan valorar el grado de participación e integración en los procesos de internacionalización y la generación de insumos para la toma de decisiones en pos de la mejora y el aseguramiento de la calidad educativa, la innovación y el desarrollo. En este marco, el *método comparativo* aparece como una *herramienta* de la *investigación evaluativa* y una *estrategia de política educativa a los efectos de proponer buenas prácticas*.

Por lo tanto, podemos decir con respecto a la finalidad de esta Tesis que respondió a los requerimientos de los siguientes tres tipos de investigación que se organizan *ad hoc* en un orden, a la vez, lógico y cronológico:

- *Básica* porque se sistematizaron y describieron los diferentes sistemas de evaluación y acreditación de América Latina en el marco de la Internacionalización de la ESU durante el periodo 1998-2010 en el contexto de las acciones de la UNESCO durante dicho lapso. Por otro lado, a partir del uso método comparado se formularon las reflexiones teóricas sobre cada uno de los elementos de un sistema de evaluación y/o acreditación desde el proceso de internacionalización y armonización de los mismos en pos de la movilidad académica y profesional. Finalmente, el mismo método utilizado aparece con un rol estratégico, el que consiste en la descripción y yuxtaposición pero también en la comparación propiamente dicha para la promoción de buenas prácticas. Este método surge junto con la investigación y la evaluación, como un elemento estratégico en la actual política educativa regional e internacional. Entonces el *alcance de su definición se amplía respecto de su historia y empleo contemporáneo*.
- *Intervencionista para el desarrollo de buenas prácticas evaluativas*, ya que el aporte metodológico del presente trabajo consiste en articular la investigación evaluativa con el procedimiento del método comparativo porque, hasta donde hemos podido indagar, no se ha encontrado registro

alguno de dicha articulación. La triangulación de investigación evaluativa y método comparado se transforma en una herramienta estratégica para la generación de propuestas de mejora e *innovación* en la actual política educativa de internacionalización, movilidad e integración educativa regional.

- *Aplicada* en el sentido que se orienta a contribuir a la solución del problema del aseguramiento de la calidad educativa en el marco de la internacionalización, a partir de los insumos generados por los otros tipos de investigación.

En cuanto a su profundidad, fue exploratorio-analítica dado que sistematizó la información regional sobre estrategias de evaluación y acreditación como intentos de integración educativa y cooperación internacional. Dicha información permanecía en gran parte restringida al ámbito de cada organismo por distancias geográficas, idiosincrasias y culturas institucionales.

Si se retoman los objetivos de esta investigación -elaborar los insumos teóricos y metodológicos necesarios para contribuir a la movilidad académica y profesional-, la comparación de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria permitió el diseño de lineamientos metodológicos pertinentes para la mejora de la calidad de los mismos, garantizando así los requerimientos políticos de *internacionalización e integración latinoamericana*. Por ello, el Método Comparativo (Velloso *et al.*, 1991), en combinación con el enfoque de investigación evaluativa, *aparece como la metodología más pertinente*.

Estudiosos y expertos en Educación Comparada y Método Comparativo afirman que el mismo tiene un rol fundamental en el proceso de toma de decisiones en la actual política educativa internacional. En este contexto, dichas decisiones requieren para de un proceso que se corresponda con las etapas del Método Comparativo (Velloso, 1991; Caballero Cortés, 1997; Fazio, 2008; Ramallo y Fazio, 2010; OEA, RIACES y CONEAU, 2010), el que implica la siguiente secuencia de tareas:

1. Identificación del objeto de estudio y determinación de categorías comparables de análisis.

2. Descripción de las características y comportamiento de las unidades seleccionadas.
3. Análisis e Interpretación contextualizada de la información por cada una de las unidades de análisis.
4. Yuxtaposición de la información descriptiva. Etapa de síntesis.
5. Comparación propiamente dicha. Identificación de semejanzas y diferencias además de debilidades y fortalezas. Etapa valorativa.
6. Proyección del estudio: propuesta de mejora y/o innovación.

El Capítulo I y II se abocaron a la primera tarea; el Capítulo III, a la segunda; el Capítulo IV, a la tercera, cuarta y quinta; estas conclusiones, a la sexta.

A continuación, se resaltarán las valoraciones producto de la metaevaluación que se convierten, en algunos casos, en el problema de futuras investigaciones evaluativas a los efectos de profundizar el abordaje de la problemática y generar nuevas estrategias de mejora.

El esquema de clasificación *ad hoc de evaluación y acreditación*, como se pudo apreciar, presenta *tres valiosos tipos de intentos de armonización regional*. El criterio de clasificación que utilizáramos responde a la *naturaleza misma del sistema y al objetivo que persigue*. Los primeros son mecanismos pertenecientes a bloques regionales y a una confederación cuya área prioritaria de trabajo es la evaluación y acreditación de carreras. Los segundos remiten a una red y a una confederación regional que se constituyen solo para la evaluación y la acreditación, por un lado, y especialmente para la generación de buenas prácticas que garanticen la calidad del mismo sistema de acreditación, por el otro. Los terceros son organismos corporativos regionales que priorizan en su plan de trabajo el establecimiento de buenas prácticas mediante la implementación de estrategias de investigación evaluativa de las actividades de los acreditadores y también incursionan en experiencias de acreditación que se superponen con la actividad de las redes, de las confederaciones y de los propios mecanismos regionales.

