

Autora: Graciela Clelia Bortolazzo
DNI:14217403

Impacto de los procesos de acreditación en el mejoramiento de la calidad de las carreras de medicina. El caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Evaluación Universitaria de Universidad de Buenos Aires

Director: Lic. Esp. Nicolás Reznik

Buenos Aires

17/12/19

<u>1. INTRODUCCIÓN</u>	pág.2
1.1 Planteo del problema, justificación y objetivos	pág.2
<u>2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO CONCEPTUAL</u>	pág.6
2.1 Calidad educativa	pág.7
2.2 Aseguramiento de la calidad educativa	pág.9
2.3 Políticas de aseguramiento de calidad educativa	pág.12
2.4 Tensiones generadas por los procesos de evaluación	pág.15
2.5 Evaluación institucional y acreditación de carreras	pág.22
2.5.1 Evaluación institucional	pág.22
2.5.2 Acreditación de carreras	pág.24
2.6 <i>Ranking</i> de Universidades	pág.24
<u>3. CONTEXTO DEL SURGIMIENTO DE ASEGURAMIENTO DE CALIDAD EDUCATIVA</u>	pág.26
3.1 La experiencia internacional en evaluación y acreditación	pág.27
3.1.1 La experiencia en Europea	pág.28
3.1.2 La experiencia en América	pág.29
3.2 Impacto de los procesos de evaluación institucional y acreditación	pág.35
3.2.1 Impacto	pág.35
3.2.2 Impacto de los procesos de evaluación institucional y acreditación a nivel internacional	pág.35
3.2.3 Impacto de los procesos de evaluación institucional y acreditación de las carreras de grado en la Argentina	pág.37
<u>4. ACREDITACIÓN DE CARRERAS EN ARGENTINA</u>	pág.39
4.1 Ley de Educación Superior N.º 24.521 (LES)	pág.41
4.1.2 Artículos referidos a acreditación de carrera	pág.41
4.2 Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	pág.42
4.3 Acreditación de Carreras de Grado en Argentina	pág.43
4.3.1 Procedimiento para la acreditación	pág.43
4.4 Consideraciones específicas de la acreditación de la Carrera de Medicina	pág.44
4.5 Impacto de la acreditación en la calidad educativa de la Carrera de Medicina	pág.45
<u>5. CASO ANALIZADO</u>	pág.48
<u>6. CONCLUSIONES</u>	pág.52
<u>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</u>	pág.55

IMPACTO DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LAS CARRERAS DE MEDICINA. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca responder a la pregunta acerca de cuál es el impacto producido por los procesos de acreditación en las carreras de medicina en relación al mejoramiento de la calidad educativa.

A partir de la globalización del conocimiento, la universidad dejó de ser percibida socialmente como el espacio donde se acumulaba el conocimiento universal. La demanda de la sociedad comenzó a manifestar la necesidad que el conocimiento fuese pertinente y pasible de ser aplicado a su entorno. La tradición de las instituciones o su condición de élite comenzaron a ser insuficientes y finalmente su tradición dejó de ser sinónimo de calidad, siendo el principal desencadenante los fuertes procesos de masificación de la matrícula estudiantil.

El modelo de calidad educativa fue señalado por Días Sobrinho (2008) como una construcción social, que varía según los intereses de los grupos propios y externos de la institución educativa y que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores. Al respecto Fernández Lamarra (2007) afirma que la calidad varía según los actores, para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ser ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos siendo estos vinculados con el desarrollo social y humano, a la eficiencia, a los costos y finalmente a los requerimientos de capital humano.

A partir del concepto de calidad educativa, la evaluación de la enseñanza se ha convertido en una de los ejes principales de las problemáticas educativas. El término evaluación se imbrica con el de calidad educativa, generándose una pluralidad de acepciones de estos términos. Según Marquís (2014) la evaluación es un foco que ilumina problemas y muestra nuevos caminos. Esto es absolutamente necesario para lograr el mejoramiento permanente de la calidad y excelencia de la Educación Superior -ES-. Por su parte Caillón (2012) caracteriza la evaluación como un conjunto de mecanismos que

apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad, tanto cuando se desarrollan internamente en las propias instituciones como cuando son complementados con procesos externos.

De esta forma la concepción y la práctica de la evaluación en educación están siempre relacionadas con el desarrollo del concepto de calidad, entendido a través de sus diferentes dimensiones, pero respondiendo a las demandas de los diferentes actores del proceso educativo.

En los sistemas de ES se presenta controversia sobre quiénes deben definir los criterios de calidad educativa y cómo deben ser evaluados. Para Fernández Lamarra (2007) los criterios de evaluación se asientan en la toma de decisiones y en la emisión de juicios de valor o en la ética.

La introducción de procesos sistemáticos de evaluación, ha implicado una redistribución de las relaciones entre la autoridad del estado, los académicos, las instituciones y la ejercida por los mercados y sus agentes. Las tensiones desarrolladas por estos procesos de evaluación son una constante en las universidades, presentando diferente cariz según el momento histórico que las atravesase y las concepciones que la sustentaban.

Vizcarra Herles, Bozo Gongorena y Monteiro (2011) sostienen que la evaluación de la calidad de la educación no es neutral. Las causas no son solo debido a la cuestionable objetividad del evaluador o a las limitaciones de los sistemas de evaluación utilizados, sino, porque también la evaluación de la calidad de la educación responde a las demandas de los sectores involucrados.

Al respecto Sobrinho, (2008) alerta que la evaluación debe ser categorizada como un medio para la toma de decisión, pero que es indudable que este resultado genera controversias.

La evaluación y la acreditación, aparecieron como herramientas adecuadas para la regulación estatal de los sistemas de ES desde la perspectiva de la calidad de los servicios educativos. Estos procedimientos son formas de regulación del Estado sobre el sistema de educación superior. En Argentina, las instituciones desarrollan estrategias (Roig, 2014).

Al respecto prevalece la coincidencia que los objetivos centrales de la evaluación y la acreditación se basan en la necesidad de controlar y mejorar la calidad de las instituciones y de las carreras, lograr una mayor transparencia del sistema y resguardar la fe pública de la calidad del conjunto del sistema de ES (Guaglianone, 2013). Se considera

la evaluación institucional como un proceso permanente orientado al mejoramiento de la calidad educativa. Por otra parte, la acreditación de carreras, es el proceso orientado al control de la calidad y de garantía pública del cumplimiento de determinados estándares.

En la Argentina los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa reconocen sus inicios en la década de los años 90 y se instituyó atendiendo a las demandas que la sociedad expresaba cuestionando a las instituciones universitarias sobre su calidad, pertinencia y transparencia, particularmente estos reclamos se acrecentaron en los años de fuerte expansión de la matrícula, sumado a la crisis del financiamiento público y un aumento sostenido de la oferta privada de educación universitaria. En esta década, el Estado tuvo un importante protagonismo en la construcción de las prácticas de evaluación y acreditación proponiendo como objetivo principal las mejoras de la calidad institucional si bien estas surgieron del conflicto y la negociación entre los distintos actores del sistema universitario y extrauniversitario. El punto más álgido del conflicto fue la concepción de autonomía universitaria, considerando que, a diferencia de Europa, estas reformas no se orientaron a dotar de mayor autonomía a las instituciones, sino más bien a romper con el rol tradicional de “Estado Benevolente”, cuya principal función era la de financiar el funcionamiento de las instituciones (Marquina, & Polzella, 2015).

Pese a ello, la práctica de la acreditación, específicamente de las carreras de grado que comprometen el interés público, respondió a un consenso y un acuerdo con la comunidad disciplinaria, las cuales aceptaron las políticas de aseguramiento de la calidad. De esta forma para satisfacer la demanda pública de juicios de calidad sobre la solvencia académica de los diferentes instituciones y carreras se promulgó en 1995 la Ley de Educación Superior N° 24.521-LES- (Peón, 2015).

Esta Ley define las políticas de evaluación y acreditación en el país. En su artículo 43° establece que las carreras de grado que otorgan títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, deben ser acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria -CONEAU- o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas.

La nómina de títulos comprendidos en el artículo 43° es determinada por el Ministerio de Educación, Ciencia, Tecnología -MECyT-, en consulta con el Consejo de Universidades. El sistema de evaluación se caracteriza por la condición de obligatoriedad de la acreditación de las carreras de grado comprendidas en el artículo 43° y las de

posgrado. Es necesario para las instituciones cumplimentar con este requisito para que los títulos expedidos por estas tengan validez nacional.

En el caso de las acreditaciones de carreras, la operación consiste en comparar la carrera con los estándares estableciendo como modelo ideal para determinar la coincidencia o la distancia entre ellos (Guaglianone, 2013).

Cabe destacar que la propuesta de los criterios y estándares de calidad para un determinado título nace en el seno de la respectiva comunidad académica y es el resultado de un largo proceso de análisis, debates y acuerdos entre los diferentes actores involucrados. Los estándares de calidad para las carreras de Medicina que fueron aprobadas hasta el momento son los del año 1999 mediante la Resolución N° 535 del MECyT. Posteriormente fueron modificados por la Resolución N° 1314 del año 2007, en la construcción de este instrumento intervino la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina -AFACIMERA-, una asociación civil constituida por representantes de Carreras de Medicina dictadas tanto en universidades de gestión estatal como privada. Con el tiempo, las Facultades y Escuelas de Medicina Públicas crearon el Foro Argentino de Facultades y Escuelas de Medicina Públicas -FAFEMP-. Actualmente se está trabajando en la producción de nuevos estándares.

Cabría determinar si estas acciones de evaluación permiten reflexividad para mejoras curriculares, extensión social y producción de conocimiento científico. Al respecto se pudo observar en un informe realizado por CONEAU sobre las mejoras en la calidad educativa y los cambios ocurridos en las Carreras de Medicina que participaron en los procesos de acreditación de acuerdo con lo previsto en el artículo 43° de LES, en un período comprendido entre los años 2000 y 2014, el impacto positivo en el mejoramiento de la calidad educativa en las funciones de docencia, extensión, investigación y gestión.

Como se describió la Carrera de Medicina está comprendida dentro de las carreras de riesgo y deben acreditar en forma obligatoria en base a los estándares de competencias establecidos. En el presente trabajo se propone describir las políticas de aseguramiento de la calidad educativa, los mecanismos de acreditación en Argentina e indagar los resultados obtenidos, mediante este proceso, en las Carreras de Medicina. También se plantea el análisis de un caso de acreditación, la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que se encontraba en funcionamiento cuando fue acreditada por primera vez en el año 2001 por CONEAU. En la primera fase del ciclo resultó acreditada por 3 años y posteriormente extendió su

acreditación por 3 años en la segunda fase. Se valoró si este proceso generó impacto positivo para que la institución realice acciones tendientes a mejorar la calidad educativa, identificando los resultados obtenidos en las dimensiones referentes a contexto institucional, plan de estudios, cuerpo académico, alumnos y graduados, infraestructura y equipamiento. Finalmente se visualizaron los compromisos y las recomendaciones de la primera fase de acreditación y se contrastaron con los resultados de la segunda fase. La fuente de información que se utilizó para el análisis propuesto fueron las Resoluciones de acreditación emitidas por la CONEAU.

2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO CONCEPTUAL

El aseguramiento de la calidad en la educación superior mediante la evaluación institucional y la acreditación de las carreras constituye un tema primordial de discusión de las últimas décadas en el país.

La introducción de procesos sistemáticos de evaluación, implica una redistribución de las relaciones entre la autoridad del estado, los académicos, las instituciones y la ejercida por los mercados y sus agentes.

A partir de la década de los 80 la evaluación ha sido incorporada lentamente a la ES de los diferentes países. En este aspecto Estados Unidos se diferencia del resto de ellos por tener una larga trayectoria de casi 100 años, es de destacar que los primeros sistemas de evaluación surgen en este país en la esfera de la educación médica, habiendo sido pioneros en esta temática.

En la Argentina en 1995 se promulgó LES N° 24.521 con el objetivo de llevar a cabo la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado consideradas de interés público y posgrado, esta ley vino a saldar los reclamos de diferentes sectores de la sociedad y de esta forma permitió satisfacer la demanda pública de juicios de calidad sobre la solvencia académica de los diferentes instituciones y carreras (Peón, 2015).

Cuando se habla de evaluación los principales términos que surgen son: calidad, aseguramiento de la calidad, evaluación institucional, acreditación de carreras, *ranking* de universidades, políticas de evaluación, tensiones generadas por la evaluación como también el impacto de la evaluación. En ocasiones algunos de estos son tomados como sinónimos o complementarios, por lo cual se hará una reseña de los conceptos mencionados.

2.1 CALIDAD EDUCATIVA

La definición de calidad de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, es “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

La calidad significa según cada individuo cosas diferentes puede ser vista como una excepción, como perfección, como aptitud para el propósito, como valor para el dinero y como transformadora.

El modelo de calidad educativa fue señalado por Días Sobrinho (2008) como una construcción social, que varía según los intereses de los grupos propios y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores.

Al respecto Fernández Lamarra (2007) afirma que la calidad varía según los actores, para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano.

La calidad es clasificada por Mignone (1992) en diferentes aspectos: a) como valor intrínseco de una acción, proceso o institución; b) como eficiencia de un proceso o de una organización; c) como pertinencia social de los productos de la educación y d) como valor cultural, político o social de la universidad.

De acuerdo a las variables que se observen se pueden definir diferentes conceptos de calidad, desde el lado de los insumos (profesores, alumnos, recursos físicos y financieros); de los procesos (docencia, investigación y gestión); o desde los resultados (egresados, investigaciones, publicaciones, desarrollos tecnológicos). Estas variables permiten establecer dos series de concepto que recubren la noción de calidad:

-Calidad como valor intrínseco de algo: mérito, excelencia y eficiencia.

-Calidad como valor extrínseco de algo: rendimiento, pertinencia y eficacia.

Este autor señala que la calidad está intrincada con la idea de pertinencia, eficiencia y equidad. La presencia de estos son condición necesaria para la existencia de calidad. Se requiere: a) la presencia de pertinencia en la adecuación de los contenidos, habilidades, valores y actitudes del currículum a la demanda política, cultural, socioeconómica y laboral del momento; b) la eficiencia, para la utilización racional, responsable y con

rendición pública de cuenta de los recursos humanos, económicos y de infraestructura, escasos por definición; c) la equidad, que consiste en una real igualdad de oportunidades, iniciada desde el nacimiento y con garantía por parte del Estado.

En el análisis de los criterios de calidad desarrollado por Aguilar Cabrera (2005) se pueden distinguir diferentes aspectos inherentes al concepto de calidad:

- Excelencia, en la que se contempla poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados y aseguramientos de primer nivel.

- Respuesta a los requerimientos del medio, basada en una definición donde prima la pertinencia. Es de destacar que, si la calidad se toma solo sobre la base de los requerimientos que realicen agentes interesados exclusivamente en aspectos técnicos o culturales, podría limitar al egresado para realizar la necesaria movilidad tanto en el mercado local como en el intercambio internacional.

- Basado en la dependencia de los propósitos declarados. Tiene la dificultad que puede no ser suficiente para garantizar la calidad de la universidad si los propósitos son limitados; pero posee la ventaja que una institución puede trazarse sus propias metas. Así desde la perspectiva del estudiante, podría ser la excelencia en la formación. Para los empleadores, la calidad estaría en la excelencia de los diplomas. Los docentes la centrarían en la cantidad de publicaciones o en la asignación de recursos para la investigación.

Por su parte Aguilar Cabrera (2005) relaciona el concepto de calidad y evaluación, planteando que la calidad es una concepción histórica y que en cada época ha sido considerada y evaluada de diferentes formas, no obstante, en la época actual es imperativo que se adopte una concepción que sea posible materializarla y que hagan transparentes los procesos de evaluación y acreditación de la educación universitaria. Para ello propone definir un concepto de calidad con características que permita:

- Ser operacional, es decir poder traducirse en elementos fácilmente manejables dentro de una guía, modelo o procedimiento de evaluación.

