

**LA ACREDITACIÓN COMO MECANISMO PARA
LA GARANTÍA DEL COMPROMISO SOCIAL DE
LAS UNIVERSIDADES**

**PROPUESTA DE CRITERIOS E INDICADORES
CUALITATIVOS**

TESIS DOCTORAL

YAZMÍN CRUZ LÓPEZ

**DIRECTOR: DR. JAVIER ÁLVAREZ DEL CASTILLO
SOSTENIBILIDAD, TECNOLOGÍA Y HUMANISMO**

**CÁTEDRA UNESCO EN SOSTENIBILIDAD
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA**

BARCELONA, FEBRERO DE 2009

ACTA DE QUALIFICACIÓ DE LA TESI DOCTORAL

Reunit el tribunal integrat pels sota signants per jutjar la tesi doctoral:

Títol de la tesi:

Autor de la tesi:

Acorda atorgar la qualificació de:

- No apte
- Aprovat
- Notable
- Excel·lent
- Excel·lent Cum Laude

Barcelona, de/d'..... de

El President

El Secretari

.....
(nom i cognoms)

.....
(nom i cognoms)

El vocal

El vocal

El vocal

.....
(nom i cognoms)

.....
(nom i cognoms)

.....
(nom i cognoms)

Per a tu, el de llavors, el d'ara, el de sempre...

¡Gracias a los que estuvieron, a los que están y a los que estarán!

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Lista de tablas y figuras | 1 |
| Lista de abreviaturas | 2 |
| RESUMEN EJECUTIVO | 4 |
| 1. Contexto | 4 |
| 2. La garantía de la calidad en la educación superior | 6 |
| 3. Acreditación para la garantía de la calidad..... | 7 |
| 4. Análisis comparado de indicadores utilizados en sistemas de acreditación..... | 7 |
| 5. Resultados..... | 8 |
| CAPÍTULO 1. Introducción..... | 10 |
| 1.1 Justificación del tema | 10 |
| 1.1.1 Nuestro contexto..... | 10 |
| 1.1.2 La educación como instrumento de cambio | 14 |
| 1.1.3 Educación superior para la transformación | 15 |
| 1.1.4 Una universidad nueva..... | 16 |
| 1.1.5 El fin último: la pertinencia y el compromiso social..... | 16 |
| 1.2 Hipótesis General | 18 |
| 1.2.1 Hipótesis específicas | 18 |
| 1.3 Objetivo general | 20 |
| 1.3.1 Objetivos específicos | 20 |
| 1.4 Metodología | 20 |
| CAPÍTULO 2. La universidad..... | 22 |
| 2. 1 Introducción..... | 22 |
| 2.2 La universidad y sus orígenes | 22 |
| 2.2.1 Primeras instituciones | 23 |
| 2.2.2 La universidad del Renacimiento..... | 25 |
| 2.3 La universidad europea moderna..... | 28 |
| 2.3.1 La universidad participa en los procesos de colonización | 33 |
| 2.4 La universidad estadounidense | 35 |
| 2.5 La universidad institución que perdura | 36 |
| 2.6 La dinámica actual de la educación superior..... | 38 |
| 2.7 Conclusiones | 42 |
| CAPÍTULO 3. Garantía de la calidad..... | 43 |
| 3.1 Definiendo la calidad | 45 |
| 3.2 Mecanismos de garantía de la calidad | 49 |
| 3.3 Los mecanismos de garantía de la calidad en el Mundo..... | 51 |
| 3.4 Tendencias regionales..... | 56 |
| 3.4.1 África | 57 |
| 3.4.2 Estados Árabes | 58 |
| 3.4.3 Asia y el Pacífico | 59 |
| 3.4.4 Europa y América del Norte | 60 |
| 3.4.5 América Latina y el Caribe | 62 |
| 3.5 Conclusiones | 63 |
| CAPÍTULO 4. Acreditación para la garantía de la calidad..... | 65 |
| 4.1 Tipos de acreditación..... | 68 |
| 4.1.1 Acreditación obligatoria y voluntaria..... | 68 |
| 4.1.2 Adecuación para el objetivo y enfoque basado en estándares ... | 68 |
| 4.1.3 Acreditación por cobertura geográfica | 69 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 4.1.4 | Acreditación por tipo de institución | 73 |
| 4.1.5 | Acreditación por unidad de análisis | 75 |
| 4.1.6 | Acreditación de la educación superior a distancia | 76 |
| 4.2 | Caso de estudio: Acreditación de programas de ingeniería | 76 |
| 4.2.1 | Descripción de las agencias | 78 |
| 4.2.2 | La responsabilidad cedida por los gobiernos | 80 |
| 4.2.3 | Las alianzas internacionales | 81 |
| 4.2.4 | Puntos fuertes | 82 |
| 4.3 | Proceso de acreditación | 83 |
| 4.3.1 | Agencias de acreditación | 83 |
| 4.3.2 | Proceso de evaluación | 89 |
| 4.4 | Riesgos del proceso de acreditación | 93 |
| 4.5 | Conclusiones | 94 |
| | CAPÍTULO 5. Sistema universitario del Estado Español | 97 |
| 5.1 | Antecedentes | 97 |
| 5.1.2 | Etapas contemporáneas | 97 |
| 5.2 | Estado actual y marco regulador | 98 |
| 5.2.1 | Legislación | 100 |
| 5.2.2 | Descripción y análisis del sistema | 102 |
| 5.2.3 | Financiación de las universidades | 105 |
| 5.3 | Garantía de la calidad | 106 |
| 5.3.1 | Sistema de indicadores para el sistema universitario público español | 108 |
| 5.3.2 | Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- ANECA | 110 |
| 5.3.3 | Agencias autonómicas para la garantía de la calidad | 118 |
| 5.4 | Conclusiones | 119 |
| | CAPÍTULO 6. Análisis comparado de criterios de acreditación | 121 |
| 6.1 | Criterios e indicadores del compromiso social | 122 |
| 6.2 | México | 122 |
| 6.3 | Sudáfrica | 126 |
| 6.4 | India | 130 |
| 6.5 | Egipto | 133 |
| 6.6 | Red Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior- ENQA | 137 |
| 6.7 | Global University Network for Innovation-GUNI | 140 |
| 6.8 | Índice de evaluación de la responsabilidad social universitaria | 146 |
| 6.9 | Conclusiones | 148 |
| | CAPÍTULO 7. Propuesta de criterios e indicadores | 150 |
| 7.1 | Selección de criterios | 150 |
| 7.2 | Definición de indicadores | 151 |
| 7.3 | Conclusiones generales | 159 |
| 7.3.1 | Futuras líneas de investigación | 162 |
| | Bibliografía y referencias | 163 |

Lista de tablas y figuras

| | |
|------------|--|
| Tabla 2.1 | Matrícula total (2004) y Tasa bruta de matrícula (1999 y 2004) |
| Tabla 2.2 | Relación entre el rango IDH y la TBM |
| Tabla 3.1 | La acreditación en el mundo: tipos y países |
| Tabla 3.2 | Resultados por regiones |
| Tabla 4.1 | Agencias de acreditación en ingeniería |
| Tabla 4.2 | Requisitos de la INQAAHE para una buena práctica de las agencias de acreditación |
| Tabla 4.3 | Principios de funcionamiento de una agencia de acreditación según NQAAC |
| Tabla 4.4 | Criterios y directrices de la ENQA para las agencias de calidad |
| Tabla 4.5 | Código de Buena Práctica de ECA: Estándares para las organizaciones de acreditación |
| Tabla 4.6 | Comparación de requisitos para las agencias de calidad |
| Tabla 5.1 | Sistema de indicadores para el sistema universitario público español |
| Tabla 5.2 | Criterios e indicadores del modelo de acreditación propuesto por ANECA |
| Tabla 5.3 | Agencias autonómicas para la garantía de la calidad |
| Tabla 6.1 | Sistema de criterios e indicadores para la acreditación-CACEI |
| Tabla 6.2 | Criterios e indicadores relacionados con el compromiso social-CACEI |
| Tabla 6.3 | Sistema de criterios e indicadores para la acreditación-HEQC |
| Tabla 6.4 | Criterios e indicadores relacionados con el compromiso social-HEQC |
| Tabla 6.5 | Sistema de criterios e indicadores para la acreditación-NAAC |
| Tabla 6.6 | Criterios e indicadores relacionados con el compromiso social-NAAC |
| Tabla 6.7 | Criterios generales para la acreditación de instituciones y programas-NQAAC |
| Tabla 6.8 | Criterios e indicadores relacionados con el compromiso social-NQAAC |
| Tabla 6.9 | Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad de la educación superior-ENQA |
| Tabla 6.10 | Criterios y directrices relacionados con el compromiso social-ENQA |
| Tabla 6.11 | Participantes por región y perfil en la fase 1 (cifras absolutas) |
| Tabla 6.12 | Participantes por región y variables en la fase 1 (porcentaje) |
| Tabla 6.13 | Respuestas por región y categoría en la fase 2 (cifras absolutas) |
| Tabla 6.14 | Respuestas por región y categoría en la fase 2 (porcentaje) |
| Tabla 6.15 | Criterios generales para la acreditación de instituciones y programas-GUNI |
| Tabla 6.16 | Variables del IRSU |
| Tabla 6.17 | Indicadores del IRSU |
| Tabla 7.1 | Agrupación y comparación de criterios utilizados en los distintos modelos |
| Figura 5.1 | Esquema del proceso de evaluación |
| Figura 5.2 | Esquema del modelo de acreditación propuesto por ANECA |
| Figura 6.1 | Respuestas regionales en la fase 1 (porcentaje) |
| Figura 6.2 | Respuestas por categoría en la fase 1 (porcentaje) |

Lista de abreviaturas

| | |
|---------|---|
| ABET | <i>Accreditation Board for Engineering and Technology</i> |
| ACECAU | Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria |
| ACSUG | Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia |
| ACU | <i>Association of Commonwealth Universities</i> |
| ACUCYL | Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León |
| AGAE | Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria |
| AICTE | Consejo para la Educación Técnica |
| AIU | Asociación Internacional de Universidades |
| ANECA | Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación |
| ANUIES | Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior |
| APEC | Cooperación Económica de Asia y el Pacífico |
| AQU | <i>Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya</i> |
| AQUIB | <i>Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears</i> |
| ASQAE | Sociedad Árabe para la Garantía de la Calidad en la Educación |
| CACEI | Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería |
| CAMES | Consejo Africano y Malgache de Educación Superior |
| CCPE | Consejo Canadiense de Ingenieros Profesionales |
| CCU | Consejo de Coordinación Universitaria |
| CEAB | Consejo Canadiense de Acreditación en Ingeniería |
| CEPES | <i>European Centre for Higher Education</i> |
| CHE | Consejo de Educación Superior |
| CHEA | <i>Council for Higher Education Accreditation</i> |
| CMES | Conferencia Mundial sobre Educación Superior |
| CNA | Consejo Nacional de Acreditación |
| CONEAU | Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria |
| COPAES | Consejo para la Acreditación de la Educación Superior |
| ECA | Consortio Europeo de Acreditación |
| ECPD | Consejo de Ingenieros para el Desarrollo Profesional |
| ECTS | Sistema Europeo de Transferencia de Créditos |
| ECUK | Consejo de Ingeniería |
| EEES | Espacio Europeo de Educación Superior |
| EFQM | <i>European Foundation for Quality Management</i> |
| ENQA | Red Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior |
| EQUIS | Sistema Europeo de Mejora de la Calidad |
| ES | Educación Superior |
| ESIB | Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa |
| EUA | Asociación Europea de Universidades |
| EURASHE | Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior |
| FEANI | Federación Europea de Asociaciones Nacionales de Ingenieros |
| FIMPES | Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior |
| GATS | Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios |
| GUNI | <i>Global University Network for Innovation</i> |
| HEQC | Comisión para la Calidad en la Educación Superior |
| IDH | Índice de Desarrollo Humano |
| IES | Instituciones de Educación Superior |
| INQAAHE | Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior |

| | |
|--------|--|
| IRSU | Índice de Responsabilidad Social Universitaria |
| ISO | Organización Internacional de Normalización |
| LOE | Ley Orgánica de Educación |
| LOU | Ley de Ordenación Universitaria |
| LRU | Ley de Reforma Universitaria |
| MEC | Ministerio de Educación y Ciencia |
| NAAC | Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación |
| NQAAA | Agencia Nacional de Garantía de la Calidad y Acreditación |
| NQAAC | Comisión Nacional de Garantía de la Calidad y Acreditación |
| NVAO | Organización de Acreditación de los Países Bajos-Flandes |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| OMC | Organización Mundial del Comercio |
| PCU | Plan de Calidad de las Universidades |
| PE | <i>Professional Engineer</i> |
| PEI | Programa de Evaluación Institucional |
| PIB | Producto Interno Bruto |
| PNECU | Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades |
| PNUD | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo |
| RD | Real Decreto |
| RIACES | Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior |
| SADC | Comunidad para el Desarrollo del África Austral |
| TBM | Tasa bruta de matrícula |
| TLCAN | Tratado de Libre Comercio de América del Norte |
| UGC | <i>University Grants Committee</i> |
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México |
| UNCED | Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |

RESUMEN EJECUTIVO

1. Contexto

La educación superior (ES) no puede analizarse sin antes hacer un balance y establecer el contexto en el que ha de cumplir su misión.

Vivimos en un mundo cada vez más complejo y con desequilibrios alarmantes. El nuestro es un mundo de grandes desigualdades e incongruencias. Paradójicamente, el mundo es hoy cada vez más un todo, de tal forma que en algunos momentos podemos llegar a pensar que también es cada vez más pequeño. La globalización y la interdependencia entre las sociedades son una tendencia general. En realidad la globalización es a la vez evidente, subconsciente y omnipresente (Morin, 1999), tiene múltiples facetas y por ello tendría que ser vista como un proceso dinámico y heterogéneo, y no como una única realidad. Para algunos la globalización ha generado beneficios y abierto nuevos caminos, mientras que para otros ha significado una pérdida de liderazgo y autonomía que se suma a la fragmentación social del mundo, potenciando una economía global.

El mundo debería ser diferente del que conocemos, somos responsables de construir un futuro viable para las futuras generaciones. La democracia, la equidad, la justicia social, la paz, la armonía y la preservación del medio ambiente son aspectos relevantes que requieren una transformación positiva.

Las universidades siguen siendo las instituciones proveedoras de educación superior más importantes. En ellas se da cita no sólo lo que ha sobrevivido, sino lo que está vivo o por nacer (Fuentes, 2002). Son instituciones sociales que ejercen funciones estratégicas para el desarrollo cultural, científico y tecnológico y para los proyectos de consolidación de una sociedad.

A un mundo nuevo debería entonces corresponder una universidad nueva, que se replantee creativamente sus misiones y sus funciones, que se reinvente si es necesario, para estar a la altura de las circunstancias actuales. La universidad debe seguir siendo un espacio de reflexión y creatividad, que aporte las herramientas necesarias para el análisis social, la reflexión crítica y la sostenibilidad.

En las universidades las nuevas generaciones, adquieren competencias, conocimientos y valores que les permitirán ejercer una adecuada toma de decisiones en su vida profesional y personal. Por lo tanto, los contenidos de las enseñanzas, los valores y las habilidades con las que se equipa al estudiante han de ser pertinentes a las nuevas necesidades sociales. En este sentido, la pertinencia tendría que ser el principal criterio al momento de evaluar si las instituciones de educación superior (IES) están cumpliendo su función social.

A lo largo de los años, las universidades se han preocupado por su pertinencia y su capacidad de respuesta ante la sociedad, y debido a esta inquietud los cambios sociales han configurado las instituciones de educación superior. La pertinencia debe ser evaluada teniendo en cuenta las características originales de la institución, su diversidad, sus distintas misiones y objetivos, y su organización. Este primer análisis permite vincular la pertinencia con la calidad. Los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación superior, como los sistemas de acreditación, no pueden ni deben omitir la valoración de su pertinencia.

La calidad es el resultado de un conjunto de acciones que responden a unas necesidades sociales determinadas que existen en un momento muy concreto. Por tanto, la acreditación con el fin de garantizar la calidad no puede basarse en un modelo único e universal, y no puede surgir tan sólo de la teoría y la abstracción, ni según tendencias del mercado.

Esta tesis busca desarrollar un sistema de criterios e indicadores cualitativos, que incluya al compromiso social, para ser utilizado en los procesos de acreditación, como mecanismo de garantía de la calidad de las instituciones de educación superior.

Por ello, en el **Capítulo 2** se analiza la historia de las universidades así como el control que ha existido sobre ellas a lo largo de la historia, además de las influencias sociales, políticas y económicas. Se examina también el siglo XX y el debate contemporáneo dónde el cambiante contexto económico y social de los últimos años está influenciando el papel que las universidades desempeñan.

2. La garantía de la calidad en la educación superior

El **Capítulo 3** estudia el concepto de calidad y su evolución a lo largo de los años, centrandó el análisis en la definición hecha por Vlăsceanu et al. (2004) donde se señala que:

“La calidad en la educación superior es un concepto multi-dimensional, multi-nivel y dinámico que está relacionado con el marco contextual de un modelo educacional determinado, la misión de la institución y los objetivos, así como con los estándares específicos dentro de un sistema dado, una institución, un programa o una titulación. La calidad puede tener diferentes significados dependiendo de: i) la comprensión de los diferentes intereses o diferentes componentes o grupos de interés en la educación superior (requerimientos de calidad establecidos por los estudiantes/la disciplina universitaria/el mercado laboral/la sociedad/el gobierno); ii) sus referentes: entradas, procesos, resultados, misión, objetivos, etc.; iii) los atributos y las características del mundo académico y iv) el período histórico en el desarrollo de la educación superior”.

La calidad es por tanto una construcción social y, como tal, requiere de reflexión, diálogo y esfuerzo colectivo. Los procesos de evaluación y acreditación han de valorar los criterios de pertinencia, democratización, equidad social, desarrollo local y regional y la construcción de espacios públicos de discusión. La educación superior debe ejercer un rol central en los proyectos y estrategias nacionales y para ello necesita demostrar su calidad y pertinencia.

En este capítulo se presentan los resultados del censo realizado sobre los mecanismos de garantía de la calidad vigentes en el mundo. El objetivo de este censo es proporcionar una idea global de la garantía de la calidad. Se obtuvo información sobre los mecanismos de garantía de la calidad de 181 países. Llegando a la conclusión que la acreditación es el mecanismo más utilizado actualmente.

Se ilustran además las tendencias internacionales, por ejemplo la acreditación tanto institucional como de programas académicos predomina en Estados Unidos; en casi todos los países de América Latina y el Caribe; en el Norte (Noruega, Suecia, Finlandia) y el este (Bulgaria, Rumania, Polonia) de Europa; en algunos países africanos como Nigeria y Sudáfrica; en la región de los Estados Árabes como en Sudán; y en Asia son ejemplo Australia y la India. Asimismo, en términos relativos

Europa y Norteamérica tienen la mayor proporción de países con sistemas de acreditación. Le siguen por orden América Latina y el Caribe; Asia y el Pacífico; África y los Estados Árabes.

3. Acreditación para la garantía de la calidad

El **Capítulo 4** estudia el concepto de acreditación y los distintos tipos existentes. En general, la acreditación es el proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en escuelas universitarias y programas de educación superior (López-Segre y Cruz López, 2006). El proceso suele traducirse en la concesión de un reconocimiento (si o no, una puntuación en una escala de varios niveles, una combinación de calificación por letras y puntuación, una licencia operativa o un reconocimiento condicional aplazado) durante un período limitado.

Habitualmente, la acreditación se realiza a través de dos procesos básicos: el primero consiste en la acreditación institucional a cargo de agencias nacionales y/o regionales, y en segundo término, una evaluación de los programas realizada por los colegios profesionales.

Este capítulo analiza la implicación de los gobiernos y su papel en la puesta en marcha de los sistemas de acreditación. Asimismo, se presenta un estudio comparado sobre cuales tendrían que ser las características de un organismo responsable de la acreditación y se concluye que, independientemente del contexto, hay requisitos básicos para las agencias de calidad/acreditación que afectan la buena práctica de la acreditación.

El **Capítulo 5** presenta un análisis de cómo las funciones de control sobre las universidades han ido evolucionando en el Estado Español y los efectos que esto ha tenido sobre las políticas de calidad de la educación superior.

4. Análisis comparado de indicadores utilizados en sistemas de acreditación

El **Capítulo 6** presenta un análisis comparado de distintos sistemas de educación superior y sus correspondientes procesos de acreditación para la garantía de la

calidad. Este análisis ayuda a visualizar que no es una tarea sencilla encontrar los indicadores correctos para la medición y evaluación de la calidad. Muchas características de la calidad no son susceptibles de ser medidas y deben calcularse por medio de variables sustitutivas. Generalmente no se pueden conseguir datos sobre los resultados de aprendizaje del alumno. Las estadísticas de inserción laboral y la información sobre la utilidad social son difíciles de obtener y comparar con los resultados de aprendizaje establecidos. Surgen problemas similares con la investigación, otras actividades académicas y la participación en la comunidad.

El análisis realizado en este capítulo nos sugiere que la responsabilidad social y la pertinencia deben ser evaluadas teniendo en cuenta las características originales de la institución, pero sobre todo sin detrimento de las características principales que le dan vida, identidad y fuerza frente a otras instituciones: su autonomía y su carácter público.

5. Resultados

El **Capítulo 7** muestra los resultados del análisis comparado realizado en el Capítulo 6. A partir de estos resultados se construye la propuesta de indicadores cualitativos sobre compromiso social que podrían ser tenidos en cuenta para su utilización en los procesos de acreditación.

El modelo incluye 12 criterios que miden aspectos claves de la institución y de los programas ofrecidos. Para cada indicador se describen además posibles indicadores cualitativos que podrían ser útiles para garantizar la pertinencia de las instituciones y de los programas ofertados, y por ende el compromiso social de las universidades. Algunos de los más relevantes serían:

- A nivel institucional la misión ha de reflejar el compromiso de la institución con su entorno, incluyendo conceptos claves como desarrollo sostenible, desarrollo humano, compromiso social. Ha de estar diseñada y revisada de acuerdo a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.
- Los programas ofertados deberían dar respuesta a las necesidades sociales, no sólo desde la perspectiva económica, sino contribuyendo al desarrollo sostenible del entorno en el que desempeña su labor. Su diseño tendría que derivarse de un proceso de diálogo, con los diversos *stakeholders*, sobre las

ideologías, las filosofías y las epistemologías del conocimiento, y el aprendizaje.

- Es esencial que los procesos de acreditación valoren las prácticas innovadoras, en todos los aspectos de la institución y los programas, que contribuyan a garantizar la calidad. Algunas de las que podrían tenerse en cuenta son la oferta educativa en temas como la sostenibilidad y la multiculturalidad. Además, la inclusión de valores éticos y la formación en habilidades para el entendimiento y el trabajo en la diversidad.

Teniendo en cuenta que la calidad es un concepto multidimensional y multinivel y que todos los procesos que la garantizan están también impregnados de las particularidades socioculturales y de los contextos institucional, nacional y regional que rodean a las instituciones, pretender señalar sólo un conjunto válido de indicadores únicos resulta poco factible. Es por ello que cada agencia de acreditación ya sea nacional, regional, pública y/o privada tiene sus propios procesos, requisitos y estándares diseñados para dar servicio en contextos específicos.