Como señaláramos, las categorías de análisis seleccionadas o generadas para la presente metaevaluación son las siguientes:

1. Pertenencia institucional y cobertura geográfica
2. Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación
3. Propósitos de la evaluación
4. Objeto de la evaluación
5. Contenido de la evaluación
6. Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo
7. Modelo de evaluación y Metodología de evaluación
8. Informe de evaluación y sistema de comunicación
9. Ética de la evaluación
10. Metaevaluación del sistema.

Reagruparemos las categorías señaladas del siguiente modo:

- **Contextuales** -pertenencia institucional y cobertura geográfica-, que son las que señalan el “norte” y la viabilidad.
- **Esenciales**, que a su vez dividiremos en *exhaustivamente desarrolladas* y por ende no presentan dificultades en su implementación -propósitos, objeto y contenido de la evaluación- y *medianamente desarrolladas pero que enfrentan problemas complejos para su implementación objetiva y científica* -tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo, modelo de evaluación y metodología e informe y sistema de comunicación-.
- **Transversales** -ética de la evaluación y metaevaluación del sistema- las que son centrales para el aseguramiento de la calidad pero *escasamente desarrolladas* o inclusive *ausentes*.

Varias pueden ser las causas del mediano o escaso desarrollo alcanzado dentro de cada una de las categorías analizadas: falta de trayectoria, ausencia de una cultura institucional, escasa formación en investigación evaluativa, ausencia de espacios

institucionales, desconocimiento del rol estratégico en política educativa y en la formación de cada uno de los integrantes del sistema de la evaluación, entre otras.

A partir de este diagnóstico, surgen nuevas hipótesis:

1. Las instancias de Autoevaluación utilizadas desde 1998 al 2010 por las carreras para la acreditación regional, como la primera etapa en el proceso de acreditación, mostrarían algunas deficiencias en la validez y confiabilidad de la información necesaria para la evaluación externa. Esto se debe a, por un lado, su diseño y modalidad de implementación y, por otro, la insuficiencia de lineamientos técnicos desde los organismos expertos que, si bien deben respetar la autonomía universitaria, como especialistas en el tema, deberían realizar un proceso de *formación para la autoevaluación y la evaluación en general*.

2. El diseño de un sistema *armonizado* de Autoevaluación a nivel regional permitiría generar estrategias e insumos *confiables* a la hora de iniciar el proceso de acreditación nacional y regional.

Las hipótesis propuestas responden a la variedad de estrategias que apuntan a la configuración de espacios regionales de acreditación bajo la modalidad de:

- Programas de Investigación: Proyecto 6x4 UEALC; Proyecto Tuning para América Latina y los Alfa (CINDA).
- Mecanismos de Acreditación regional: MEXA y hoy ARCU-SUR en el Marco del MERCOSUR Educativo; SICEVAES en Centroamérica.
- Redes de Evaluación y Acreditación: RIACES y CCA.

Se evidencia, entonces, que se priorizan los procesos de acreditación en desmedro de las instancias de autoevaluación a nivel nacional y regional. Ello queda de manifiesto en que todos los sistemas cuentan con una primera etapa que es la autoevaluación realizada por las carreras o instituciones como requisito para dar inicio al circuito de la acreditación. Según los responsables de la evaluación regional, el Informe de

Autoevaluación es fundamental como insumo para el diseño de diseñar la evaluación externa. Es indudable el valor de dicha etapa ya que en ella se triangula tanto la información cuantitativa como la cualitativa, lo que permite tener el conocimiento y la comprensión de la calidad del programa de formación lo más acabado posible. Sin embargo, los lineamientos sobre esa etapa de evaluación que aparece en los documentos oficiales –regionales e internacionales– son escasos o ausentes. ¿Es seguro confiar la primera etapa del proceso de evaluación y acreditación universitaria a los procesos de Autoevaluación Institucional, tal como se desarrollan actualmente por los responsables de las carreras? Se postula que la comunidad educativa todavía hoy posee una escasa preparación en investigación evaluativa para ser evaluador de sus propias prácticas. En este sentido, la promoción de espacios institucionales de autoevaluación favorecería la potenciación de las actitudes requeridas para un proceso significativo de autoevaluación.

De allí que esta Tesis, durante su desarrollo, generó una nueva línea de investigación que se implementa a través de nuestro proyecto en curso –“*Las Universidades como agentes primarios en el proceso de aseguramiento de la calidad educativa*”- cuyo objetivo es proponer lineamientos regionales e internacionales para el diseño de un ***Sistema armonizado de Autoevaluación*** que garantice la validez y confiabilidad de la información obtenida como insumo para la etapa de evaluación externa y acreditación.

En segundo lugar, impulsó la conformación de la Red Internacional de Autoevaluadores Universitarios -RIAU- en el contexto de la Comisión Permanente de Evaluación Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Su finalidad es promover instancias de formación, investigación y asesoramiento para la mejora de la calidad de los sistemas de autoevaluación de carreras e instituciones.