- Que abarque de una u otra forma las funciones sustantivas de la universidad.

- Que lleve implícito el concepto de apreciación o evaluación.

- Que esté ligado a la pertinencia social.

2.2 ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

La forma de determinar la calidad es mediante la evaluación cuyo término es definido por la Real Academia Española como estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa.

Para un vocabulario especializado en temas educativos el “aseguramiento de la calidad”, se puede definir como un conjunto de mecanismos procedimientos y procesos cuyo propósito es asegurar un tipo de calidad deseada de acuerdo con la misión específica de cada institución o con los estándares previamente definidos. Según esta concepción aseguramiento de calidad implica el diseño e implementación de procesos tanto de evaluación como de acreditación.

El término evaluación se imbrica con el de calidad evaluativa, generándose una pluralidad de acepciones de estos términos. Alcaraz Salariche (2015) señala al respecto que se está frente a una maraña de terminologías confusas y poco clara. Los distintos significados y fines prácticos han ido variando en relación con lo que se necesita evaluar, a los contextos, al entorno social, a los momentos históricos y a las corrientes ideologías.

En el plano profesional la evaluación educativa ha adquirido a lo largo del tiempo diferentes definiciones y connotaciones. Según Marqués (2014) la evaluación es un foco que ilumina problemas y muestra nuevos caminos siendo absolutamente necesario para lograr el mejoramiento permanente de la calidad y excelencia de la ES. Caillón (2012) la propone como un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad, tanto cuando se desarrollan internamente en las propias instituciones como cuando son complementados con procesos externos. Por su parte Stubrin (2010) define la evaluación universitaria, como una actividad especializada a través de la cual se establece la calidad académica.

De esta forma la concepción y la práctica de la evaluación en educación están siempre relacionadas con el desarrollo del concepto de calidad, entendido a través de sus diferentes dimensiones, pero íntimamente ligado al desarrollo económico-social alcanzado por la sociedad y respondiendo a sus demandas. Como puede ser la necesidad de ser acreditada la calidad de un servicio o de una actividad, ya sea productiva, comercial, social o cultural de la que se sirve la sociedad o determinados sectores de esta, a los cuales se les debe responder por dichos servicios.

Para evaluar por ejemplo la calidad de un servicio se puede definir estándares con posibilidad de ser cuantificados. Sin embargo, esto en el caso de la ES representa una

complejidad importante por la diversidad de dimensiones que interviene y es objeto de intenso debate.

También se presenta controversia sobre quienes deben definir los criterios de calidad en la ES y cómo deben ser evaluados. Según Fernández Lamarra (2007) los criterios de evaluación se asientan en la toma de decisiones, en la emisión de juicios de valor o en la ética. Por su parte Brunner (1994) plantea un enfoque multifactorial considerando los insumos, los procesos o los resultados. Por ejemplo, el foco de atención para estudiantes y profesores podría estar en el proceso de educación, mientras que el enfoque de los empleadores podría estar en los resultados de la ES. Para Harvey & Green (1993) no es posible hablar de calidad como un concepto único, sino que debería definirse en términos de una gama de cualidades.

Como ha sido analizado, la calidad es un concepto relativo, por lo cual, para evaluarla, es necesario hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos que permitan juzgar su mayor o menor acercamiento a los modelos de referencia. Teniendo en cuenta la existencia de múltiples definiciones de calidad, los criterios propuestos por Guaglianone (2013) para evaluarla debería asumir las siguientes características:

- Ser una práctica permanente, sistemática, institucional e intrínseca por parte de los actores involucrados, permitiendo detectar los problemas y las fortalezas.

- Debe considerar los procesos, los productos y el impacto en la sociedad.

- Ser una tarea fundamental de la gestión administrativa y académica, que involucre las actividades de docencia, investigación y extensión.

- Tener un carácter constructivo, detectar las debilidades y los déficits de la institución con el objetivo de lograr superarlas.

- Llevarse a cabo considerando los propósitos específicos de la institución, su historia local y el contexto social en el que se desarrolla.

- Ser una acción generada en forma colectiva, en consenso con todos los sectores involucrados, tanto en el diagnóstico como en la interpretación de la información, el diseño de políticas y en su ejecución, para garantizar la viabilidad de las propuestas y mejoras.

Teniendo en cuenta estos factores la evaluación lograría transformarse en una herramienta para el mejoramiento de las universidades y de la práctica educativa. Para ello se requiere que los procesos de evaluación se encuentren arraigados en la práctica de

las instituciones como garantía para la mejora, surge así el concepto de “cultura de la evaluación”.

El abordaje de este concepto adopta una perspectiva organizacional. Se considera como un proceso continuo de reflexión y autoevaluación. Va más allá de las necesidades externas de las agencias evaluadoras o regulaciones legislativas. Compromete las acciones de los actores de la comunidad universitaria, pone énfasis en la mejora y se empodera como una práctica participativa. Los factores que contribuyen al desarrollo de este proceso según Guaglianone (2013) son:

- Planes de mejora que se surjan de la evaluación y formen parte de los planes estratégicos.

- Directivos convencidos con la evaluación que la impulsen e implementen sus resultados.

- Conocimiento de los objetivos institucionales por parte de todos los miembros de la institución.

- Estructuras de gestión que promuevan y faciliten la evaluación.

- Adecuados sistemas de recolección de datos.

La mayoría de las modalidades para la evaluación de la calidad parten de un proceso de autoevaluación tendiente a que la institución reflexione sobre su rol, detecte sus fortalezas y debilidades, y desarrolle planes de mejora, finalizando con una evaluación posterior a cargo de pares evaluadores que dictaminan tras realizar un juicio evaluativo.

La evaluación cambia de acuerdo con los cambios sociales a menos que los miembros de una profesión elaboren y sostengan una perspectiva histórica sobre su trabajo (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Las reformas de los años noventa, vinculadas a los procesos de aseguramiento de la calidad se imbrican con los procesos de financiamiento, de eficiencia, de acreditación de la calidad y propuesta de sostener relaciones más estrechas con el sector productivo. Estas reformas no fueron producto de un abuso de poder por parte del Estado, del mercado o de los organismos de crédito si no que surgieron de un complejo proceso de negociación entre los actores universitarios y extrauniversitarios. Produjeron la redistribución del poder del Estado, hasta ese momento prácticamente ausente en las políticas públicas de educación que son funciones indelegables de este. En las universidades, se generó un control indirecto, creando organismos intermedios de amortiguación que aplicaron e incorporaron las nuevas políticas públicas de evaluación y acreditación a las prácticas universitarias. La evaluación, y especialmente la acreditación, aparecieron como herramientas adecuadas

para la regulación estatal del sistema de ES desde la perspectiva de la calidad de los servicios educativos. Al respecto prevalece la coincidencia que los objetivos centrales de estos procesos se basan en la necesidad de controlar y mejorar la calidad de las instituciones y de las carreras, lograr una mayor transparencia del sistema y resguardar la fe pública de la calidad del conjunto del sistema de ES (Guaglianone,2013).

2.3 POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE CALIDAD EDUCATIVA

Se tratan de las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesa a la totalidad de la sociedad. Es el modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución, apropiación del conocimiento y su reconocimiento (Imen, 2008).

Las políticas de aseguramiento de la calidad en sus diferentes modalidades arrojan información que puede tener usos internos y externos. Los usos internos están relacionados, con la toma de decisiones, y también con la administración y gestión de los sistemas educativos. Mientras que los usos externos están relacionados principalmente con la rendición de cuentas y la demanda social de información (Dopico, 2003).

(Vizcarra et al. (2011) sostiene que la evaluación de la calidad de la educación no es neutral. Las causas no son solo debido a la cuestionable objetividad del evaluador o a las limitaciones de los sistemas de evaluación utilizados, sino, porque también responde a las demandas del Estado, las demandas sociales, las demandas del sector empresarial relacionadas con la rentabilidad y la productividad y las demandas de desarrollo de Ciencia y Tecnología.

Las posibles formas de encarar una evaluación son dos: evaluación preordenada y evaluación comprensiva. La primera se basa en la presencia de indicadores y estándares. Parte del supuesto que se conocen como deben ser las cosas y construye los criterios antes de observar el fenómeno. Para esta acción se convoca a un equipo de expertos sobre una determinada temática universitaria que construyen una visión modélica que servirá de parámetro para la comparación.

Por lo contrario, la evaluación comprensiva considerar, que la complejidad de los fenómenos educativos institucionales, superan el conocimiento que se tiene de ellos e incluso que la racionalidad del conocimiento no es suficiente para movilizar procesos de cambio. En esta modalidad predomina la búsqueda de comprensión de los procesos y sus contextos. Jerarquiza el lugar de la participación y de la vida política de las instituciones. Se busca la comprensión sobre cómo están siendo las cosas para construir nuevas formas

de acción (Roig,2013; House,1980). Por su parte Marquis (2014) alerta que estos procesos no mejoran la calidad por sí mismos sino muestran el problema y las posibles soluciones.

Para la comprensión de la decisión política inherentes a la evaluación de las instituciones de ES se debe analizar el estudio de la profesión académica como uno de los aspectos constitutivos de la universidad como institución y que, además, incide en la comprensión de ésta como una institución compleja. Betcher (1993) discute en su ensayo si los profesores universitarios pueden considerarse como miembros de una sola profesión o si están segmentados en una multiplicidad de diferentes grupos profesionales. El autor menciona que la naturaleza de la disciplina en cuestión determina, y a la vez se ve influenciada, por la cultura disciplinar en que ella se desarrolla y, de esta forma, a pesar de encontrarse como un todo surgen las discrepancias que delimitan las diferentes especialidades y subespecialidades disciplinares que contribuyen a la identidad de la profesión.

La importancia de esta idea también se sostiene en los orígenes de la universidad como institución, en lo que Krotzsch (2009) retoma de Emilie Durkheim en su texto donde describe que la universidad comenzó siendo una corporación de maestros, que no tenía ni un lugar físico determinado, es decir dando un valor fundamental a este actor universitario y que, a pesar del tiempo transcurrido desde estos orígenes en el siglo XII hasta hoy, da cuenta de la importancia que tiene la comprensión de la profesión académica al momento de evaluar a la universidad como institución.

Esta idea de una profesión académica segmentada que sufre un constante cambio con el devenir de la disciplina y los avances que en ella se realizan, tiene como consecuencia al momento de diseñar prácticas evaluadoras en una institución, la necesidad de una interpretación previa plena, de las características de las disciplinas y subdisciplinas que convergen en una misma institución y que, por sus diferencias intrínsecas, pueden distorsionar los parámetros elegidos o la forma en que ellos se presentan al realizar las evaluaciones institucionales y acreditaciones de carreras.

Por ejemplo, la máxima titulación alcanzada por los profesionales académicos de disciplinas que, por su oferta, se vuelcan al mercado en contraposición a aquellos cuya actividad se mantiene vinculada al mundo académico desde su inicio. En este punto es importante también tener en cuenta el peso que se le otorgará a la producción científica de los docentes-investigadores. Es claro que en cada disciplina el nivel, impacto y exigencias de las publicaciones es diferente. En algunos casos, la producción alcanza una distribución/interés local o regional y en otros casos los docentes deben acceder a

publicaciones internacionales con referato estricto para permanecer en el sistema de incentivos, becas y subsidios.

En este sentido, para Clark (1992), los diferentes grupos disciplinares tienen un elemento en común, el control de pares asociado a la libertad de enseñanza e investigación. Esto tiende a la igualación, aunque los modos en que se llevan a cabo estas tareas en cada institución divergen según las disciplinas. Por ejemplo, en áreas de las ciencias naturales y exactas la profesión académica está más consolidada desde la investigación y la pertenencia exclusiva a la institución, a diferencia de las profesiones liberales que constituyen el polo opuesto a estos paradigmas. De todos modos, el autor considera que los académicos, al margen de sus orientaciones profesionales, son parte de una comunidad y comparten intereses diferentes al resto de la sociedad. Aun así, estas diferencias disciplinares en las diferentes instituciones son elementos para tener en cuenta en el diseño de los estándares de evaluación.

Además, para diseñar la evaluación de una institución universitaria es de relevancia tener en cuenta la evolución histórica, sus orígenes, su relación con el desarrollo de las estructuras sociales internas de la institución y su relación con la realidad local en la cual está inmersa, porque según Krottsch (2009) la universidad elabora las estructuras que hacen de ella una institución con perfil propio teniendo como referente el origen inicial de estas, asentado en forma de agrupamiento colectivo.

Para Clark (1992) en la universidad existen dos culturas predominantes, la administrativa y la que se origina de las distintas disciplinas. Esta forma de visualizar la organización universitaria dirige a abandonar la mirada organizacional tradicional basada en una distribución jerárquica del poder y por consiguiente de la toma de decisiones y es otro punto para considerar en el diseño de la evaluación institucional. En este sentido, es también importante considerar la organización y el gobierno universitario de una manera diferente a lo que sería la organización y estructura de poder de una empresa o sistema burocrático. Si bien la universidad en su declaración de misiones y funciones explicita objetivos, tiene un régimen de jerarquías, un sistema de obligaciones y derechos, un conjunto de reglas que orientan los procesos de toma de decisiones y un cuerpo burocrático encargado de las funciones administrativas o comerciales, como una empresa dista mucho de parecerse a ella, predominando entre los aspectos mencionados una relativa elasticidad y articulación (Krottsch, 1994).

El acoplamiento interno laxo facilita la autonomía de los elementos componentes y aumenta la sensibilidad de la institución respecto de las transformaciones producidas

en el medio en que se encuentra, lo que permite una adaptación de las partes o, la posibilidad de introducir cambios que no repercuten sobre el conjunto de la Institución, aunque esto implique una baja propensión al cambio global. Así, en un contexto de autonomía institucional, libertad de cátedra y democracia política, la universidad se acerca más a un modelo político que al de coordinación de pares o al burocrático.

Como describe Marquina y Polzella (2015) en América Latina la primera generación de reformas del Estado se centró en la reestructuración de las relaciones entre el Estado y el mercado (privatización, descentralización, desregulación, disciplina fiscal, reforma impositiva, liberalización financiera). La segunda generación de reformas se ocupó de la renovación y mejoras del gobierno. Se generaron reformas tendientes a acrecentar la calidad institucional, principalmente de las áreas de justicia, seguridad y educación. Así como también acciones destinadas a mitigar los efectos negativos del libre mercado, a través de políticas, tendientes a impulsar el desarrollo social y la disminución de la pobreza, para evitar poner en riesgo la gobernabilidad. Estos cambios se correlacionan con la concepción de la Nueva Gestión Pública -NGP- que se origina en la década de los años 80, cuando se ponen en marcha reformas administrativas gerencialistas de base neoliberal en los sectores públicos de países como Inglaterra y los EEUU e influyendo en países como Nueva Zelanda, Australia, Suiza, Italia y Canadá. En América Latina la corriente de la NGP fue incorporada por el impulso de organismos supranacionales, como el Banco Mundial, el BID, el FMI y la OCDE, que impusieron la adopción de estas políticas como condiciones para el otorgamiento de créditos o apoyo financiero.

De esta forma la evaluación, y especialmente la acreditación, aparecieron como herramientas adecuadas para la regulación estatal del sistema de educación universitaria desde la perspectiva de la calidad de los servicios educativos. Sus objetivos se basan en el control y la mejora de la calidad de las instituciones y de las carreras.

En Argentina, las políticas de evaluación y acreditación se ubican, según Camou (2002), en la llamada segunda generación de reformas del Estado, entre los años 1991 y 1995, que se ocupó principalmente de las mejoras de la calidad institucional.

2.4 TENSIONES GENERADAS POR LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Las tensiones desarrolladas por los procesos de evaluación son una constante en las universidades, presentando diferente cariz según el momento histórico que las atraviese y las concepciones que la sustentan.