Las instituciones de educación superior deberían transmitir a la sociedad que son una organización sólida, cohesionada, autocrítica y respetable que salvaguarda su misión, los estándares académicos y su compromiso social dentro del marco de los intereses de los actores implicados. Todo esto se tendría que reflejar en los criterios generales de la acreditación.

El rediseño de los criterios de acreditación corresponde principalmente a las agencias de acreditación y a los gobiernos, pero la universidad tiene mucho que aportar en este debate. Si la sociedad le pide a la universidad que responda a las necesidades actuales, esta ha de participar también en la definición de modelos alternativos de acreditación que le permita demostrar que está siendo coherente en su quehacer diario. Las universidades han de ser actores centrales en este proceso y el reto para ellas será asegurar que sus legítimos intereses sociales se impongan por sobre los intereses del mercado. Lo anterior necesariamente requerirá la transformación de los mecanismos, los criterios y los indicadores de los procesos de acreditación en beneficio de una educación superior pertinente y de calidad.

CAPÍTULO 1. Introducción

1.1 Justificación del tema

1.1.1 Nuestro contexto

La educación superior no puede analizarse sin antes hacer un balance y establecer el contexto en el que ha de cumplir su misión.

El nuestro es un mundo de grandes desigualdades y paradojas, cada vez más complejo y con desequilibrios alarmantes. Si bien es verdad que el siglo pasado trajo consigo progreso, bienestar y libertad sin precedentes. También es una realidad que para otros fue el comienzo (continuación) de una era de opresión, humillación y privación. Hoy en día cerca de tres mil millones de seres humanos (aproximadamente la mitad de la población mundial) sobreviven con un ingreso promedio de dos dólares diarios y viven en condiciones infrahumanas. Morin (1999) nos alerta que este mundo no sólo está en crisis sino que se encuentra en ese estado violento en que se enfrentan las pulsiones de muerte a las pulsiones de vida que bien podemos llamar **agonía**.

Paradójicamente, el mundo es hoy cada vez más un todo, de tal forma que en algunos momentos, podemos llegar a pensar que es también cada vez más pequeño. La globalización y la interdependencia entre las sociedades son una tendencia general. En realidad la globalización es a la vez evidente, subconsciente y omnipresente (Morin, 1999), tiene múltiples facetas, y por ello tendría que ser vista como un proceso dinámico y heterogéneo, y no como una única realidad. Para algunos la globalización ha generado beneficios y abierto nuevos caminos, mientras que para otros ha significado una pérdida de liderazgo y autonomía que se suma a la fragmentación social del mundo, potenciando una economía global.

La globalización significa diferentes cosas para diferentes personas. Las percepciones sobre la globalización dependen de quién eres, qué haces y dónde vives. Es más, la palabra globalización se puede utilizar de formas distintas. En un sentido describe un proceso de integración a la economía mundial. Puede también ser interpretada como un proceso que establece una estrategia de desarrollo basada en las teorías del mercado neoliberal. Además puede describirse como una

expansión de las actividades económicas más allá de las fronteras nacionales. La expansión económica no se limita simplemente a los flujos de comercio, inversión y finanzas. Igualmente se extiende a los flujos de servicios, tecnología, información e ideas más allá de las fronteras nacionales. Aunque la globalización se sustente en las concepciones y creencias que respecto a las necesidades humanas, los recursos económicos, la riqueza y la pobreza, introduce la economía (Elizalde 2003), está es bastante más que un fenómeno esencialmente económico.

La globalización en palabras de Stiglitz (2002) es la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los costes de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales y conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras. Es verdad que la economía mundial es cada vez más un todo interdependiente: cada una de sus partes depende ahora del todo y, recíprocamente, el todo sufre perturbaciones y riesgos que afectan a las partes (Morin, 1999).

Aunque el funcionamiento de la economía ha prevalecido sobre las preocupaciones acerca del medio ambiente, la democracia, los derechos humanos y la justicia social, el avance en las comunicaciones nos ha hecho más conscientes de los derechos y de las identidades, del mismo modo que ha servido para aumentar los movimientos sociales.

La globalización está reestructurando nuestra forma de vivir de manera muy profunda, influye en la vida diaria tanto como en los acontecimientos que se suceden a escala mundial (Giddens, 2000). Algunas de las tendencias que se suponían harían la vida más segura y predecible, incluido el progreso de la ciencia y la tecnología, han tenido un efecto contrario al esperado. Podría parecer que la globalización ha creado dos mundos opuestos que coexisten en el espacio. Se ha acentuado la exclusión y la privación, debido a la modificación de los mecanismos de sustento tradicionales de las comunidades, y también amenaza peligrosamente la sostenibilidad medioambiental y la diversidad cultural.

Muchos han dicho que la globalización traería el desarrollo, ¿Por qué entonces se han creado más problemas de los que se han resuelto y por qué este proceso ha llevado a la profunda crisis de civilización en que nos encontramos? Quizás porque tal como señala Morin (1999): "...Concebido únicamente de manera técnico-económica, el desarrollo se encuentra en un punto insostenible... **Es necesaria**

una noción más rica y compleja de desarrollo, que sea no sólo material sino también intelectual, afectivo y moral..."

El descontento con la situación actual no surge sólo de la aparente primacía de la economía sobre todo lo demás, sino por el predominio de una visión concreta que no ha sido capaz de construir un mundo justo y equitativo en todos los sentidos. La oposición no es a la globalización *per se* sino al conjunto particular de doctrinas que se han venido imponiendo, entre ellas la creencia de que el crecimiento económico garantizará el **bienestar** de las personas.

Esman (1991) reflexiona sobre el desarrollo y concluye que este ha de conllevar al progreso constante del mejoramiento de la condición humana; la reducción y eliminación total de la pobreza, la ignorancia y la enfermedad; y la ampliación del bienestar y las oportunidades para todos.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) afirma:

El desarrollo humano abarca mucho más que el aumento o la caída de las rentas nacionales. Significa la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar todo su potencial y llevar vidas productivas y creativas de acuerdo con sus necesidades e intereses. Los pueblos son la verdadera riqueza de las naciones. Por ende, el desarrollo consiste en la ampliación de las opciones que poseen las personas para vivir de acuerdo con sus valores. Por eso significa mucho más que el crecimiento económico, que sólo constituye un medio —si bien un medio muy importante— para ampliar las opciones de las personas [...]. Para ampliar dichas opciones, es fundamental desarrollar las capacidades humanas; las distintas cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida. Las capacidades más básicas para el desarrollo humano son gozar de una vida larga y saludable, estar informados, tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad. Sin éstas, muchas otras opciones sencillamente no son posibles, y muchas oportunidades de la vida siguen siendo inaccesibles¹.

La esencia del desarrollo es por tanto el **bienestar** de la humanidad. El desarrollo debe proporcionar a las personas los derechos, las oportunidades y las capacidades que necesitan para tomar sus propias decisiones y llevar una vida digna. En este

¹ (<http://hdr.undp.org/en/humandev/>)

contexto nunca ha sido mayor la necesidad de fomentar la transformación de la sociedad puesto que es evidente que desde hace tiempo estas premisas no se están cumpliendo. Necesitamos un nuevo modelo de desarrollo, que nos permitan afrontar los problemas que hemos contribuido a crear. El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacerlo. Nuestro testimonio debe ser el de quien, diciendo no a cualquier posibilidad determinada por el destino, defiende la capacidad del ser humano de evaluar, de comparar, de escoger, de decidir y, por último, de intervenir en el mundo. (Freire 2001).

La idea de la sostenibilidad debería ayudarnos a diseñar una nueva visión, que nos permita transformar las actuales estructuras e influenciar las conductas individuales para generar un desarrollo equitativo. Tal como afirma Elizalde (2003) la noción de sostenibilidad es válida porque nos permite introducir un criterio para juzgar las instituciones y las prácticas vigentes en las llamadas sociedades modernas.

En 1987 la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo (UNCED) a través del Informe de la Comisión Brundtland:² *"Nuestro Futuro Común"* introdujo el concepto de desarrollo sostenible, definiéndolo como: *el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades.*

Aunque surge desde una perspectiva marcadamente ambientalista, el desarrollo sostenible es, en esencia, un proceso de cambio justo y democrático, gradual y dinámico, en nuestra calidad de vida. El desarrollo sostenible debe basarse, además, en la diversidad histórica y cultural, en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y en la irrestricta participación ciudadana en el ejercicio de la democracia (Menchú, 1996 en Elizalde, 2003). Es un proceso de cambio estructural hacia nuevas formas de *convivialidad* global (Jiménez Herrero, 2000). La verdadera transformación sólo puede llevarse a cabo de forma recíproca. Es decir que toda transformación global ha de producir una transformación individual y viceversa, en este proceso de cambio la sostenibilidad tendría de que ser la meta de nuestras acciones individuales, comunitarias, nacionales y globales.

² La Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo se estableció en 1983, y fue dirigida por Gro Harlem Brundtland. A través de diversos estudios, mesas redondas y conferencias públicas en todo el mundo se recopiló la información con la cual se elaboró el informe final que se presentó en 1987.

El mundo debería ser diferente del que conocemos, somos responsables de construir un futuro viable para las futuras generaciones. La democracia, la equidad, la justicia social, la paz, la armonía y la preservación del medio ambiente son aspectos relevantes de un cambio positivo. Freire (2001) decía que cambiar supone que es posible hacerlo, pero es necesario saber de qué realidad se parte y a cual se quiere llegar. Sabernos condicionados y no fatalistamente sometidos a este o aquel destino abre el camino para nuestra intervención en el mundo. Por ello, el desarrollo sostenible, ha de entenderse como un proceso de cambio y transición entre el pasado, donde encontramos nuestra identidad, el presente que afirma nuestras necesidades y el futuro hacia donde proyectamos nuestras aspiraciones y esfuerzos.

1.1.2 La educación como instrumento de cambio

En la construcción de un futuro diferente la educación es vital. Tal como señaló Federico Mayor-Zaragoza en la apertura de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) celebrada en París en 1998:

"En la actualidad, ya no es necesario demostrar la importancia de la educación para el desarrollo endógeno sostenible, para la democracia, la paz y la construcción de baluartes de paz en el espíritu de los hombres y mujeres y para el respeto y protección de todos los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, importancia que la mutación profunda del mundo y la entrada de la humanidad en la sociedad del conocimiento y de la información hacen aparecer con evidencia meridiana..."

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1969). La educación es a la vez transmisión de lo viejo y apertura de la mente para acoger lo nuevo (Morin, 1999), respalda un proceso de autodescubrimiento y aprendizaje sobre el mundo, fomenta el desarrollo personal y ayuda a las personas a encontrar sus roles en la sociedad. La educación es también un compromiso de mejorar la sociedad reforzando las comunidades y estimulando el progreso social (Álvarez del Castillo, 2000).

Sin embargo, algunas veces la educación está al servicio de la inmovilización, de la permanencia posible de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a la realidad, considerada intocable (Freire 1969). En esta situación lo

inesperado nos sorprende y es escasa la capacidad crítica para cuestionar las visiones dominantes en nuestro imaginario colectivo. La educación tendría que inspirar, provocar y motivar la participación activa y libre del individuo sobre su realidad y dotarlo de herramientas para que pueda construir una nueva postura frente a los problemas de su entorno físico y temporal.

1.1.3 Educación superior para la transformación

Las grandes transformaciones que enfrenta la sociedad tales como, la creciente fuerza del conocimiento como un determinante del desarrollo; la crisis económica; la seguridad nacional o el terror global; la degradación del medio ambiente como consecuencia de las presiones del hombre a la tierra; el dominio sobre otras culturas, propiciando su desaparición, requieren una educación superior comprometida con sus funciones de servicio a la sociedad.

La educación superior no puede replegarse sobre sí misma, ha de contribuir a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades. También ha de contribuir a promover el desarrollo, la comunicación de conocimientos, la solidaridad, el respeto universal de los derechos humanos, la democracia, la igualdad entre hombres y mujeres, así como una cultura de paz y no violencia.

Es evidente que para cumplir su misión, la educación superior debe cambiar profundamente. Debe anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos. Su misión educativa es favorecer el desarrollo integral de la persona y formar ciudadanos responsables, informados, comprometidos para actuar en pro de un futuro mejor para la sociedad.

Es verdad que actualmente la forma en la que el conocimiento es creado, transmitido y conservado se da a través de modalidades antes desconocidas. Pero es innegable que es mediante la educación superior que las nuevas generaciones adquieren conocimientos y competencias que les permitirán ejercer una adecuada toma de decisiones a lo largo de su vida personal y profesional.

1.1.4 Una universidad nueva

Las universidades siguen siendo las instituciones proveedoras de educación superior más importantes. En ellas se da cita no sólo lo que ha sobrevivido, sino lo que está vivo o por nacer (Fuentes, 2002). Son instituciones sociales que ejercen funciones estratégicas para el desarrollo cultural, científico y tecnológico y para los proyectos de consolidación de una sociedad.

Hoy en día, la educación en general, y la superior en particular, se ve confrontada a la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios (Morin, 1999). Cuando las universidades dejan de involucrarse en las realidades y problemas de la sociedad suelen entrar en crisis, tal como se vivió en la Edad Media. Spies (2000) sigue la historia de las universidades y afirma que son productos y coproductoras de cada era en la que existen y que hay una conexión entre modelar esa era y ser modelado por ella.

A un mundo nuevo debería corresponder una universidad nueva, que se replantee creativamente sus misiones y sus funciones, que se reinvente si es necesario, para estar a la altura de las circunstancias actuales. A lo largo de los años las universidades se han preocupado por su pertinencia y su capacidad de respuesta ante la sociedad en general y, debido a esta inquietud los cambios sociales han configurado las instituciones. Las instituciones se configuran a través de su búsqueda de pertinencia y su capacidad de respuesta ante la presión externa. La universidad debe seguir siendo un espacio de reflexión y creatividad que aporte las herramientas necesarias para el análisis social, la reflexión crítica y la sostenibilidad.

1.1.5 El fin último: la pertinencia y el compromiso social

La pertinencia constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno. La UNESCO señala que:

“...la pertinencia es un factor determinante que tiene en cuenta la concordancia entre las misiones de las instituciones de Educación Superior y las expectativas de la sociedad. Esto afecta el papel y lugar de la Educación Superior en la sociedad así

como el acceso y la participación, la educación y el aprendizaje, la función de investigación de las universidades, la responsabilidad de la Educación Superior para con otros sectores de la sociedad, el mundo del trabajo y los servicios prestados a la comunidad³...”

La pertinencia no puede ser un concepto abstracto. Existe la tendencia a reducir el concepto de pertinencia a la respuesta que la educación superior debe dar a las demandas de la economía o del sector productivo. Sin duda, la educación superior debe atender estas demandas pero su pertinencia trasciende esas demandas y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos y demandas que impone la sociedad en su conjunto. La pertinencia entonces, va más allá de una definición economicista.

En términos de pertinencia, las universidades deben funcionar ahora en un entorno más amplio y complejo del que existía hace algunas décadas. Esto provoca cambios en la reconfiguración de la estructura de las instituciones de educación superior y en la naturaleza de sus funciones y su vinculación con los sectores sociales y económicos diversos. La pertinencia debe entonces ser evaluada teniendo en cuenta las características originales de la institución, su diversidad, sus distintas misiones y objetivos, y su organización. Este primer análisis permite vincular la pertinencia con la calidad.

Los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación superior no pueden omitir la valoración de su pertinencia. La calidad debe articularse en un contexto determinado con la pertinencia y con la solución de problemas de la comunidad. Pero la calidad no puede ser una noción abstracta y sin importancia. La calidad en la educación, además de los criterios técnicos y científicos, necesita aportar el sentido de pertinencia social y respetar los principios básicos de la ética y la formación ciudadana.

Pertinencia y calidad deben marchar siempre de la mano, pues la pertinencia no se logra con respuestas educativas mediocres o de baja calidad. **La tesis aquí defendida se resume en pocas palabras: el criterio primero y último para evaluar y acreditar la calidad de la educación superior es la pertinencia.** Pero la pertinencia es un proceso de doble vía, desde la universidad y desde la

³ Disponible en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=7943#URL_DO=DO_TOPIC#URL_SECTION=201.html

sociedad, de tal forma que en su determinación, como en el proceso mismo de la acreditación, los agentes externos (sociedad, estado, sectores productivos, sistema educativo, etc.) y los agentes internos (comunidad universitaria) han de unir esfuerzos para consolidar la función central de la universidad: **su compromiso social**.

1.2 Hipótesis general

La hipótesis de partida de esta tesis es la siguiente:

La acreditación con el fin de asegurar **la calidad no puede basarse en un modelo único e universal**, y no puede surgir tan sólo de la teoría y la abstracción, ni según tendencias del mercado. **La calidad es el resultado de un conjunto de acciones que responden a unas necesidades sociales determinadas que existen en un momento muy concreto**.

Por ello ha de ser posible **desarrollar un sistema de criterios e indicadores cualitativos, que incluya al compromiso social**, para ser utilizado en los procesos de acreditación **como mecanismo de garantía de la calidad** de las instituciones de educación superior.

1.2.1 Hipótesis específicas

Para cada capítulo se han elaborado además las siguientes hipótesis específicas:

Capítulo 2

Demostrar que **ha existido un control sobre las instituciones de educación superior desde su nacimiento hasta la actualidad**. En este control han participado diferentes grupos de interés, desde la monarquía y las autoridades religiosas al principio, hasta el sector económico en la era de la globalización.

Capítulo 3

Exponer la **diversidad de mecanismos de garantía de la calidad utilizados a nivel mundial**. Para demostrar que **en términos relativos Europa y Norteamérica tienen la mayor proporción de países con sistemas de acreditación**. Le siguen por orden América Latina y el Caribe; Asia y el Pacífico; África y los Estados Árabes. Dentro los diferentes tipos de acreditación, **la**

acreditación institucional y de programas académicos predomina en la actualidad. Este mecanismo de garantía de la calidad se aplica en Estados Unidos; en casi todos los países de América Latina y el Caribe; en el Norte (Noruega, Suecia, Finlandia) y el este (Bulgaria, Rumania, Polonia) de Europa; en algunos países africanos como Nigeria y Sudáfrica; en la región de los Estados Árabes como en Sudán; y en Asia (Australia e India).

Capítulo 4

Ilustrar como la mayoría de **los sistemas de acreditación los pone en marcha el gobierno y sirven para ejercer funciones de control** de calidad. Sin embargo, independientemente del organismo que haya diseñado los **requisitos para las agencias de calidad/acreditación** hay **criterios básicos para la buena práctica de la acreditación** que son aplicables en cualquier contexto.

Capítulo 5

Demostrar que **la forma en que el Estado Español garantiza la calidad de la educación superior está estrechamente vinculada a la historia y a la evolución del contexto** que rodea a las instituciones de educación superior.

Capítulo 6

Exponer como los **procesos de acreditación de diversos países** con cierta representatividad regional, **incluyen distintas formas de compromiso social** de acuerdo **con las diversas visiones y misiones** de los sistemas de educación superior de dichos países.

Capítulo 7

Demostrar que la **presión ejercida por distintas instancias (*stakeholders*)** con relación a la necesidad de una mayor transparencia **en los procesos de garantía de la calidad** en las instituciones de educación superior ha implicado que cristalicen **diversos sistemas y criterios de acreditación** que se expresan en un **modelo que comprende 12 indicadores que miden aspectos claves del compromiso social.**

1.3 Objetivo general

Esta tesis tiene como objetivo general:

Analizar en el ámbito internacional y del Estado Español la situación de la educación superior, los mecanismos de garantía de la calidad, y los procesos de acreditación para elaborar una propuesta de criterios e indicadores cualitativos, que incluya el compromiso social, para ser utilizados en los procesos de acreditación de la educación superior.

1.3.1 Objetivos específicos

- a. Analizar las funciones históricas de las universidades, además de su regulación y control a lo largo del tiempo.
- b. Presentar la situación actual de la educación superior a nivel internacional y del Estado Español.
- c. Estudiar los mecanismos de garantía de calidad de la educación superior a nivel internacional y del Estado Español.
- d. Analizar los procesos de acreditación a nivel internacional y del Estado Español.
- e. Realizar un análisis comparado de sistemas de acreditación que incorporen conceptos relacionados con el compromiso social.
- f. Desarrollar una propuesta de criterios e indicadores cualitativos que puedan ser utilizados en los procesos de acreditación.

1.4 Metodología

Siguiendo la línea habitual de la metodología de investigación de estos temas, el tema se abordó deductivamente, es decir, se han considerando primero los campos y conjuntos generales para descender posteriormente a situaciones y casos prácticos concretos. La primera fase es de carácter retrospectivo y la segunda fase de carácter prospectivo.

En la primera fase se recopiló la información disponible sobre cada uno de los temas de estudio. Para ello, se hizo un extenso análisis bibliográfico sobre la situación de la educación superior, la calidad de la educación superior, los

mecanismos de garantía de la calidad, y los procesos de acreditación con el objetivo de clarificar las directrices internacionales, regionales y estatales del tema.

Se analizaron, con base en una revisión crítica, las propuestas de las instituciones globales, como la UNESCO, el Banco Mundial y la Asociación Internacional de Universidades (AIU), entre otras, sobre educación superior, pertinencia, calidad y acreditación. Además, se estudio en profundidad el sistema de educación superior y el sistema de garantía de la calidad del Estado Español. Finalmente, y gracias al trabajo desarrollado como coordinadora de proyectos y coordinadora de las publicaciones "*La Educación Superior en el Mundo 2007, Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*" y "*La Educación Superior en el Mundo 3, Educación superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*" de la Global University Network for Innovation (GUNI), se entrevistó personalmente a algunos expertos internacionales sobre educación superior y específicamente sobre calidad y acreditación de la educación superior.

Los criterios e indicadores de evaluación, para instituciones y programas de educación superior, de diferentes agencias de acreditación, han sido de enorme importancia para esta investigación. Además de la información recopilada a través del estudio Delphi sobre acreditación que realizó la GUNI en 2006 y en el cual participé en el diseño del cuestionario y la selección de la muestra estadística, así como en el seguimiento de los resultados y en las conclusiones finales.

A través del análisis comparado de los distintos sistemas de criterios e indicadores estudiados, se dedujeron los niveles, campos de trabajo y temas sobre los que se establecieron prioridades. Se obtuvieron los elementos conceptuales necesarios para la construcción de la propuesta. Es decir los criterios más utilizados en los diferentes modelos estudiados, esto permite que la propuesta tenga una perspectiva global. Después de la determinación de criterios, se definieron los indicadores relacionados con el compromiso social que formaban parte de los modelos estudiados. Finalmente, se desarrollaron los esquemas de estructuración de cada uno de los criterios e indicadores que se completó con la bibliografía utilizada para la construcción de la tesis.

En esta tesis se ha desarrollado un sistema de criterios e indicadores, que tiene en cuenta el compromiso social, para ser utilizado en los procesos de acreditación de la calidad de las instituciones y programas de educación superior.

CAPÍTULO 2. La universidad

2. 1 Introducción

En la actualidad no existe una sola forma de provisión de la educación superior y tampoco existe sólo una definición. Evidentemente, esta diversidad en la forma de entender la educación superior y las instituciones también ha existido en el pasado. Sin duda, las tendencias actuales en la educación superior están influenciadas por el discurso sobre cuáles son las funciones de las universidades y las respuestas por parte del Estado a estas demandas.