Finalmente, es necesario destacar que nuestro trabajo de Tesis no se sustrae de las limitaciones propias de los estudios comparados en la fase de recolección de datos: las distancias geográficas convierten al ***análisis de contenido*** de los documentos oficiales y científicos en la ***única técnica viable*** de acceso a la información. Hemos tratado de “compensar” esta restricción a través de la participación activa en

reuniones de organismos políticos y científicos como estrategia de evaluación de la vigencia y pertinencia del objeto de estudio y como herramienta de triangulación de fuentes, de investigadores y metodológica a fin de garantizar la cientificidad de los resultados de las diferentes etapas del método comparativo, y especialmente, de la *fundamentación de las valoraciones* a que diera lugar.

Bibliografía

La bibliografía se divide en bibliografía general y fuentes documentales, unidades de análisis de la técnica de análisis de contenido.

1. Bibliografía general

- Ahumada Acevedo, P. (1989). *Tópicos de Evaluación en Educación*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada Acevedo, P. (1990). *Modelos de Evaluación y Evaluación de Programas*. Valparaíso: REDUC/UCV.
- ANECA (2003). *Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: ANECA.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376.
- Bausela Herreras, E. (2004). Metodología de la Investigación Evaluativa. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 5, 183-191.
- Beneitone, P. (2008). *La internacionalización del currículum en América Latina y El Caribe*. CXIX Consejo Nacional de Rectores, Foro sobre Internacionalización de la Educación Superior. Universidad del Cauca, 6 de marzo.
- Bernal, M. (2007). *Internacionalización de la Educación Superior. El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicancias*. Córdoba: EDUCC.
- Blas, I. et al. (1996). *Evaluación Institucional de unidades Académicas pertenecientes a la Universidad Nacional de Cuyo*. Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. (1997). *Calidad y evaluación en la educación superior. Evaluación y Acreditación Universitarias: metodologías y experiencias*.

- UNESCO, Organización Universitaria Interamericana, Universidad de Santiago de Chile, Nueva Sociedad, 09-44.
- Caballero Cortés, A. (1997). La Educación Comparada. Fuentes para su Investigación. *Revista de Española de Educación Comparada*, 3,139-170.
 - CINDA (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina, políticas, gestión y recursos. Estudio de casos*. Chile: Series CINDA.
 - CINDA (1991). *Acreditación Universitaria en América Latina y el Caribe*. Chile: CINDA.
 - CINDA (1994). *Antecedentes y programas*. Chile: CINDA.
 - CINDA (2001). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe*. Chile: CINDA.
 - Colás Bravo, M. y Rebollo Catalán, M. (1993). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica*. Sevilla: Kronos.
 - Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2003). *Tendencias 2003. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. Informe elaborado para la Asociación Europea de Universidades. España: CRUE.
 - Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A. y Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación Evaluativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.
 - CSUCA (2010). *CSUCA*. En: <http://www.csuca.edu>
 - de Allende, C. y Morones Díaz, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la Cooperación Académica, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
 - de la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
 - Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. *Tendencias de Educación*

- Superior para América Latina y Caribe.* (Cap. 3). Venezuela: IESALC – UNESCO.
- Didou Apetit, S. (2007). Reconocimiento de títulos, movilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina* (117-140). México: UNESCO.
 - ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.*
 - Escotet, M. (1990). *Evaluación Institucional Universitaria.* Buenos Aires: Losada.
 - Esmanhoto, P., Klees, S. y Werthein, J. (1986). Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos. En: J. Werthein y M. Argumedo (Eds.). *Educación y participación* (73-98). Brasilia: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
 - EURO PACE *et al.* (2010). *MOVINTER. Enhancing Virtual Mobility to foster institutional cooperation and internationalization of curricula.* Universidad de Granada, Granada: Erasmus Mundus.
 - Fazio, M. (1998). *Evaluación Institucional Universitaria (Análisis Comparativo de algunos Sistemas de Evaluación).* Tesis de Licenciatura no publicada, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
 - Fazio, M. (2003). *Autoevaluación de la Residencia de Clínica Pediátrica del Hospital Dr. Humberto Notti de la provincia de Mendoza-Argentina.* Tesis de Maestría publicada en IESALC–UNESCO, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha.
 - Fazio, M. (2008). *El Método Comparativo a partir de los 90.* Documento elaborado para el concurso de la cátedra de Educación Comparada. Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, el cargo de Profesor Adjunto de la Carrera de Licenciatura en Abril 2008.

- Fetterman, D. (2001). The Transformation of Evaluation into a Collaboration: A Vision of Evaluation in the 21st Century. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 381-385.
- Fetterman, D. y Bowman, C. (2002). Experiential Education and Empowerment Evaluation. *The Journal of Experiential Education*, 25(2), 286-295.
- Fetterman, D. y Wandersman, A. (2007). Empowerment Evaluation: Yesterday, Today and Tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 179-189.
- Flores Ochoa, R. (1999). *Evaluación de Instituciones y Programas Educativos*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Fulquet, G. (2007). *El Proyecto Educativo para el MERCOSUR y los Debates en torno a la Internacionalización de la Educación Superior*. Argentina: CAEI.
- García Garduño, J.M. (2005). El avance de la investigación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283.
- Halimi, S. (1998). Informe Oral. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París, 9/10/98, 10-18.
- IESALC – UNESCO. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Venezuela: IESALC – UNESCO.
- IESALC – UNESCO. (2009). *Glosario de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC – UNESCO.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 115-134.
- Jiménez, B. (Ed.). (2000). *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Madrid: Síntesis.
- Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Mayo-Agosto 2004, 35.