Si bien, para Sobrinho, (2008) la evaluación debe ser categorizada como un medio y no como un fin en sí misma, constituyéndose en una herramienta para la toma de decisión es innegable que este resultado genera un sin número de controversias.

Por su parte Vizcarra Herles et al. (2011) definen la evaluación como:

Una tarea sistemática, que se realiza en un contexto social determinado, haciendo uso de una metodología y con un determinado propósito, que permite la emisión de juicios de valor que se sustentan en la contrastación entre algo evaluado que se constituye en el foco y objeto de evaluación y algo que sirve de referente (p.4).

El análisis de esta definición de evaluación permite vislumbrar todas las posibles tensiones que se podrían desarrollar en los procesos de evaluación.

Las tensiones generadas por la evaluación en cada periodo histórico, se pueden visibilizar a través de los aportes de Alcaraz Salarirche (2015) quien en su planteo de la evolución histórica de la evaluación educativa permite reconocer las modificaciones y las tensiones explícitas o no producidas a lo largo de la historia en torno al tema de la evaluación, dividiéndola en cinco etapas: pretyleriana o técnica; tyleriana; *accountabilit*; cuarta generación “la sensible”; quinta generación “la evaluación ecléctica”.

-Etapa Pretyleriana o técnica, desde el año 2000 a. de C. hasta 1930. Alrededor de 1916 se comenzó con la aplicación de las pruebas de rendimiento y test de inteligencia. El evaluador se caracteriza por aplicar los instrumentos de forma técnica y las evaluaciones están centradas en valorar el resultado de los programas educativos en los alumnos a través de la aplicación de prueba, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales. En esta etapa el término medición se antepuso al de evaluación.

-Etapa Tyleriana, desde 1930 hasta 1957. En este período se invirtió el orden de la etapa anterior y la evaluación se antepuso a la medición. Este periodo se centra en la formulación de objetivos curriculares y en la comprobación del cumplimiento o no de estos. El objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, hacerlo explícito a padres y profesores, informar sobre la eficacia del programa educacional y también generar procesos de educación continua del profesor.

-Etapa *Accountabilit*, desde 1957 hasta 1972. Se caracteriza porque se produce un incremento de la presión por la rendición de cuentas y a su vez una creciente preocupación por evaluar los proyectos educativos subvencionados con apoyo económico. Los parámetros evaluativos de rendimiento se encuentran determinados previos al proceso educativo y se visualiza una notable preocupación por la eficacia y el rendimiento del dinero que se utiliza para mejorar el sistema escolar. Por otra parte, la evaluación se

comienza a utilizar con intenciones de mejoras educativas, asociándola a la toma de decisiones que perfeccionen los programas y la enseñanza; pero no directamente sobre los individuos, sujetos de aprendizaje.

-Etapa de la Cuarta Generación “la sensible”, ocupa la década del setenta y la del ochenta. Los límites y parámetros de la evaluación son construidos por las personas que participan en el proceso desde los contextos, las evaluaciones se enfocan desde planteamientos interpretativos y sociocríticos. Se comienza con la aceptación de procesos de negociación en los contextos, la atención a las demandas de los evaluados, la participación de esto en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones, donde la evaluación es una herramienta facilitadora. Son propuestas alternativas al modelo tradicional basado en el positivismo y se empieza a entender la evaluación como herramienta de empoderamiento de los sujetos. Los procesos educativos se impregnan de ideas constructivistas, que alteran la antigua interpretación del modelo de enseñanza-aprendizaje; también se comienza a abandonar los procesos de medición y se avanza en el concepto de la evaluación educativa.

-Etapa de la Quinta Generación, la evaluación ecléctica, este periodo alcanza hasta la época actual. Se deja de lado la medición y se avanza en la consolidación del concepto de evaluación educativa. Las acepciones al término evaluación son tan extensa que provoca confusión en cuanto al verdadero significado de dicho término. Muchas de las prácticas que dicen llamarse evaluación, pretenden ser a su vez prácticas de calificación o de medición.

Las principales discusiones conceptuales presentes en el debate sobre la evaluación son: a) neutralidad versus espacio político, b) control versus mejora; c) utilitarismo-empirismo versus intuicionismo-pluralismo (Marquina, 2107)

Es de destacar que la no neutralidad de la evaluación atraviesa todas las etapas históricas, y está presente por diversos factores. Uno, es la dificultad en realizar evaluaciones objetivas de los procesos educativos, ya sea debido a la cuestionable objetividad del evaluador o a las limitaciones de los sistemas de evaluación utilizados. También porque la evaluación de la calidad de la educación es juzgada en referencia a los propósitos de algún actor social en un determinado momento histórico, ya sea por las demandas de desarrollo de ciencia y tecnología, por las demandas del sector empresarial de capacidades al servicio del capital, por las demandas sociales de acceso a la educación y equidad y por las demandas del Estado, como rector jurídico (Vizcarra et al.,2011).

La tensión entre el mercado y los intereses de la comunidad se expresó en la implementación de la política de evaluación de calidad de las instituciones de educación superior en la Argentina, a partir de la influencia del Banco Mundial en la financiación de algunos proyectos educativos. Los principales temores se vieron asociados a la afectación de la autonomía universitaria y el temor a que se implementara el cobro de aranceles en las universidades públicas y se tendiera en general, a una política de privatización de la educación superior (Marqués, 2014).

Si bien se puede discutir las características de la evaluación en las diferentes épocas en relación con ¿qué se hace?; ¿cómo se hace?; ¿para qué se hace? y ¿dónde se hace? es notable que el tema que atraviesa todas las etapas históricas se puntualiza en la no neutralidad de la evaluación y el factor preponderante en el emergente de las tensiones generadas por el proceso evaluativo.

También las tensiones generadas por la evaluación en parte se pueden sustentar en el análisis de la institución universitaria realizado por Brunner (1987), este autor la considera hacia su interior como una organización dotada de su propia identidad y lógica de funcionamiento; y hacia fuera, como una entidad que históricamente interactúa con el exterior mediante relaciones de carácter externo. Este modelo focaliza en dos perspectivas. Por un lado, la producción de conocimiento avanzado y de certificados, lo que conlleva una división del trabajo y de roles. Por el otro, el régimen del poder y sus distribuciones que articulan desde adentro las universidades, hacia fuera acoplan los intereses de la corporación universitaria con el Estado, la sociedad civil y el mercado. En ese juego de interacciones entre factores internos y externos, de contenido económico y político, surgen las culturas institucionales y de los diferentes territorios y campos de conocimiento.

Las transformaciones en ES se vinculan a factores políticos y económicos, internos y externos. En América Latina, la consecuencia de la masificación de la matrícula de enseñanza superior en relación con el mercado de trabajo, es la desvalorización de los títulos que otorga. Los títulos profesionales comienzan a disminuir su valor de cambio en el mercado por su emisión masiva.

Por otra parte, la necesidad de producir recursos propios provoca que las universidades se involucren en el ámbito de los negocios, que coticen la producción de conocimiento en el mercado, que interaccionen con los sectores productivos y la industria. Si bien la universidad sigue considerándose como una institución de producción de bien

público, también rige la idea de que las personas invierten en ella con la expectativa de obtener beneficios posteriores.

El gobierno y la administración de las universidades se ha ido complejizando a partir de las políticas de reforma de la ES, el Estado comienza a tener injerencia en los procesos académicos, este aumento en la actividad estatal y la necesidad de rendición de cuentas ha conllevado a cambios sustanciales, se produjo la redistribución del poder del Estado, antes ausente en las políticas públicas de educación. En las universidades, fue un control indirecto, creando organismos intermedios de amortiguación que aplicarán e incorporarán las nuevas políticas públicas de evaluación y acreditación a las prácticas universitarias. Hubo un intenso debate en el seno de la comunidad educativa y se produce una intensa participación generándose un espacio social de disputa de valores y poder.

Díaz Sobrinho (2003) considera que en las últimas décadas la evaluación, entendida como mecanismo de regulación y control, ha tenido un lugar central en las reformas de la ES encaradas desde los gobiernos. Implica una construcción colectiva en post de un mejoramiento permanente y se inicia un cambio de valores, que va aparejado a la idea de abrirse al mercado, alentando una ética competitiva entre los individuos y las instituciones

Surge el Estado evaluador que responde a la reacción de las distintas comunidades académicas, que aceptaron, con autonomía, los procesos de acreditación, elaborando estándares de evaluación y resguardando la calidad y el interés público de las carreras. Comienza una rendición de cuentas responsable (*accountability*) ante la sociedad y por ende, la mejor garantía de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad de la educación proporcionada (Mignone, 1992).

La elaboración de estas políticas universitarias fue el resultado de las negociaciones y del conflicto entre una multiplicidad de actores. Las decisiones representan el conflicto entre los grupos que disputan el control de la institución. La multiplicación de tensiones y conflictos a partir de transformaciones en los sistemas de ES se manifiesta en las lógicas de gobierno de las universidades. Las acciones del campo académico se encuentran atravesadas tanto por las formas de gobierno inherente a la cultura institucional como por los distintos estilos de gestión inmersos en la universidad que es una organización integrada por distintos actores: la estructura burocrática, los estudiantes, los docentes, la conducción académica, los sindicatos docentes, los no docentes y las organizaciones estudiantiles (Guaglianone, 2013).

Sobre la base de la estructura y la organización de los sistemas de ES, Clark (1991) construye un modelo teórico que permite una interpretación dinámica de los actores involucrados, de los comportamientos del sistema, de los conflictos de poder y negociación, y de los procesos de cambio. Sostiene que las universidades estarían asociadas a una imagen de “anarquía organizada”, producto de la disolución de los objetivos en la multiplicación de funciones, la reorientación de la toma de decisiones y los procesos educativos por la demanda y por la autonomía de los profesionales, reactivos a todo control que no sea el de sus pares. El poder en las universidades no se encontraría tanto en los órganos de gobierno o en los puestos de dirección o jerárquicos como alrededor de grupos de interés, ya sean disciplinares, partidarios y grupos de presión.

Los sistemas son clasificados en tres tipos ideales de distribución de autoridad: el Estado, el mercado y la oligarquía académica. Clark (1991) introduce el modelo triangular donde cada vértice constituye un extremo en el cual se encuentran representados los distintos elementos. Existen diferentes combinaciones de los tres elementos, sin embargo, en cada extremo prima una forma y se desarrolla una cuota mínima de los otros dos. Las contiendas abiertas por el poder y la hegemonía se desarrollan entre el Estado y la oligarquía académica, ya que el mercado es el que marca las necesidades de empleabilidad.

El mundo universitario es, en definitiva, un campo de luchas de poder entre individuos que ocupan distintas posiciones en el espacio no solo académico sino también social. Tener más o menos poder en la universidad no se debe solo a la valía y prestigio como profesor o investigador, sino también a las relaciones sociales de poder individual, que a su vez se deben a aquella posición académica y que pesan y generan tensiones en el momento de la planificación de la evaluación.

En la Argentina en la década de los años 90, el Estado tuvo un importante protagonismo en la construcción de las prácticas de evaluación y acreditación universitaria, centrando su intervención en las mejoras de la calidad institucional. Estos sistemas de aseguramiento de la calidad surgen del conflicto y la negociación entre los distintos actores del sistema universitario y extrauniversitario. Reconociendo como principal causa de tensión y luchas la concepción de autonomía universitaria. Pese a ello, la práctica de la acreditación, específicamente de las carreras de grado que comprometen el interés público, respondió a un consenso y un acuerdo con la comunidad disciplinaria, las cuales aceptaron las políticas de aseguramiento de la calidad.

La participación de las asociaciones profesionales y de las agrupaciones de decanos en la elaboración y discusión de los estándares permitió involucrar a la comunidad académica en la acreditación de un modo más participativo. La discusión generó consensos no solo en la definición del perfil del profesional sino también en la necesidad de mejoras en las carreras.

Avanzada la aplicación de las políticas en la coordinación del sistema, se produce un giro al eje Estado-oligarquía académica, en donde esta última asumió un rol significativo al transformarse en parte de los denominados “cuerpos intermedios de amortiguación”, como la CONEAU.

Además, se establece una burocracia funcional al interior de las instituciones fomentando la institucionalización de las prácticas de evaluación y acreditación. Se crean sectores que se benefician con las nuevas políticas: los funcionarios que las llevan adelante en las universidades, los técnicos en evaluación y acreditación, los expertos o pares evaluadores que integran parte de la oligarquía académica.

Esta comunidad, creada a partir de la figura de expertos o pares evaluadores, adquieren ciertas características, entre ellas: 1) ciertos privilegios, como la libertad de investigar y de enseñar; 2) ser objeto de una heterogeneidad que atraviesa su tarea, dada por la tensión entre una pertenencia disciplinar versus una pertenencia institucional y 3) cierta tendencia al conservadurismo dada por un nivel estructural de regulaciones que protegen los intereses legítimos de los académicos (Clark, 1992).

La oligarquía académica comienza a operar en el espacio de la evaluación y la acreditación, en permanente tensión y confrontación con diversos intereses, elaborando juicios evaluativos cruzados con intereses particulares dados por la pertenencia disciplinar o institucional. La desregulación que se produce en materia de planes de estudio y contenidos, el aporte financiero del Estado según indicadores de calidad y eficiencia, el intento de creación de entes privados de evaluación y acreditación y una mayor competencia entre las instituciones por alumnos, profesores, reputaciones y recursos revelan una orientación hacia el mercado y la academia. En la lógica académica se observa un hincapié sobre la investigación y la carrera académica. Los procesos de aseguramiento de la calidad, desde su inicio, han desarrollado un carácter político, como espacios sociales de disputa de valores y de poder, además de técnico y metodológico, que se expresa en negociaciones, acuerdos y conflictos. En este sentido se puede decir que el conjunto de teorías, conceptos y prácticas vinculadas a la evaluación y la acreditación conforman un campo donde se ponen en juego valores e intereses que

posicionan a los actores en distintos lugares respecto de los bienes materiales y simbólicos en disputa. Es en este campo y entre sus actores (gobierno, académicos, empresarios, gestores institucionales, estudiantes) donde se define la agenda de la evaluación y la acreditación, los medios para implementarlas y los logros obtenidos. (Guaglianone,2017).

2.5 EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ACREDITACIÓN DE CARRERAS

En el nivel universitario, se pueden identificar, al menos dos estrategias y tipos de evaluación claramente definidas: la evaluación institucional y la acreditación.

La evaluación y acreditación son formas de regulación del Estado sobre el sistema de educación superior que, Argentina, tienen la particularidad de responsabilizar a las instituciones respecto al desarrollo de estrategias propias que posibiliten un mejor cumplimiento de su misión (Roig, 2014: p,48).

En el contexto internacional y nacional el aseguramiento de la calidad ha tomado una creciente y sostenido auge. Los avances del conocimiento, los nuevos modelos de desarrollo, el crecimiento y expansión de las instituciones requieren de mecanismos de aseguramiento de la calidad tanto de las instituciones académicas como de las carreras ofertadas, con el fin de “garantizar la fe pública” en cuanto a que su calidad cumple con los estándares mínimos establecidos por las agencias de acreditación en las que el Estado ha delegado las funciones de evaluación y acreditación.

En la Argentina las políticas de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y postgrado están definidas en la LES N° 24.521 y están asignadas como funciones específicas de la CONEAU.

2.5.1 Evaluación institucional

La evaluación institucional se puede definir como el proceso permanente orientado al mejoramiento de la calidad, que implica una tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan conformando una realidad particular.

Esta práctica se considera imprescindible para la planificación y la gestión estratégica de las instituciones universitarias. Son es una oportunidad para promover la mejora en las instituciones, para que cuenten con información y mantengan un estrecho seguimiento en cuanto al logro de los fines y objetivos propuestos, así como en el grado de pertinencia y trascendencia de estos para garantizar que efectivamente responden a lo que ofrecen y a lo que la sociedad espera de ellas (Fernández Lamarra,2014).