El objetivo de este capítulo es analizar el nacimiento de las universidades, así como el control y las influencias que los aspectos sociales, políticos y económicos han tenido sobre ellas. Se examina también el siglo XX y el debate contemporáneo, dónde el cambiante contexto económico y social de los últimos años está afectando el papel que las universidades desempeñan. No podemos obviar el efecto que han tenido las políticas de privatización y comercialización, consecuencia del modelo económico actual, sobre la educación superior. Algunos autores sugieren que la universidad se está dejando dominar por el mercado, y como consecuencia se ha producido una espectacular expansión de centros universitarios en todo el mundo sin que haya surgido un modelo concreto.

2.2 La universidad y sus orígenes

Las universidades son sin duda instituciones sociales y para realizar un análisis de ellas se requiere tener en cuenta la historia. Es complicado hacer un análisis de los cambios sociales, políticos y religiosos que han impactado en la educación superior a lo largo del tiempo, pues si duda la historia de las universidades es también la historia de la humanidad. Este análisis se realiza sobre momentos considerados clave por diversos autores en el desarrollo de lo que hoy conocemos como universidad.

Más que determinar cuáles fueron las primeras universidades se identifican elementos que combinados han contribuido al surgimiento de la universidad moderna. Además se presentan los mecanismos de regulación y control sobre la universidad, ya sea relativo a la institución como tal, y/o a los programas, la

docencia y su reconocimiento lo cual está fuertemente vinculado con la pertinencia de las universidades en cada momento de la historia.

2.2.1 Primeras instituciones

Existen dos factores básicos que han influido en la noción de universidad: los valores y criterios en los que se apoya la búsqueda del conocimiento, y el interés en ella de las primeras religiones organizadas, como el hinduismo, el budismo y el judaísmo. Éstas, junto con la llegada y la evolución del cristianismo y el islamismo, se asocian con la primera gran etapa del asentamiento de las comunidades humanas, conocida en términos generales como la primera revolución urbana⁴.

Si bien lo que conocemos como universidad moderna proviene de la época del Renacimiento. La idea de la universidad no sólo tiene sus orígenes en la Grecia clásica y en las antiguas civilizaciones árabes de Mesopotamia y Egipto, sino también en el florecimiento de otros tipos de conocimiento como el hindú en instituciones como las de Nalanda y Valabhi⁵.

Algunos autores señalan que durante el período del 500 a.C. al 500 d.C. es posible que surgiera en Europa, Asia y el Mediterráneo la idea de "universidad" como una institución de conocimiento, frente otras formas individuales, esotéricas y/o eclécticas de aprendizaje ya existentes.

El nacimiento de una forma concreta de aprendizaje superior institucionalizado en la Grecia clásica respondía a la necesidad de una gestión profesional de los asuntos cívicos, económicos y militares de la polis⁶. Por ejemplo, los sofistas regularon la educación superior y la formación de acuerdo al interés de los políticos, a través del dominio de las artes, de la dialéctica y la retórica –disciplinas con estructuras

4 El concepto fue introducido por V. Gordon Childe en 1950 y se refiere al cambio progresivo en la estructura económica y la organización social de las comunidades que causaron la formación de las primeras ciudades. *The Urban Revolution*, V. Gordon Childe. *Town Planning Review*, vol. 21, 1950, pp. 3-17.

5 Nalanda (literally "the giver of the lotus"), was a Buddhist center of learning from the 5th century CE to the 12th century. Nalanda was one of the first residential universities. During its days it was a flourishing residential university with over 10,000 students and 1500 teachers. Altekar, Anant Sadashiv (1965). *Education in Ancient India*, Sixth, Varanasi: Nand Kishore & Bros.

6 Polis, era la denominación dada a las ciudades estado de la antigua Grecia, surgidos desde la Época Oscura hasta la dominación romana.

lógicas. Curiosamente, ya en esa época coexistían y colaboraban entre sí formas públicas y privadas de educación superior. La primera, la academia no comercial de Platón y la segunda la versión de pago de Isócrates. Ambas se fusionaron en el estilo de Aristóteles, que creía en el control total de la educación por parte del Estado.

La política se convirtió en regulador de la educación, además de los criterios del conocimiento y las creencias religiosas. Las instituciones de aprendizaje que se formaron en la Grecia clásica fueron heredadas por Roma en donde el surgimiento del cristianismo tendría un impacto de primer orden sobre la naturaleza de la universidad moderna.

Después de la caída del Imperio Romano y la división entre Oriente y Occidente, siguieron varios siglos durante los cuales la idea de la universidad dependió en gran medida de las instituciones árabes de Oriente Próximo. Producto de ello fue la creación de la Universidad Bizantina de Constantinopla inmediatamente después de la división del imperio en el año 395 d.C.⁷ Mientras las instituciones de Oriente combinaban los intereses del poder político, religioso y comercial en sus localidades, la conservación de los estudios en Occidente dependía por completo de los monasterios instalados en Europa.

Durante la Edad Media, el mundo occidental estuvo más preocupado por su propia supervivencia que por conservar y producir conocimiento. Algunos autores afirman que durante esta época la fuerza más poderosa para la estabilidad y el desarrollo de los estudios superiores y la idea de la universidad fue el surgimiento del Islam y su expansión (Brock, 2006; Perkin, 2006). Estas instituciones incorporaron las ciencias del mundo helénico, así como el registro académico e intelectual de las academias persa e hindú.

⁷ Constantino creó la primera universidad al fundar, en el 340, la Universidad de Constantinopla, aunque luego fuera reformada por el emperador Teodosio II en el 425. En ella se enseñaba gramática, retórica, derecho, filosofía, matemática, astronomía y medicina; también gramática latina, gramática griega, retórica latina y retórica griega. Al morir Constantino, la fragmentación del Imperio Romano era un hecho. Sin embargo, esto no se produciría hasta la muerte de uno de sus sucesores: Teodosio, en el año 395, quien dividió en dos el Imperio y cedió el mando de la parte occidental, con sede en Roma, a su hijo Honorio; y la parte Oriental, con sede en Constantinopla, a su otro hijo Arcadio, dando comienzo al Imperio Bizantino que, a diferencia de la parte occidental cuya decadencia fue cada vez mayor, se mantuvo en pie hasta el año 1453. L. Bréhier (El Mundo Bizantino, Trad. de J. Almoyna, UTEHA, 1956, México, 3 vols.: Vida y Muerte de Bizancio, La Civilización Bizantina, Las Instituciones del Imperio Bizantino)

En este período el mundo islámico desarrolló sus propios centros académicos – famosos por su investigación- entre ellos sobresalen las universidades de Nizamiya y Mustansiriya en Bagdad, bajo la administración Abasida, y posteriormente, las de Córdoba, Sevilla y Granada, bajo los Omeyas. Durante cientos de años, éstas y otras instituciones realizaron extraordinarios avances en todos los campos, entre los que sobresalen las matemáticas y las ciencias aplicadas. De hecho, en Occidente solemos olvidar que hay muchos conocimientos provenientes de las instituciones islámicas que nacieron en aquella época, por ejemplo, en relación a la ingeniería hidráulica, la metalurgia y el comercio.

Conforme occidente comenzó a salir de la oscura Edad Media, gran parte del conocimiento creado en las instituciones islámicas se tradujo al latín, y junto con la herencia grecorromana formó la base del conocimiento y de las instituciones renacentistas que florecieron en esta época.

Se puede concluir que el fenómeno de la universidad ha sido esencialmente instrumental, sirviendo a las necesidades de poderosos grupos –políticos, religiosos y comerciales. Brock (2006) resume las principales etapas de control de la siguiente forma, primero las autoridades religiosas que ejercieron el control a través de su preocupación por las normas de estudio y la interpretación teológica. Más tarde, el control por parte de las autoridades de gobierno y durante el renacimiento, los intereses comerciales que se sumaron a los grupos que luchaban por ejercer el control, buscando en las universidades mano de obra educada y académicamente capacitada para fortalecer su propio rol en la sociedad.

2.2.2 La universidad del Renacimiento

Las universidades renacentistas europeas no fueron sólo producto del renacimiento y del conocimiento clásico grecorromano y cristiano, sino que heredaron una larga historia de los estudios superiores de otras civilizaciones.

También fueron producto de la relativa estabilidad del período medieval inicial que permitió el crecimiento del comercio y la acumulación de riqueza, formándose las primeras ciudades-estado. Las autoridades de las primeras universidades renacentistas eran, por lo tanto, autoridades 'municipales', que representaban a los tres grupos de poder: el religioso, el político y el comercial, y que no necesariamente se excluían mutuamente.

Las universidades renacentistas occidentales estuvieron bajo la influencia de la iglesia católica y de las autoridades municipales. En cada una de las poblaciones donde aparecieron las primeras universidades había diferentes grupos de interés, incluyendo la clase comerciante y los artesanos, que controlaban los criterios de admisión y de pertenencia. Por ejemplo, la Universidad de Bolonia, fundada en 1088 y posiblemente la primera universidad occidental, tenía un enfoque en el comercio y la manufactura como creadores de bienestar, mientras que la Universidad de París –fundada en la segunda mitad del siglo XII– estaba dominada por los intereses de la monarquía y la fuerte influencia de la iglesia.

En cualquier caso, había una mayor actividad laboral, impulsada por la riqueza de las ciudades, la iglesia católica y las ambiciones territoriales de las monarquías, la aristocracia y los políticos. Esta actividad y diversidad de la sociedad generaron un aumento en la demanda de profesionales y en la variedad de profesiones. El crecimiento de la demanda y la complejidad social estimularon profesiones como la abogacía, la medicina y la teología, cuyo control interesaba, para sus propios fines, a los que estaban en el poder. La universidad se convirtió en un factor clave para la prospera clase media, ayudándole a mantener y/o ascender su posición social. En otras palabras, la universidad renacentista participó en la transformación social, con una expansión regulada y en algunos casos al servicio de intereses no necesariamente científicos.

El modelo estructural de la universidad europea medieval surgió del interés de la iglesia católica, en aquel tiempo relativamente unificada y dominante. La idea y la categoría de 'Maestro' nacieron en esta época. La formación de asociaciones gremiales para el desarrollo y protección de los oficios promovió el surgimiento de un gremio de maestros y aprendices entorno a los nuevos métodos intelectuales desarrollados en esta época (Rodríguez-S.P., 2006)⁸. Inicialmente las escuelas operaban desde una catedral o desde una institución eclesiástica equivalente. Como consecuencia, nació la costumbre de que los maestros alojaran a sus alumnos en edificios dedicados al estudio, fundando las primeras escuelas universitarias⁹. Obviamente, se fijaron estándares que se mantenían por medio de un examen

⁸ Los nuevos métodos intelectuales hace referencia a: planteamiento de un problema (*quaestio*), argumentación en torno al mismo (*disputatio*) y búsqueda de una conclusión sintetizadora (*sententia*, *conclusio*). Esta estructura permitió establecer un método dialéctico aplicable a la filosofía y a la tecnología (Rodríguez-S.P., 2006).

⁹ Los maestros se reservaban el derecho de admisión de los alumnos.

formal para conceder licencias a los maestros y títulos a los estudiantes (Perkin, 2006). Por ejemplo, el título de *Master of Arts* nació en la Universidad de Oxford durante esta época y aún es un requisito indispensable para trabajar como profesor en esta universidad (Rueg, 1992).

Para el funcionamiento de la universidad era necesario que los componentes iniciales, los maestros y sus casas/escuelas universitarias, solicitaran al Papa, emperador o monarca, la categoría de *studium generale*, que significaba universidad, aunque el término '*universitas*', que inicialmente se refería a la comunidad académica y no a toda la institución no apareció hasta más tarde.

La oportunidad de llegar a ser Maestro y el hecho de que la clase media emergente viera en la universidad un posible ascenso social, generó un crecimiento de la demanda de estudiantes. Esto, favoreció que algunos académicos y las élites se opusieran a la expansión de la universidad manteniéndola lo más exclusiva posible, –situación que se prolongó a lo largo historia–, la consecuencia fue el nacimiento de diversas formas de regulación, acreditación y reconocimiento. Además, y aunque existía una titulación común para la enseñanza universitaria –*licentia ubique docendi*– las universidades reclamaban autonomía apelando a prácticas restrictivas, que incluían el no reconocimiento de titulaciones obtenidas en otras instituciones. En ocasiones, las autoridades religiosas y/o locales apoyaban a sus universidades para mantener los efectos multiplicadores de tener una comunidad de estudiantes y también para minimizar la fuga de cerebros (Brock, 2006).

En el siglo XIII creció considerablemente el número de universidades/escuelas universitarias, algunas de las cuales surgían según Verger (1992) por la aglomeración. Es decir, un grupo de académicos y estudiantes de una universidad partían para unirse a otra o fundar una nueva. Por ejemplo, un grupo de disidentes de la Universidad de Oxford fundó la Universidad de Cambridge (Perkin, 2006). Este fue un período muy importante para la concepción de la universidad moderna, debido a la convergencia entre la competencia y las fuerzas simbióticas. Como lo expresa Rueg (1992):

"La nueva institución social, la universidad, sólo podía haber surgido en las circunstancias económicas, políticas y sociales concretas que se produjeron en algunas ciudades de Europa en los comienzos de la Edad Media."

Esas circunstancias fueron la competencia y los esfuerzos de los diferentes grupos de interés, en especial la iglesia católica, por el control a través de la regulación.

En el siglo XIII se fundaron más de 40 universidades, sin embargo durante el siguiente siglo la tasa disminuyó considerablemente, como consecuencia de la competencia entre algunas universidades de élite emergentes y se prolongó hasta el siguiente siglo. Este fenómeno estuvo también relacionado con las tensiones existentes entre Iglesia y Estado. Para algunos autores la participación de los jesuitas en la educación, incluida la universidad, proporcionó a la educación criterios comunes y un carácter internacional generando la migración de estudiantes dentro de Europa (Brock, 2006). Sin embargo, este movimiento fracasó debido a la falta de unidad y al incremento de los conflictos entre la Iglesia y el Estado a medida que las monarquías feudales se expandían.

2.3 La universidad europea moderna

Sucesos, como el Cisma (finales del siglo XIV), la Reconquista (siglo XV) y la Reforma luterana (principios del siglo XVI), dejaron su huella en la universidad. Después de la Reforma, la religión y la lealtad política se hicieron inseparables, y las autoridades seculares tuvieron el control final. Es difícil separar los efectos de la Reforma de la aparición y la consolidación del estado con su nueva necesidad de profesionales, estos dos movimientos se combinaron para hacer del siglo XVI y principios del XVII un período de expansión universitaria (Anderson, 2004).

Por ejemplo, el Imperio de los Habsburgo identificó la educación secundaria y superior como posibles fuerzas unificadoras para el control social y político. Las universidades se centraron en la enseñanza de derecho y medicina, ámbitos en los que podía extenderse el control estatal. En general ambos poderes, eclesiástico y político, identificaron a las universidades como sus instrumentos de propaganda para asegurar su propia supremacía (Perkin, 2006).

Después de la Reforma hubo una fragmentación entre los territorios, tan sólo en Alemania el número de principados superaba los 300. Cada uno tenía su propia afiliación religiosa, que junto con los deseos del gobernante y los intereses de la burguesía, dieron lugar a una diversidad de idiosincrasias en las universidades locales y en su control. Muchas de las universidades fundadas en esta época se

establecieron con el fin de servir como instrumentos de poder en la lucha entre reformistas luteranos y la iglesia romana.

Durante el siglo XVIII, el surgimiento del estado prusiano fue de especial importancia para las universidades, ya que se promulgó una ley en 1794 que las vinculaba al estado controlando las titulaciones y apropiándose de la autoridad que tenían la iglesia, tanto la católica como la protestante. El examen *Abitur* al final de los estudios secundarios se introdujo en 1788 y además de significar el término de los estudios secundarios permitía el acceso a la universidad¹⁰.

En España existió también un fuerte control estatal en las universidades. El plan de estudios carolino de 1771 contenía disposiciones que contribuyeron a la introducción de nuevos enfoques y materias de estudio (derecho real o patrio, materias conciliares, teología positiva, aritmética, geometría, álgebra y física experimental, etc.), que tuvieron un éxito limitado. La culminación de la política intervencionista en la universidad fue el plan de estudios aprobado para Salamanca en 1807, que se hizo extensivo a todas las universidades de la monarquía, incluidas las colonias.

En Inglaterra, la iglesia anglicana mantuvo el control sobre la Universidad de Oxford y la Universidad de Cambridge, y además fundó la Universidad de Dublín –*Trinity College*- en 1592 y la Escuela Universitaria de Lampeter en Gales en 1822. En Escocia, el fuerte poder local contribuyó al auge de las universidades de *St. Andrews, Glasgow, Aberdeen*, y en especial la de Edimburgo (Perkin, 2006).

Sin embargo en los centros de elite, los requisitos de admisión eran bajos y la corrupción frecuente, los reglamentos no se tenían en cuenta, los estándares se debilitaron y siguieron haciéndolo hasta entrado el siglo XIX. Estos centros tan exclusivos tendieron a favorecer los intereses de las elites, tanto políticas como religiosas, descuidando la innovación, factor determinante de la revolución industrial en Inglaterra, olvidándose de los inconformes con la iglesia protestante y de las academias relacionadas con ellos, que poco a poco tenían mayor riqueza y poder en los pueblos y las ciudades industriales del norte. Estas academias, como la de *Warrington*, desafiaron el poder de la clase dominante y abrieron el camino

10 Este examen se siguió utilizando en Alemania hasta 2004.

para la apertura de nuevas universidades laicas en el siglo XIX. Estas instituciones y sus patrocinadores tenían sus propios estándares y controles de calidad¹¹.

Según Ruegg (1992) la Revolución Francesa y las conquistas de Napoleón devastaron el panorama universitario en Europa. En 1789 había 143 universidades, mientras que en 1815, sólo había 83. Las 24 universidades francesas habían sido abolidas y en doce pueblos fueron sustituidas por escuelas especiales y facultades aisladas. En Alemania, 18 de las 34 universidades habían desaparecido y, en España, sólo 10 de las anteriores 25 tenían algo de vida. Europa tenía 98 universidades a mediados del siglo XIX.

Francia es un claro ejemplo sobre como el poder de la iglesia católica y su fuerte vinculación al estado generó una tradición universitaria con gran presencia del Estado. Lo anterior se manifestaba claramente en los estatutos de fundación, los estándares y los requisitos necesarios para la concesión de títulos. Las universidades eran consideradas instituciones estatales, con programas diseñados para satisfacer las necesidades de mano de obra percibidas por la clase política. Este tipo de educación superior tan compacto se conoce como el Modelo Francés de Universidad y tuvo una gran influencia internacional durante la época en que Francia fue una de las naciones más poderosas.

El otro modelo surgió en Alemania bajo la inspiración de Wilhelm von Humboldt a comienzos del siglo XIX. A diferencia de Francia en la que el estado tenía un control férreo de los asuntos, Alemania se desarrollaba en un ambiente más descentralizado. La disparidad, diversidad y relativa libertad propiciaron la innovación intelectual en universidades como Göttingen y Halle^{12, 13}.

11 Warrington Academy existed for 29 years between 1757 and 1786. It was established, by Dissenters, as an independent academic institution - it had no charter or state support, but, like the private academies after 1689, it was also free from state control. Being established relatively late it did not suffer from the church interference or from political reaction which temporarily closed the doors of many academies. It had its own trustees, subscribers and management committee and was the earliest and most important example of the institutional type of academy. Warrington Academy 1757 - 86: Its predecessors & successors" published by Owl Books.

12 Georg-August-Universität Zu Göttingen, one of the most famous universities in Europe, founded in Göttingen, Germany, in 1737 by George II of England in his capacity as Elector of Hanover. In the late 18th century it was the centre of the Göttinger Hain (q.v.), a circle of poets who were forerunners of German Romanticism. Its reputation suffered in 1837 when seven professors, the Göttinger Sieben ("Göttingen Seven"), were expelled for political protest, but by the late 19th century its Mathematical Institute, headed at various times by Carl

Wilhelm von Humboldt militó en las filas de los reformadores que, tras la ocupación napoleónica, tuvieron en sus manos el destino de los estados prusianos. Mientras que la reforma de la Administración aparece vinculada a Stein y Hardenberg, y la del Ejército a Scharnhorst y Gneisenau; a Wilhelm von Humboldt le correspondió sentar las nuevas bases de las directrices educativas. Aunque su permanencia en las altas esferas ministeriales fue corta, su labor durante ese periodo dio un impulso a la política educativa del país que ha perdurado hasta nuestros días.

A partir de 1790, Humboldt trabajó en su ensayo *Ideas sobre los límites de la acción del Estado*, que concluyó en 1792 aunque se publicó años después de su muerte. Sin embargo, la parte relativa a la educación, fue publicada en diciembre de 1792 en la revista *Berlinische Monatsschrift* bajo el título *Ubre öffentliche Staatserziehung [Sobre la instrucción pública de Estado]*, participando así en el debate sobre la organización de la educación nacional. En esta obra, Humboldt marca los límites al Estado: “proteger a los ciudadanos en el ámbito interior y defenderlos frente a los ataques del exterior”.

Humboldt preconizaba la mayor libertad posible para el ser humano, a una escala en la que “cada individuo, en la medida de sus necesidades y de sus inclinaciones, limitado únicamente por su capacidad, pueda desarrollar adecuadamente su propia individualidad.” Temía que la intervención del Estado en la educación no asegurara la libertad.

Friedrich Gauss, P.G.L. Dirichlet, Bernhard Riemann, and David Hilbert, was attracting students from all over the world. <http://www.uni-goettingen.de/>

13 Halle University is actually The Martin-Luther-University of Halle-Wittenberg and is located in the German city Halle, Saxony-Anhalt. The Leucorea foundation, which belongs to the university is located in Wittenberg. It was merged in 1817 from the University of Halle (founded 1694) and the University of Wittenberg (founded 1502, closed in 1813 by Napoleon). It is named after the Protestant reformer Martin Luther, and is the largest and oldest university in the German state of Saxony-Anhalt with approximately 19,000 students. The University became a centre of the Reformation under the influence of Philipp Melancthon and building on the works of Martin Luther. Notable graduates include George Müller. In the 17th and 18th century it became one major center of the German Enlightenment. Christian Wolff was an import proponent of rationalism, which was not at all an innocuous position at that time. He had major influences on many German scholars i.e. Kant. Christian Thomasius was at the same time the first philosopher in Germany to hold his lectures not in Latin, but German. He contributed to a rational program in philosophy but also tried to establish a more common-sense point of view, which was aimed against the unquestioned superiority of aristocracy and theology. <http://www.uni-halle.de/>

Desde el comienzo de la reforma, había proyectos para crear la Universidad de Berlín. Humboldt transformó este proyecto en una realidad en 1810. Su modelo de universidad se caracteriza por aunar la enseñanza y la investigación: "La particularidad de las instituciones científicas superiores debe ser el tratamiento de la ciencia como un problema aún no resuelto del todo que debe ser objeto de constante investigación". La universidad debe ser también una institución de cultura general, el alma máter que reúna todas las disciplinas sin tratar de impartir una apariencia de formación profesional. La libertad de la ciencia y la autonomía del cuerpo docente son las premisas en que se basa el modelo universitario de Humboldt. Se trataba de un concepto humanista que pasó a ser admirado en el mundo y tuvo una enorme influencia en el futuro de las universidades alemanas, británicas y estadounidenses¹⁴.