- Lamarra, N. y otros. (2005). La Educación Comparada en América latina: Situación y Desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 161-187.
- Lamarra, N. y otro. (2010a). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites. *Revista de Evaluación de la Educación Superior (Campinas)*, 15 (2).
- Lamarra, N. y otro. (2010b) Evaluación de la Docencia Universitaria desde un abordaje institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e).
- Larrondo, T. (2001). *Enfoques teóricos de la Evaluación*. Chile: UPLA.
- Lemaitre, M.J. (2005). *Calidad de la Educación Superior y generación de confianza: requisitos para la movilidad*. Chile: CINDA.
- Lemaitre, M.J. (2007a). *El reconocimiento mutuo de las agencias de aseguramiento de la calidad*. RIACES.
- Lemaitre, M.J. (2007b). *Aseguramiento de la calidad: rol de las agencias de primer y segundo nivel*. Consejo Centroamericano de Acreditación.
- Lemaitre, M. J. (2010). *Aseguramiento de la Calidad en América Latina. Curso Internacional: Formación y Actualización en Procesos Regionales de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*. Buenos Aires- Argentina: Marzo, 2010.
- López, A. (2008). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (1).
- Martínez, E. (1997a). La evaluación de la educación superior. *Evaluación y Acreditación Universitarias: metodologías y experiencias*. UNESCO, Organización Universitaria Interamericana, Universidad de Santiago de Chile, Nueva Sociedad, 75-84.
- Martínez, E. (1997b). *Evaluación y Acreditación Universitarias: metodologías y experiencias*. UNESCO, Organización Universitaria Interamericana, Universidad de Santiago de Chile, Nueva Sociedad.

- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). En: <http://www.redie.uabc.mx>
- Mollis, M. (1999a) El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe. Ciencias Sociales y Humanidades. Perfiles Educativos*, enero – junio 1999, 83/84, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mollis, M. (1999b). Las políticas de reforma universitaria: la lógica global y la respuesta local. El caso de la Argentina. *Interface – Comunicación-Salud, Educación*, Agosto 1999, 3, (5).
- Nowakowski, J.R. (1983). On Educational Evaluation: A Conversation with Ralph Tyler. *Educational Leadership*, 40(8), 24-29.
- OEA, RIACES, CONEAU. (2010). *Curso Internacional: Formación y Actualización en Procesos Regionales de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*. Buenos Aires- Argentina: Marzo, 2010.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de Programas Educativos. En: A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Eds). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (73-106). Madrid: Universitas.
- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. *Tendencias de Educación Superior para América Latina y Caribe*. (Cap. 8). Venezuela: IESALC – UNESCO.
- Ramallo, G. y Fazio, M. (2008). Internacionalización de la educación superior universitaria (de la Declaración de Bolonia al Proyecto Alfa Tuning en América Latina). *Revista Educación Cuyo*, 10, 64-71.
- Ramallo, G. y Fazio, M. (2010). *El Método Comparado y sus implicancias desde la Metodología de la Investigación Educativa*. Documento de Cátedra. Cátedra de Educación Comparada de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Mendoza-Argentina.

- RIACES. (2009). *Glosario Internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación de la educación superior*. RIACES.
- RIACES. (2010). *CSUCA*. En: web. <http://www.riaces.net/csuca.html>
- Ruiz, J. (1998). *Cómo hacer una Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Martínez, E. (1997). El lugar de la evaluación institucional en la política universitaria de los 90. *Boletín Informativo La Universidad*, 8 (IV), 15-20.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Santos Guerra, M.A. (1996). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Argentina: Editorial Biblos.
- Sebastián, J. (2005). La Internacionalización de las Universidades como estrategia de desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5 (26), 5-15.
- Sebastián, J. (2006). Oportunidades y desafíos de la cooperación universitaria al desarrollo. *Universidad y Cooperación al desarrollo*. México: UAM.
- Sebastián, J. (2009). El papel de la cooperación en la internacionalización de la I+D. *Ideas Concyteq*, 4 (53).
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 151-162.
- Scriven, M. (1998a). Minimalist Theory: The Least Theory that Practice Requires. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 57-70.
- Scriven, M. (1998b). The new science of evaluation. *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 7, 79-86.
- Stake, R. y Mabry, L. (1998). Ethics in program evaluation. *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 7, 99-109.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Stufflebeam, D. (2001a). Evaluation Checklists: Practical Tools for Guiding and Judging Evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22(1), 71-79.
- Stufflebeam, D. (2001b). The Metaevaluation Imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209.
- TIC-CIAFIC/CONICET y CIRDFFA. (2010). *Simposio Internacional para la Socialización de Buenas Prácticas e Investigación en Red. Proyecto Alfa Miforcal & Proyecto REDES (CIAFIC-CIRDFFA)*. Buenos Aires, 21, 22 y 23 de abril de 2010.
- Toro Balart, Ernesto. (2000). Realidad y prospectiva de la Educación en el MERCOSUR. *Revista de la Educación Superior Chilena. División Educación Superior, MECE Superior*, 57-65.
- UNC, UNESCO, CIN y otros. (1998). *Universidad, Globalización e Identidad Iberoamericana*. Córdoba, Argentina.
- UNCuyo, CIN, Presidencia de la Nación (2010). *Jornadas Universidad e Inclusión*, Mendoza: 29 y 30 de abril.
- UNESCO. (2008). *Tendencias de la Educación Superior para América Latina y Caribe Venezuela: IESALC – UNESCO*.
- Velloso, A. y Pedro, F. (1991). *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: Paidós.
- Villanueva, E. (2004). La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la RIACES y en el MERCOSUR. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 99-112.
- Villanueva, E. (2005). *Evaluación y Acreditación en América Latina*. 30 de mayo de 2005.
- Villanueva, E. (2008a). Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la Educación Superior en América Latina. En: IESALC. *Tendencias de Educación Superior para América Latina y Caribe* (Cap. 7). Venezuela: IESALC – UNESCO.
- Villanueva, E. (2008b). Evaluación y Acreditación en América Latina. En: ASCUN. *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe Final del Proyecto 6X4 UEALC*. (127-142). Colombia: ASCUN.