Por su parte, Aiello (2005) define la evaluación institucional como un proceso de carácter constructivo, participativo y consensuado, que implica una práctica permanente y sistemática para detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos del quehacer institucional. El objetivo es analizar el funcionamiento de la institución como tal para detectar sus fortalezas y debilidades, así como sus posibilidades de mejora. Según Fernández Lamarra (2014) es posible afirmar que la evaluación institucional puede comprenderse como una estrategia de regulación mediante la cual el Estado reconoce la capacidad de autonomía y autorregulación de las instituciones universitarias para la mejora en el desarrollo de las funciones de la universidad.

Según el documento de Lineamientos para la Evaluación Institucional (CONEAU, 1997):

...la evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa. De hecho, evaluar no es, rigurosamente la etapa posterior o final de un proceso, sino un momento en el camino para apreciar lo caminado, y decidir cómo continuar. Si se sigue profundizando, se puede decir que la evaluación que se formula debe aspirar a la credibilidad y al consenso. Una evaluación, asimismo, no es los “datos”, aunque éstos sean indispensables, sino el proceso por el que se aprecia y discierne el valor de las acciones y realizaciones; un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión.” “la evaluación institucional es una herramienta importante de transformación de las universidades y de la práctica educativa; es un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado; es una práctica permanente y sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos. Ello implica la reflexión sobre la propia tarea como una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos; con un alcance que abarca los insumos, los procesos, los productos y el impacto que tienen en la sociedad; una tarea fundamental para el gobierno y la gestión administrativa y académica; y, en definitiva, una plataforma para el planeamiento institucional. (pp.6-7)

Las principales características de la evaluación institucional consisten en ser realiza en un periodo determinado; abarcar las funciones de docencia, investigación, extensión y también la gestión institucional; implica el funcionamiento de instancias de evaluación internas de la institución (autoevaluaciones) donde se analizan fortalezas y debilidades para el cumplimiento de las distintas funciones; de los análisis se proponen planes de mejora que elabora la propia institución; se desarrolla en combinación entre las autoevaluaciones y evaluaciones externas. Además, implica una perspectiva contextual e histórica en relación con los objetivos y el proyecto institucional. Contextualizar el

desarrollo institucional en el medio socioeconómico y se centrar sobre la mejora de la oferta educativa.

En la Argentina las prácticas de evaluación institucional no son obligatorias, los sistemas de ES adhieren en forma voluntaria a someterse a este proceso. Algunos autores consideran que es la causa por la cual pocas instituciones se suscriben a este mecanismo de evaluación.

2.5.2 Acreditación de carreras

Es el proceso orientado al control de la calidad y de garantía pública del cumplimiento de determinados estándares, es un proceso en el cual un grupo externo a la institución juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de esta, mediante el uso de estándares preestablecidos (Van Vugh,1996). Por su parte García Guadilla (1997), señala que la acreditación es el procedimiento mediante el cual se decide si una institución o programa tiene la suficiente calidad para ser acreditada de acuerdo a criterios mínimos establecidos. Los propósitos de la acreditación son la rendición de cuentas, brindar información y propender al mejoramiento continuo (Randall, 2004).

En el caso de las acreditaciones de carreras, con el fin de asegurar su calidad, el modelo se basa en estándares para realizar un juicio analógico mediante apreciaciones y comparaciones. La operación consiste en comparar la carrera con los estándares estableciendo y la distancia entre los distintos atributos con el modelo ideal (Guaglianone, 2013).

2.6 RANKING DE UNIVERSIDADES

Los rankings de las universidades tienen sus antecedentes en los procesos de evaluación y acreditación de las universidades que nacieron en los Estados Unidos a fines del siglo XIX, donde surgió la necesidad de certificar la calidad de las instituciones, sobre todo en áreas críticas como la medicina.

Son instrumentos comparativos por excelencia, muy tomados en cuenta en el diseño de planes y políticas de becas, de cooperación institucional y convenios entre otros. Pese a las muchas críticas que se les han formulado se han constituido en referente acerca de la calidad de las instituciones de gran difusión entre distintos actores de la ES (Orozco, Becerra, & Arellano, 2015).

En su origen se trató de un producto norteamericano destinado al consumo de un público local que se apoyaba en ellos para tomar decisiones relativas a la elección de las

universidades en las que cursar estudios, pero luego se globalizaron, difundiéndose sobre todo en los países de Asia y de Europa.

Los *ranking* son herramientas útiles que posibilitan la internacionalización de las universidades, generando consecuentemente la posibilidad de obtención de recursos (Villaseñor Becerra, J. I., Moreno Arellano, C. I. & Flores Orozco, J. E., 2015).

Ejercen influencia en las decisiones de los estudiantes sobre la universidad a la que deberían asistir, y cuánto estarían dispuestos a pagar por un título de determinada institución. En los últimos años han adquirido una gran visibilidad y su impacto alcanzó, no solamente a los actores directamente involucrados en la gestión de la ES, sino también a la opinión pública, a través de su repercusión en los medios periodísticos. Al tiempo que ganaban un lugar muy destacado en el debate acerca de la calidad de las universidades, los rankings se multiplicaron y aumentaron su variedad.

Desde el punto de vista metodológico, los rankings se elaboran a partir de la medición de una selección de indicadores. Las críticas más importantes se dan en torno a cuáles son los indicadores utilizados y cómo son construidos (Roig, 2014:p,52).

Las entidades de mayor repercusión que construye este tipo de instrumentos son en Estado Unidos el *News & World Report Best Colleges*, que empezó a publicarse en 1985, (Tomas et al., 2015). Posteriormente los rankings internacionales de *Shanghai, Jiao Tong University's Academic Ranking of World Universities -ARWU-* en 2003, el *QS World University Ranking* creado en 2004 y publicado de manera individual en 2010 y el *Times Higher Education Supplement* en 2010 (Tomas et al., 2015; Barsky, 2014).

Algunos *rankings* globales están centrados en aspectos más restringidos -la información está disponible en sitios web, por ejemplo-, como el *Webometrics Ranking of World Universities*, o las publicaciones científicas producidas por las universidades, como el *SCI Mago Institutions Ranking*.

El *ARWU* está basado esencialmente en indicadores cuantitativos de producción científica que totalizan el 90% de la evaluación. Los principales indicadores tenidos en cuenta en este *ranking* son los Premios Nobel y Medallas Fields, obtenidos por profesores y alumnos, artículos publicados en las revistas y citas indexadas. Articulada con ellos, la dedicación de recursos humanos mide la función de la enseñanza.

Al respecto Pérez Rasetti (2018) critica la metodología de los rankings y señala que la valoración que hacen de la producción de investigación y publicaciones se basa en el modelo de universidades norteamericanas, en desmedro de las universidades. Utilizar los Premios Nobel y medallas Fields como indicadores para estimar la excelencia o la

calidad institucional no solo juega a favor de un grupo reducido de países desarrollados, sino que es un factor en contra para las Institutos de ES cuyas fortalezas en la investigación pueden encontrarse en los campos de las ciencias sociales y de las humanidades, como es el caso de las universidades latinoamericanas.

Casi todos los *rankings* internacionales parten del supuesto que, si una institución es altamente competitiva en investigación, la calidad de la educación que ofrece debe ser también muy alta. Este supuesto es incorrecto, particularmente en lo que se refiera a las universidades latinoamericanas, que deben dar respuesta a una fuerte demanda social en un contexto muy diferente al de las universidades propuestas como modelos a seguir. Otras funciones, como la docencia, la extensión y la vinculación con el entorno, que son esenciales para evaluar el desempeño de las universidades latinoamericanas, no son tenidas en cuenta suficientemente en los *rankings* internacionales de universidades. Éstos no miden, o lo hacen en forma sesgada, aspectos tan importantes como el tipo y la calidad de la docencia, la formación permanente, la inserción laboral, la contribución al desarrollo territorial y otros que definen mejor la misión social de las universidades en países con una gran necesidad de formación de profesionales y de difusión de una cultura científica. Por eso tiene sentido el propósito de construir indicadores de educación superior que hagan visibles otras variables. A partir de 2007 la consultora de temas educacionales *Quacquarelli-Symonds* -QS-, publica *ranking* que no solo toman en cuenta la producción científica, sino que también considera otros parámetros con diferente peso. Esta clasificación jerarquiza a universidades de todo el mundo a partir de una combinación de indicadores de producción científica y calidad de la enseñanza, presencia internacional de docentes y estudiantes y, en gran medida, opinión de empleadores y académicos seleccionados por la consultora. En un intento de correrse parcialmente del universo estricto de las universidades de investigación (Albornoz & Osorio, 2018)

3. CONTEXTO DEL SURGIMIENTO DE ASEGURAMIENTO DE CALIDAD EDUCATIVA

A partir de la globalización del conocimiento, la universidad dejó de ser percibida socialmente como el espacio donde se acumulaba el conocimiento universal. La demanda de la sociedad comenzó a manifestar la necesidad que el conocimiento fuese pertinente y pasible de ser aplicado a su entorno. La tradición de las instituciones o su condición de

élite también comenzaron a ser insuficientes principalmente a partir de los fuertes procesos de masificación de la matrícula estudiantil.

Las universidades, arraigadas en las antiguas concepciones de autonomía, calidad, eficiencia no tomaron iniciativa para solucionar dichas situaciones, lo que provocó que las reformas provinieran del exterior y no de su interior.

Tanto los sistemas de evaluación como de acreditación fueron producto de políticas estatales y no de propuestas elaboradas por las instituciones. El desarrollo de estos procesos ha sido variado en expansión, penetrancia y consolidación según los diferentes continentes, atendiendo a sus características diferenciales sociales, económicas políticas y culturales. Estos procesos se caracterizan por una sostenida internacionalización y finalmente se introduce en la Argentina en la década de los años 90, continuado hasta la época actual, en forma continua.

3.1 LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La evaluación de la calidad de la enseñanza se ha convertido en el eje principal de la problemática educativa, y ha sido adoptada con diferentes características en Europa y en América.

A partir de los años 80, la evaluación y la acreditación fueron paulatinamente adoptadas por diversos sistemas de ES. Hasta entonces, las norteamericanas eran las únicas universidades con experiencia en evaluación y las agencias de acreditación funcionaban desde hacía más de cien años.

Las principales causas que produjo la incorporación de los sistemas de evaluación en Europa fue el considerable crecimiento del número de instituciones, la escasez de los recursos y en contraposición una mayor autonomía de estas.

En América Latina surgió a partir de la gran diversidad de los sistemas de ES con una fuerte participación del sector privado en su desarrollo; en algunos casos con ausencia de programas que aseguraban la calidad educativa (Márquez y Marquina, 1997). Si bien las realidades culturales, económicas, sociales y educativas de cada país son diferentes, la característica común en todos ellos ha sido que los Estados han tenido una fuerte injerencia en la construcción de los sistemas de evaluación (Toribio, 1999).

3.1.1 Experiencia en Europa

En la mayoría de los países europeos, el Estado otorgó importancia a la garantía de la calidad, lo que generó la adopción de titulación académica emitida por las instituciones educativas; mientras que, por otro lado, la habilitación legal fue tomada a cargo del estado.

La función estatal de supervisión, en la década de 1980 se desvió hacia organismos intermedios. Estas políticas de aseguramiento de la calidad se desarrollaron en paralelo a los procesos europeos, siendo el principal exponente la Declaración de Bolonia firmada en el año 1999 por 29 ministros de Educación Superior Europeos.

El objetivo principal fue lograr requisitos comunes y consensuados para la Unión Europea que permitan la expedición de diplomas comparables con instancias de aseguramiento de la calidad en común. Finalmente, Europa centralizó la evaluación de instituciones, acreditación de programas y aseguramiento de la calidad mediante la creación de la *European Network of Quality Assurance in Higher Education -ENQA-* en el año 2000. Aquella fue redefinida en noviembre de 2004 en la *European Association for Quality Assurance in Higher Education -ENQA-* (Guaglianone,2013).

Otros antecedentes de proyectos de evaluación educativa iniciados por los diferentes gobiernos de la Unión Europea fueron: la evaluación internacional de ingeniería eléctrica, por la agencia neerlandesa en la que intervino Bélgica, Países Bajos, Suiza, Suecia y Alemania entre 1991 y 1992; el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* en mayo de 2001; la Evaluación de Calidad Transnacional de la Física entre 2002 y 2001; y la Evaluación Comparativa Internacional de Programas de Agronomía del Instituto de Evaluación Danés -EVA- en 2002; el programa piloto para el Fomento de una Cultura de Calidad en las Universidades; la Iniciativa de Calidad Conjunta, para licenciaturas y maestrías; el Proyecto de Evaluación Europeo Transnacional -TEEP- entre 2002 y 2003, que involucró a la Agencia de Garantía de la Calidad de la ES de Gran Bretaña, al Instituto de Evaluación de Dinamarca y a la Agencia para la Garantía de Calidad del sistema Universitario de Cataluña. Los criterios de evaluación, surgidos de la iniciativa conjunta, se basaron en las competencias identificadas en el Proyecto *Tuning*, así como los elementos de descripción aprobados en Dublín y conocidos con el nombre de “descriptores de Dublín”. También el gobierno holandés creó la Organización Nacional de Acreditación, y el español la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación -ANECA-. Por su parte el gobierno noruego creó el Órgano Nacional para la Calidad de

la Educación, del mismo modo Alemania también estableció un sistema de acreditación de programas (Chianacone Castro, 2005).

3.1.2 Experiencia en América

En toda la región la política de evaluación y acreditación se desarrolló sobre bases neo liberales, las políticas se centraron en un nuevo contrato entre el Estado y las universidades, basado en la evaluación y en formas alternativas de financiamiento.

La complejidad causada por la masividad de la matrícula estudiantil, por el crecimiento del sector privado y por las limitaciones de la universidad para adaptarse a la nueva sociedad de información y conocimiento generó el abandono de los gobiernos de la posición de libre mercado propia de la década de los años 80, en que la privatización era considerada un paliativo a la expansión cuantitativa, sin control de calidad (López Segre, 2001).

Se formularon políticas centradas en el mejoramiento y el aseguramiento de la calidad, mediante la acreditación, la certificación y la evaluación, con el objetivo de conciliar la expansión y la calidad, formulando políticas y elaborando instrumentos para su control.

Los modelos impuestos difirieron en la región y el tiempo en que fueron instaurados, presentando gran variabilidad desde Estados Unidos con una larga trayectoria en evaluación al resto de los países que comenzaron a incorporar los sistemas de aseguramiento de calidad a partir de la década de los 80.

- Norte América

Estados Unidos fue pionero de los sistemas de evaluación médica, comenzando estos procesos hace más de 100 años, profundizando y expandiéndolos en las décadas de 1960 y 1970.

El modelo estadounidense es el más probado y consolidado, posee una larga tradición de aseguramiento de la calidad, a través de un sistema voluntario de acreditación autorregulado, basado en la evaluación por pares. La razón para la implementación de la acreditación fue el gran número de instituciones independientes de aprendizaje superior, sumamente protectoras de su autonomía, así como la descentralización del control sobre la ES.

La acreditación institucional en Estados Unidos se realiza a través de seis organizaciones regionales no gubernamentales. Asimismo, existen alrededor de 50 agencias de acreditaciones especializadas.

En la década de los años 90, el gobierno federal estableció un mecanismo de reconocimiento de agencias de acreditación institucional y de programas a través de la constitución de un Comité Nacional Asesor -NACIQUI-, mientras que el sector de las instituciones promovió la creación de una agencia no gubernamental, el *Council for Higher Education Accreditation -CHEA-*, que se constituye en el nexo entre las instituciones, las agencias y el gobierno.