El argumento clave de Humboldt es la distinción entre academias y universidades. Mientras que ve a las primeras como "responsables de la mejora y la reputación de la ciencia alemana en el mundo", considera que las segundas "cumplen un importante rol social, ya que trabajan en estrecha colaboración con el Estado y 'la actividad práctica' de los ciudadanos". Esto se conseguirá a través de la dedicación regular a los estudiantes y de la unión entre la investigación y enseñanza.

Humboldt defendió la no intromisión del estado como teórico de la educación, sin embargo como administrador educativo hizo evidente la necesidad de que las universidades pertenecieran al estado o, como mínimo, que tuvieran una muy estrecha asociación con él, hasta el punto de que el estado debería tener derecho a nombrar a los maestros y los profesores universitarios. Esto era para garantizar que en la universidad se reunían los talentos intelectuales; aunque se aplicaba un riguroso cuidado en la selección y la garantía de libertades en las actividades intelectuales (Stokes, 1983). Perkin (2006) señala este momento como el nacimiento de una de las más grandes paradojas de la universidad, su dependencia del estado para la obtención de recursos y mantener al mismo tiempo su libertad académica.

Los modelos universitarios emergentes, británico y estadounidense, que se convirtieron en un referente en el siglo XX, pusieron en práctica y emularon estos

14 *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIII, nos 3-4, 1993, Págs. 707-719. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999.

conceptos. En algunos aspectos y según autores como Stirk (1946) el legado de Humboldt fue más acusado en Inglaterra¹⁵.

La diferencia entre el modelo inglés y el americano radica en que la mayoría de las universidades británicas eran públicas y por tanto controladas en cierta medida por el estado, mientras que un gran número de las principales universidades americanas pertenecían al sector privado, aunque también existían universidades públicas en cada estado. La diversidad del propio sistema educativo en EE. UU. tuvo como consecuencia, el fortalecimiento de la noción de validación y acreditación que se desarrolló para satisfacer las necesidades que planteaba el sistema.

El modelo inglés de universidad, incluyendo Oxford y Cambridge, se caracterizó por su independencia con respecto a la iglesia, el fuerte apoyo local y del Estado que tenía el poder para otorgar títulos de grado a través de la Cédula Real. De hecho, el Estado se involucró, también, a través de la concesión de becas y ayudas desde finales del siglo XIX, así como mediante la financiación a la ciencia y tecnología. Vernon (2001) ha señalado que, el Estado tenía un trascendental efecto indirecto sobre los estándares de las instituciones, y Brock (2006) considera que la verdadera entrada del estado para ejercer el control sobre las universidades y su posterior desarrollo, fue la creación de la *University Grants Committee* (UGC) en 1919. La UGC aumentó directamente el control estatal y propició la creación de las instituciones de garantía de la calidad de comienzos del siglo XXI en Inglaterra¹⁶.

2.3.1 La universidad participa en los procesos de colonización

No es casualidad que casi todos los países no occidentales tengan modelos universitarios europeos, el modelo de universidad europeo se dio a conocer a través de las colonias que España, Francia e Inglaterra tuvieron en América Latina y el Caribe, África y Asia. Los tres países dejaron su huella cultural en las instituciones

15 “Una historia de las universidades inglesas del siglo XIX y comienzos del siglo XX que no haga referencia a las universidades alemanas sería incompleta y descortés. Las numerosas y totalmente organizadas universidades alemanas sirvieron a menudo como modelos para la Reforma y la expansión de nuestro sistema de educación universitario”.

16 In the UK, the UGC was eventually replaced by a body called the University Funding Council (UFC), which was eventually merged with the Polytechnics and Colleges Funding Council (PCFC) and split up into bodies responsible for each of the four nations of the United Kingdom, the largest being the Higher Education Funding Council for England (HEFCE). <http://www.hefce.ac.uk/aboutus/history/history.htm>

de educación que crearon durante su ocupación, aunque algunas veces esta influencia tuvo una naturaleza coercitiva.

Si bien Alemania tuvo poca influencia colonial, desde comienzos del siglo XIX el modelo Humboldt influyó intensamente en las variantes inglesa y americana mientras evolucionaban hacia lo que en la actualidad son modelos mundiales.

El modelo universitario francés se implantó en sus principales colonias con un vínculo directo y una fuerte regulación estatal por parte de la nación colonizadora. En aquella época miembros de las elites masculinas en las colonias normalmente estudiaban en París.

En América Latina y el Caribe las cosas no fueron muy diferentes. La universidad fue una de las primeras instituciones que se creó en las colonias, por supuesto bajo la influencia católica y controlada desde la monarquía, cómo la primera universidad fundada en México¹⁷. El modelo universitario estaba claramente referenciado al del la metrópoli: vinculado a órdenes religiosas (convento-universidad) o corporativo claustral (Universidad de Salamanca). Este último tuvo una mayor influencia sobre los centros creados en Lima y México (Rodríguez-S. P., 2005). Al igual que en otros sitios las universidades de las colonias evolucionaron de acuerdo a las necesidades e intereses locales, guiadas por las diferentes congregaciones católicas y formando profesionales para los oficios administrativos requeridos en el entorno, lo que permitió la evolución del modelo hasta convertirse en propio.

La influencia británica también fue evidente en sus colonias. Incluso existe un libro llamado *Universities in the Overseas Dominions* en el que se registraron no sólo los programas ofrecidos en las colonias, sino también los estatutos y los reglamentos de las instituciones¹⁸. Clara señal del interés por la regulación y los estándares. Se fundaron muchas universidades bajo la influencia de este modelo y la relación sigue

17 Fundada el 21 de septiembre de 1551, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue la primera universidad en México, bajo el nombre de la "Real y Pontificia Universidad de la Nueva España".

18 Great Britain, Board of Education. *Special reports on educational subjects*. Vol.25. *Universities in the overseas dominions*. vii, 301 pp. London: H.M.S.O., 1912.

siendo tan estrecha entre las instituciones que en la actualidad existe todavía la *Association of Commonwealth Universities (ACU)*¹⁹.

2.4 La universidad estadounidense

Las primeras universidades que se fundaron en EE.UU. utilizaron el modelo inglés y durante dos siglos recibieron influencia de las principales instituciones inglesas. EE.UU. no es una excepción respecto a los factores que modelaron sus instituciones de educación superior; éstas crecieron conforme la nueva nación fue tomando forma.

El modelo francés resultó menos apropiado por las características particulares (extensión territorial, inmigración, economía,) de lo que sería la nueva nación. Esto se reflejó directamente en el sistema educativo en el que los distritos escolares también estaban descentralizados y precedieron a la creación de la mayoría de las universidades. Estos distritos escolares necesitados de mecanismos de autorregulación también precederían a los mecanismos de regulación de las universidades.

La principal característica de la educación superior estadounidense es la independencia individual y su diversidad. Lo anterior es producto de la formación política de los estados, del desarrollo económico, el crecimiento de la empresa privada, y de una sociedad formada por importantes comunidades de inmigrantes. Además, el modelo universitario americano utilizó del modelo inglés el concepto del estudiante de grado y los *colleagues*, y de Humboldt la innovación de fusionar enseñanza e investigación (Gellert, 1991). Algunos autores señalan que el modelo americano de universidad combina la distinción académica del modelo alemán, el enfoque liberal e individual del modelo inglés, la diversificación y autorregulación de los distritos escolares, y la democracia y la tradición corporativa en términos de objetivos y estándares de calidad que a largo mutarían en la acreditación^{20, 21}.

19 ACU es la asociación universitaria más antigua que existe en la actualidad. Nace del primer Congreso de Universidades del Imperio celebrado en 1913.

20 "La educación superior en EE. UU. se ha interpretado, a menudo, como la superposición de los cursos de grado y profesionales alemanes a las escuelas universitarias inglesas. La importancia del título de Doctor en Filosofía como requisito para ser profesor en las universidades estadounidenses, con un énfasis pronunciado en la investigación y la publicación en revistas científicas y el prestigio que suele asociarse al grado científico en la economía, las ciencias sociales y la sociología, son indicativos de la influencia alemana. Una inquietud continua por las artes liberales en el núcleo de los programas de estudios de los cursos de grado, un

Los tres modelos, el francés, el alemán y el inglés, consideraban la educación como un bien público que formaba a los ciudadanos para responder a unas necesidades sociales y culturales específicas del estado. Sin embargo, el contexto económico en el que emergieron las instituciones americanas era totalmente diferente, la fortaleza del sector privado le permitió a este ejercer una enorme influencia en el sector educativo en general y en la universidad en particular. La universidad americana quedaría marcada por la cultura organizativa y emprendedora de este sector. Lo anterior, aunado a la tradición democrática daría como resultado una cultura universitaria abierta e innovadora, con altos estándares académicos heredados de Europa. A medida que el siglo XX avanzó, EE.UU. se convirtió en una superpotencia capaz de influir en todos los aspectos de la vida global. La educación superior no sería la excepción, en ella han introducido sobre todo la privatización del sector y la necesidad de regulación y control a través de la acreditación.

2.5 La universidad institución que perdura

La universidad es una institución social enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada. Son instituciones que se han formado a lo largo de la historia, respondiendo a necesidades sociales, culturales y políticas que han dejado su huella en ellas. Han sobrevivido aún a pesar de los diferentes grupos de poder, la iglesia, el estado y la economía, que han tratado de controlarlas. Han hecho accesible a gran parte de la población habilidades y conocimientos que no estaban disponibles en el suficiente volumen para todos, permitiendo el progreso social. Clark Kerr (1963) señala que de las instituciones que se han creado en occidente desde 1520, sólo 85 sobreviven, la iglesia católica, el parlamento británico, algunos cantones suizos y 70 universidades. Esto demuestra la capacidad de adaptación de la universidad.

compromiso con los estudiantes en forma de numerosos servicios y actividades programadas, y la organización de nuestras universidades en escuelas universitarias independientes con el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, son indicativos del legado británico". (Fincher, 1996)

21 *"A comienzos de la Guerra Civil no existía nada parecido a una universidad americana, en el sentido europeo: sólo había escuelas universitarias, una gran cantidad de ellas. Poco después de la guerra, se puso en marcha un proceso innovador. Este proceso se centraba en las instituciones privadas, con un primer paso hacia la concesión de categoría de universidades a escuelas universitarias existentes, como Columbia y Harvard, y, poco después, Yale y Princeton. A continuación se crearon nuevas universidades privadas: John Hopkins, Cornell y Clark, y, más tarde, la Universidad de Chicago y Stanford. También surgieron algunas universidades estatales: Michigan, Wisconsin y California en Berkeley. En este proceso, la escuela universitaria no quedó suspendida, sino incorporada". (Parsons y Platt, 1973)*

Si analizamos la historia podemos ver que casi todos los retos a los que se enfrenta actualmente la universidad, desde la masificación hasta el crecimiento del sector privado, los ha vivido ya anteriormente. Por ejemplo, a finales del siglo XIX cuando surgieron un sin número de universidades con el objetivo de dar respuesta a la demanda de la clase media que veía en esta institución un medio para progresar, o después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la investigación en las universidades se puso al servicio de la post-guerra y de los intereses de la defensa nacional y por tanto el número de instituciones también creció de manera significativa (Duderstadt J., 2000) y dio paso a la participación del Estado como regulador del sistema a través de las ayudas financieras otorgadas a las instituciones y estudiantes²².

En la actualidad, muchos cuestionan la supervivencia de la universidad como la institución tradicional que ha existido desde la Edad Media. Algunos afirman que los "muros de la academia se están desmoronando" (Hirsch, 2002). Otros ilustran tendencias similares desde una perspectiva positiva escribiendo sobre el "cambio tectónico en la educación superior global" (Daniel et al. 2006). La universidad tradicional se opone a la universidad "digital", y se destaca el enorme potencial de la educación a distancia y la enseñanza a través de internet.

El nuevo orden mundial no traerá consigo el fin de la universidad ni generará un único tipo de universidad. Lo que sí se ve amenazado son sus valores tradicionales, los conceptos de educación superior como bien público y responsabilidad pública y la educación superior basada en el mérito como uno de los derechos humanos básicos (Uvalić-Trumbić, 2006). Es por ello que hay que reforzar la interacción de la universidad (institución social) con la sociedad en la cual está insertada, en ambos sentidos, desde la universidad hacia la sociedad y desde la sociedad hacia la universidad.

Lo anterior es especialmente importante en un momento en el que se está creando un sistema de producción de conocimiento cada vez más global y del que la universidad forman parte, pero NO tiene el monopolio sobre el conocimiento como lo hacía en el pasado. Son ahora un organismo más entre muchos otros que producen conocimiento. Esto ha de hacer que irremediabilmente redefinan su

²² Sobre todo en los EE.UU donde las universidades cubrieron las demandas educacionales de los veteranos de guerra y dedicaron su investigación primordialmente a temas relacionados con la defensa nacional, la medicina y la ingeniería.

misión, de tal forma que fortalezcan su presencia como un actor social vital en el desarrollo humano sostenible de su entorno local y como consecuencia de la globalidad.

2.6 La dinámica actual de la educación superior

De acuerdo con el concepto resultante de los debates que tuvieron lugar en la CMES (Paris, 1998), la educación superior debe satisfacer las necesidades y los objetivos de desarrollo de la sociedad, y también basar su orientación a largo plazo en los fines y necesidades sociales, entre los que se incluyen el respeto a las culturas y la protección del medio ambiente. Con este propósito, **la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad**, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

El concepto de la educación superior como un bien público se ve cada vez más amenazado. El Estado actúa más como un regulador de cuasi-mercados y en muchas regiones ha perdido su monopolio sobre la política de educación superior. La globalización y los mercados tienen el potencial de traer consigo cambios profundos en la educación superior que están transformando el mundo de la educación superior a un ritmo que habría sido difícil de imaginar hace solo dos décadas.

Las innovaciones tecnológicas como internet, las fuerzas del mercado, la expansión del sector privado y la masificación tendrían de permitir la competencia desde la base de la igualdad (Altbach, 2007). Sin embargo la globalización ha profundizado las desigualdades, fortaleciendo la presencia del sector privado (instituciones con ánimo de lucro, sin ánimo de lucro, religiosas, filantrópicas, con ayudas públicas y con autofinanciación) y el establecimiento de IES como franquicias.

El fenómeno se acentúa en países con economías emergentes y que tienen un impacto global, como China, India y Brasil (Castro M. 2004, Zhong 2005). El número total de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior chino en 2005 superó los 23 millones. De acuerdo con las estadísticas oficiales, en 2004 había 2.236 instituciones de educación superior en China, de las que

aproximadamente 1.300 son privadas (Libing W., 2006). El sistema indio de educación superior es el tercero más grande del mundo: 9 millones de estudiantes en 337 universidades y 17.000 *colleagues*. Contradictoriamente y a pesar de su impresionante magnitud, acoge sólo 7 % del grupo de edad relevante (Gnanam A., 2006). Brasil, con cerca de 3,600.000 estudiantes representa aproximadamente la tercera parte de las matrículas de toda América Latina. El sistema universitario de Brasil es uno de los más privatizados del mundo, 68 % de las instituciones son privadas y aproximadamente 72 % de los estudiantes están matriculados en dichas instituciones (Días S. J., 2006).

Sin duda, la privatización está relacionada con los mercados y la competencia, pero es distintiva y especialmente significativa en los países en vías de desarrollo, donde el Estado no cuenta con la capacidad suficiente para satisfacer la creciente demanda. En América Latina, a pesar de las restricciones económicas, privadas y públicas de la región, el aumento de estudiantes continua como consecuencia del valor económico que se atribuye a la educación, de la imperiosa necesidad de capacitación técnica, del crecimiento demográfico de las ciudades y del gran aumento de egresados de la enseñanza secundaria (Días S., J. 2006). Esta situación no es particular de América Latina, está también presente en África y Asia Oriental.

Para dar una idea general de la demanda de educación superior podemos analizar los datos que ofrece el *Compendio Mundial de la Educación* (2006) del Instituto de Estadística de la UNESCO sobre los últimos datos matriculación en diferentes regiones y países. En 2004, 132 millones de alumnos se matricularon en educación superior en todo el mundo²³; valor que se encuentra muy por encima de los 68 millones que lo hicieron en 1991. El ritmo de crecimiento mundial de las matrículas en este nivel se ha acelerado, pasando de 4 % anual al comienzo de la década de los 90's a 5 % anual en la segunda mitad de ese mismo periodo, siendo del 7 % a partir de 1999.

La tasa bruta de matrícula (TBM)²⁴ en el año 2004 representaba 24% de la población en edad de ingresar al nivel terciario. En los países de la Organización

23 Según la edición más reciente del *Compendio Mundial de la Educación* (2008) en 2006 se matricularon en educación superior 143 millones de alumnos. http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=7436_201#ID2=DO_TOPIC

24 La TBM es el número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en el grupo de

para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las tasas de matriculación del 40 % al 50 % se consideran un objetivo de desarrollo. Actualmente, las cifras revelan un crecimiento que va desde el 22 % de los adultos con titulaciones de educación superior en 1975 hasta el 41 % en 2000 (OCDE, 2005). Esta gran expansión se puede atribuir, al menos, a dos motivos: un incremento en la demanda social de educación superior y una creciente necesidad económica de contratar personal graduado en educación superior.

Los datos demuestran que el reto del acceso sigue siendo el responsable de la diferencia que separa a los países desarrollados de los menos desarrollados. En algunos países menos desarrollados, las tasas de matriculación son incluso inferiores al 0,5 % (UNESCO, 2006). Para hacernos una idea clara de la TBM en el mundo la tabla 2.1 presenta esta información clasificada por regiones.

Tabla 2.1 Matrícula total (2004) y TBM (1999 y 2004)

| Región | Matrícula total | | Tasa bruta de matrícula | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------|-------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2004 | | 1999 | | | 2004 | | |
| | HM | %M | HM | H | M | HM | H | M |
| África Subsahariana | 3.300.418 * | 38 ** | 4 | 5 ** | 3 ** | 5 ** | 6 ** | 4 ** |
| Estados Árabes | 6.517.436 | 48 ** | 19 | 22 ** | 16 ** | 21 | 21 ** | 20 ** |
| Asia Central | 1.883.736 | 51 | 19 ** | 20 ** | 18 ** | 25 | 24 | 26 |
| Asia del Este y el Pacífico | 38.852.387 | 45 | 13 | ... | ... | 23 | 24 | 21 |
| Asia del Sur y del Oeste | 15.465.266 | 40 | ... | ... | ... | 11 | 12 | 9 |
| Europa Central y del Este | 18.509.355 | 55 | 39 ** | 36 ** | 43 ** | 54 | 48 | 60 |
| América del Norte y Europa del Oeste | 32.868.944 | 56 | 61 | 55 | 68 | 70 | 60 | 79 |
| América Latina y el Caribe | 14.601.908 * | 53 ** | 21 | 20 | 23 | 28 ** | 26 ** | 30 * |
| MUNDO | 131.999.450 | 50 | 18 ** | 18 ** | 18 ** | 24 | 23 | 24 |

Fuente: Tabla 8, Compendio Mundial de la Educación (2006), Instituto de Estadística de la UNESCO

Notas: **Cálculo realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)

Aunque las bajas tasas de matriculación de los países más pobres se explican principalmente por la falta de recursos, éstas reflejan también la herencia de las actitudes de los organismos internacionales. Por ejemplo, hasta hace poco, el Banco Mundial disuadía a los países de invertir en la educación superior, y les instaba, en cambio, a centrar sus esfuerzos en la educación básica, en la que veía más beneficios para el desarrollo. Hoy en día, el Banco Mundial no sólo ha renovado su enfoque sobre la educación superior, sino que también ha destacado que su

edad teórica para ese mismo nivel educativo. Para el nivel terciario, se utiliza la población correspondiente a los 5 años posteriores a la edad de término del nivel secundario. (UNESCO, 2006)

actual programa está orientado principalmente a la garantía de la calidad (Hopper R., 2006). En la actualidad, estos organismos reconocen, en general, que un sistema de educación es un todo integrado que requiere atención en todos los niveles.

Si analizamos la TBM y el puesto que ocupan los países en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) se hace evidente que los países con una TBM superior al 50% ocupan los primeros 25 lugares en el rango del IDH (Tabla 2.2). Noruega que en 2006 obtuvo el sitio número 1 en el IDH tiene una TBM de 80%. Es evidente que no podemos desligar la educación superior del desarrollo, humano, económico, social y sostenible.

Tabla 2.2 Correlación entre el rango IDH y la TBM

| País | Rango IDH | TBM | TBM/IDH |
|------------------------|-----------|-----|---------|
| Noruega | 1 | 80 | 80/1 |
| Islandia | 2 | 62 | 62/2 |
| Australia | 3 | 72 | 72/3 |
| Irlanda | 4 | 55 | 55/4 |
| Suecia | 5 | 82 | 82/5 |
| Canadá | 6 | 57 | 57/6 |
| Japón | 7 | 54 | 54/7 |
| Estados Unidos | 8 | 82 | 82/8 |
| Suiza | 9 | 47 | 47/9 |
| Holanda | 10 | 58 | 58/10 |
| Finlandia | 11 | 87 | 88/11 |
| Luxemburgo | 12 | 12 | 12/12 |
| Bélgica | 13 | 63 | 63/13 |
| Austria | 14 | 49 | 49/14 |
| Dinamarca | 15 | 67 | 67/15 |
| Francia | 16 | 56 | 56/16 |
| Italia | 17 | 63 | 63/17 |
| Reino Unido | 18 | 60 | 60/18 |
| España | 19 | 66 | 66/19 |
| Nueva Zelanda | 20 | 72 | 72/20 |
| Alemania | 21 | 51 | 51/21 |
| Hong Kong, China (RAE) | 22 | 32 | 22/32 |
| Israel | 23 | 57 | 57/23 |
| Grecia | 24 | 72 | 72/24 |
| Singapur | 25 | NA | NA/25 |

Fuentes:

Rango IDH: United Nations Development Programme, *Human Development Report 2006*.

TBM: Tabla 8, *Compendio Mundial de la Educación (2006)*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

2.7 Conclusiones

En este capítulo se demuestra que siempre ha existido un control externo sobre las instituciones de educación superior.

La educación superior ha desempeñado funciones sin precedentes en la sociedad y las naciones son conscientes de las repercusiones de una educación superior pertinente y su relación con el bienestar. Las IES son componentes esenciales del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz en un marco de justicia.

Sin embargo, peligrosamente los mercados y la globalización están influyendo en la naturaleza de las IES y están determinando el contenido de la educación superior, no solo es en términos de lo que se enseña sino también en términos de lo que se investiga. En el ámbito de la enseñanza, los estudiantes se interesan por programas que les garanticen la entrada al mundo laboral. Esta tendencia ha llevado a las universidades a introducir nuevos cursos para los que hay demanda en el mercado, ya que éstos se traducen en tasas lucrativas que constituyen una fuente esencial de ingresos. Además, la globalización fomenta la armonización de los programas académicos pues las profesiones se están volviendo cada vez más globales.

El contexto actual obliga a la innovación y a la creatividad para adaptar los objetivos, las misiones y las funciones de las instituciones de educación superior de tal manera que puedan satisfacer las necesidades de la sociedad en la que están insertadas. **El mercado puede quizás regir las formas de provisión y el acceso a la ES pero de ninguna manera determinar la pertinencia de la labor educativa de las instituciones, tanto en el contexto local como global.** Es por ello que se hace necesario un análisis profundo y crítico sobre los mecanismos para garantizar la calidad y una redefinición de los mismos que permitan, en nuestro contexto económico, social y cultural, ofrecer una ES pertinente a los futuros profesionales.