- Zarur Miranda, X., Burbano López, G, Didou Aupetit, S., Guarga, R, Parking, L. y Siufi, G (2008). Integración e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Tendencias y perspectivas. Escenarios en la búsqueda de una decidida complementación. *Tendencias de la Educación Superior para América Latina y Caribe* (Cap. 6). Venezuela: IESALC – UNESCO.

2. *Fuentes documentales*

- *Carta de Porto Alegre* en el marco de la III Cumbre de Rectores de Universidades Públicas Iberoamericanas. Porto Alegre, Brasil. Abril de 2002.
- CENEVAL (2005). *Seis profesiones en cuatro ejes: Un Diálogo Universitario. Inicio del Proyecto. Documento Preliminar*. México: CENEVAL.
- Comité Coordinador Regional y Comisión Regional Coordinadora de Área-Educación Superior. (2002a). *Manual de Procedimientos para Pares Evaluadores*. MERCOSUR Educativo: Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile.
- Comité Coordinador Regional y Comisión Regional Coordinadora de Área-Educación Superior. (2002b). Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores. *Manual de Procedimientos para Pares Evaluadores*. MERCOSUR Educativo: Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile. Cap. VI.
- Comité Coordinador Regional y Comisión Regional Coordinadora de Área-Educación Superior. (2008). *Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados. Sistema ARCU- SUR. Manual de procedimientos del Sistema*.
- CCA (2005). *Manual de Acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación*. CSUCA.
- *Conferencia de Socios de Educación Superior - Meeting of Higher Education Partners-* . UNESCO, 23-25 de junio de 2003
- CONEAU (1997a). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Argentina.
- CONEAU (1997b). *Guía de variables desagregadas en dimensiones e indicadores para la evaluación externa de instituciones universitarias*. Argentina.

- CSUCA (2004a). *Guía de Autoevaluación de Programas Académicos*. SICEVAES – CSUCA.
- CSUCA (2004b). *Guía para la Evaluación Externa de pares Académicos*. SICEVAES – CSUCA.
- Declaración Final de la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Espacio Común Unión Europea – América Latina y El Caribe, 14 y 15 de abril de 2005. México.
- Deusto (2007). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. (2007). Universidad de Deusto. España.
- El Acuerdo de Santiago. Chile, en el marco de la 1° Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, agosto 1999.
- *Final Report of the meeting of Higher Education Partners*. Documento Final (París + V). París. Junio de 2003.
- García Barbero, M., Fazio, M. *et al.* (2009). *El desarrollo de sinergias entre el espacio europeo de educación superior y el espacio latinoamericano y caribeño de educación superior*. Proyecto PCI - AECID (Ref. A/0197829/08)
- IESALC-UNESCO y otros. (1999). *Declaración de Extremadura*. Cáceres, España.
- IESALC – UNESCO. (2005). *Propuesta de modificación del “Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe. 1974”*. Borrador de propuestas y recomendaciones formuladas al tenor de la Reunión Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe realizada en Bogotá, noviembre de 2005.
- *La Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercio de Servicios*. (Universidades Canadienses, de Estados Unidos y Europa). Setiembre de 2001.