En este país las funciones evaluativas son de dos tipos: acreditación institucional y de programas. La acreditación institucional generalmente se refiere a una institución en su totalidad, a cómo cada parte de la institución contribuye al logro de los objetivos de la propia institución, aunque no necesariamente todas con el mismo nivel de calidad. La acreditación especializada o de programas se refiere a programas, departamentos o escuelas que son parte de una institución. La unidad acreditada puede ser tan grande como un *college* dentro de una universidad, o tan pequeña como el currículum dentro de una disciplina.

El mecanismo habitual de la acreditación incluye dos etapas. La primera es la auto-evaluación, que realiza la misma institución con la guía de los manuales y el asesoramiento del personal profesional de las asociaciones de acreditación. De esa manera se arriba a la elaboración de un informe que es remitido a la entidad acreditante.

El segundo paso está constituido por la visita a la universidad de un equipo evaluador integrado por expertos en administración, profesores universitarios e investigadores que provienen, en su mayoría, de otros establecimientos de ES realizan dicha tarea de manera voluntaria. Juega en este caso el paradigma de la evaluación por pares, que constituye una tradición en los campos académico y científico.

El informe de los evaluadores, luego de recibir los comentarios de la institución evaluada, da lugar a un detenido análisis por parte del personal profesional de la asociación acreditante y concluye con la decisión de su consejo directivo sobre la acreditación. Se trata, en definitiva, de un prolongado y cuidadoso ejercicio que conduce con naturalidad al mejoramiento de la institución solicitante.

Las instituciones de ES suelen ser acreditadas cada diez años, y los programas, cada cinco. Si bien la participación en la acreditación es voluntaria, someterse a este proceso tiene importantes efectos. Es central para que los graduados obtengan su licencia profesional, para que los alumnos reciban ayuda económica del gobierno federal, para

que los departamentos de investigación obtengan fondos federales o de otro tipo y donaciones del sector privado.

Los egresados de una universidad deben rendir un examen para obtener la licencia profesional que los habilite para el ejercicio de la profesión y para poder rendir este examen deben ser graduados de un programa acreditado por un colegio profesional (Mignone,1992; Guaglianone, 2013).

- América Latina

En la década de los años 90, se instalan en América Latina los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones y programa de ES. La normativa de base de la evaluación está constituida por leyes que introducen los procesos de evaluación universitaria y acreditación de carreras. En cada uno de los países de la región fue surgiendo un conjunto de instituciones y agencias intermedias encargadas de la gestión de políticas de evaluación, acreditación y garantía de la calidad. Entre ellas, se destacan la CONEAU en Argentina; la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior -CONAES- en Brasil; el Consejo Nacional de Acreditación de Pregrado -CNAP- en Chile; el Consejo Nacional de Acreditación -CNA- en Colombia; la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior -CONAEVA- en México.

Estas agencias incluyen organismos públicos y privados, descentralizados y dotados de independencia técnica. Los integran representantes de los actores sociales y políticos, como el Poder Ejecutivo, el Parlamento, las universidades públicas y privadas y el sector académico. También se encuentran, con un papel menos relevante, agencias de acreditación conformadas por grupos de universidades, por lo general del sector privado.

La integración de las prácticas de evaluación y acreditación a nivel regional se articula en dos niveles: a través del MERCOSUR y también con los espacios académicos representados por asociaciones regionales de universidades, como la Asociación de Universidades de América Latina -UDUAL- o la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo -AUGM-.

En la mayoría de los países de América Latina, el marco para el proceso de evaluación es de diagnóstico o autoevaluación. Pares académicos o instituciones equivalentes son utilizados para la evaluación externa. La evaluación se lleva a cabo periódicamente con el fin de crear un patrón de continuidad, y tiene como objeto el grado, posgrado y el conjunto de la institución. Los principales objetivos del proceso consisten en mejorar la institución, unidad o programa evaluado.

Además de los procesos de integración a nivel regional en América Latina, se ha producido la construcción de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior -RIACES-. Esta se constituyó en el año 2003 y está integrada por agencias de acreditaciones nacionales y regionales, y por organismos de gobierno responsables de las políticas de calidad. Si bien su principal objetivo es la calidad, servirá como base para promover otras instancias de acuerdo e integración. Además, se encuentra el Consejo Centroamericano de Acreditación, creado también en el año 2003, este organismo regional tiene como objetivo impulsar el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la integración de la ES centroamericana y brindar apoyo para la creación de agencias nacionales o regionales de acreditación. Su función principal es conceder la acreditación y el reconocimiento regional a los organismos de acreditación que operen en cada país o en la región centroamericana (Guaglianone,2013).

Cada país de América Latina desarrollo mecanismos diversos de evaluación. En Chile las instituciones privadas sujetas al régimen de acreditación han comenzado prácticas de auto-evaluación a partir de 1991. En Brasil la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria comenzó en los posgrados ejecutado por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior -CAPES-. El sistema mexicano se inicia formalmente con la invitación formulada en enero de 1990 por el Gobierno Federal a las instituciones que integran la 1º Asociación Nacional de Universidades e Institutos de ES -ANUIES- para participar en el Programa de Modernización Educativa. Esta propuesta se encuadra en una acción iniciada en 1978 con la creación del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la ES -SNAPES- y el lanzamiento posterior del Programa Integral para el Desarrollo de la ES -PROIDES-. La evolución del proceso de evaluación de la calidad de la ES en México ofreció muchos puntos de contacto con el cuadro universitario argentino, dado que comparten tradiciones comunes en la lucha por la autonomía y el co-gobierno. En ambas sociedades, por su condición de latinoamericanas, se presentaron las mismas desconfianzas, prevenciones y resistencias (Mignone,1992).

En la Argentina la evaluación universitaria nació y se instituyó atendiendo las demandas que la sociedad expresara cuestionando a las instituciones universitarias sobre su calidad, pertinencia y transparencia, particularmente en años de fuerte expansión de la matrícula, crisis del financiamiento público y aumento de la oferta privada de educación universitaria. Al respecto Mignone (1992) expresó:

...Una multiplicación tan acelerada de los establecimientos de educación superior y una oferta igualmente variada de carreras y títulos provoca como es lógico, una notoria preocupación en la sociedad acerca de la calidad y pertinencia de la enseñanza que se imparte. Muchos se preguntan, en qué medida las universidades contribuyen a uno de sus fines esenciales, el acrecentamiento de los conocimientos. Se alude también con frecuencia, con razón o sin ella porque sin una evaluación objetiva y empírica nada serio puede afirmarse al presunto deterioro de su nivel académico...(p,7)

En el país la calidad en educación superior se expresa a través de exigencias externas de la sociedad con diferente modalidad según la época transcurrida. En los años 40 y 50, se asoció con la movilidad social de los egresados. Hasta comienzos de la década de 1960 existía una visión tradicional y estática de la calidad de la educación universitaria. Se presuponía la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como constitutivos del sistema, basada en la tradición de la institución, en la exclusividad de los profesores, los alumnos y en los recursos materiales. Lo que sucedía en el interior del sistema educativo universitario no era objeto de análisis ni del Estado ni de la sociedad. La universidad era la única guardiana, poseedora y transmisora de los conocimientos, mientras que la sociedad asumía que eso era bueno. La calidad en el sistema público estaba centrada en las condiciones de ingreso a las universidades, sobre la base del examen de ingreso y la selección. Sin embargo, en momentos históricos específicos como los años 1953 durante el gobierno de Perón, se eliminaron los aranceles y el examen de ingreso, produciéndose una expansión de la matrícula. Durante el gobierno de facto de Onganía en 1966 esta modalidad de ingreso fue suprimida instaurándose un ingreso restrictivo mediante diferentes tipos de evaluación y finalmente en 1973 vuelve a instalarse el ingreso irrestricto que había sido suprimido en 1966.

En la década de los años 70, la cantidad de alumnos que integraban el ámbito universitario ascendía a 274.634, dispersos en 38 universidades (14 nacionales y 24 privadas) y 215 institutos terciarios. Treinta años después, la población estudiantil se multiplicó por cinco: pasó a 1.510.000 alumnos en más de cien universidades públicas y estatales.

Este vertiginoso crecimiento no fue acompañado por un incremento de los recursos en una misma proporción, generando crisis por la ausencia de presupuesto, una baja en la calidad de la enseñanza, en la formación docente, en la investigación y ausencia de infraestructura que garantizase la formación de los alumnos.

A partir de la década de los años 80, la calidad comenzó a determinarse en relación con las demandas de los sectores económicos, políticos y sociales. En la educación

universitaria surgieron situaciones que introdujeron una impronta específica para la redefinición del concepto. Entre ellas pueden destacarse según Guaglianone (2013):

- El sostenimiento de los mismos métodos de enseñanza, de los recursos materiales y humanos, insuficientes ante la masificación del ingreso.

- La proliferación de nuevas universidades, mayoritariamente privadas; la realización de funciones básicas de las universidades por otras instituciones o centros, provocando una competencia que requería de la demostración de la calidad y la pertinencia de las instituciones.

- La desconfianza de la sociedad y el Estado sobre las universidades trajo como consecuencia la necesidad de establecer un nuevo sistema de relaciones, basado en la rendición de cuentas.

- La disminución del financiamiento.

Estas situaciones afectaron la concepción de la calidad existente hasta el momento y exigieron la planificación de sistemas de aseguramiento de la calidad.

La incorporación en la década de 1990 de procedimientos sistemáticos de evaluación y de acreditación en los sistemas nacionales implicó una redistribución de las relaciones de poder entre el Estado, las élites académicas, sus instituciones y la ejercida por los mercados pertinentes y sus agentes (Brunner, 1994).

En el proceso de formulación de las políticas de evaluación se distinguen tres etapas: la primera entre 1991 y 1992 señalada por la definición del problema e instalación del tema en el país; la segunda desde 1993 a julio de 1995 donde se efectiviza la instalación del tema en la agenda universitaria y por la formulación de alternativas de solución; y la tercera desde julio de 1995 por la institucionalización de la evaluación y la acreditación de la calidad universitaria como adopción de una política concreta plasmada en la LES N° 24.521 y en el Decreto 499/95.

Las prácticas de aseguramiento de la calidad instituidas en la década de 1990 y concretadas con la creación de la CONEAU formaron parte de políticas de transformación y mejoramiento del sector, junto con la nueva LES y la introducción de prácticas de estímulo y financiamiento como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), el Programa de Incentivos a la Investigación y el Sistema de Información Universitaria (SIU), que entre otras iniciativas desarrolló el Ministerio de Educación desde la Secretaría de Políticas Universitarias (Guaglianone, 2012).

3.2 IMPACTO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ACREDITACIÓN

3.2.1 Impacto

El análisis de los efectos producidos por un programa constituye la evaluación del impacto generada por la intervención en cuestión. No obstante, no todos los cambios producidos durante o después son debidos a esta. Si no, que, numerosos factores o circunstancias relacionados de forma directa o indirecta, ejercen sus propios efectos en los usuarios del programa. De esta forma, se denomina efectos brutos al conjunto de cambios/resultados habidos tras un programa o intervención y efectos netos aquellos que son intrínsecos de la propia intervención o programa y no de otros factores o circunstancias.

Cuando se presentan los resultados de un programa se refiere a los efectos brutos del mismo, por lo contrario, la evaluación del impacto evidencia los efectos netos. Sin embargo, es de uso frecuente utilizar el término evaluación de resultados como sinónimo de evaluación del impacto. Se puede considerar impacto al conjunto de efectos directos e indirectos de los procesos de evaluación y acreditación en el quehacer de una institución universitaria (Apocada,1999).

3.2.2 Impacto de los procesos de evaluación institucional y acreditación a nivel internacional

En Europa como en Latinoamérica, la ES ha experimentado cambios que han transformado a las universidades tanto en su identidad institucional como en la forma en que la misma se plasma en la organización, sus funciones, sus procesos de trabajo, redefiniendo su función en el marco del sistema político, económico y social. Las tendencias globales de transformación de los sistemas de ES en la búsqueda de la eficiencia y la calidad impactaron en la ES de todo el mundo.

En consonancia con el concepto de NGP las políticas educativas se orientaron a la aplicación en el ámbito público de las tecnologías típicas del ámbito privado, tales como la planificación estratégica, la dirección por objetivos, la dirección de proyectos, el marketing, la gestión financiera, de servicios y de sistemas de información, y el control de gestión, principalmente orientadas hacia la cuantificación y la elaboración de indicadores. Asimismo, impulsó la incorporación de técnicas de desarrollo de habilidades directivas mediante la capacitación para el liderazgo y el cambio organizacional. Entre ellas se destacan las habilidades para la toma de decisiones, negociación y gestión del

conflicto, trabajo en equipo, creatividad e innovación, capacidad de asumir la complejidad, la ambigüedad y la incertidumbre (López, 2002).

Desde este marco, las políticas incluidas en la reforma universitaria de los años 90 en la región y particularmente Argentina, coinciden en líneas generales con el enfoque de la NGP al introducirse mecanismos de evaluación institucional, descentralización y segmentación de la oferta pública, la constitución de mercados internos y el fomento de la oferta privada.

Por ejemplo, el enfoque aporta al sector instrumentos para el control de productos universitarios, mediante la evaluación como instrumento; la introducción de incentivos a la producción docente que asocia la remuneración del universitario a su productividad; la presencia de tendencias descentralizadoras, expresadas en la diversificación institucional aunque también en el traslado de responsabilidades del Estado central a instancias inferiores, como se ha dado en Brasil; y la introducción de mecanismos de mercado en el funcionamiento estatal (Betancourt, 2000).

A diferencia de Europa, estas reformas no se orientaron a dotar de mayor autonomía a las instituciones, sino más bien a romper con el rol tradicional de “Estado Benevolente”, cuya principal función era la de financiar en bloque el funcionamiento autónomo de las instituciones (Marquina, & Polzella, 2015).

La transformación de los sistemas universitarios a nivel cuantitativo y cualitativo, en particular a partir de la segunda mitad del siglo pasado, ha producido una mayor exigencia social para mejorar y asegurar la calidad de las instituciones y de los programas de grado y posgrado. La metodología utilizada por la mayoría de los sistemas para el aseguramiento de la calidad comprende tres procesos: la autoevaluación, la evaluación por pares externos y la acreditación formal del programa realizada por la agencia evaluadora. Sin embargo, la discusión académica sobre las políticas de aseguramiento de la calidad, constituye una necesidad a partir de la experiencia acumulada en la región y en el mundo. La existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad no es garantía de tener o lograr la calidad. El aumento de la calidad es un fenómeno a largo plazo que depende de la voluntad y la capacidad de las decisiones de las instituciones, y/o carreras, de mejorar y, no exclusivamente del sistema de evaluación.

El éxito en la implementación de las mejoras en los procesos de evaluación y acreditación se vincula con una cultura gerencial de las instituciones, que podría ser considerada como cultura de evaluación, que les otorga a las instituciones la capacidad de mejora auto sustentada (Guaglianone, 2017).

La evaluación y la acreditación han tenido un impacto heterogéneo en la relación entre el Estado y las instituciones. Desde el inicio la relación se basó en un continuo de situaciones de cooperación y conflicto, acompañado de estrategias de adaptación y resistencia. Las nuevas políticas lograron instalarse en las universidades, en algunos casos bajo una modalidad sustantiva; en otros de manera instrumental y en algunos casos con una visión meramente ritualista por la necesidad de cumplir con la Ley (Guaglianone, 2013).

Al respecto en una entrevista realizada a Ball (2015) sobre los sistemas de evaluaciones y mediciones pone de manifiesto el interrogante respecto a si estos están sirviendo a los intereses y propósitos sociales o están distorsionando y empobreciendo la experiencia educativa. Así mismo menciona el riesgo de vaciar de significado la evaluación al medir el rendimiento docente solo en términos productivos, sin pensar en ellos como seres con una variedad de cualidades.