CAPÍTULO 3. Garantía de la calidad

La revolución industrial del siglo XIX produjo grandes cambios en la estructura de la sociedad y de las organizaciones. Al existir una oferta más amplia en todos los sectores para satisfacer las necesidades de la población la calidad abandonó los criterios artesanales tradicionales y comenzó a entenderse como el cumplimiento de requisitos previamente establecidos. A finales de la primera mitad del siglo XX el concepto de calidad se transformó, además del cumplimiento de requisitos, entraron a formar parte del concepto los materiales y los procesos.

En la década de los setenta apareció el concepto de "Calidad Total" como un modelo de gestión cuyo objetivo es mejorar la satisfacción de los usuarios a través de la mejora de los servicios y, por consecuencia, de la organización. Para ello es necesario un sistema de gestión diferente. Se afirma que toda la institución forma parte de la calidad. La calidad deja de estar centrada en los productos y/o servicios e introduce como elemento central la satisfacción del cliente. El cambio es radical porque la clave está en los clientes, que determinan si el producto o servicio tienen o no calidad. El movimiento que avanza con rapidez en el mundo empresarial se incorpora con fuerza al mundo universitario durante los años noventa.

En el mundo de la educación muchos encuentran en la calidad el pretexto perfecto para ejercer el control y la regulación de las instituciones. A partir de este momento los gobiernos imponen cambios estructurales, tanto en las funciones de las instituciones como en el número de instituciones que pueden impartir programas de educación superior (El-Khawas, 2006). Se parte del principio de que los estudiantes, los medios o el proceso pueden estar fallando y es necesario controlar el sistema periódicamente. Las instituciones comienzan a reglamentar su funcionamiento para evitar fallos y garantizar resultados. Se generaliza la creación de organismos enfocados al control de la calidad. Iniciándose así el período de garantía de la calidad y se introducen nuevos elementos al concepto como el diseño de los programas y las especificaciones de los contenidos curriculares.

Desde la década de los ochentas, la calidad se ha convertido en tema de discusión y preocupación por parte de las instituciones universitarias y los gobiernos nacionales (El-Khawas, 2006), esta inquietud obedece a la expansión de los sistemas de educación superior, a la diversidad de proveedores y a la necesidad de

desarrollar sociedades más avanzadas hacia el campo tecnológico que ha exigido a los sectores nacionales e institucionales aplicar sistemas nacionales que garanticen un mínimo patrón de calidad²⁵.

En palabras de Brock (2006) nuestro lenguaje contemporáneo de garantía de la calidad es meramente la última forma de sintaxis para describir los deseos y las necesidades de grupos humanos que compiten por el control de una de las instituciones más antiguas de la civilización - la universidad²⁶. Así pues, la concepción sobre la calidad que existe hoy en día en las universidades es resultado de su evolución histórica. El concepto se ha ido adaptando a cada época conforme los intereses han ido cambiando y por tanto podemos considerar que este no es estable ni duradero (Águila, V. 2003).

La calidad de la educación sirve sin duda, para la planeación y transformación del sistema educativo. Las exigencias del nuevo orden mundial con respecto a la producción y al trabajo, hacen que los sistemas educativos se vean altamente necesitados de nuevos paradigmas educativos que asuman los retos que este orden plantea. Haddad (2006) señala que la calidad debe apoyarse en la experiencia de periodos anteriores y ha de tomar en consideración los conocimientos tradicionales, además añade que la calidad depende de una fuerte dimensión cultural esencial para el conocimiento de un mundo de múltiples y profundas mutaciones permanentes.

Es evidente que los distintos enfoques de la calidad reflejan las diferentes perspectivas de la sociedad y el individuo. Ginkel y R. Días (2006) señalan que la calidad no puede basarse en un modelo universal, y no puede surgir tan solo de la teoría y la abstracción ni según las tendencias actuales hacia la comercialización, que tienen como criterio principal responder a los intereses del mercado. La calidad es el resultado de un conjunto de acciones que responden a unas necesidades sociales determinadas que existen en un momento muy concreto. En una sociedad libre y democrática, no hay una única y correcta definición de calidad, y como que

25 Jaim Royero, *Contexto Mundial sobre la evaluación en las Instituciones de Educación Superior*, OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

26 Guy Neave concluye: «[...] la cuestión que se oculta tras la calidad apenas guarda relación con la calidad en sí. A decir verdad, está relacionada con quién fija los criterios que intervienen en su definición, y de ahí hacerse con el control del núcleo del sector académico está solo a un paso». (Boletín de la Asociación Internacional de Universidades, Vol. 4, núm. 1, febrero de 1993)

calidad es un concepto relativo, se habría de definir según un amplio espectro de posibilidades (Álvarez J., 2000).

3.1 Definiendo la calidad

Al principio existía una visión tradicional y estática de la calidad, se presuponía que era constitutiva del sistema educativo, estaba basada ante todo en la tradición de la institución, en la exclusividad de profesores y alumnos, y en los recursos materiales. Actualmente, lo heterogéneo de las instituciones de educación superior, la diversidad de los programas y los títulos hacen que la definición y medición de la calidad sea inherentemente compleja.

La UNESCO define, en el artículo 11 de la *Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción* (1998), que la calidad en la educación superior es un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: programas académicos y de enseñanza, investigación y becas, *staff*, estudiantes, edificios, instalaciones, equipos, servicios a la comunidad y al entorno académico. El objetivo final es lograr la mejora institucional y por tanto la mejora del sistema educativo en general.

La UNESCO considera la calidad una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior. Señala además que las instituciones de educación superior, de todas las regiones, han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes; prestando la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales y cambiantes.

En la 32va. Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París en el 2003, los ministros de educación señalaban que:

“La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que debe adaptarse constantemente a un mundo cuyas sociedades están atravesando una profunda transformación social y económica. [...] Las antiguas nociones de calidad ya no son suficientes... A pesar de los diferentes contextos, hay muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que dote a todas las personas, mujeres y hombres, de la capacidad de ser miembros de plena participación en sus comunidades y también ciudadanos del mundo.”

Hoy en día, la calidad se puede entender de formas tan diversas como: proveer excelencia, ser excepcional, proveer valor por dinero, conforme especificaciones, hacer las cosas bien a la primera, satisfacer las demandas de los clientes, tener cero defectos, proveer valor añadido, adecuación del propósito y adecuación para el propósito²⁷. De acuerdo con Gola (2003) la definición de calidad, tal como la aplica la Organización Internacional de Normalización (ISO) a la educación superior, podría ser “especificar objetivos de aprendizaje que merezcan la pena y permitir que los estudiantes los alcancen”.

Especificar objetivos de aprendizaje que merezcan la pena implicaría articular estándares académicos que cumplan las:

- a) Expectativas de la sociedad.
- b) Aspiraciones de los estudiantes.
- c) Demandas del gobierno, las empresas y la industria.
- d) Necesidades de las organizaciones profesionales.

Permitir a los estudiantes alcanzar estos objetivos requeriría un buen diseño de los cursos (pertinencia), unas estrategias docentes y de aprendizaje eficaces, profesores competentes y un ambiente que permita la formación (procesos/medios).

Una de las dimensiones del concepto de la calidad es entonces la **eficacia**: una educación de calidad sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que han de aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto se centra en los resultados de aprendizaje alcanzados durante el proceso educativo.

²⁷ IIEP Training Course on Organizational and Methodological Options in External Quality Assurance. Módulo 4.
Disponible en <http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/rec17.htm>

Al mismo tiempo, el concepto de calidad se refiere a lo que se aprende en el sistema y a su **pertinencia** en términos individuales y sociales. Una educación de calidad sería aquella en la cual los contenidos responden a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y desempeñarse adecuadamente en la sociedad. Esta dimensión del concepto se centra en la finalidad del proceso educativo y su concreción en el diseño y contenido curricular.

Finalmente, otra dimensión es la que se refiere a la calidad de los **procesos y medios** que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad sería aquella que ofrece un adecuado contexto para el aprendizaje, personal docente preparado, materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto se centra en el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) define a la calidad como el grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior.

“Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global.” (RIACES, 2002)

El glosario del *European Centre for Higher Education* (CEPES) (Viășceanu et al. 2004) señala que el campo de la garantía de la calidad esta dentro de un “mundo lingüístico barroco”. En la introducción del texto se analiza la “paradoja de la densidad”. Los autores toman prestadas las palabras de M. Dogan y R. Phare (1990) para ejemplificar lo que sucede, y de acuerdo con ellos cuanto “más atestado” esté un determinado dominio académico o científico, menos creatividad se encontrará en él y más confusión y más repetición se producirán. Tanto si se acepta como si no, el glosario de CEPES ilustra adecuadamente la confusión y el frecuente solapamiento entre términos como normas, control de calidad,

aseguramiento de la calidad, gestión de la calidad, garantía de la calidad, evaluación de la calidad, *benchmarking*, etc.

Se puede concluir entonces que no hay una definición de calidad en la educación universitaria aceptada universalmente. Así pues, para esta tesis utilizaré la definición propuesta por Vlăsceanu et al. (2004):

“Calidad en la educación superior es un concepto multi-dimensional, multi-nivel y dinámico que está relacionado con el marco contextual de un modelo educacional determinado, la misión de la institución y los objetivos, así como con los estándares específicos dentro de un sistema dado, una institución, un programa o una titulación. La calidad puede tener diferentes significados dependiendo de: i) la comprensión de los diferentes intereses o diferentes componentes o grupos de interés en la educación superior (requerimientos de calidad establecidos por los estudiantes/la disciplina universitaria/el mercado laboral/la sociedad/el gobierno); ii) sus referentes: entradas, procesos, resultados, misión, objetivos, etc.; iii) los atributos y las características del mundo académico y iv) el período histórico en el desarrollo de la educación superior”.

En su forma más simple la calidad se mide en relación con dos aspectos: (a) formación de las personas que terminan el programa, y (b) capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación -y la planificación de ese cambio- así como la operatividad de estrategias para el cambio institucional. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que los indicadores más adecuados para medir las habilidades adquiridas por un estudiante de una disciplina no son, hasta el momento, comparables con los utilizados para medir los resultados del aprendizaje de otro. En este sentido algunos autores señalan que hoy más que nunca la educación superior no puede ser considerada sólo como una conformidad a un estándar puesto que se supone que la educación superior es también creatividad e innovación. Además, los indicadores de calidad para una institución centrada en la investigación no se pueden comparar con los que se utilizan para medir la calidad de una institución centrada en la docencia.

La gran expansión de la educación superior y la diversificación de proveedores han suscitado interrogantes sobre la calidad. El control de calidad asegura que la educación superior cumple con los requisitos mínimos de calidad en cuanto a insumos, procesos y resultados. Sin embargo, algunos requisitos mínimos necesitan una revisión urgente para proteger el interés de los actores implicados.

Es evidente que los sistemas de educación superior tienen necesidades y capacidades divergentes, en función del tamaño del sistema, la diversidad institucional y el alcance de la internacionalización. Algunos países pueden tener solamente una universidad pública, mientras otros tienen miles de instituciones públicas y privadas y un sin número de proveedores, incluso extranjeros. Es por eso que se han desarrollado diversos mecanismos para la garantía de la calidad, y como la misma definición de calidad ya lo advierte, no puede haber ni buenos ni malos, simplemente son adecuados o no para el contexto de cada sistema de educación superior.

Si bien la eficacia (la relación entre los efectos observados y los efectos esperados) y la eficiencia (la relación entre los efectos observados y la inversión hecha) son dos componentes esenciales de la calidad, también es posible que una educación superior sea eficaz y eficiente sin ser pertinente socialmente, dado que los efectos deseados y observados no sirven a la sociedad. Hay quien cree que si añadimos un tercer concepto, que es el de equidad, podrían tenerse en consideración las necesidades de la sociedad. Efectivamente, un sistema educativo (y, por lo tanto, una institución de educación superior) sería mucho más equitativo cuanto más independientes fueran los beneficios que pueden extraerse de él de las características de las personas (sexo, origen social, cultural, étnico, económico, geográfico...) (de Ketele, 2008). En conclusión la calidad tendría que estar enmarcada dentro de los cuatro pilares de la educación que señala el Informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir²⁸.

3.2 Mecanismos de garantía de la calidad

Existen dos tipos de garantía de la calidad: interna y externa. La garantía interna de la calidad asegura que una institución o programa tiene en funcionamiento

28 Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_5.PDF

políticas y mecanismos para garantizar que cumple sus propios objetivos y estándares. La garantía externa de la calidad la supervisa una organización ajena a la institución. La organización externa evalúa el funcionamiento de la institución y/o sus programas a fin de determinar si cumple o no los estándares acordados o predeterminados.

El tamaño y la complejidad de los sistemas de educación superior tienen implicaciones directas en la garantía de la calidad. Por ejemplo, los sistemas más pequeños pueden tener problemas para desarrollar su capacidad local y realizar las tareas básicas para la garantía de la calidad. Lo anterior, aunado a que la garantía de la calidad requiere un compromiso de tiempo y coordinación puede complicar la situación. Para los sistemas grandes garantizar la calidad con rigor en todos los aspectos puede ser complicado y difícil de controlar, además de muy costoso.

La garantía de la calidad ya sea interna y/o externa se da en tres niveles:

- a) institución
- b) programa
- c) curso

En los tres casos, evalúa y analiza cuestiones planteadas por los grupos de interés (estudiantes, profesores, directivos, etc.). La garantía de la calidad implica una serie de prácticas, entre las cuales podemos distinguir tres mecanismos:

1) Auditoría de calidad

La auditoría de calidad examina si una institución o alguna de sus unidades disponen de un procedimiento de garantía de la calidad y determina su suficiencia (Sanyal, B. y Martin, M., 2006). Las auditorías las llevan a cabo personas que no tienen relación con las unidades a examinar²⁹. Las auditorías de calidad son el primer paso del proceso de garantía de la calidad. Países como Noruega, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica utilizan este enfoque.

2) Evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad implica el análisis (estudio, evaluación y valoración) de la calidad de los procesos, prácticas, programas y servicios de la educación superior mediante técnicas, mecanismos y actividades apropiados (Sanyal, B. y Martin, M.,

²⁹ Por unidad se entiende una institución, un departamento, un servicio o un programa.

2006). El proceso de evaluación de la calidad tiene en cuenta el contexto (internacional, nacional, regional o institucional), los métodos empleados (autoevaluación, revisión por pares, informes), los niveles evaluados (sistema, institución, programa), las áreas de evaluación (académica, directiva, rendimiento o resultados) y los objetivos y las prioridades de los actores implicados. La evaluación de la calidad conduce a la garantía de la calidad o a la falta de ésta, y da confianza a los actores implicados³⁰. Francia constituye un ejemplo de este enfoque.

3) Acreditación

La acreditación es el proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en escuelas universitarias y programas de educación superior (López S. F y Cruz L. Y, 2006). El proceso suele traducirse en la concesión de un reconocimiento (si o no, una puntuación en una escala de varios niveles, una combinación de calificación por letras y puntuación, una licencia operativa o un reconocimiento condicional aplazado) durante un período limitado.

Generalmente, la acreditación se realiza a través de dos procesos básicos: el primero consiste en la acreditación institucional a cargo de agencias nacionales / regionales controladas por el Estado, y en segundo término, una evaluación especializada en la que suelen intervenir los colegios profesionales.

3.3 Los mecanismos de garantía de la calidad en el Mundo

Para definir cuál es el mecanismo de garantía de la calidad más utilizado se realizó un censo de los mecanismos vigentes en mundo en mayo del 2006. Se obtuvo información de 181 países y/o regiones a través de sitios de internet (páginas oficiales de los gobiernos), publicaciones e informes nacionales, internacionales y de la UNESCO. El objetivo de este censo es proporcionar una idea global de la garantía de la calidad y aunque se realizó una búsqueda exhaustiva a través de los medios disponibles, muy posiblemente la información puede ser mejorada y

³⁰ «La evaluación no es neutral. La evaluación no se evalúa. La evaluación representa siempre un conjunto de interrogantes que tienen como referencia un proyecto definido previamente. Por consiguiente, no existe una definición única y universal de lo que es la evaluación, y tampoco del concepto subyacente de calidad» Esto ejemplifica también los problemas que hay para delimitar los conceptos de evaluación de la calidad y garantía de la calidad. (Costa Muls, 1993)

actualizada³¹. La tabla 3.1 muestra los resultados del censo por país y por tipo de acreditación.

Para realizar el censo los mecanismos de garantía se categorizaron de la siguiente forma:

- 1) Acreditación de programas: Países donde la acreditación es realizada por programas
- 2) Acreditación institucional: Países donde la acreditación se realiza a instituciones
- 3) Ambos tipos de acreditación: Países donde coexiste la acreditación de instituciones y programas
- 4) En proceso de implantar un sistema de acreditación: Países que están en proceso de establecer un sistema de acreditación
- 5) Evaluación de la calidad: Países donde la garantía de la calidad se realiza por evaluación
- 6) Sistema no formal: Países que cuentan con un sistema de acreditación no oficial
- 7) Información no disponible: Países que no realizan acreditación o no ha sido posible encontrar información

Tabla 3.1 La acreditación en el mundo: tipos y países

| Núm. | País/región | Tipo de acreditación |
|------|-----------------------|---------------------------|
| 1 | Afganistán | Información no disponible |
| 2 | Albania | Ambos |
| 3 | Alemania | Programas |
| 4 | Angola | Información no disponible |
| 5 | Antillas Neerlandesas | Información no disponible |
| 6 | Arabia Saudita | En proceso |
| 7 | Argelia | En proceso |
| 8 | Argentina | Ambos |
| 9 | Armenia | Información no disponible |
| 10 | Aruba | Información no disponible |
| 11 | Australia | Ambos |
| 12 | Austria | Ambos |
| 13 | Azerbaiyán | Sistema no formal |
| 14 | Bahamas | Evaluación de la calidad |
| 15 | Bahrein | Información no disponible |

³¹ Los resultados de un primer censo realizado con la misma metodología han sido publicados en el informe *La Educación Superior en el Mundo 2007, Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, editado por la Global University Network for Innovation (GUNI) y presentado en Noviembre del 2006.

| | | |
|----|------------------------|---------------------------|
| 16 | Bangladesh | Evaluación de la calidad |
| 17 | Barbados | Evaluación de la calidad |
| 18 | Belarrús | Evaluación de la calidad |
| 19 | Bélgica | Evaluación de la calidad |
| 20 | Belice | En proceso |
| 21 | Benín | Evaluación de la calidad |
| 22 | Bermuda | Información no disponible |
| 23 | Bután | Evaluación de la calidad |
| 24 | Bolivia | Ambos |
| 25 | Botswana | Información no disponible |
| 26 | Brasil | Ambos |
| 27 | Brunei | Información no disponible |
| 28 | Bulgaria | Ambos |
| 29 | Burkina Faso | Información no disponible |
| 30 | Burundi | Información no disponible |
| 31 | Cabo Verde | Información no disponible |
| 32 | Camboya | Ambos |
| 33 | Camerún | Institucional |
| 34 | Canadá | Programas |
| 35 | Chad | Información no disponible |
| 36 | Chile | Ambos |
| 37 | China | En proceso |
| 38 | Chipre | Programas |
| 39 | Colombia | Ambos |
| 40 | Comoros | Información no disponible |
| 41 | Congo | Sistema no formal |
| 42 | Costa Rica | Ambos |
| 43 | Costa de Ivory | Información no disponible |
| 44 | Croacia | Institucional |
| 45 | Cuba | Ambos |
| 46 | Dinamarca | Ambos |
| 47 | Djibuti | Información no disponible |
| 48 | Dominica | Información no disponible |
| 49 | Ecuador | Institucional |
| 50 | Egipto | Institucional |
| 51 | El Salvador | Institucional |
| 52 | Emiratos Árabes Unidos | En proceso |
| 53 | Eritrea | Información no disponible |
| 54 | Eslovaquia | Ambos |
| 55 | Eslovenia | Ambos |
| 56 | España | En proceso |
| 57 | Estados Unidos | Ambos |
| 58 | Estonia | Ambos |
| 59 | Etiopía | Institucional |
| 60 | Federación de Rusia | Institucional |
| 61 | Fiji | Información no disponible |
| 62 | Filipinas | Ambos |
| 63 | Finlandia | Ambos |
| 64 | Francia | Evaluación de la calidad |
| 65 | Gabón | Información no disponible |
| 66 | Georgia | En proceso |

| | | |
|-----|-----------------------------|---------------------------|
| 67 | Ghana | Institucional |
| 68 | Granada | Información no disponible |
| 69 | Grecia | En proceso |
| 70 | Guatemala | En proceso |
| 71 | Guinea | Información no disponible |
| 72 | Guinea Ecuatorial | Información no disponible |
| 73 | Guinea-Bissau | Información no disponible |
| 74 | Guyana | En proceso |
| 75 | Haití | Ambos |
| 76 | Honduras | En proceso |
| 77 | Hungría | Ambos |
| 78 | India | Ambos |
| 79 | Indonesia | Ambos |
| 80 | Irak | Información no disponible |
| 81 | Irán, República Islámica de | Información no disponible |
| 82 | Irlanda | Ambos |
| 83 | Islandia | Evaluación de la calidad |
| 84 | Israel | Institucional |
| 85 | Italia | En proceso |
| 86 | Jamahiriya Árabe Libia | Información no disponible |
| 87 | Jamaica | Ambos |
| 88 | Japón | Ambos |
| 89 | Jordania | Ambos |
| 90 | Kazajstán | Institucional |
| 91 | Kenia | Ambos |
| 92 | Kirguistán | Ambos |
| 93 | Kuwait | Ambos |
| 94 | La Martinica | Información no disponible |
| 95 | Laos | En proceso |
| 96 | Lesoto | Información no disponible |
| 97 | Letonia | Ambos |
| 98 | Líbano | En proceso |
| 99 | Liberia | Institucional |
| 100 | Lituania | Evaluación de la calidad |
| 101 | Luxemburgo | Evaluación de la calidad |
| 102 | Macedonia | Ambos |
| 103 | Madagascar | En proceso |
| 104 | Malasia | En proceso |
| 105 | Malawi | En proceso |
| 106 | Maldivas | En proceso |
| 107 | Mali | Institucional |
| 108 | Malta | Sistema no formal |
| 109 | Marruecos | En proceso |
| 110 | Mauricio | Institucional |
| 111 | Mauritania | En proceso |
| 112 | México | Ambos |
| 113 | Mongolia | Ambos |
| 114 | Mozambique | En proceso |
| 115 | Myanmar | Información no disponible |
| 116 | Namibia | Programas |
| 117 | Nepal | Información no disponible |

| | | |
|-----|--|---------------------------|
| 118 | Nicaragua | En proceso |
| 119 | Níger | Información no disponible |
| 120 | Nigeria | Ambos |
| 121 | Noruega | Ambos |
| 122 | Nueva Zelanda | Ambos |
| 123 | Omán | En proceso |
| 124 | Países Bajos | Ambos |
| 125 | Pakistán | Ambos |
| 126 | Panamá | En proceso |
| 127 | Papua Nueva Guinea | Programas |
| 128 | Paraguay | Programas |
| 129 | Perú | Ambos |
| 130 | Polonia | Ambos |
| 131 | Portugal | En proceso |
| 132 | Puerto Rico | Ambos |
| 133 | Qatar | En proceso |
| 134 | Reino Unido | Ambos |
| 135 | República Centroafricana | Información no disponible |
| 136 | República Checa | Programas |
| 137 | República de Corea | En proceso |
| 138 | República de Moldava | Institucional |
| 139 | República Democrática del Congo | En proceso |
| 140 | República Dominicana | Institucional |
| 141 | República Popular Democrática de Corea | Información no disponible |
| 142 | República Unida de Tanzania | Institucional |
| 143 | Rumania | Ambos |
| 144 | Ruanda | Sistema no formal |
| 145 | Samoa | Información no disponible |
| 146 | Santa Lucía | Información no disponible |
| 147 | Senegal | En proceso |
| 148 | Serbia | Institucional |
| 149 | Seychelles | Información no disponible |
| 150 | Sierra Leona | Sistema no formal |
| 151 | Singapur | En proceso |
| 152 | Siria, República Árabe de | Ambos |
| 153 | Somalia | Sistema no formal |
| 154 | Sri Lanka | En proceso |
| 155 | Sudáfrica | Ambos |
| 156 | Sudán | Ambos |
| 157 | Suecia | Ambos |
| 158 | Suiza | Ambos |
| 159 | Surinam | En proceso |
| 160 | Suazilandia | Información no disponible |
| 161 | Tailandia | En proceso |
| 162 | Taiwán (China) | En proceso |
| 163 | Tayikistán | Ambos |
| 164 | Gambia | Información no disponible |
| 165 | Timor-Leste | Información no disponible |
| 166 | Togo | Información no disponible |
| 167 | Tonga | En proceso |
| 168 | Trinidad & Tobago | Ambos |

| | | |
|-----|--------------|---------------------------|
| 169 | Túnez | En proceso |
| 170 | Turkmenistán | Ambos |
| 171 | Turquía | Evaluación de la calidad |
| 172 | Ucrania | Institucional |
| 173 | Uganda | Ambos |
| 174 | Uruguay | En proceso |
| 175 | Uzbekistán | Ambos |
| 176 | Vanuatu | Información no disponible |
| 177 | Venezuela | Ambos |
| 178 | Vietnam | En proceso |
| 179 | Yemen | En proceso |
| 180 | Zambia | Información no disponible |
| 181 | Zimbabue | En proceso |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3.1 demuestra que la acreditación tanto institucional como de programas académicos se practica en Estados Unidos y en casi todos los países de América Latina y el Caribe. Ambos tipos de acreditación se imponen también en los países del norte (Noruega, Suecia y Finlandia) y del este (Bulgaria, Rumania y Polonia) de Europa, en algunos países africanos como Nigeria y Sudáfrica, y en Sudán, en la región de los Estados Árabes y en Australia y la India. En Rusia y en algunos países africanos, como por ejemplo Etiopía y Tanzania, predomina la acreditación institucional. En Canadá predomina la acreditación de programas académicos.