- *La Declaración de Boyacá* del Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Boyacá, Colombia. Mayo de 2004.
- *La Declaración de Extremadura o Declaración de Cáceres*. España. Febrero de 1999.
- *La Declaración de Guadalajara*. Declaración en el marco de la V° Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. Jalisco, Guadalajara, México. Setiembre 2004.
- Malo, S. (2007). *Informe Final del Proyecto 6X4. Seis profesiones en cuatro ejes*, UEALC. Colombia: UEALC.
- Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el reconocimiento de títulos de grado universitario en los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile. (2002). *Manual de procedimientos para pares evaluadores*. Comité Coordinador Regional (CCR). Comisión Regional Coordinadora de Área Educación Superior.
- MERCOSUR (1991a). *Tratado de Asunción*. Asunción. 26 de marzo de 1991.
- MERCOSUR (1991b). *Protocolo de Intenciones*. Brasilia, 13 de diciembre de 1991.
- *Protocolo de Intenciones entre el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. MERCOSUR/CMC/DEC N° 16/08 – XXV CMC- San Miguel de Tucumán, 30/VI/08
- RANA (2008a). *Formato Unificado para el Documento de Criterios de las antiguas y nuevas titulaciones*.
- RANA (2008b). *Guía de Autoevaluación para carreras de Agronomía. Sistema ARCU-SUR*.
- RANA (2008c). *Guía de Evaluación para los Comités de Pares. Sistema ARCU- SUR. Titulación Agronomía*.
- RANA (2008d). *Formulario de Recolección de Datos e Información*.
- *Relatoría General del Taller de Seguimiento de la CMES París + V*. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) Montevideo, Uruguay. Junio de 2003.

- RIACES y CINDA (2007). Manual para la Autoevaluación de Agencias de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.
- RIACES (2007). Guía para el Aseguramiento Interno de Calidad de las *Agencias de Evaluación y Acreditación*. Proyecto CINTAS.
- SEM (1991). *Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR: 1991-1997*.
- SEM (1996a). *Protocolo de Integración Educativa para proseguimiento de estudios de Posgrado en las universidades de los Estados partes del MERCOSUR*. (MERCOSUR/CMC/DEC N° 8/96 XI CMC- Fortaleza, 17-12-96)
- SEM (1996b). *Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a nivel de Post- grado entre los países miembros del MERCOSUR*.
- SEM (1997). *Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del MERCOSUR*. (Anexo I MERCOSUR/CMC/DEC. N°3/97 XII CMC – Asunción, 18/VI/97)
- SEM *Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR: 1998-2000 o “Compromiso de Brasilia”*.
- SEM (2001). *El Plan de acción del sector educativo del MERCOSUR: 2001-2005 o “Compromiso de Gramado”*.
- SEM *Memorandum de Entendimiento sobre la Implementación de un Títulos Mecanismo Experimental de acreditación de carreras para el Reconocimiento de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile*. (14/VI/02).
- SEM (2006). *Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010*.
- SEM (2007). *Memorandum de Entendimiento para la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias, para el Reconocimiento de las respectivas titulaciones, en el MERCOSUR y Estados Asociados. Aprobado en el marco de: XXXIII Reunión de Ministros de Educación, Montevideo, Uruguay, 9/11/07*.

- SEM (2008). *Acuerdo sobre la creación e implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados*. Tucumán, 30/06/08.
- UDUAL (1998). *Proyecto Universidad Siglo XXI*. Perú, en el marco de la Primera Reunión de Expertos Evaluadores, Pontificia Universidad Católica del Perú, 17/08/98.
- UDUAL (2008). *LXXVI Reunión del Consejo Ejecutivo de la UDUAL*. Monterrey, Nuevo León, México, 25 y 26 de noviembre de 2008.
- UDUAL y RIEV (2008). *Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Problemática Regional y Plan General Integral de Desarrollo*. México: UDUAL.
- UNCuyo (2002). *Autoevaluación Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo (1995-2001)*. Mendoza: UNCuyo.
- UNCuyo. (2009). *Estándares para la evaluación y supervisión de las Carreras de Grado y Pregrado*. Documento de trabajo elaborado por la Secretaría Académica en el marco de la Tercera Autoevaluación Institucional de la UNCuyo y sus unidades académicas. Mendoza, Argentina.
- UNESCO (1974). *Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. México.
- UNESCO (1993). *Recomendación Internacional sobre la Convalidación de los Estudios, Títulos y Diplomas de Enseñanza Superior*. México.
- UNESCO (1998a). *10° Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental de la UNESCO*, París, 29 al 30 de setiembre.
- UNESCO (1998b). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, 9/10/98.
- UNESCO y cols. (1998c). *Declaración de Córdoba*. Argentina, noviembre 1998.
- UNESCO (1999). *30° Conferencia General de la UNESCO y el documento de seguimiento de la Cumbre de 1998*. París, agosto 1999.

- UNESCO (2003). *Conferencia de Socios de Educación Superior - Meeting of Higher Education Partners-*. París, 23 al 25 de junio.
- UNESCO (2008a). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior*. Colombia, 4 al 6 Junio.
- UNESCO (2008b). *Plan de Acción CRES 2008*. Colombia, 21 de octubre.
- UNESCO (2008c). *Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO: Directrices y modalidades de participación*. ED/HED/UNITWIN/2006/PI/1 rev. 2 UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París, 5–8, Julio de 2009.
- USACH (1999). *Acuerdo de Santiago*. Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales. Santiago de Chile, 5 de agosto de 1999.