3.2.3 Impacto de los procesos de evaluación institucional y acreditación de las carreras de grado en Argentina

La reforma de la ES de la década de los años 90 en Argentina, estableció una agenda que modificó la configuración de las universidades nacionales, estos cambios introdujeron la necesidad de llevar adelante nuevas tareas para lo cual emergieron nuevos roles y funciones, modificando las identidades, las conductas y los vínculos entre los actores universitarios tradicionales y los nuevos.

Las políticas de evaluación institucional no significaron modificaciones sustantivas en la base del sistema. La evaluación permitió cambios en la medida que generó procesos antes inexistentes, como la autoevaluación integral de la institución. Pero no replanteos significativos sobre la visión, misión y desarrollo de la institución universitaria.

En un estudio realizado por Guaglianone (2017) pudo determinar que tanto los rectores como decanos, vice-decanos, secretarios académicos y responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad, destacan como impactos positivos el mejoramiento en el ordenamiento de los datos, la elaboración de estadísticas y en algunos casos la constitución de oficinas o dependencias encargadas del desarrollo, implementación, seguimiento de planes estratégicos y de los procesos de certificación de la calidad. También, se vio que la autoevaluación logró movilizar a los distintos actores de la comunidad académica, aunque acotadamente, ante la necesidad de contacto entre

distintas áreas y sectores. La práctica de la acreditación fue considerada por los actores entrevistados como una experiencia positiva, porque les permitió aprender sobre el estado de las carreras y las facultades, como así también sobre sus fortalezas y debilidades.

Al existir compromisos con el organismo evaluador, con tiempos establecidos, se han logrado resultados concretos. Tanto las autoridades como los responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad observaron una mayor participación principalmente en la primera convocatoria. Con posterioridad se requiere una intervención menor, ya que se basa en la puesta en marcha de los compromisos, generalmente asumida por los organismos de gestión y transformada en una práctica burocrática. Con todo, el haber transitado la acreditación y la autoevaluación permiten a las autoridades y docentes asumir una mirada integral de sus fortalezas, debilidades y de las necesidades de mejora de las carreras.

Se considera que la acreditación tuvo mayor aceptación que la evaluación institucional en la comunidad académica, debido a que la misma participa activamente en el proceso, definiendo y acordando los estándares con los cuales se acreditarán las carreras.

Es posible observar que la acreditación de las carreras ha empezado a generar, al interior de las universidades, una diferenciación sustantiva entre las carreras que se someten a la acreditación y las que no. Se plasma no solo en una atención particular en la unidad académica sino también en la acción de la universidad como contraparte necesaria para el acceso a financiamientos de las mejoras o en la asignación de fondos específicos para cumplir con los planes acordados. Este proceso estaría generando disparidades al interior de las instituciones entre las carreras incorporadas al artículo 43 de la LES y las que aún no se consideran de interés público (contempladas en el artículo 42), o que aún no han elaborado sus estándares.

En Argentina, las condiciones institucionales para la evaluación de las universidades de gestión pública y privada, han dependido en gran medida de dos factores: un impulso externo, en este caso la LES junto con un organismo, la CONEAU, que implementa las políticas de evaluación pero que armoniza con las necesidades de la gestión y un liderazgo fuerte que maneja las tensiones y negociaciones que surgen.

Si bien existe una mayor conciencia de la importancia de estos procesos de evaluación institucional en la comunidad académica, la ausencia de financiamiento para la implementación de las mejoras y la burocratización a nivel del organismo de aplicación

y de las instituciones; han creado una dispar “cultura de la evaluación” en las universidades.

No hay duda que tanto la evaluación como la acreditación devinieron en ciertas mejoras para el conjunto de las instituciones universitarias. Entre ellas se destaca el ordenamiento de los datos, la elaboración de estadísticas, la comunicación entre las distintas áreas, la concientización de los problemas de las instituciones y de las carreras, el mejoramiento en los planes de estudio, el aumento en las dedicaciones docentes y perfeccionamiento, el crecimiento de la investigación y transferencia y las mejoras en infraestructura y, en la mayoría de los casos, en la creación de departamentos o estructuras de aseguramiento de la calidad

Sin embargo, fue la acreditación la que aceleró los procesos de cambio en las carreras por la necesidad de cumplir con el estándar. Se convirtió en una herramienta para la planificación y la gestión en las instituciones. Estos impulsos de mejora partirían de tres cuestiones: su carácter punitivo, su continuidad obligatoria (la mayoría de las carreras han acreditado por tres años, con compromisos a cumplir) y la posibilidad de financiamiento, a las universidades de gestión pública, para el cumplimiento de los compromisos.

En este sentido se considera, como un efecto no deseado, que la práctica de la acreditación ha absorbido a la de la evaluación institucional. Las instituciones y sus organismos de gestión se hayan más comprometidos en la acreditación de carreras que en la evaluación institucional.

Si bien se han logrado mejoras en diversos aspectos ,aún quedan cuestiones por definir respecto al desgaste de la acreditación constante, la participación de los actores universitarios, el financiamiento de las mejoras en los procesos de evaluación institucional, la mirada de los pares sobre la aplicación de los estándares, la conciencia del seguimiento como actividad permanente, la articulación al interior de la instituciones de ambos procesos y la diferenciación que está surgiendo entre las carreras de interés público -que atraviesan la acreditación- y las que no.

4. ACREDITACIÓN DE CARRERAS EN ARGENTINA

El concepto de título académico versus título habilitante ha estado en el debate político a lo largo de la historia de las universidades. En las instituciones universitarias se observa la adhesión según los países al modelo de universidad anglosajón o al modelo francés. El modelo anglosajón separa la formación académica, a cargo de las

universidades, de la habilitación, a cargo de instancias externas; este modelo permite libertad absoluta a las universidades sobre el diseño de los planes de estudio, pero el Estado realiza posteriormente la constatación de la formación de los egresados.

Por su parte el modelo francés mantiene el título académico y la habilitación unidos, permitiendo al poseedor del título el ejercicio de la profesión, este modelo presenta injerencia oficial durante el proceso de formación en las profesiones de riesgo, se requiere que sean acreditadas por la entidad correspondiente.

Los conceptos de habilitación profesional, alcances de los títulos universitarios y validez nacional de éstos ha generado controversias y confusiones a lo largo de los años.

El 7 de agosto de 1875, se promulgó en la Provincia de Buenos Aires una Ley que autorizaba a las Facultades a expedir los diplomas, a los alumnos que hubiera cumplido las exigencias académicas de la carrera en cuestión, que habilitaban para ejercer las profesiones en que se requiera competencia científica. De esta forma se identificó del título académico con la habilitación profesional (Mignone,2015).

En 1885 en la Ley Universitaria N.º 1.597, conocida como “Ley Avellaneda”, establece que cada Facultad proyectará los planes de estudio y dará los certificados de examen en virtud de los cuales la Universidad expedirá, exclusivamente, los diplomas de las respectivas profesiones científicas. De esta forma confiere a las instituciones universitarias argentinas el atributo de expedir títulos académicos que, a la vez, habilitan para el ejercicio de las profesiones liberales (Mignone,2015).

Desde la década de 1950 comienza la masificación de los sistemas universitarios en parte este fenómeno es consecuencia que la población comienza a valorar los títulos universitarios como condición necesaria para aspirar a empleos de calidad. Paulatinamente se consolida la llamada “sociedad del conocimiento” que tiende a apropiarse de este mediante al acceso a instancias de educación superior, en forma simultánea surge el “credencialismo”, que demanda los títulos y certificados que avalen formación profesional valorizable en el mercado de empleos. El credencialismo tiende a desvincular los conocimientos de los títulos y certificados que expiden los establecimientos educativos y reclama la intervención del Estado para dar fe pública de la seriedad y calidad académica y científica de los programas de estudios y los procesos educativos que ofrecen los integrantes del sistema (Peón, 2015).

En consonancia con estos fenómenos en el año 1993, se crea la Secretaría de Políticas Universitarias, en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, con esta acción el Estado Argentino reconoce la importancia de las instituciones universitarias y

la necesidad de normar los procedimientos de creación de nuevos establecimientos estatales y privados, supervisar el funcionamiento de los ya existentes y refrendar la validez y alcances de los títulos y credenciales que expiden esas casas de estudios. Finalmente, en 1995 se promulgó la Ley de ES N.º 24.521 /95 que dio marco legal a la acreditación de las carreras de grado y post grado.

La acreditación está condicionada al cumplimiento de ciertos criterios y estándares previamente definidos a diferencia del modelo de evaluación que es un proceso pautado (Araujo, 2014). La construcción de los estándares de uso para la acreditación de las carreras es el producto de la integración combinada de la coordinación estatal entre la Secretaría de Políticas Universitarias la CONEAU y la presencia de cuerpos intermedios de amortiguación como las asociaciones o colegios profesionales, en primera instancia, y el Consejo de Universidades, en segundo lugar (Araujo & Trotta, 2011).

4.1 LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 24.521 (LES)

Consta de 89 artículos dispuestos en siete capítulos. En ellos determina las instituciones comprendidas en la Ley ,el financiamiento, los fines y objetivos, la estructura y articulación, los derechos y obligaciones, los títulos y planes de estudio, la evaluación institucional, las instituciones universitarias y sus funciones, la autonomía, su alcance y sus garantías, las condiciones para el funcionamiento de las instituciones, el régimen de títulos, la evaluación y acreditación, la creación y bases organizativas instituciones universitarias nacionales, los órganos de gobierno, sobre las instituciones universitarias privadas y las instituciones universitarias provinciales, del gobierno y coordinación del sistema universitario. El artículo 25° se refiere a la evaluación institucional y en los artículos 43° a 47° se encuentran establecidas las disposiciones referidas a la acreditación de carreras de grado y postgrado.

4.1.2 Artículos referidos a Acreditación de Carreras

El artículo 43° sostiene:

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

- a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que

establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades:

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinara con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Esta ley permitió el surgimiento de un instrumento normativo que regularía el funcionamiento de la educación terciaria en su conjunto, desde el año 1997 comenzaron a implementarse las evaluaciones externas para las instituciones universitarias argentinas.

4.2 COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU)

La CONEAU fue creada en agosto de 1996. Las funciones que cumple establecidas en el artículo 46° de la LES son:

Artículo 46°: La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación. y que tiene por funciones:

a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44°.

b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43°, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades:

c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;

d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el periodo de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.

Se encuentra integrada según lo establece el artículo 47° de la LES por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional; tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación y uno por el Ministerio de Educación.

De esta forma quedó constituida la CONEAU que procedió a satisfacer la demanda pública de juicios de calidad sobre la solvencia académica de los distintos programas y carreras que ofrece el sistema a nivel de grado y de posgrado (Peón, 2015).

4.3 ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO EN LA ARGENTINA

4.3.1 Procedimiento para la acreditación

El proceso de acreditación de carreras de grado se realizará a través de **convocatorias públicas**, que alcanzan a las carreras de cada uno de los títulos incluidos en la nómina prevista en el artículo 43°.

Las instituciones llevan adelante la autoevaluación de las carreras, que estará destinada a analizar el grado de cumplimiento de los estándares y la necesidad de implementar planes de mejora al respecto. El producto de esta etapa es un **Informe de Autoevaluación**. Posteriormente un **Comité de Pares Evaluadores** proceden al análisis del informe de autoevaluación y de la información presentada, la visita a la sede de la carrera (en los casos en los que correspondiera), la elaboración de los informes de evaluación y el análisis de consistencia de los mencionados informes.

Las carreras que se presenten a una convocatoria de acreditación por primera vez (en un primer ciclo) o aquellas que, habiéndose presentado previamente, hayan resultado no acreditadas, serán visitadas por pares evaluadores.

Los pares evaluadores elaborarán un informe donde recomendarán la acreditación por el período que corresponda o la postergación de la recomendación sobre el resultado de la acreditación, con formulación de requerimientos.

Las carreras son acreditadas según los estándares aprobados por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. El informe de la resolución es de carácter Público. Una vez realizado el análisis de los procedimientos desarrollados, de los Informes de Evaluación producidos y de sus respectivas recomendaciones, considerando las siguientes alternativas:

a) Acreditación por un período de seis años para aquellas carreras que cumplan con el perfil previsto por los estándares.

b) Acreditación por un periodo de tres años para las carreras que cumplan con el perfil previsto por los estándares, pero no hayan completado un ciclo de dictado

c) Acreditación por un período de tres años en los casos en los que, no habiéndose logrado el perfil previsto, hubiese elementos suficientes para considerar que la carrera

desarrolla efectivamente planes de mejora cuyo impacto permitirá lograr el perfil antedicho en un plazo razonable.

Cuando la resolución de acreditación sea otorgada por un período de tres años, la **segunda fase** del proceso tendrá lugar al vencimiento de dicho plazo y, en caso de verificarse el cumplimiento de los planes de mejoramiento asumidos como compromiso, se extenderá la acreditación por los tres años restantes.

d) No acreditación para aquellas carreras que no cumplan con el perfil previsto y cuyos planes de mejora sean considerados no factibles e insuficientes para poder alcanzarlo.

La política de la CONEAU en relación a los procesos de aseguramiento de la calidad consiste en mantener el rigor de las evaluaciones sin flexibilizar la exigencia de los estándares y se aprueba la acreditación de la carrera con compromisos que son planteados en los planes de mejora elaborados por las instituciones (Villanueva, 2008).

Días Sobrino (1995) afirma que la evaluación debe ser categorizada como un medio y no como un fin en sí misma, constituyéndose en una herramienta para la toma de decisión. Cabría determinar si estas acciones de evaluación permiten reflexividad para mejoras curriculares, extensión social y producción de conocimiento científico o simplemente son una auditoría que indique errores y prescribe correctivos, constituyéndose simplemente en una burocratización del proceso. Generado por el imperativo del cumplimiento de las pautas preestablecidas mediante el llenado automático de formularios. Por otra parte, desde lo institucional es esperable que no se produzcan solo mejoras cosméticas, sin que se genere una mejora real del proceso educativo, para hacer frente a las recomendaciones solicitadas por la agencia evaluadora. Es interesante destacar que algunos países han incorporado adicionalmente una evaluación del aprendizaje, a través de exámenes aplicados a los estudiantes o egresados (Lemaitre, 2012).

4.4 CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS DE LA ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MEDICINA

La Carrera de Medicina se encuentra comprendidos en la nómina de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, deben ser acreditadas por la CONEAU en carácter obligatorio para la obtención de la validez nacional del título.

Los criterios y estándares de calidad para las carreras de Medicina aprobadas hasta el momento son los del año 1999 aprobado por la Resolución N° 535 del MECyT que fuera posteriormente modificados por la Resolución N° 1314 del año 2007, en la construcción de este instrumento intervino la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina -AFACIMERA-, una asociación civil constituida por representantes de Carreras de Medicina dictadas tanto en universidades de gestión estatal como privada. Con el tiempo, las Facultades y Escuelas de Medicina Públicas crearon el Foro Argentino de Facultades y Escuelas de Medicina Públicas -FAFEMP-.

La modificación de la resolución N° 1314/07 consistió en la reducción de los estándares de 126 a 67, pero el cambio esencial fue una fuerte disminución de los descriptores de contenidos mínimos, acompañados de la definición de las competencias que deben ser adquiridas. De la combinación de estos dos aspectos se desprende una parte fundamental de los requisitos que debe cumplir el plan de estudios y que motiva el uso sistemático y profundo de ciertas metodologías de enseñanza y aprendizaje, como también la definición clara de instrumentos de evaluación formativa. Las competencias se agrupan en cuatro dimensiones: práctica clínica (once componentes), pensamiento científico e investigación (seis componentes), profesionalismo (dieciséis componentes) y salud poblacional y sistemas sanitarios (siete componentes). Por otro lado, los contenidos básicos se agrupan en tres ejes curriculares: fundamentos científicos de la atención del paciente; proceso salud-enfermedad-atención en las distintas etapas del ciclo vital; y Medicina, hombre y sociedad. Actualmente, la comunidad disciplinar se encuentra trabajando en una nueva resolución de estándares.