Los procedimientos de acreditación se están introduciendo en China, en algunos países árabes, como Arabia Saudita y Argelia, en países del África Subsahariana, como Mozambique y Zimbabue, en países europeos, como España e Italia, y en países de América Latina, como Uruguay y Honduras.

3.4 Tendencias regionales

Los resultados del censo se pueden agrupar por regiones (utilizando la misma división por regiones que realiza la UNESCO) con el objetivo de sintetizar la información y resumir cuantitativamente las tendencias actuales. Este segundo paso genera la tabla 3.2 que se presenta a continuación.

Tabla 3.2 Resultados por regiones

| | | I | P | A | EP | EC | SNF | ND | Total |
|--------------|----------------------------|----|---|----|----|----|-----|-----|-------|
| Región | África | 7 | 1 | 4 | 6 | 1 | 4 | 21 | 44 |
| | Estados Árabes | 1 | 0 | 4 | 10 | 0 | 0 | 5 | 20 |
| | Asia y el Pacífico | 0 | 1 | 13 | 11 | 2 | 0 | 9 | 36 |
| | Europa y Norteamérica | 7 | 4 | 20 | 5 | 7 | 2 | 1 | 46 |
| | América Latina y el Caribe | 3 | 1 | 14 | 8 | 2 | 0 | 7 | 35 |
| | Subtotal | 18 | 7 | 55 | 40 | 12 | 6 | 43 | |
| Total | | 80 | | 40 | 12 | 6 | 43 | 181 | |

Fuente: Elaboración propia

Notas:

I: Países donde la acreditación se realiza a instituciones

P: Países donde la acreditación es realizada por programas

A: Países donde se realiza acreditación de instituciones y programas

EP: Países que están en proceso de establecer un sistema de acreditación

EC: Países donde la garantía de la calidad se realiza por evaluación

SNF: Países que cuentan con un sistema de acreditación no oficial

ND: Países que no realizan acreditación o no ha sido posible encontrar información

De acuerdo con la tabla 3.2 se comprueba que en términos relativos Europa y Norteamérica tienen la mayor proporción de países con sistemas de acreditación, en total 31. Resulta interesante el hecho de que a esta región la siguieran por orden América Latina y el Caribe con 18 países; Asia y el Pacífico con 14 países; África con 12 y los Estados Árabes con sólo 5 países. El análisis específico sobre estos resultados en cada región se realiza en los siguientes apartados.

3.4.1 África

África tiene el mayor número de países sin información disponible sobre sistemas de garantía de la calidad. En una primera inferencia, lo anterior sería un indicador de que es la región en la que hay un mayor número de países sin sistemas de acreditación para la garantía de la calidad en la educación superior, consecuencia también de la situación económica, social y humana que la envuelve. De los cuarenta y cuatro países del África que proporcionaron datos, sólo cuatro habían instaurado sistemas de acreditación institucional y de programas académicos. Siete contaban con sistemas de acreditación institucional y sólo uno exclusivamente de programas. Seis países estaban en proceso de implementar un sistema de acreditación. Un país llevaba a cabo una especie de mecanismo de evaluación, y cuatro procedimientos de evaluación no oficiales. Veintiún países no proporcionaron información sobre la garantía de la calidad. Sin embargo, la introducción de mecanismos de garantía de la calidad en la educación superior está cobrando cada

vez más fuerza, durante los próximos diez años, se prevé que la mayoría de países de la zona, dispondrán de agencias de garantía de la calidad bien asentadas³².

Okebuloa (2006) señala que los retos de la región a escala nacional son: ausencia de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad; fondos para llevar a cabo las actividades de garantía de la calidad; falta de un marco de acreditación para los programas de formación flexible y a distancia; acreditación de la educación superior transfronteriza; gran diversidad de organismos acreditadores; rigor en la revisión continua de los requisitos académicos mínimo, y estándares mínimos de acreditación anticuados. Además de las prácticas fraudulentas en algunos procesos de evaluación.

Algunas estrategias para superar estos retos serían impulsar los sistemas nacionales de garantía de la calidad y desarrollar sistemas regionales que aglutinen las capacidades nacionales para tener organismos más fortalecidos. Un ejemplo de ello es el marco para la garantía de la calidad que proporciona la Comunidad para el Desarrollo del África Austral (SADC) (Okebukola y Shabani, 2006).

3.4.2 Estados Árabes

En los Estados Árabes de los veinte países de la región que ofrecieron datos, cuatro disponían de un sistema de acreditación tanto institucional como de programas académicos. Uno contaba con acreditación institucional y diez estaban a punto de introducir un sistema de acreditación; el resto no aportó datos.

El interés por la calidad en la educación superior se ha generalizado entre las instituciones y los responsables de las decisiones en los estados árabes, dos iniciativas recientes para establecer organizaciones regionales, la Red de los Estados Árabes para la Garantía de la Calidad, y una sociedad no gubernamental, la Sociedad Árabe para la Garantía de la Calidad en la Educación (ASQAE), van en esta dirección.

Sin embargo, la mayoría de los marcos nacionales actuales carecen de las condiciones básicas para establecer un correcto organismo externo de garantía de

³² La Declaración de Nairobi, Febrero del 2006, hace un llamado a los países del África para el establecimiento y/o fortalecimiento de los sistemas de garantía de la calidad en la educación superior, haciendo especial énfasis en la acreditación como el mecanismo a implementar más adecuado.

la calidad y acreditación. Algunos organismos ya existentes declaran ser independientes, cuando en realidad no lo son y al parecer hay muy pocas garantías de que los juicios que emitan en sus informes no estén influidos por terceros (Babiker, 2006). La mayoría de las actividades de los actuales organismos de garantía de calidad están restringidas a la inspección, supervisión y otorgamiento de licencias para nuevas instituciones y al reconocimiento de títulos, en especial de las instituciones de educación superior privadas, que es un sector que aunque está en crecimiento y volumen de matrícula que absorbe no es mayoritario.

En otros casos y aunque tienen una declaración de intenciones por escrito y un conjunto de objetivos, todavía no existe un enfoque sistemático para cumplir dichos objetivos, ni una política clara para traducir la declaración de intenciones de estas organizaciones de garantía de la calidad en acciones sistemáticas (Babiker, 2006), posiblemente porque son de reciente creación y carecen de experiencia.

Babiker (2006) señala además otro gran reto que sería el fortalecimiento de la relación entre las instituciones de educación superior y los organismos de garantía de la calidad. Según el autor es vaga y no está formulada de manera clara. Además, los estándares, si es que existen, no han sido formulados tras la consulta con los grupos de interés. Hay un largo camino por andar en esta región.

3.4.3 Asia y el Pacífico

La región de Asia y el Pacífico es un área enorme y diversificada que engloba sesenta y cinco países industrializados y en vías de desarrollo, con similitudes y diferencias en lo que respecta a la garantía de la calidad. En esta región se realiza mayoritariamente la acreditación de instituciones y programas, 13 países la han establecido. Sólo un país realiza acreditación por programas y ningún país realiza acreditación institucional solamente. Además, 11 países están en proceso de implementación de un proceso de acreditación y sólo 2 se centran sus actividades en la evaluación de la calidad. Tan sólo 9 países no aportaron datos.

Existen dos tendencias muy claras en esta región, una es la atención creciente que se presta a la calidad de los sistemas nacionales de educación superior y a la consiguiente diversidad en las prácticas de garantía de la calidad para adaptarse al contexto nacional. La otra es el reconocimiento del hecho de que los marcos nacionales son inadecuados para abordar los servicios educativos que traspasan las

fronteras nacionales y la necesidad percibida de investigar la comparabilidad y la convergencia de las prácticas de garantía de la calidad (Stella, 2006).

La creciente preocupación por la calidad en esta región se basa en los siguientes aspectos: la necesidad de mantener el objetivo de que las instituciones de educación superior en una posición central mejoren ellas mismas; la vinculación de la financiación indirecta con los incentivos no debería afectar a la financiación básica; la unidad de evaluación no resta importancia al hecho de considerar a la institución como un todo; la naturaleza inclusiva de los clientes; una estrategia de comunicación de datos que proporcione más información pública, y finalmente convertir el proceso de la garantía de la calidad en un ejercicio de colaboración en el que la participación de las instituciones de educación superior vaya más allá de la preparación del informe de autoevaluación (Sanyal et al, 2006).

Stella (2006) plantea que el si bien los marcos de garantía de la calidad de la región de Asia y el Pacífico, con respecto a las operaciones de los proveedores tradicionales, están razonablemente bien desarrollados, el reto se encuentra en la de la garantía de la calidad de la educación transfronteriza, un fenómeno muy particular de esta región³³

3.4.4 Europa y América del Norte³⁴

En Europa y Norteamérica la tendencia es muy similar a Asia y el Pacífico. De un total de 46 países: 20 realizan acreditación de programas e instituciones, 7 prefieren la acreditación institucional y tan solo 4 apuestan por la acreditación de programas. Siete países, europeos, desarrollan procesos de evaluación de la calidad y cinco están en proceso de establecer un sistema de acreditación.

La principal característica de los sistemas de acreditación en Europa y América del Norte es que tienen una larga tradición en cuanto a garantía de la calidad. En Europa se han dado pasos clave para dotar de cierta armonía a los procedimientos de garantía de la calidad. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exige un grado de coordinación en estos temas entre los sistemas nacionales de educación superior.

³³ Australia y Nueva Zelanda son típicamente países receptores de estudiantes extranjeros y exportadores de programas educativos.

³⁴ En América del Norte se analizan solamente EE. UU. y Canadá. México se incluye en el apartado dedicado a América Latina.

Michavila y Zamorano (2006) resaltan que la tendencia visible en relación con la garantía de la calidad en Europa avanza hacia la coordinación, interacción y trabajo conjunto de las agencias responsables de los procesos de acreditación. Esta tarea no es nada fácil si se tiene en cuenta la diversidad de procedimientos y criterios de actuación de los diferentes países. Los organismos como la Red Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (ENQA), el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA) y otros, desempeñan un importante papel para lograr estos objetivos.

Casi todos los países que están dentro del EEES han iniciado procesos de garantía de calidad basados en los criterios de la ENQA (2005), aún se percibe como debilidad la incipiente cooperación internacional entre las agencias de calidad europeas para avanzar en la definición de criterios comunes para los procesos de evaluación y la participación de los estudiantes en estos procesos.

En América del Norte, Estados Unidos y Canadá tienen sistemas de educación superior distintos entre sí, así como una amplia experiencia en cuanto a la garantía de la calidad. A pesar de las diferencias de enfoque, ambos países han desarrollado modelos basados en mecanismos múltiples y solapados sin una gestión centralizada. En ambos países, gran parte de los mecanismos de acreditación y garantía de la calidad se basan en la implicación voluntaria en comités y equipos de visita in situ. Además en ambos países, las asociaciones profesionales de ámbitos especializados son las autoridades que perfilan e implementan los modelos de acreditación de la educación superior en estos ámbitos (El-Khawas, 2006). Sin embargo, existen diferencias significativas entre ambos sistemas.

En Canadá, el gobierno asume una fuerte implicación en la garantía de la calidad, principalmente en los ámbitos provincial o territorial. En Estados Unidos, muchos estados desempeñan un pequeño papel en la garantía de la calidad. En este país se presta mucha atención a la acreditación institucional sin descuidar la acreditación de programas, mientras que Canadá se centra en los programas, tanto en términos de acreditación como de revisión. Recientemente, los gobiernos estadounidense y canadiense han llevado a cabo iniciativas paralelas para aumentar la eficiencia de la universidad y la rendición de cuentas, desarrollando indicadores de rendimiento (El-Khawas, 2006).

3.4.5 América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe se obtuvieron datos de treinta y cinco países. Catorce de ellos llevaban a cabo procedimientos de acreditación tanto institucionales como de programas académicos, cuatro acreditaban sólo a instituciones y sólo uno acreditaba únicamente programas académicos. Ocho países estaban inmersos en el proceso de introducción de mecanismos de acreditación y dos contaban con mecanismos de evaluación de la calidad sin una acreditación adecuada. Cinco países no proporcionaron datos.

En esta región se han establecido agencias nacionales de acreditación en Argentina, los países de América Central, Colombia, México, Chile y muchos otros países de la región. Uno de los principales objetivos al crear estas agencias era garantizar la calidad a pesar del enorme crecimiento de la educación superior, tanto pública como privada, y controlar el auge de la educación superior privada.

En los procesos de evaluación y acreditación hay procedimientos y características generales comunes. La autoevaluación es considerada no solamente como base y fundamento de la acreditación, sino principalmente como estrategia de mejoramiento académico e institucional.

Las redes y trabajos cooperativos que reúnen y acercan distintos países latinoamericanos son una estrategia importante para fortalecer la región. Es posible que la acreditación en América Latina y el Caribe esté construyendo su propio lenguaje, criterios y prácticas. Los esfuerzos de integración regional y subregional y las experiencias llevadas a cabo en conjunto entre diferentes países en el marco de proyectos y programas de colaboración son una característica muy especial de esta región.

Sin embargo, aún quedan en los sistemas e instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe y en sus respectivos organismos de evaluación y acreditación algunos grandes desafíos y problemas por enfrentar. Entre ellos se encuentra la instauración procesos de reflexión y debates públicos sobre las prácticas para la garantía de la calidad (Días S., 2006).

3.5 Conclusiones

El análisis realizado en este capítulo demuestra el interés global en los mecanismo de garantía de la calidad y como la acreditación se ha impuesto por sobre otras opciones.

Sin embargo se ha de tener en cuenta que **la calidad no puede basarse en un modelo único e universal**, y no puede surgir tan solo de la teoría y la abstracción ni, según tendencias del mercado. La calidad es el resultado de un conjunto de acciones que responden a unas necesidades sociales determinadas que existen en un momento muy concreto. Es importante tener estos principios muy claros al momento de decantarse por la utilización de cualquier mecanismo de garantía de la calidad.

Valorar la calidad en función de unos modelos determinados, por muy perfectos que puedan parecer, pero que no hayan estado diseñados para el momento y la época puede resultar en un detrimento de la calidad de la educación más que un beneficio. En última instancia, si como se ha visto la acreditación es el mecanismo más utilizado, todos los procesos, indicadores y criterios deben ser diseñados para el contexto y el momento determinado. Es evidente que lo que funciona en EE.UU no necesariamente ofrecerá resultados positivos en la India. Por eso hay tantos riesgos en las nuevas tendencias de acreditación internacional.

Cuando son meros mecanismos de conformación a una norma externa, que además no han sido correctamente diseñados, los procesos de garantía de la calidad acaban inhibiendo el ejercicio de la autonomía. Si no son procesos socialmente compartidos de reflexión y diálogo, se reducen a procedimientos burocráticos, pues los conceptos al haber sido construidos en conjunto difícilmente serán interiorizados y no conseguirán los objetivos planteados.

Es importante destacar que, la calidad de la educación superior es un asunto de interés nacional y el gobierno debe jugar su papel en la forma en que se considere apropiada. La importancia de este papel puede variar según la disciplina y el tipo de acreditación. Sin embargo, cuando el propósito de la acreditación sea un requisito académico o profesional, el papel del gobierno debería ser meramente regulador.

Mucho más que mecanismos de inspección y fiscalización, los mecanismos de garantía de la calidad deben ser procesos de comunicación y de construcción de

relaciones que faciliten el logro de la calidad y el consecuente reconocimiento público.

La calidad es una construcción social y, como tal, requiere de reflexión, diálogo y esfuerzos colectivos. Los procesos de evaluación y acreditación han de valorar los criterios de pertinencia, democratización, equidad social, desarrollo local y regional y la construcción de espacios públicos de discusión. La educación superior debe ejercer un rol central en los proyectos y estrategias nacionales y para ello necesita demostrar su calidad y pertinencia.

CAPÍTULO 4. Acreditación para la garantía de la calidad

En base a los resultados del censo y el análisis realizado en el capítulo anterior se puede afirmar que la acreditación es el mecanismo de garantía de la calidad más utilizado en el mundo. Incluso el estudio Delphi sobre acreditación realizado por la GUNI en el 2006 muestra que el 52,4% de los participantes opina claramente que la acreditación es la forma de conseguir la garantía de la calidad en el contexto de la globalización. Sin embargo, el concepto de la acreditación no tiene una corta historia, muy al contrario es producto de la evolución de los conceptos de control y regulación analizados en el capítulo 2.

La acreditación nació en EE.UU. durante un período especialmente agitado de la historia, cuando esta nación emergía como la más influyente del mundo, como una sociedad libre y democrática (Young, 1983). Es por eso que el proceso de acreditación tiene un carácter de autogobierno y autoevaluación que lo distingue de la tradicional regulación central del estado.

A pesar de haber cumplido su primer siglo, la acreditación sólo ha recibido atención a partir de 1970 y, de acuerdo con Young (1983): “esta atención, ha sido limitada, esporádica y, a menudo, malinterpretada”. Esto es algo sorprendente, dado el entusiasmo en la creación de una serie de agencias y organizaciones de acreditación durante el transcurso del siglo XX.

La acreditación es una forma de proteger a los actores implicados (entre ellos los estudiantes), de una oferta de educación superior injusta o irrelevante, debido a que asegura un nivel de calidad conforme a la misión de la institución, los objetivos de los programas y sus expectativas. Parte de la mala interpretación e incluso, del temor a la acreditación está relacionada con la apropiación y la distorsión de sus objetivos originales por parte del gobierno y de las agencias, los organismos profesionales y las universidades. Como Young (1983) indica: “las pruebas definitivas para determinar los usos adecuados de la acreditación consisten en que sirva al interés público, mejore la calidad educativa y no comprometa las características básicas de la acreditación”. En realidad el proceso de acreditación aplicado adecuadamente proporciona transparencia en el funcionamiento del sistema de educación superior.

Young (1983) resalta cinco características esenciales de la acreditación³⁵:

1. Es una actividad voluntaria del sector privado y, por lo tanto, no puede obligar al cumplimiento ni controlar el comportamiento, excepto por persuasión y/o por influencia.
2. Es el principal ejemplo de autorregulación (frente a la regulación gubernamental) en la educación superior.
3. Se orienta principalmente a enjuiciar la calidad educativa –un concepto elusivo- y, dada la gran diversidad de educación superior, los criterios suelen ser generales y variables.
4. Funciona esencialmente como un proceso de evaluación y la autoevaluación institucional está en el núcleo del proceso.
5. Proporciona consultoría externa, estrechamente vinculada con la investigación y la planificación propias de la institución.

Además el mismo autor señala 6 finalidades primordiales de la acreditación:

1. Fomentar la excelencia en la educación superior a través del desarrollo de criterios y directrices para la evaluación de la efectividad educativa.
2. Impulsar el mejoramiento de las instituciones y de los programas a través de la autoevaluación y la planificación continua.
3. Garantizar a otras organizaciones y agencias, a la comunidad educativa y al público en general que una institución o un programa concreto tienen objetivos claramente definidos y adecuados, mantienen condiciones bajo las cuales puede preverse razonablemente su consecución, al parecer, de hecho, los cumplen sustancialmente y puede esperarse que lo hagan.
4. Proporcionar consejo y asistencia a instituciones y programas establecidos y en desarrollo.
5. Estimular la diversidad de la educación superior y permitir que las instituciones cumplan sus objetivos y metas concretos.
6. Esforzarse por proteger a las instituciones de intrusiones que podrían hacer peligrar su efectividad educativa o su libertad académica.

El alcance de la acreditación se ha extendido por su creciente utilización por parte de las agencias, las autoridades estatales y las instituciones en sí. Factores como,

³⁵ Young presenta las características y finalidades de la acreditación de acuerdo al sistema de educación superior de los EE.UU., sin embargo estas pueden ser generalizadas, en mayor o menor grado, para el resto de sistemas.

la creciente demanda de educación superior, la rendición de cuentas a la sociedad, la diversidad de proveedores de educación superior, la prevención de emisión de títulos fraudulentos, el desarrollo de nuevas tecnologías, el aumento de la educación virtual y a distancia, los intentos por convertir a la educación superior en un bien privado y la internacionalización de la educación superior han hecho que la adopción de la acreditación para la garantía de la calidad sea el mecanismo más utilizado para garantizar la calidad y la pertinencia de las instituciones y programas.

Esto ha llevado a la diferenciación entre acreditación por programas y acreditación institucional. Hay que tener en cuenta que no es posible evaluar todas las instituciones y programas con los mismos estándares, dado que dan servicio a diferentes públicos en un sistema de educación superior altamente diversificado. Generalmente son las asociaciones profesionales las que otorgan la primera, mientras que las agencias de acreditación estatales o privadas conceden la segunda (Franzosa, 1996), aunque no siempre se sigue esta regla, las combinaciones pueden variar según la región o el país que se este analizando.