Indice general

<i>Introducción</i>	8
CAPÍTULO I	20
LINEAMIENTOS TEÓRICOS EN RELACIÓN CON LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN	20
1. Conceptos relacionados con la internacionalización de la Educación Superior Universitaria	21
1.1. Cooperación e internacionalización	21
1.2. Movilidad	24
2. Conceptos relacionados con la evaluación y acreditación de instituciones y programas.....	27
2.1. <i>Calidad de la Educación Superior Universitaria</i>	27
2.2. <i>Modelos teóricos de evaluación</i>	34
2.3. Evaluación y Acreditación	77
CAPÍTULO II	86
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA	86
1. Orígenes de la internacionalización de la ESU en Latinoamérica	87
2. Acciones de la UNESCO	91
3. Proyectos internacionales de investigación para la promoción de la movilidad	142
4. Organismos regionales de integración educativa	170
Síntesis del Capítulo	201
CAPÍTULO III	208
SISTEMAS REGIONALES DE ARMONIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN AMÉRICA LATINA	208
1. Mecanismos regionales de evaluación y acreditación.....	211
1.1. <i>Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA): Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior. SICEVAES (1998-2010)</i>	212
1.2. <i>MERCOSUR Educativo</i>	234
2. Redes y organismos regionales para la evaluación y generación de buenas prácticas	300
2.1. <i>Consejo Centroamericano de Acreditación (2002-2010)</i>	300
2.2. <i>RIACES (2003-2010)</i>	319
3. Organismos Corporativos para la Evaluación y generación de buenas prácticas.....	346
3.1. <i>SEACESALC, UDUAL (1998- 2010)</i>	346
3.2. <i>IAC. CINDA (2006 - 2010)</i>	361
CAPÍTULO IV	370
META-EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN IMPLEMENTADOS EN AMÉRICA LATINA (1998-2010) DESDE LA PERSPECTIVA COMPARADA	370
1. Consideraciones metodológicas	371
2. Yuxtaposición y Comparación propiamente dicha de los sistemas de evaluación y acreditación regional.....	373
2.1. <i>Pertenencia institucional y cobertura geográfica</i>	377
2.2. <i>Contexto de surgimiento y trayectoria en evaluación</i>	382
2.3. <i>Propósitos de la evaluación</i>	399
2.4. <i>Objeto de la evaluación</i>	410
2.5. <i>Contenido de la Evaluación</i>	413
2.6. <i>Tipo de evaluación según el evaluador y la variable tiempo</i>	422
2.7. <i>Modelo y metodología de evaluación</i>	440
2.8. <i>Informe de evaluación y sistema de comunicación</i>	449
2.9. <i>Ética de la evaluación</i>	452
2.10. <i>Metaevaluación</i>	455
Síntesis del Capítulo.....	456
Conclusiones	467
Bibliografía	475

Indice de Anexos

ANEXO I: *Resolución N° 372/08 CONEAU / Asunto: Convocatoria a acreditación de carreras de grado de Agronomía y Arquitectura comprendida en el Primer Ciclo.* Buenos Aires, 16 de setiembre de 2008. Anexos de la Resolución: I: Carreras e Instituciones convocadas; II: Acuerdo para la creación del Sistema ARCU-SUR.

ANEXO II: *Formulario: Formalización de la participación en la Convocatoria.* CONEAU - Argentina- RANA (2008)

ANEXO III: *Convocatoria proceso de Acreditación ARCU-SUR. Criterios de elegibilidad carreras.* CNA -Chile- (2008-2009)

ANEXO IV: *Convocatoria para la Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Agronomía y Arquitectura para el SISTEMA ARCU-SUR. RANA-MERCOSUR. Anexo: Cronograma* (2008)

ANEXO V: *Formulario para la Recolección de Datos e Información. SISTEMA ARCU-SUR* (2008d)

ANEXO VI: *Guía de Autoevaluación para carreras de Agronomía, Sistema ARCU-SUR* (2008b)

Indice de Mapas

CAPÍTULO II.....86

Mapa I: Cobertura geográfica de la UNESCO en América Latina y El Caribe (producción propia de la tesista)

Mapa II: Cobertura geográfica de la Proyecto Tuning América Latina

Mapa III: Cobertura geográfica de la Proyecto 6X4 UEALC

Mapa IV: Cobertura geográfica del Proyecto AECID 2009

Mapa V: Cobertura geográfica del CINDA

Mapa VI: Síntesis de la cobertura geográfica de los intentos de integración regional e internacional (Producción de la tesista)