Actualmente, ambas entidades trabajan en la revisión de los estándares y criterios de acreditación. A partir de la emisión de la respectiva resolución por parte del MECyT.

4.5 IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA CARRERA DE MEDICINA

En un informe realizado por CONEAU sobre las mejoras en la calidad educativa y los cambios ocurridos en las carreras de Medicina que participaron en el proceso de acreditación en el período que se extiende entre los años 2000 y 2014 se pudo observarse el impacto positivo que el proceso de acreditación ha tenido en el mejoramiento de la calidad en varios los aspectos.

En la primera convocatoria se presentaron a acreditación 24 carreras. Todas estas carreras iniciaban su primer ciclo de acreditación. Al finalizar la primera fase de

acreditación de estas carreras, 2 estaban acreditadas por seis años y 22 carreras fueron acreditadas por tres años.

Las 22 carreras que acreditaron por tres años presentaban debilidades en alguna de las cinco dimensiones de análisis: a) contexto institucional el 95%, b) plan de estudios el 91%, cuerpo académico el 100%, alumnos y graduados el 95%, infraestructura y equipamiento el 77%.

En la segunda fase de acreditación del primer ciclo las 22 carreras que habían acreditado por tres años, se presentaron a la segunda fase del primer ciclo de acreditación. En todos los casos se aprobó la extensión de la acreditación por otros 3 años. Las situaciones deficitarias que más frecuentes que persistían en la segunda fase de acreditación no solo surgen de la implementación incompleta de los planes de mejora propuestos en la primera fase, sino también de nuevas situaciones deficitarias detectadas durante esta etapa de evaluación. No obstante, se vio que se encontraban en una mejor situación que la que presentaban en la primera fase.

En el segundo ciclo de acreditación de carreras de Medicina realizado por la CONEAU en el año 2008, se presentaron a acreditación 31 carreras que incluían las 24 que se habían evaluado en el primer ciclo y 7 que habían iniciado su desarrollo en una etapa posterior, por lo que no se habían presentado en la convocatoria del año 2000.

Al finalizar la primera fase de esta convocatoria, 18 carreras estaban acreditadas por 6 años, entre las que se incluían las 2 carreras que habían obtenido el mismo resultado en el ciclo anterior y el resto fueron acreditadas por 3 años.

Al finalizar la primera fase del segundo ciclo se observaron muy pocas debilidades que persistieran respecto del ciclo anterior. Uno de los temas que se reitera en ambas etapas es el vinculado con la necesidad de fortalecer la articulación e integración de contenidos del plan de estudios. También se vio que una de las debilidades que persistía era la falta de actividades de investigación consolidadas. Ligado a este tema se recomendó incrementar la dedicación de los docentes para facilitar la realización de estas actividades. Se destaca que también hay carreras a las que se les comprometió a incrementar la cantidad de alumnos en investigación.

En la segunda fase del segundo ciclo de acreditación en todos los casos se aprobó la extensión de la acreditación por otros 3 años.

Desde el año 2000 en que comenzó la acreditación hasta el año 2014 en que se aprobó la mayor parte de las resoluciones de extensión de la segunda fase, se puede

apreciar la evolución de las carreras hacia el cumplimiento de las pautas de calidad y, en muchos casos, hacia la mejora continua.

La mayor parte de los déficits encontrados en el primer ciclo se han ido superando paulatinamente. Se ajustaron las estructuras organizacionales y administrativas permitiendo condiciones de operación adecuadas y una gestión eficaz.

Se redefinió el currículo al perfil de egreso establecido; se había observado cierta dificultad para adecuarse al perfil generalista, mostrando varias carreras una marcada tendencia hacia la especialización.

El problema relacionado con la investigación es el de más difícil resolución. Si bien las carreras han definido sus políticas y establecido los lineamientos y otorgado el financiamiento necesario para desarrollar las actividades y han efectivizado incorporación de los alumnos en esta tarea, el mayor obstáculo se presenta en el incremento de las dedicaciones docentes.

Por otro lado, los evaluadores han subrayado en las evaluaciones del segundo ciclo, no solo la necesidad de llevar adelante los proyectos, sino la importancia de que los mismos difundan sus resultados en medios reconocidos por la disciplina.

Las carreras, han tenido en general, bien definidas sus políticas de extensión y vinculación con el medio ya que las observaciones en este campo fueron mucho menores que las relativas a investigación; evidentemente, por la misma naturaleza de la disciplina, la integración con el entorno aparece más fluida.

Finalmente, otra característica que ha merecido ajuste en el primer ciclo, y que apareció de manera reiterada, ha sido la necesidad de adaptar las políticas de admisión acordes con la capacidad educativa; sin embargo, ya en la segunda fase se había logrado la meta buscada.

Asimismo, aparece la trascendencia otorgada a la formación del cuerpo académico, no solo en cuestiones disciplinares sino en lo que hace a su formación pedagógica; no obstante, se ha tendido a la consolidación de las políticas institucionales que aseguren un sistema.

Una de las cuestiones más difíciles de alcanzar se refiere a la exigencia de articulación de contenidos y las instancias de integración que permiten manejar, en conjunto, conceptos de las disciplinas básicas y las áreas clínicas.

En el análisis presentado por CONEAU concluyen que el proceso de acreditación ha propiciado el mejoramiento de la calidad de las carreras, ha favorecido la valoración

de la autoevaluación como un instrumento útil para detectar fortalezas y áreas a atender y ha instalado una cultura de la evaluación para la mejora continua.

5. CASO ANALIZADO

Se toma el caso de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP para valorar el impacto del proceso de acreditación en el mejoramiento de la calidad de esta carrera. El objetivo de este apartado es rastrear, a partir de la valoración de las resoluciones de CONEAU N° 395/01 y N° 943/05 el impacto del proceso de acreditación de esta carrera en las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.

Se analizaron Resoluciones de CONEAU de la primera y de la segunda fase del primer ciclo de acreditación. Esta carrera en la primera fase fue acreditada por 3 años mediante la Resolución N° 395/01 expedida por CONEAU con 10 compromisos y 4 recomendaciones. En la segunda fase extendió su acreditación por 3 años mediante la resolución de CONEAU N° 943/05 con 11 recomendaciones.

En la Resolución N° 395/01 de CONEAU se describe que la carrera de Medicina Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP fue creada el 4 de enero de 1934. En cuanto a la estructura de gobierno, contaba con un Consejo Académico que era presidido por el Decano y constituido por doce miembros electos: seis representantes del claustro de profesores, dos del claustro de graduados y cuatro del claustro de alumnos de la Facultad. En el año 2001 se encontraba vigente un plan de estudios del año 1992 que estaba integrado por 46 asignaturas y que se organizaba en un ciclo básico, de primero a tercer año, y un ciclo clínico de cuarto a séptimo año. La carga horaria total de asignaturas de la carrera era de 3.420 horas. Durante el séptimo año, en forma simultánea con el cursado de las asignaturas correspondientes, los alumnos debían realizar prácticas obligatorias que podían cumplirse mediante distintas alternativas: a) Residencias Estudiantiles de Pregrado (REP), b) Practicantado Ambulatorio Obligatorio (PAO). En el año 1992 se implementó un curso de admisión a la carrera denominado “Módulo de Admisibilidad”, en el que se impartían contenidos correspondientes al nivel medio de Matemática, Física, Química y Biología, con aplicaciones a las Ciencias Médicas. Este módulo tenía una carga horaria obligatoria de 240 horas y se desarrollaba durante el primer semestre de cada año. En su informe exteriorizó los déficits encontrados:

...el contexto institucional, el cuerpo académico, el número de alumnos y los recursos disponibles permitirían el cumplimiento de los objetivos de la

carrera. Sin embargo, existen deficiencias en diversos aspectos y particularmente en el plan de estudios que impiden la formación de un médico generalista con plenas aptitudes teóricas y prácticas. La creación de la estructura departamental no ha logrado integrar la actividad académica de las cátedras, observándose que la ausencia de una integración horizontal y vertical dificulta alcanzar el perfil de graduado propuesto.

No se cumple con la carga horaria prevista por los estándares, resultandos insuficientes las prácticas durante el cursado de las asignaturas. La ausencia de una Práctica Final Obligatoria (PFO), según lo establecido por los estándares, impide la adecuada integración de los conocimientos, la adquisición de habilidades y destrezas y el desarrollo de capacidades para resolver situaciones. La ausencia de un programa y de medidas efectivas para el cambio curricular que deberían haber acompañado a la implementación del sistema de admisión de alumnos, ha impedido mejorar la calidad de la enseñanza impartida. La necesidad de contar con un plantel docente con mayor porcentaje de dedicación exclusiva y semiexclusiva se encuentra limitada por la escasez de los recursos económicos disponibles. Esta escasez de recursos económicos limita también las posibilidades de formación, actualización, producción científica, estabilidad y pertenencia a la institución de un porcentaje importante del cuerpo académico. Por igual razón se encuentran restringidas las actividades de investigación y extensión. El control de la gestión educativa, la supervisión del desempeño docente, del aprendizaje de los alumnos y de la actuación de los graduados no resulta efectiva. La escasa disponibilidad de recursos no asegura el pleno cumplimiento de los planes de la carrera y sus previsiones a futuro....

Por lo expuesto, se detectaron déficit en las funciones de docencia, extensión, investigación y gestión, que concluyeron en la formulación de los siguientes requerimientos en la etapa de evaluación de la carrera:

- Elaborar un nuevo modelo curricular que dé cumplimiento a la carga horaria práctica y a la Práctica Final Obligatoria, tal como lo establecen los estándares definidos en la Res. 535/99. Este modelo de ser consensuado por la comunidad de la Facultad y aprobado por el Consejo Académico.

- Diseñar una estructura académica, acordada con el cuerpo docente, que asegure la integración, el control y la supervisión del proceso educativo, así como la homogeneidad de la enseñanza en los distintos ámbitos donde la misma se desarrolla. La estructura departamental puede ser el instrumento más adecuado para lograr estos fines.

- Implementar la PFO en el ciclo lectivo 2002, para que los actuales alumnos de la carrera puedan ser beneficiados con este programa educativo que se considera fundamental.

- Designar una comisión permanente de seguimiento curricular que se aboque al control de la ejecución del nuevo modelo curricular y a la revisión y actualización del mismo.

Implementar un mecanismo de evaluación del desempeño docente.

- Planificar y ejecutar medidas de promoción e incorporación de los estudiantes a programas de investigación y extensión...

La institución presentó planes de mejora que determinaron los **10 compromisos asumidos para la acreditación de la carrera**: diseñar un modelo curricular que cumpla con la carga horaria práctica y contenidos exigidos por los estándares, jerarquizar la estructura departamental teniendo como objetivos la integración académica tanto horizontal como vertical, la evaluación continua de la gestión departamental y la homogeneización de los criterios de enseñanza, el control y la supervisión del proceso educativo asignaturas a fin de adaptarlos al perfil de médico generalista y a los estándares, en relación a la PFO asumieron 4 compromisos (implementarla como obligatoria, elaborar los contenidos y a partir de la aprobación del nuevo modelo curricular establecerla en forma definitiva y asegurar la supervisión de estas), ofrecer el “Programa de Formación y Actualización Docente” cargo del Departamento de Pedagogía Médica, y se comprometieron a cumplir con las estrategias de mejoramiento expuestas en el informe de autoevaluación.

Con estos compromisos, CONEAU acreditó la carrera por 3 años, y formuló además 4 **recomendaciones** para contribuir a la implementación de los compromisos.

Estas fueron:

- La elaboración de un informe semestral con el objetivo de supervisar los avances en los distintos aspectos del proceso de mejoramiento propuesto. Estos informes, considerados como herramientas para el seguimiento del proceso de mejoramiento, permitirán a la Comisión Curricular en particular y la institución en general conocer el grado de avance en el desarrollo de las distintas estrategias y acciones propuestas, estimar la eficiencia de las mismas y proponer modificaciones, si fuera necesario.
- Se establezcan claramente las atribuciones y funciones de la Comisión Curricular y su articulación con las funciones de los Departamentos.
- Se diseñen procedimientos que permitan asegurar un control y supervisión eficientes de la PFO y de los servicios hospitalarios donde éstas se desarrollan, previendo además los medios y recursos necesarios para realizar fehacientemente dicha supervisión.
- Se asegure la participación de toda la comunidad de la Facultad, especialmente de los docentes, en este proceso de mejoramiento con el fin de lograr el consenso indispensable que asegure el eficiente funcionamiento de la estructura departamental propuesta y el éxito en la implementación del nuevo modelo curricular.

En el año 2005 la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP se presentó a la segunda fase de acreditación del primer ciclo. En esta fase se pudo visualizar una mejoría de las dimensiones anteriormente analizadas por CONEAU. Se superaron las deficiencias en el plan de estudios mediante la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios, se generó una detallada definición de la misión de la carrera y del

médico a formar, se promovió una nueva estructura departamental que superó las dificultades de la antigua organización, se amplió la carga horaria de la carrera adecuando la distribución entre horas teóricas y prácticas, se implementó una PFO de transición y se planificó la PFO definitiva, se creó la Comisión de Cambio Curricular, que permitió llegar a la sanción de un nuevo currículo en la que participó toda la comunidad universitaria, se lograron nuevas fuentes alternativas de financiamiento, se aumentaron las actividades de investigación y extensión aplicando en ellas mayores dedicaciones y recursos económicos, se superó la ineffectividad de los controles de gestión educativa, de supervisión del desempeño docente, del aprendizaje de los alumnos y de la actuación de los graduados mediante el control ejercido por los Departamentos y las Comisiones.

A partir del informe de CONEAU se pudo visualizar el cumplimiento de los compromisos por parte de la institución, contribuyendo la primera fase del ciclo de acreditación a la mejoría de las funciones de docencia, extensión investigación y gestión generando de esta forma un impacto positivo en la calidad educativa de la institución.

De esta forma la carrera extendió la acreditación por 3 años con 11 recomendaciones para asegurar la continuidad de las mejoras de la calidad educativa: Planificar las reuniones de Departamento, celebrar las designaciones de los cargos de conducción, aumentar el número de docentes con dedicación semiexclusiva y/o exclusiva, evaluar la conveniencia de incorporar a la Comisión de Seguimiento Curricular profesionales del área de Educación, evitar la organización de las cursadas con sistema “mosaico”, que afecta sobre todo a las asignaturas del ciclo clínico, intensificar las actividades de articulación e integración y asegurar que el Departamento Pedagógico participe en estas actividades, evitar restar horas a las asignaturas para el desarrollo de los Talleres de Integración y disminuir el número de alumnos participantes en éstos, analizar el método de evaluación empleado, intensificar la concurrencia de los estudiantes a los centros periféricos durante la cursada de la asignatura de Medicina Interna, estimular la producción científica en el área clínica, fijando prioridades, incrementar el número de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica, arbitrar los medios necesarios para concluir a la brevedad las obras de infraestructura.

Los déficits encontrados en las dimensiones analizadas en la primera fase del ciclo de acreditación fueron subsanados en la segunda fase de este ciclo. Se mejoraron las funciones de gestión, docencia investigación y extensión, ya que se creó una nueva estructura departamental, se confeccionó un nuevo plan de estudio en el que se incrementaron las cargas horarias de la carrera, se incorporaron materias optativas y se

organizaron las PFO de acuerdo a los estándares definidos en la Res. 535/99, se comenzó la construcción del edificio del Hospital Universitario Integrado, se firmaron convenios con instituciones públicas y privadas para que los alumnos realicen las actividades prácticas, se potenció el Departamento de Pedagogía Médica con asignación de personal y recursos que entre sus actividades ofrece un “Programa de Formación y Actualización Docente”, se crearon comisiones para el control de la gestión educativa, la supervisión del desempeño docente, del aprendizaje de los alumnos, de la actuación de los graduados, el seguimiento y evaluación continua de la gestión departamental y la homogeneización de los criterios de enseñanza, Se mejoraron diversas funciones, entre ellas: se normatizó el ingreso de personal no docente, se implementó la ficha de seguimiento de graduados, se amplió del equipo y las redes informáticas y se establecieron redes con otras universidades, se aumentó el plantel de docentes con mayor carga horaria, se produjo un aumento de las actividades de extensión con transferencia a la sociedad, se incrementó la investigación (básica y clínica) aportando fuentes de financiamiento y se generaron estrategias para lograr mayor participación de los estudiantes en estas actividades, se mejoró la integración horizontal y vertical de las materias, se lograron nuevas fuentes de financiamiento y también se asignó un presupuesto fijo y personal idóneo a la biblioteca.