En general, la acreditación es considerada como un instrumento que permite a la educación superior enfrentar transformaciones en la economía y la sociedad y. Lo cual es muy importante, sobre todo si tenemos en cuenta los cambios que están ocurriendo a nivel global. Considerando que el conocimiento se ha posicionado como el motor de la sociedad la acreditación resulta importante para garantizar unos estándares de calidad apropiados en la creación y gestión del conocimiento generado en las universidades.

La acreditación se puede definir como:

“El proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior. El éxito tiene como resultado una institución o un programa acreditados con un sello, una puntuación o una calificación.” (López S. F. y Cruz L. Y., 2006)

La identificación de debilidades a lo largo del proceso de acreditación permite adoptar medidas correctivas y mejorar la calidad. El espíritu competitivo resultante de la acreditación también contribuye a mejorar la calidad y protege a la sociedad de programas inadecuados y de proveedores de educación superior fraudulentos.

Es importante recalcar que la finalidad de la acreditación para la garantía de la calidad variará dado que la interpretación de la calidad varía según el contexto. Por tanto, existen diferentes tipos de acreditación.

4.1 Tipos de acreditación

4.1.1 Acreditación obligatoria y voluntaria

Una de las principales diferencias en los sistemas de acreditación es el marco en que se realiza el proceso de acreditación, que puede ser obligatorio o voluntario. En un sistema de acreditación obligatorio todas las instituciones y/o programas deben someterse periódicamente al proceso de acreditación, el no hacerlo significaría una menor obtención de recursos si son universidades públicas o incluso el cierre de las instalaciones si son privadas. En cambio en un marco voluntario, son las instituciones las que por interés propio solicitan someterse a un proceso de acreditación. En ambos casos se comprueba que la institución y/o programas cumplen unos estándares mínimos establecidos. Los sistemas obligatorios suelen instaurarse para obtener licencias de funcionamiento o para comprobar la calidad de programas educativos en los que los actores implicados necesitan una garantía de que los estándares se cumplen. Por ejemplo, en la formación del profesorado y los programas educativos considerados esenciales para el desarrollo y la seguridad del país –como medicina, derecho e ingeniería. Algunos países con sistemas de acreditación obligatorios son, Hungría, Austria y los Países Bajo, entre otros. La India, Estados Unidos, Nigeria y Colombia son ejemplos de países con sistemas voluntarios.

4.1.2 Adecuación para el objetivo y enfoque basado en estándares

En la adecuación para el objetivo se comprueba si la institución de educación superior o el programa logran el objetivo que se plantearon (misión) y verifica si esté es en sí aceptable. En otras palabras, debe ofrecer elementos para analizar la calidad del rendimiento de la institución y la pertinencia en la ejecución de sus misiones. Por ejemplo, una universidad ubicada en un entorno urbano que centra su misión en la excelencia de la investigación no tendría que ser valorada con el mismo conjunto de estándares que una institución dedicada exclusivamente a la enseñanza tradicional. El enfoque de la adecuación para el objetivo es considerado

más apropiado para la mejora de la calidad y países como Noruega y Estados Unidos lo practican.

El enfoque basado en estándares se fundamenta en la teoría de que en los sistemas de acreditación todas las instituciones de educación superior deben cumplir con estándares mínimos y rendir cuenta de ello. Es por eso que se establecen parámetros muy detallados para los distintos aspectos de la calidad de una institución y/o un programa, lo cual garantiza la conformidad con los estándares y la rendición de cuentas. Cada aspecto se divide en varias características y cada característica incluye indicadores que determinan el grado de conformidad con respecto a una referencia. Los datos recopilados se evalúan en función de pautas generales más que de cada estándar en particular y en función del tipo de institución que es objeto de la acreditación. Esto significa que una institución o un programa podrían resultar deficientes en un área, pero tener puntos fuertes en otras que compensaran el resultado final y obtener la acreditación. En el enfoque basado en estándares, los sistemas de acreditación también aseguran estándares de excelencia o de "buenas prácticas", especialmente cuando las instituciones o los programas tienen niveles de calidad relativamente parecidos y/o las instituciones disfrutaban de un alto grado de autonomía.

4.1.3 Acreditación por cobertura geográfica

La garantía de la calidad, en general, y la acreditación en particular, se han convertido en un fenómeno global y han determinado una extensa área de cooperación internacional. Por ejemplo, se han establecido redes de agencias de garantía de la calidad en varias regiones del mundo. La acreditación por cobertura geográfica se podría dividir en ámbito subnacional, nacional, regional e internacional.

Los sistemas de acreditación subnacionales evalúan instituciones enteras y cuentan con estándares detallados que incluyen tanto las responsabilidades generales que todas las instituciones deben cumplir como los criterios para evaluar si se han alcanzado los estándares predeterminados. Estas agencias intentan mantener un único conjunto de estándares y reglamentos a la vez que reconocen las importantes diferencias de tipos y misiones de las instituciones. Bajo este enfoque, la agencia de acreditación estudia si una institución ha establecido una misión de forma clara y coherente, si la está cumpliendo y si dispone de los recursos necesarios para

hacerlo. Un ejemplo de ámbito subnacional sería Estados Unidos dónde algunas agencias nacionales han creado subunidades autónomas (comisiones) para diferentes regiones y tipos de instituciones, que aplican sus propios estándares y políticas de control. Las agencias de calidad de las comunidades autónomas en España podría catalogarse como de ámbito subnacional, aunque con sus respectivas reservas pues estas tienen total libertad para definir sus actividades y programas. Los sistemas de acreditación subnacionales poseen cierta flexibilidad para observar los puntos fuertes y débiles y pueden aplicar valoraciones discrecionales al ponderar la evidencia de manera que sea posible alcanzar un juicio equilibrado.

En la mayoría de los contextos, las agencias de acreditación nacionales actúan en todo el país y evalúan instituciones enteras. Basándose en consideraciones contextuales, cuando las agencias nacionales acreditan a instituciones, pueden ajustar el proceso de evaluación, el foco de atención del proceso, el vínculo de los resultados de la evaluación a la toma de decisiones, la política relacionada con su influencia en las decisiones de la evaluación, los resultados de la evaluación, la política sobre la divulgación de los resultados de la evaluación y el período de validez de la decisión. Todos estos factores contienen argumentos subyacentes que son combinaciones del contexto nacional y de los objetivos para los cuales se estableció el mecanismo de acreditación.

Las agencias pueden estar controladas por el gobierno, las entidades de acreditación emiten su opinión y el gobierno decide si concede o no la acreditación. En muchos países el gobierno ha establecido agencias autónomas o semi-autónomas a las que se encomienda por ley acreditar programas e instituciones. Debido a la complejidad de los sistemas y políticas de educación superior, las agencias de acreditación nacionales carecen de uniformidad, aunque hay una tendencia hacia la convergencia. Ejemplos claros serían la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en Colombia.

La acreditación en el ámbito regional siempre es más complicada porque implica que los países de una zona geográfica lleguen a un acuerdo sobre la acreditación conjunta de instituciones y /o programas, sin que por ello vean afectada su soberanía nacional. Una de las ventajas de este tipo de acreditación es que facilita la movilidad de alumnos y profesores porque los programas de estudio suelen ser equivalentes. Por ejemplo, África francófona dispone de un organismo regional

responsable de la acreditación y la garantía de la calidad, el Consejo Africano y Malgache de Educación Superior (CAMES). CAMES está formado por diecisiete países africanos francófonos y se creó en 1968 para armonizar el funcionamiento de las universidades africanas (Okebukola P., 2006). Desde 1972, cuentan con un programa de reconocimiento y homologación de títulos que evalúa determinados programas para facilitar la movilidad de estudiantes y el personal académico entre los diferentes países, desde su implantación se han evaluado 761 titulaciones y se han homologado 600 (Sall M., 2006).

En Europa, la acreditación tiene un papel esencial en el proceso de construcción del EEES. Para fomentar la transparencia, compatibilidad y equiparabilidad entre los diversos sistemas de educación superior de Europa, los ministros de educación de veintinueve países firmaron la Declaración de Bolonia en junio de 1999³⁶. Este documento reclamaba el establecimiento de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que facilitara la movilidad y la garantía de la calidad, y simplificara así el reconocimiento de créditos y títulos. La Declaración impulsó un delicado equilibrio entre la autonomía nacional y una perspectiva europea integrada sobre la educación superior. El resultado fue el establecimiento de normas y directrices para la garantía de la calidad en el EEES (que actualmente incluye cuarenta estados), propuesto por la ENQA. El informe proporciona principios generales más que requisitos específicos para la acreditación. Se establecieron criterios y directrices para la garantía interna y externa de la calidad, así como para las agencias dedicadas a la garantía de la calidad (Michavila y Zamorano, 2006).

La creciente movilidad de estudiantes y profesores, la participación de diferentes países en el desarrollo conjunto de programas educativos, la necesidad del reconocimiento y homologación internacional de títulos, la rápida expansión de la educación superior transfronteriza y su exportación a través de universidades, instituciones en el extranjero y acuerdos de franquicia, empresas multinacionales que participan en la educación superior, así como el desarrollo de la educación a distancia, las universidades virtuales y el aprendizaje virtual dentro de los límites nacionales, regionales y globales han hecho necesario introducir una perspectiva internacional de la acreditación³⁷.

³⁶ Fueron 31 los que suscribieron la Declaración. Dos de los 29 países tuvieron doble representación: Bélgica (Comunidad Flamenca y Comunidad Valona) y Alemania (Gobierno Federal y conferencia de los Länder) (Michavila y Zamorano, 2006)

³⁷ "Los efectos de la globalización son tales que sin un plan de calidad internacional fiable que sea capaz de equilibrar e desarrollo del mercado mundial de la educación superior tendremos

En un período de globalización, las instituciones de educación superior buscan la credibilidad internacional. Por lo tanto, parece que la acreditación internacional será más atractiva en el futuro, incluso a pesar de que en la actualidad pocas instituciones la hayan adoptado. Con el propósito de asegurar la acreditación, las regiones están siendo estimuladas de manera activa para que revisen las normativas de la UNESCO para el reconocimiento de los estudios y diplomas. Si se llevaran a cabo las reformas, es muy importante que consideren la diversidad de sistemas en relación con la relevancia de la educación superior en sus sociedades respectivas (Ginkel, y R. Días, 2006).

Actualmente existe una tensión creciente entre la percepción de la calidad de la educación superior entendida exclusivamente como una cuestión que atañe a los Estados y las crecientes voces a favor de planes internacionales de acreditación (Uvalić-Trumbić, 2006). El estudio Delphi de la GUNI (2006) pone de manifiesto que las opiniones sobre este tema están divididas. El 40,8 % de los expertos encuestados en todo el mundo considera que la acreditación internacional es necesaria; 41,7 % cree que es necesaria según el proceso de acreditación internacional usado, y 10,7 % la considera innecesaria. La fragmentación por regiones de los resultados es bastante interesante. En África, 58,3 % de los expertos se mostró a favor de la acreditación internacional; 45,5 % de los expertos de América Latina se mostraba a favor de ella; este porcentaje fue de 46,7 % en el caso de Europa, y 37,5 % en la región de Asia y el Pacífico. Los expertos de los Estados Árabes se mostraban más recelosos respecto a estos procedimientos. Sólo 21,4 % de los expertos de esta zona geográfica estaban a favor de la acreditación internacional. A esta región le siguió Estados Unidos y Canadá, con 33,3 %. El porcentaje de quienes rechazaban la acreditación internacional oscilaba entre 18,2 % de los encuestados en la región de América Latina y el Caribe y 0 % de los encuestados en Europa, los Estados Árabes y América del Norte. Es sorprendente que los encuestados que aceptan la acreditación internacional según el procedimiento procedan de Europa, donde los modelos de educación superior son bastante variados. Incluso a la mayoría de los expertos de los Estados Árabes (71,4 %) les gustaría disponer de acreditación internacional si el procedimiento fuera apropiado.

que hacer frente a graves problemas de futuro, de los que los países de las zonas menos desarrolladas del mundo y sus estudiantes serán las víctimas” Prof. Van Damme, Reunión de expertos UNESCO, París (2001)

La ISO que desarrolla normas internacionales para diferentes actividades cuenta con la norma ISO 9000, que está relacionada con la "gestión de la calidad". Esta se aplica a las actividades que una organización realiza para asegurar la satisfacción de los clientes, cumpliendo las regulaciones y los requerimientos del cliente, mejorando continuamente su desempeño en estos aspectos. La norma ISO 9000 actualmente está siendo utilizada por algunas instituciones de educación superior. Generalmente se aplica en el ámbito nacional para acreditar algunas unidades de servicios de las instituciones. Sin embargo, su utilización internacional se centra en la acreditación internacional de determinados programas. Este proceso se está implantando con éxito en una institución de educación superior de las Filipinas (GUNI, 2006).

El *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) en Estados Unidos ofrece acreditación internacional a través de las agencias que lo componen. Según los últimos datos disponibles, en treinta y un países o territorios fuera de Estados Unidos hay alguna institución de educación superior acreditada a través del CHEA. Entre estos países se cuentan Australia, Canadá, Alemania, Nueva Zelanda, México, Singapur y Reino Unido.

La Fundación Europea para el Desarrollo de la Gestión, opera en todo el mundo utilizando el Sistema Europeo de Mejora de la Calidad (EQUIS) para la acreditación de instituciones de negocios. En mayo del 2006 había 97 instituciones acreditadas a través de este sistema en veintinueve países³⁸. Asimismo, *Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET), fundada en 1932 en EE. UU., ofrece servicios de evaluación internacional de programas de ingeniería y tecnología, no otorga una acreditación oficial pero determina si los programas son sustancialmente equivalentes a los programas acreditados en Estados Unidos, a octubre del 2006 había 13 países que tenían algún programa de ingeniería reconocido por ABET³⁹.

4.1.4 Acreditación por tipo de institución

Sanyal y Martin (2006) se preguntan si realmente la acreditación debería aplicarse por igual a los sectores público y privado, desde el análisis de que las instituciones

38 Recuperado el 18 de diciembre del 2006 de:
http://www.efmd.org/html/Accreditations/link_overview.asp?id=040929sqku#tid=4#ref=ind

39 Substantially Equivalent Programs are programs that have received substantial equivalency recognition through evaluation by ABET at institutions in countries that are not signatories to the Washington Accord (http://www.abet.org/recognized_programs.shtml#2006*).

públicas están en gran parte financiadas y controladas por el Estado y algunos países sólo han instaurado sistemas de acreditación para el sector privado, mientras que las instituciones públicas no rinden cuentas. Garantizar que la educación superior, que es un bien público, satisface las demandas sociales y rinde cuentas no debería estar desligado del tipo de proveedor que ofrece la educación. Estados Unidos, por ejemplo, dispone de siete comisiones para el sector privado y de cuatro comisiones que sólo evalúan las instituciones religiosas. México, además de tener comisiones de evaluación por carrera también tiene organismos de evaluación específicos para el sector privado como lo es la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) que acredita a instituciones privadas de educación superior que han alcanzado altos estándares de calidad.

Las instituciones públicas como las privadas deberían contribuir a lograr los objetivos nacionales de desarrollo, y esto solo pasa por garantizar la calidad de la educación que se ofrece, es por eso que la acreditación ha de ser igual de importante para ambos tipos de instituciones. Si finalmente la aplicación del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) en la educación resulta inevitable como algunos expertos prevén, y está deja de ser un derecho de los ciudadanos para convertirse en un producto que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor, los requisitos para estos, sean públicos o privados, deben ser parecidos⁴⁰.

Además de proveedores privados y/o religiosos también existe la acreditación de instituciones no universitarias que son proveedoras de educación terciaria centrada en la formación profesional y técnica. Aunque no está ampliamente desarrollado hay algunos países que han puesto en marcha mecanismos para garantizar la calidad de este tipo de educación. En la India por ejemplo, se creó el Consejo para la Educación Técnica en la India (AICTE) que se encarga de la regulación y de la acreditación de ámbitos educativos nacionales como la especialidad farmacéutica, la administración, la gerencia de hoteles, planificación rural y las artes y los oficios aplicados (Gnanam, 2006).

40 “La creación de unos acuerdos relacionados con los estándares para la formación profesional, el licenciamiento y la acreditación puede beneficiar de forma significativa esta modalidad de comercio, ya que resulta más fácil transferir titulaciones extranjeras...” Documento S/CW/49 de la Secretaría de la Organización Mundial del Comercio (OMC) (23 de septiembre del 2006)

4.1.5 Acreditación por unidad de análisis

La acreditación puede aplicarse a la totalidad de una institución y sus programas o a un conjunto seleccionado de programas. La acreditación institucional evalúa, generalmente, los siguientes aspectos: misión, dirección, programas académicos, profesorado, recursos para el aprendizaje, estudiantes y servicios relacionados, infraestructura y recursos financieros. Comprueba si la misión es apropiada, si hay suficientes recursos para cumplirla y si se alcanzan los estándares de calidad o si es posible que se alcancen en el futuro. La acreditación institucional contempla la institución como un todo del cual forman parte también los programas académicos. En consecuencia, es relativamente general y sólo examina algunas diferencias entre las distintas unidades institucionales. Sanyal y Martin (2006) señalan que la acreditación institucional es preferible en aquellos casos en que varía la calidad entre las instituciones y es importante la efectividad de la gestión.

La acreditación de programas se centra en programas educativos específicos que preparan a los estudiantes para una profesión concreta. Esto resulta necesario porque cada programa de educación puede tener sus propios requisitos de admisión, objetivos, estrategias docentes y de aprendizaje, métodos de evaluación y requisitos nacionales para la emisión del título. Este tipo de acreditación pretende garantizar que los programas satisfacen las expectativas de formación para acceder a determinadas profesiones. También garantiza que se tomarán decisiones en la unidad básica y/o en los departamentos para mejorar la calidad de los programas.

En la acreditación por programas puede ser necesario acreditar de forma obligatoria ciertos programas regulados por el Estado debido a su importancia nacional. Este es el caso de Argentina en donde las instituciones que ofrecen profesiones reguladas por el Estado (medicina, ingeniería y agronomía) deben obtener la acreditación de la CONEAU (F. Lamarra, 2006). Las titulaciones no regulados por el Estado solo requieren la autorización del Ministerio de Educación y debe probarse que cumplen ciertos requisitos mínimos, que son bastante menos exigentes que los de los programas que se someten a la acreditación de la CONEAU.

Sin embargo, para que la acreditación institucional sea efectiva, ésta no puede ignorar los programas académicos, al igual que tampoco puede ignorar el cumplimiento o no de los objetivos en el marco más amplio de la institución. Ambas acreditaciones son complementarias. Algunos países usan la acreditación institucional y por programas en un único modelo.

4.1.6 Acreditación de la educación superior a distancia

Aunque la educación a distancia existe desde hace 150 años ha sido en los últimos 40 años que ha experimentado un crecimiento extraordinario. Hoy en día la educación a distancia se presenta como una herramienta eficaz y rentable, capaz de proporcionar formación en distintas disciplinas y profesiones. Un idea más clara sobre el crecimiento de este tipo de educación superior, se puede obtener a través de los datos que proporciona la Commonwealth que señala que tan sólo en el 2003 estimaba que había 3 millones de alumnos matriculados en educación a distancia, actualmente este número se ha triplicado. Sólo la India tiene más de 1,5 millones de matrículas en este tipo de educación y se estima que en el 2010, 40 % de los estudiantes de educación superior en ese país estudien a distancia (Kanwar y N. Koul, 2006). Es evidente que este crecimiento de la educación superior a distancia tendrá consecuencias en la garantía de la calidad. Judith Eaton, Presidenta del CHEA, señaló en 2002 este problema y propuso criterios especiales para la acreditación de este tipo de educación superior. Los procedimientos verificarían la credibilidad de los proveedores a través de un análisis crítico del contenido, el método de entrega al alumno, su evaluación y los resultados del aprendizaje (empleo). Las agencias para la garantía de la calidad en Australia y el Reino Unido están trabajando también en la acreditación de programas a distancia a través del desarrollo de criterios específicos. Sin embargo, quedan aún retos inmediatos para garantizar la calidad de este tipo de educación, entre ellos se puede mencionar el establecimiento de mecanismos nacionales de regulación para los proveedores de educación a distancia, sobre todo si son transfronterizos, y la creación de marcos internacionales para la convalidación de títulos obtenidos a distancia, tal como se está haciendo con algunos programas presénciales.

4.2 Caso de estudio: Acreditación de programas de ingeniería⁴¹

La acreditación de los programas de ingeniería tiene una larga tradición dentro del mundo académico. Se puede decir que comienza a finales de la década de los años treinta cuando en Estados Unidos de América (EE. UU.) se conforma el Consejo de

41 Álvarez del Castillo J. y Cruz López Y (2007). Contribución especial: "Acreditación de programas de ingeniería" Publicado en: *La Educación Superior en el Mundo 2007 Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Mundi-Prensa, España.

Ingenieros para el Desarrollo Profesional (ECPD) y evalúa el primer programa de grado de ingeniería. En 1980 el ECPD se convertiría en ABET.

ABET es una de las agencias de acreditación más respetadas, tiene reconocido liderazgo y calidad dentro de la educación superior. Actualmente acredita alrededor de 2.400 programas en más de 600 instituciones de educación superior de EE. UU.

Además de EE. UU., países como Canadá y el Reino Unido han trabajado desde hace tiempo en la acreditación de programas de ingeniería. En Canadá, el Consejo Canadiense de Acreditación en Ingeniería (CEAB) fue establecido por el Consejo Canadiense de Ingenieros Profesionales (CCPE) en 1965. Se dedica a acreditar los programas de enseñanza en ingeniería, de acuerdo con los requisitos académicos necesarios para ser ingeniero profesional en Canadá. En el Reino Unido el Consejo de Ingeniería (ECUK) es el organismo encargado de desarrollar esta labor desde 1982.

Durante la década de los noventa, la práctica de la acreditación como instrumento para la garantía de la calidad en la educación superior tomó fuerza. Por ejemplo, en México se creó el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) en 1993, y actualmente es el organismo responsable de los procesos de evaluación de programas de ingeniería con fines de acreditación.

En algunos países latinoamericanos, los centros de acreditación nacen por iniciativa exclusiva del gobierno (Argentina) o compartida con las asociaciones y colegios profesionales de ingeniería (Chile y Colombia) para garantizar la calidad de los programas de ingeniería, así como para llevar un control ante la gran proliferación de universidades privadas y la emisión de títulos que facultan para el ejercicio profesional. La siguiente tabla presenta las agencias especializadas en este ámbito:

Tabla 4.1 Agencias de acreditación en ingeniería

| Área Geográfica | Agencia de acreditación |
|-----------------|--|
| Alemania | Agencia de Acreditación para Programas de Estudio de Ingeniería, Informática, Ciencias Naturales y Matemáticas |
| Australia | Institución de Ingenieros de Australia |
| Canadá | Consejo Canadiense de Acreditación en Ingeniería |
| Taiwán (China) | Instituto de Educación en Ingeniería de Taiwán |
| Corea del Sur | Consejo de Acreditación de Educación en Ingeniería de Corea |
| EE. UU. | Consejo de Acreditación de Ingeniería y Tecnología |

| | |
|------------------------|---|
| Francia | Comisión de Títulos de Ingenieros |
| Hong Kong | Institución de Ingenieros de Hong Kong |
| Irlanda | Institución de Ingenieros de Irlanda |
| Japón | Consejo de Acreditación de Educación en Ingeniería de Japón |
| Malasia | Consejo de Acreditación en Ingeniería de Malasia |
| México | Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería |
| Nueva Zelanda | Institución de Ingenieros Profesionales de Nueva Zelanda |
| Portugal | Orden de Ingenieros |
| Reino Unido | Consejo de Ingeniería |
| República de Sudáfrica | Consejo de Ingeniería de Sudáfrica |
| Rusia | Asociación Rusa de Educación en Ingeniería |
| Singapur | Institución de Ingenieros |
| Turquía | Consejo de Evaluación en Ingeniería |

Fuente: Elaboración propia

Es importante resaltar que, además de las agencias de acreditación especializadas en programas de ingeniería existen agencias nacionales que cubren esta área dentro de su actividad. Es el caso, por ejemplo, de Colombia, donde el CNA es el organismo que acredita todos los programas académicos que se ofertan en las universidades colombianas, incluidos los programas de ingeniería. Lo mismo sucede en Argentina, donde la CONEAU realiza la acreditación periódica de los programas de ingeniería. No sólo en América Latina se centraliza la acreditación de programas académicos, esta práctica es común también en Europa, por ejemplo en Holanda la Organización de Acreditación de los Países Bajos-Flandes (NVAO) es responsable de la acreditación de todos los programas universitarios. En Asia, existen algunas variaciones del proceso, por ejemplo, en la India el AICTE es responsable de dar seguimiento y acreditar los programas de ingeniería a través del Junta Nacional de Acreditación.