Mapa VII: Cobertura geográfica del CSUCA

CAPÍTULO III.....208

Mapa VIII: Cobertura geográfica del SEM

Mapa IX: Firmantes Memorandum 2002

Mapa X: Cobertura geográfica del CCA - CSUCA

Mapa XI: Cobertura geográfica de la RIACES

Mapa XII: Cobertura geográfica de la UDUAL

Mapa XIII: Cobertura geográfica del CINDA

CAPÍTULO IV.....370

Mapa IV: Cobertura geográfica de los sistemas

Indice de Tablas

<i>CAPÍTULO I</i>	20
Tabla I: Etapas y funciones del Modelo CIPP	
<i>CAPÍTULO II</i>	86
Tabla II: Expansión de la cobertura con calidad, pertinencia e inclusión social	
Tabla III: Políticas de Evaluación y Aseguramiento de la calidad	
Tabla IV: Innovación Educativa	
Tabla V: Agenda Regional de CTI	
Tabla VI: Integración Regional e Internacionalización	
Tabla VII: Convalidación de títulos y convergencia de sistemas de evaluación y acreditación	
Tabla VIII: Evaluación del grado de concreción de las líneas de acción propuestas en la CMES 1998 al 2008	
Tabla IX: Países participantes	
Tabla X: Participantes por profesión – carrera	
Tabla XI: Eje Acreditación: Metas y acciones (2001-2005)	
Tabla XII: Lineamientos estratégicos y resultados esperados del “Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010”	
Tabla XIII: Universidades integrantes del CINDA por país	
Tabla XIV: Síntesis histórica de las Estrategias de Integración Regional e Internacional	
<i>CAPÍTULO III</i>	208
Tabla XV: Programas y áreas prioritarias del CSUCA	
Tabla XVI: Estándares para la acreditación de la dimensión “Estudiantes”	
Tabla XVII: Contenido de la acreditación	
Tabla XVIII: Etapas del proceso de evaluación	
Tabla XIX: Elementos solicitados para el Informe Institucional	
Tabla XX: Metaevaluación del MEXA	
Tabla XXI: Contenido de la acreditación	
Tabla XXII: categorías de evaluación acreditación que deben emplear las agencias que acreditan instituciones en el ámbito nacional y regional	
Tabla XXIII: categorías de evaluación acreditación que deben emplear las agencias que acreditan carreras o programas en el ámbito nacional y regional	
Tabla XXIV: Requisitos para la acreditación de agencias	
Tabla XXV: Plan de trabajo de la RIACES por dimensiones	
Tabla XXVI: Dimensiones y categorías de análisis del proceso de evaluación	
Tabla XXVII: Preguntas de investigación evaluativa	

Tabla XXVIII: Agentes de interés

Tabla XXIX: Etapas del proceso de aseguramiento interno de las Agencias

Tabla XXX: Integrantes del Grupo Técnico del Proyecto Universidad Siglo XXI

Tabla XXXI: Contenido del SEACESALC

CAPÍTULO IV.....370

Tabla XXXII: Pertenencia institucional y cobertura geográfica

Tabla XXXIII: Estudio Comparativo propiamente dicho. Síntesis de las valoraciones y proyecciones por categoría de análisis de los sistemas internacionales de evaluación y acreditación (1998-2010)

Indice de Gráficos

CAPÍTULO III	208
Gráfico I: Clasificación de los Sistemas Regionales de armonización de la evaluación y acreditación en América Latina	
Gráfico II: Niveles de especificación del contenido de la evaluación	
Gráfico III: Responsables del MEXA	
Gráfico IV: Flujograma del proceso de evaluación	
Gráfico V: Responsables del ARCU-SUR	
Gráfico VI: Flujograma de la secuencia de acreditación	
Gráfico VII: Sistema de Aseguramiento interno de calidad en la ESU	
Gráfico VII: Sistema de Aseguramiento interno de calidad en la ESU	
CAPÍTULO IV	370
Gráfico VIII: Trayectoria histórica de los Sistemas regionales de evaluación y acreditación.	
Gráfico IX: Mecanismos regionales de evaluación y acreditación	
Gráfico X: Redes y organismos regionales para la evaluación y generación de Buenas Prácticas	
Gráfico XI: Organismos corporativos para la evaluación y generación de Buenas Prácticas	
Gráfico XII: Propósitos de los mecanismos regionales de evaluación y acreditación	
Gráfico XIII: Propósitos de las redes regionales	
Gráfico XIII: Propósitos de los organismos corporativos	
Gráfico XIV: Objeto de los mecanismos regionales	
Gráfico XV: Objeto de las redes y organismos regionales	
Gráfico XVI: Objeto de los organismos corporativos	
Gráfico XVII: Contenido de los mecanismos	
Gráfico XVIII: Contenido de las redes y organismos regionales	
Gráfico XIX: Tipo de evaluador de los mecanismos regionales	
Gráfico XX: Perfil del evaluador de los mecanismos regionales	
Gráfico XXI: Tipo de evaluador de las redes y organismos regionales	
Gráfico XXII: Perfil del evaluador de las redes y organismos regionales	
Gráfico XXIII: Tipo de evaluador de los organismos corporativos	
Gráfico XXIV: Perfil del evaluador de los organismos corporativos	
Gráfico XXV: Tipo de evaluación según el tiempo de los mecanismos regionales	
Gráfico XXVI: Tipo de evaluación según el tiempo de las redes y organismos regionales	
Gráfico XXVII: Tipo de evaluación según el tiempo de organismos corporativos	
Gráfico XXVIII: Modelo y metodología de evaluación de los mecanismos	
Gráfico XXIX: Modelo y metodología de evaluación de las redes y organismos regionales	
Gráfico XXX: Modelo y metodología de evaluación de los organismos corporativos	
Gráfico XXXI: Informe de evaluación y sistema de comunicación de los mecanismos	

Gráfico XXXII: Informe de evaluación y sistema de comunicación de las redes y organismos regionales

Gráfico XXXIII: Informe de evaluación y sistema de comunicación de los organismos corporativos

Gráfico XXXIV: Ética de la evaluación de los mecanismos regionales

Gráfico XXXV: Ética de la evaluación de las redes y organismos regionales

Gráfico XXXVI: Ética de la evaluación de los organismos corporativos