Entre las principales formulaciones de recomendaciones de la segunda fase se pueden distinguir que se insiste en el aumento del porcentaje de docentes con mayor carga horaria, intensificación de las actividades de integración y aumento del número de proyectos de investigación. Estas acciones orientan a que la Institución lleve a cabo una gestión pertinente y eficaz, que genere una mejora continua de la calidad educativa tendiente a la formación de profesionales acordes a la misión de la institución.

Estos logros muestran el impacto positivo generado por el mecanismo de acreditación de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP en las dimensiones analizadas por la CONEAU.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se buscó describir las políticas de aseguramiento de la calidad educativa, los mecanismos de acreditación en Argentina e indagar los resultados obtenidos, mediante este proceso, en las Carreras de Medicina. También con el objeto de dar cuenta del tema se realizó el análisis de un caso de acreditación, la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

El aseguramiento de la calidad en la ES se constituyó como un tema primordial de discusión de las últimas décadas. Con la creciente y sostenida oferta de ES por instituciones de gestión privada y estatal, conjuntamente con la masificación de la matrícula estudiantil y el presupuesto deficitario, la universidad dejó de ser percibida por la sociedad en su conjunto como el sitio de excelencia académica. Todos los sectores involucrados tales como el mercado, los organismos de crédito internacionales y las tendencias políticas del contexto global comenzaron a manifestar la necesidad de generar procesos de aseguramiento de la calidad educativa. Estos requerimientos a partir de la década de los años 90 establecen en la Argentina nuevas políticas en ES, que se plasman cuando se promulga en el año 1995 la LES N° 24.521 y se crea posteriormente en el año 1996 la CONEAU. Estas acciones condujeron a cambios en la gestión universitaria tendientes a la incorporación de la calidad y el mejoramiento de las carreras e instituciones. De esta forma, la Argentina se sumó a la preocupación común acerca del problema de la calidad de la educación en el resto del mundo, evidenciada en los procesos de creación de organismos evaluadores en las últimas décadas en diversos países.

La evaluación institucional y la acreditación de carreras reguladas por la LES aparecieron como herramientas adecuadas para el control estatal de los sistemas de ES desde la perspectiva de la calidad de los servicios educativos. El desarrollo de estos procesos ha variado en expansión, penetrancia y consolidación según los diferentes países. Se diferencia Estados Unidos del resto de ellos por tener una larga trayectoria de casi 100 años, por otra parte, en Europa la temática adquiere gran preponderancia en la década de los años 80. Estos procesos se han caracterizan por una sostenida internacionalización y finalmente se introduce en América latina en la década de los años 90, continuado hasta la época actual, en forma continua.

Desde sus inicios la evaluación y la acreditación han presentado un continuo de conflictos, resistencia y cooperación; pero finalmente se han instalado en las instituciones del país. A pesar de los inconvenientes, estos procesos son valorados por todos los sectores intervinientes, porque permiten detectar fortalezas y debilidades institucionales y académicas, de forma tal que permiten planificar proyectos para generar mejoras en las funciones sustantivas de la universidad.

Un importante logro de estas dos últimas décadas desde que se implementación las políticas de evaluación y de acreditación de la mano de la CONEAU ha sido el desarrollo de una incipiente “cultura de la evaluación”, vinculada con la aceptación de dichas prácticas por los actores del sistema. Si bien, se aprecia un mayor desarrollo de los

procesos de acreditación de las carreras de interés público, en detrimento de los de evaluación institucional. Se podría reflexionar que esta situación se da por el carácter de obligatoriedad de la acreditación en contraposición con la evaluación que es de naturaleza voluntaria. Se aspira a que esta incipiente cultura de la evaluación mute a una cultura de gestión responsable, de carácter permanente y participativo, autónoma y eficiente para constituirse en la base para los cambios e innovaciones institucionales que motiven el mejoramiento de la calidad académica en cada institución de ES, evitando que sean procesos aislados y de carácter meramente formal.

Si bien estos procesos han sido y continúan siendo objeto de numerosas críticas se puede observar que la acreditación de las carreras de medicina ha presentado un impacto positivo en la calidad educativa. En un informe presentado por CONEAU (2017) sobre el impacto en la calidad educativa en las carreras de medicina se pone de manifiesto que se encuentran en una mejor situación en las funciones de docencia, extensión, investigación y gestión posteriormente a ser acreditadas. Este estudio es coincidente con los resultados encontrados en el caso analizado de la Carrera de Medicina de la UNLP en el presente trabajo donde las dimensiones analizadas contexto institucional, plan de estudios y formación, cuerpo académico, alumnos y graduados, infraestructura y equipamiento han presentado una sustancial mejoría en la segunda fase del ciclo de acreditación.

Los importantes logros de instalación de los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa en las universidades del país impulsado fuertemente por la CONEAU, así como el control del sostenido aumento en la creación de nuevas instituciones, a través de la verificación de requisitos mínimos de calidad, requiere aún de la profundización de estas acciones como gran desafío pendiente.

Es esperable que después de lograrse la consolidación de estos procesos, se afronte de cara al futuro una amplia reflexión de la temática mediante la discusión abierta sobre preguntas básicas: ¿para qué evaluar? ¿qué se debe evaluar? ¿quién evalúa?, ¿cómo se evalúa?,

En relación a la acreditación de grado se aprecia otra serie de desafíos: ¿hasta qué punto el modelo de acreditación de carreras de interés público se puede extender a todas las carreras de grado? Este interrogante lleva a discurrir sobre si la CONEAU, cuya principal actividad recae en la acreditación, podrá gestionarlas, sin incurrir en la saturación, esto conduce a otro interrogante: ¿lo podrá hacer eficientemente, en tiempo y contará con la información adecuada para realizar dichos juicios? Por otra parte, cabría preguntar: ¿podrá el Estado financiar en las universidades públicas los planes de mejora,

de los resultados de las acreditaciones, en todas las áreas disciplinarias con igual dominio, que lo hizo con un reducido número de carreras de interés público?

Si bien, la acreditación de las carreras se considera que impacta directamente sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y en los mecanismos de toma de decisiones de sus profesores, sería positivo continuar trabajando sobre la profundización teórica y práctica de estos procesos para proponer instancias de evaluación, que permitan determinar el grado real del impacto en el profesional egresado, de las mejoras producidas en las dimensiones evaluadas por CONEAU en los procesos de acreditación de las carreras -contexto institucional, plan de estudios, cuerpo académico, alumnos y graduados, infraestructura y equipamiento-.

Por último, repensar si los lapsos de tiempos relativamente acotados entre cada ciclo de acreditación no llevan a un desgaste de los actores involucradas y una burocratización del proceso orientado unívocamente a cumplir con los formalismos que encaminen a obtener la acreditación legal necesaria para la validez nacional de los títulos emitido; sin dotar a este proceso de contenidos que promuevan y agilicen la mejora de la calidad educativa.

Quedan aún pendiente estos desafíos para el sistema universitario argentino y sus agentes, universidades, académicos, agencias y organismos públicos, discutir, proponer y construir planteos que contribuyan a mejorar la calidad de los procesos de aseguramiento.

BIBLIOGRAFÍA

Aiello, M. (2005). *El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura académica de los profesores* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

Albornoz, M., & Osorio, L. (2018). Rankings de universidades: calidad global y contextos locales. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 13(37),13-51. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6871037.pdf>

Alcaraz Salariche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668240/RIEE_8_1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Araujo, S.M, (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la educación superior*, 43(172), 57-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60432737009>

- Araujo, S., & Trotta, L. (2011). La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 83-97. Disponible en: [:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5430/pr.5430.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5430/pr.5430.pdf)
- Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Teseo. Universidad Abierta Interamericana.
- Ball S., Videoconferencia Entrevista a Stephen Ball - Estandarización y docencia (2015). Disponible en: campus CITEP.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento universitario*, 1(1), 56-77.
- Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Brunner2/publication/31626948_Universidad_y_Sociedad_en_America_Latina_JJ_Brunner/links/54e8b7890cf27a6de10f6353/Universidad-y-Sociedad-en-America-Latina-JJ-Brunner.pdf
- Brunner, J (1994), “Educación superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación”, en Marquis, C. (comp.), *Evaluación universitaria en el MERCOSUR*, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires.
- Cabrera, V. A. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7. Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la República Argentina. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/download/2886/3819>
- Chiancone Castro, A., & Martínez Larrechea, E. (2005). Evaluación y Acreditación en la Educación Superior: Un estudio comparado de América Latina y de Europa. In *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Montevideo, Uruguay*. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj4mLrnt8HIAhVuFrkGHej_CGMQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.saece.com.ar%2Fdocs%2Fcongreso1%2FMartinez_evaluacion.doc&usg=AOvVaw3P6VVzwiON4A4IT6m0r_3Q
- Caillón, A. (2012). El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior. *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe*, 181-188. Santiago, Chile. Disponible en: www.cinda.cl/wp-content/.../Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoamérica-2012.pdf
- Camou, A. (2002). Reformas estatales de ‘segunda generación’ y reformas universitarias en la Argentina actual. En Pedro Krotsch, *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*, Buenos Aires, Ediciones Al Margen, 22-34.

- Clark Burton, R. (1992). El sistema de educación superior. *Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen, Universidad Futura, México. Disponible en: http://www.academia.edu/download/36773620/CLARK-el_sistema_de_educacion_cap_1_y_2.pdf
- CONEAU (2017) *Medicina. Impacto en la Calidad Educativa*. En línea CONEAU.
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. En línea CONEAU.
- Diaz Sobrinho, J. (2008). Cambios y reformas en la educación superior. In *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (p. 95). Disponible en: http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/A_diez_a+%A6os_dela_conferencia_mundial_Version_completa.pdf#page=99.
- Dopico Mateo, I. (2003). Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista cubana de educación superior*.
- Fernandez Lamarra, N.F. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (9), 74-90.
- Fernández Lamarra, N., & Cópola, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación*. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Guadilla, C. G. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas*, 9-17. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/gguadilla.pdf>
- Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. 1° Ed. Teseo. CABA. Disponible en: <http://core.cambeiro.com.ar/0-166947-8.pdf>
- Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. *Calidad en la Educación*, (36), 187-217. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071845652012000100006&script=sci_arttext
- House, E. R. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299(3), 12. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5d03d5de-8b11-4c2e-9535-b5d2013daf91/re2990200487-pdf.pdf>
- House, E. R. (1980). The Role of Theories of Justice in Evaluation--Justice on Strike. *Educational theory*, 30(1), 67-72.17.

- Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Perspectiva*, 26(2), 401-432. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/12132/11416>
- Krotsch, P. (2009). “Modelos analíticos para la comprensión de la educación superior”, En: *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (1994). Organización, gobierno y evaluación universitaria. *Krotsch, P. y A. Puiggrós, (comps.), Universidad y evaluación: estado del debate*, Buenos Aires, Aique/Rei/IDEAS.
- Lemaitre, M.J. y Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina. Tendencias y desafíos. (Pág. 21-32). En: Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*. Universia – CINDA. Santiago, Chile. Disponible en: www.cinda.cl/wp-content/.../Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoamerica-2012.pdf.
- Lopes Segrera, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. *M. Mollis, Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas*, 39-58. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf#page=34>
- López, A. (2003). La nueva gestión pública: algunas precisiones para su abordaje conceptual. INAP
- Márquez, Á. D., & Marquina, M. (1997). Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos, Acreditación. Enfoque comparado. *Disponible en línea: CONEAU*.
- Marquina, M., & Polzella, Á. (2015). El impacto de la nueva gestión pública en las universidades y la emergencia de nuevos roles: comparando contextos, sistemas y abordajes teóricos para su estudio en distintos casos nacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 9-27. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6528176.pdf>
- Marquina, M. (2016). *Yo te evalúo, tú me evalúas: Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. EUDEBA.
- Marquís C., (2014). *Evaluación y acreditación universitaria. Actores y política en perspectiva*. 1º Ed. Fundación Universidad de Palermo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mignone, E. F. (2015). Las incumbencias. *Debate Universitario*, 1(2), 78-109. Disponible en: <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/54/60>

- Mignone, E. F. (1992). *Calidad y evaluación universitaria*. Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la República Argentina.
- Orozco, J. E. F., Becerra, J. I. V., & Arellano, C. I. M. (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la educación superior*, 44(175), 41-67. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000990>
- Peón, C. (2015). Comentarios al trabajo de Emilio Fermín Mignone: Las Incumbencias. *Debate Universitario*, 1(2), 66-77. Disponible en: <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/53/59>
- Randall, J. (2004). Desafíos nacionales e internacionales al proceso de acreditación. *Calidad en Medicina, CIDAFAAM/OSDE, Argentina*.
- Rasetti, C. P. (2018). Lo que los rankings dicen de la función de docencia de las universidades. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 13(37).pp. 53-65. Disponible en: <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/download/49/47>
- Roig-UBA, H. (2013). Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad. En M. Catalina Nosiglia (comp.) *La evaluación universitaria*. Buenos Aires: EUDEBA. Diponible en: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Dra.Roig/Roig3evaluacion-preordenada-y-ev-deliberativa-cap-hroig.pdf>
- Roig, H. I. (2014). Alternativas en la evaluación universitaria: entre la crítica y la creatividad. *Revista del IICE*, (35), 47-59. Disponible en: <http://revistas.cientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/1960/1806>
- Sobrinho, J. D. (2008). Cambios y reformas en la educación superior. In *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (p.95).Disponible en: http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/A_diez_a+%A6os_dela_conferencia_mundial_Version_completa.pdf#page=99 .Consultado 08/09/2018.
- Sobrinho, J. D. (2003). Avaliação da educação superior regulação e emancipação. *Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior*, 8(2). Disponible en: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/avaliacao/article/download/1221/1211>
- Stubrin, A. (2010). *Calidad universitaria: evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Cap. IV: *La noción de calidad en educación superior* Eudeba, Santa Fe.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática Guía teórica y práctica* (No.4). Paidós. Disponible en: <http://docshare01.docshare.tips/files/18435/184353297.pdf> . Consultado 25/10/18

- Tomàs-Folch, M., Feixas, M., Bernabeu, M. D., & Ruíz, J. M. (2015). La literatura científica sobre rankings universitarios: una revisión sistemática. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(3), 33-54. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/5418/5398>
- Toribio, D. (1999). La evaluación de la estructura académica. *CONEAU, Buenos Aires*. Disponible en: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/toribio.pdf>
- Van Vught, F. A. (1996). Evaluación de la calidad de la educación superior: El próximo paso (P215). *Cuadernos ascun*, (2), 7-23.
- Vetancurt Bernotti, V. (2000). Reforma de la gestión pública y políticas universitarias. *Nueva Sociedad*, 165, 58-72. Disponible en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/8866/%2Fsystem%2Fpdf%2F1447%2FDesafios_y_Transformaciones_en_la_educacion_en_AL.pdf
- Villanueva, E. (2008). La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3). Disponible en: http://www.redalyc.org/219114874_009/
- Vizcarra Herles, N. E., Boza Condorena, E. G., & Monteiro, E. (2011). Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2), 1-23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/447/44720020025/>
- Villaseñor Becerra, J. I., Moreno Arellano, C. I. & Flores Orozco, J. E., (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la educación superior*, 44(175), 41-67. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000990>