4.2.1 Descripción de las agencias

ABET está formada por tres tipos de miembros, los miembros participantes (22 sociedades o asociaciones del mundo de la ingeniería en los EE. UU.), los miembros afiliados (6 sociedades) y las sociedades técnicas reconocidas (*Cognizant Technical Society*) [1 sociedad]. ABET representa globalmente cerca de 1,8 millones de ingenieros con registro profesional en EE. UU. Es la responsable de la acreditación de 1.551 programas de 319 instituciones de educación en ingeniería superior, 753 programas de ingeniería técnica de 242 instituciones de educación de primer ciclo y

51 programas de especialización en temas relacionados con la ingeniería correspondientes a la actividad de 40 instituciones de enseñanza.

CACEI es una asociación civil cuyo órgano máximo de gobierno lo constituye su Asamblea de Asociados, en la cual participan los colegios, asociaciones y el organismo federal ya señalados, así como el sector productivo a través de las cámaras correspondientes. CACEI, tiene bajo su responsabilidad la acreditación de 900 programas de ingeniería en un país con más de 100 millones de personas y un gran potencial de desarrollo social y económico.

CEAB está conformada por 12 asociaciones profesionales de ingenieros de los diferentes territorios y regiones del país. Éstas son miembros constituyentes del CCPE que es el encargado de la acreditación de programas a través de los comités de CEAB. Entre los miembros de CEAB se encuentran representantes del Gobierno, del sector empresarial y de las instituciones superiores de educación en ingeniería. CEAB ha acreditado 213 programas de 33 instituciones de educación superior, que es prácticamente la totalidad de programas de ingeniería de Canadá.

ECUK en el Reino Unido está constituido por 38 instituciones del ámbito profesional de la ingeniería. En la definición de estos estándares intervienen también las escuelas de ingeniería y la empresa privada.

De forma similar funcionan el resto de asociaciones o entidades responsables de la acreditación de programas de ingeniería en el mundo de habla inglesa, como son: la Institución de Ingenieros de Australia, la Institución de Ingenieros de Irlanda, la Institución de Ingenieros Profesionales de Nueva Zelanda, el Consejo de Ingeniería de Sudáfrica y la Institución de Ingenieros de Hong Kong.

En definitiva, representantes de la profesión, de la industria, de las instituciones educativas y del gobierno se coordinan para trabajar sobre el diseño de políticas de acreditación y su puesta en práctica. Finalmente quienes regulan el desarrollo y la calidad de los programas de ingeniería son una parte importante de los agentes de la sociedad civil tradicionalmente considerados en relación con el mundo de la ingeniería.

La pluralidad de voces que participan en el diseño y ejecución de los programas de acreditación, la gran tradición de algunas de estas agencias, las relaciones con organismos y asociaciones internacionales, la fuerte vinculación con las

instituciones educativas y, en los últimos años, la preocupación para traer al mundo de la educación en ingeniería tanto los conocimientos y prácticas derivadas de las teorías del aprendizaje, como la realidad de los problemas del mundo, dan coherencia, solidez y pertinencia a los procesos de acreditación y a las políticas educativas que finalmente promueven.

4.2.2 La responsabilidad cedida por los gobiernos

La práctica profesional y las responsabilidades que se derivan de ello son normalmente administradas y concedidas por los colegios profesionales de ingeniería en cada país. Los requisitos necesarios para conceder esta licencia difieren entre las naciones. Así, por ejemplo, en los EE. UU. para adquirir el estatus de ingeniero profesional (*Professional Engineer* [PE]) y recibir la licencia por parte del estado se requiere, en casi la totalidad de los estados, graduarse en un programa de ingeniería acreditado por ABET y superar un periodo de alternancia entre exámenes teóricos, práctica profesional y exámenes sobre los principios y prácticas de la ingeniería.

Además, en los países donde se han instituido los procesos de acreditación de programas de ingeniería, bajo diversas fórmulas, tienen el reconocimiento de los respectivos gobiernos, esto es:

- En EE. UU., el Departamento de Educación estadounidense reconoce a ABET como la única agencia de acreditación de los programas de ingeniería en todos sus niveles.
- En México, CACEI nació de una iniciativa gubernamental y su papel es cada vez más vinculante para el ejercicio de la profesión.
- En Canadá, las diferentes provincias y territorios delegan, por ley, en las asociaciones y colegios profesionales las responsabilidades y la autoridad plena necesaria para regular la profesión y su práctica y éstas, a su vez, delegan en la CCPE la responsabilidad de asegurar la calidad de las enseñanzas en ingeniería.
- En Colombia, la CNA nace por mandato ministerial, tal como sucede en Argentina con la CONEAU.

Existen además acuerdos regionales que han expresado su interés y apoyo con los procesos de acreditación de programas ingeniería. Por ejemplo, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), en el capítulo XII, trata expresamente sobre la desaparición de fronteras en la circulación de servicios, lo que afecta, entre otros, al colectivo de ingenieros de los tres países signatarios del acuerdo (el TLCAN en el anexo 1210.5 C del capítulo XII dedica un apartado a la licencia temporal para la práctica de ingeniería).

4.2.3 Las alianzas internacionales

Al mismo tiempo, las grandes alianzas internacionales en el ámbito de la acreditación permiten aumentar su alcance geográfico y político, por ejemplo:

- El tratado firmado por las tres agencias de acreditación de programas de ingeniería de América del Norte, CEAB en Canadá, CACEI en México y ABET en EE. UU., por el cual se acuerda el mutuo reconocimiento de procedimientos de acreditación bajo el concepto de equivalencia substancial, como primer paso para el reconocimiento mutuo del ejercicio profesional y cumplir así los requerimientos de TLCAN sobre la libre circulación de servicios. Estos tres países firmaron también en el 2002, un Memorando de entendimiento entre ABET, CACEI y CEAB por el cual se comprometen a fortalecer los sistemas nacionales de garantía de la calidad, promover el diálogo y compartir las experiencias en el ámbito de la acreditación y la garantía de la calidad.
- El Acuerdo de Washington, firmado y ratificado por las agencias de acreditación de Australia, Canadá, EE. UU., Irlanda, Hong Kong, Reino Unido, Nueva Zelanda y Sudáfrica, por el cual se reconocen mutuamente los procesos de acreditación, además de establecer los vínculos para un mayor nivel de intercambio de información sobre experiencias formativas de evaluación, sobre la influencia en los sistemas de acreditación internacional, la creación de foros de discusión y reuniones bianuales. Además, recomienda que los egresados de estos programas sean habilitados en cualquiera de los países firmantes para la práctica de la ingeniería. Actualmente se han adherido más países después de un proceso de aprobación.

- En Europa, después de la Declaración de Bolonia y a través de la Federación Europea de Asociaciones Nacionales de Ingenieros (FEANI), nació el proyecto Acreditación de Programas y Titulados de Ingeniería Europeos. El objetivo central de este proyecto es diseñar un sistema de acreditación para los programas de ingeniería en Europa. Además, tiene como objetivos específicos proporcionar un nivel apropiado de preparación a los egresados en programas acreditados, mejorar la calidad educativa de los programas de ingeniería, facilitar el reconocimiento transnacional de los programas acreditados por parte de las autoridades competentes, siempre de acuerdo con las directivas de la Unión Europea, y finalmente, facilitar los acuerdos de reconocimiento mutuo.
- Los primeros estudios de la Cooperación Económica de Asia y el Pacífico (APEC) para llegar un día al reconocimiento mutuo de procesos de acreditación, como en el caso del TLCAN, para cumplir con la libre circulación de servicios. Los esfuerzos en este sentido son especialmente interesantes, dado que se podría influir en un área geográfica y política mucho más extensa, 18 economías que tienen 55 % del PIB clásico mundial y 46 % del comercio reconocido del planeta.

4.2.4 Puntos fuertes

Es evidente que hay una amplia representación del sector profesional entre las agencias de acreditación de programas de ingeniería, ya sea a través de asociaciones de ingeniería o a través de colegios profesionales, del sector privado, de las instituciones educativas y de los gobiernos. Por tanto, las políticas de acreditación que se definen son conocidas y debatidas por prácticamente la totalidad de los entes e instituciones directamente relacionados con el mundo de la ingeniería.

La acreditación de programas de ingeniería, además de ser un fenómeno que se extiende cada día por buena parte de los países, es un proceso reconocido oficialmente por los gobiernos de las naciones y a menudo por estructuras supranacionales, con la intención de velar por la calidad de la educación, y exigido en muchos de los casos para habilitar a las personas para el ejercicio profesional. También es importante señalar que las consecuencias de los procesos de acreditación son vinculantes e influyentes en la definición de políticas de

financiación universitaria, asignación de recursos y promoción de perfiles educativos de educación superior. Por tanto, influyen sobre el desarrollo económico y social del territorio.

4.3 Proceso de acreditación

Esta sección presenta a grandes rasgos los pasos generales que se siguen en un proceso de acreditación. No pretende ser una revisión exhaustiva y ni tampoco señalar un único camino para llevar a cabo un proceso de acreditación. Se ha de tener presente que la calidad es un concepto multidimensional y multinivel y que todos los procesos que la garantizan están también impregnados de las particularidades socioculturales y de los contextos institucional, nacional y regional que rodean a las instituciones. Es por ello que cada agencia de acreditación ya sea nacional, regional, pública y/o privada tiene sus propios procesos, requisitos y estándares diseñados para dar servicio en contextos específicos.

4.3.1 Agencias de acreditación

Necesariamente todo proceso de acreditación comienza con el establecimiento de una agencia de acreditación. Las primeras agencias de acreditación para la garantía de la calidad eran iniciativas privadas, voluntarias e institucionales, el mejor ejemplo es Estados Unidos. Normalmente estas agencias colaboraban estrechamente con el gobierno y servían al interés del país, manteniéndose independientes del gobierno. Con el tiempo, la situación cambió. Según la UNESCO (2003) en la actualidad existen tres tipos principales de organismos de acreditación: a) los organismos gubernamentales; b) los organismos intermedios; c) los organismos profesionales/académicos. La tendencia actual es establecer organismos tipo (a), utilizando estructuras y prácticas desarrolladas por los tipos (b) y (c).

Hoy en día, la mayoría de los sistemas de acreditación los pone en marcha el gobierno y sirven para ejercer sus funciones de control de calidad. En cuanto a la acreditación de disciplinas profesionales, el gobierno y las instituciones pueden no desempeñar ningún papel; en este caso, los principales actores implicados suelen ser organizaciones profesionales. No obstante, los procedimientos de acreditación deben conservar siempre su objetividad y llevarse a cabo con autonomía, por no

decir independencia, sin interferencias del gobierno, las instituciones académicas o los consejos profesionales. Los distintos tipos de agencias se pueden clasificar, de manera muy general, en los siguientes cuatro:

- La agencia puede ser gubernamental y responsable del sector de la educación superior.
- La agencia puede ser totalmente independiente del gobierno en lo que se refiere a su creación y a su funcionamiento.
- La agencia puede ser una entidad intermedia o estar constituida bajo una organización nacional/regional. El gobierno puede tener un papel importante en su creación, pero la agencia se rige independientemente.
- Las asociaciones profesionales pueden establecerse como organizaciones acreditadoras de programas sin que el gobierno o las instituciones de educación superior jueguen algún papel.

La Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE) ha desarrollado recientemente una guía de principios para la buena práctica de las agencias de garantía de la calidad⁴². Este documento ha tenido una buena aceptación a nivel internacional, sobre todo porque esta red, establecida en 1991, cuenta con la representación de más de 70 países que han estado trabajando en la elaboración de este documento desde 2003⁴³.

42 Históricamente, la INQAAHE aspiraba a crear una comunidad de interesados en la garantía externa de la calidad en la educación superior. Actualmente, su objetivo principal es recoger y diseminar información sobre el estado actual y el desarrollo de la teoría y la práctica en el análisis, mejora y mantenimiento de la calidad de la educación superior.

43 The INQAAHE Guidelines of Good Practice is an important document. It is the result of discussions and consultation involving representatives of over 65 countries. This document, agreed by the INQAAHE General Assembly in Wellington, New Zealand in April, 2005 is offered to the quality assurance and higher education communities and their comments on their implementation will be welcomed by the INQAAHE board. The next General Assembly in Toronto in April, 2007 will assess the success of the implementation of these guidelines. <http://www.inqaahe.org/index.cfm>

Tabla 4.2 Requisitos de la INQAAHE para una buena práctica de las agencias de acreditación

| Requisitos | Descripción |
|-------------------------------------|--|
| 1. Misión | La misión y los objetivos de la agencia deben tener en cuenta el contexto cultural e histórico de la misma. La garantía de la calidad externa es la principal actividad de la agencia. La misión ha de ser trasladada a una política clara y a un plan de gestión. |
| 2. Relación Agencia-IES | La agencia ha de reconocer que la calidad y su garantía son responsabilidad primaria de la IES; respetar la autonomía, integridad e identidad de la institución; aplicar estándares y normas que previamente se hayan consultado con los grupos de interés y promover la contribución para la mejora de la calidad y la rendición de cuentas. |
| 3. Toma de decisiones | Las evaluaciones han de tener como punto de referencia la autoevaluación y la evaluación externa. Ningún juicio realizado en los reportes ha de estar influido por terceras partes. La agencia ha de demostrar independencia, imparcialidad, rigurosidad, equidad y consistencia en todas sus decisiones. |
| 4. Comité externo | La agencia ha de garantizar que la formación de los comités externos de evaluación se realiza de acuerdo a las normas y estándares acordados; que no existen conflictos de interés en su creación; que el comité tiene conocimiento claro de las tareas que ha de desarrollar y que realiza sus juicios, conclusiones y recomendaciones de manera independiente. |
| 5. Función pública | La agencia debe informar y responder al público, hacer públicas sus decisiones y los resultados de las evaluaciones, siempre de acuerdo a la legislación y al contexto cultural que la rodea. |
| 6. Documentación | Es necesario que los protocolos de evaluación, interna y externa, estén documentados. Indicando los objetivos, procedimientos y expectativas del proceso, haciendo especial énfasis en la diferencia entre requisito y recomendación. La transparencia en los procesos de acreditación y la garantía pública de trato equitativo son indispensables. |
| 7. Recursos | La agencia necesita recursos adecuados y accesibles, tanto humanos como financieros, que aseguren el desarrollo apropiado del proceso y los resultados finales. |
| 8. Sistema de apelación | Un método de apelación apropiado y documentado es necesario para que las IES puedan si lo desean apelar las decisiones. |
| 9. Garantía de la calidad | La agencia debe contar con un sistema de mejora continua de la calidad que garantice que está sujeta a evaluaciones internas y externas periódicamente. |
| 10. Colaboración con otras agencias | La colaboración con otras agencias se hace necesaria para intercambiar experiencias, buenas prácticas, información sobre proveedores transnacionales, proyectos conjuntos e intercambios laborales. |

Fuente: Elaboración propia con información de la INQAAHE

El manual para la acreditación y la garantía de la calidad en la educación superior diseñado por la Comisión Nacional de Garantía de la Calidad y Acreditación de Egipto (NQAAC) señala que toda agencia de acreditación ha de cumplir con los siguientes nueve principios de funcionamiento⁴⁴.

44 Recuperado de <http://www.qaap.net/public.htm> el 19 de febrero del 2007

Tabla 4.3 Principios de funcionamiento de una agencia de acreditación según NQAAC

| Principio | Descripción |
|--|--|
| 1. Centrarse en el consumidor | Necesidades de estudiantes, sociedad y mercado laboral |
| 2. Liderazgo | Visión, objetivos y estrategia en la comunidad educativa |
| 3. Participación | Promocionar y garantizar la participación sin ninguna discriminación y favoreciendo el uso de todas las habilidades personales en beneficio de la educación y la comunidad |
| 4. Centrarse en las herramientas | Dirigido a lo procesos, medios, así como a los productos y resultados |
| 5. Toma de decisiones basada en hechos | Promover y solicitar juicios razonables basados en evidencias |
| 6. Mejora continua | Reconocer el compromiso para responder a las necesidades cambiantes |
| 7. Autonomía | Respetar las responsabilidades de las actividades académicas de las instituciones |
| 8. Beneficio mutuo | Tener en cuenta a todos los actores implicados –acreditadores, institución, estudiantes y comunidad en general- para optimizar el desarrollo y la transferencia de conocimientos y habilidades |
| 9. Sigüientes pasos | Asegurar que la agencia y la institución inician un proceso dinámico de mejora continua y se comprometen a identificar las acciones y los aspectos que se han de mejorar |

Fuente: Elaboración propia con información de la NQAAC

Estos principios son tan generales que bien podrían aplicarse en cualquier contexto. Además recoge muchas de las propuestas realizadas también por la INQAAHE.

En el caso de de Europa, donde la puesta en marcha del EEES ha dado un papel esencial a los mecanismos de garantía de la calidad de la educación, la ENQA ha propuesto una serie de criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEES. Esta propuesta responde a la necesidad de desarrollar un conjunto acordado de criterios y procedimientos para la garantía de la calidad. La ENQA ha conseguido proponer unos criterios y directrices coherentes con la diversidad cultural, de sistemas políticos y sistemas educativos que forman parte del EEES. Se ha optado por una serie de principios generales antes que específicos, que salvaguardan la autonomía ya que se centran en el que se debe hacer y no en el procedimiento para lograrlo. Los criterios y directrices se han desarrollado para: la garantía interna de la calidad de las instituciones de educación superior, la garantía externa de la calidad de la educación superior y para las agencias de calidad. En este último apartado se proponen los siguientes 8 principios.

Tabla 4.4 Criterios y directrices de la ENQA para las agencias de calidad

| Criterio | Directrices |
|--|--|
| 1. Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad en la educación superior | Los criterios para la garantía externa de la calidad, junto a los de las agencias de garantía externa, son la base para la credibilidad de la calidad externa de las instituciones de educación superior. |
| 2. Rango oficial | Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades competentes del EEES. |
| 3. Actividades | Las actividades (en el ámbito institucional o de programas) pueden consistir en evaluación, auditoría, revisión, acreditación o similares. |
| 4. Recursos | Las agencias deben disponer de recursos humanos y financieros suficientes que les permitan trabajar de manera eficaz y eficiente. |
| 5. Declaración de la misión | Las agencias deben disponer de objetivos claros, explícitos y públicos. |
| 6. Independencia | Las agencias deben ser independientes de las instituciones, ministerios u otros organismos, con el fin de no ser influidas en las recomendaciones y conclusiones de sus informes. |
| 7. Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias | Estos criterios y procesos deben ser definidos previamente, estar disponibles públicamente e incluir una autoevaluación, una evaluación externa (realizada por expertos) con visita, un informe (que incluya decisiones y recomendaciones) y un procedimiento de seguimiento de las acciones propuestas. |
| 8. Procedimientos de responsabilidad | La rendición de cuentas debe estar presente entre los procedimientos internos de las agencias (web con toda la información y documentos) y revisión cíclica de las actividades propias. |

Fuente: Michavila y Zamorano (2006)

La ECA ha desarrollado un código de buenas prácticas, tomando en consideración el trabajo desarrollado por la ENQA. Este código de buenas prácticas es aplicable a los miembros de esta red. El documento especifica estándares para las agencias de acreditación, el procedimiento de acreditación y los requisitos de acreditación. Del total de 17 estándares que forman parte del código de buena práctica 11 están relacionados exclusivamente con las agencias/organizaciones de acreditación y se describen a continuación. Está previsto que este año un panel de expertos independientes realice una evaluación externa a todas las organizaciones miembro de la ECA para asegurar el cumplimiento de los estándares que se incluyen en el código de buena práctica.

Tabla 4.5 Código de Buena Práctica de ECA: Estándares para las organizaciones de acreditación

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Tener una misión explícita 2. Estar reconocido por la autoridad pública competente como un organismo nacional de acreditación 3. Debe ser lo suficientemente independiente del gobierno, de las instituciones de educación superior y de las cámaras de comercios, industria y asociaciones profesionales 4. Debe ser rigurosa, justa y consistente en la toma de decisiones 5. Debe tener recursos humanos y financieros adecuados y creíbles 6. Debe tener su propio sistema interno de garantía de la calidad |
|--|

- que enfatice la mejora de la calidad
7. La agencia/organización tiene que someterse a una evaluación externa de forma cíclica.
 8. Debe demostrar una rendición de cuentas pública, tener políticas oficiales que sean públicas, así como procedimientos, guías y criterios.
 9. Informar pública y apropiadamente sobre las decisiones de acreditación
 10. Debe proveer un método de apelación contra las decisiones
 11. Colaborar con otras agencias/organizaciones de acreditación nacionales, internacionales y/o profesionales

Fuente: ECA⁴⁵.

Construyendo una matriz comparativa de los criterios/principios propuestos por estas 4 instituciones (INQAAHE, NQAAC, ENQA y ECA) para la buena práctica de las agencias de acreditación obtenemos la tabla 3.7.

Tabla 4.6 Comparación de requisitos para las agencias de calidad

| Requisitos | INQAAH E | NQAAC | ENQA | ECA |
|---|-------------|-------|------|-----|
| Misión, visión y objetivos | X | X | X | X |
| Estándares/normas y protocolos públicos | X | X | X | X |
| Reconocimiento oficial | | | X | X |
| Rendición de cuentas | X | | X | |
| Independencia | X | X | X | X |
| Rigurosidad | X | X | | X |
| Mejora continua | X | X | X | X |
| Toma de decisiones | X | X | | |
| Consenso | X | X | | |
| Evaluación interna/externa periódica | X | X | X | X |
| Recursos financieros | X | | | X |
| Recursos humanos | X | | | X |
| Sistema de garantía de la calidad | X | X | | X |
| Publicar decisiones | X | X | X | X |
| Método de apelación | X | | | X |
| Colaboración externa | X | X | | X |
| Transparencia | X | | | |
| Actividades centradas en evaluación externa, acreditación, revisión, auditoria. | X | X | X | X |

Fuente: Elaboración propia

Podemos concluir que independientemente del organismo que haya diseñado los requisitos para las agencias de calidad/acreditación hay criterios básicos que son aplicables en cualquier contexto:

45 Recuperado de <http://www.eaconsortium.net/index.php?section=content#id=1> el 28 de febrero del 2007

1. Una agencia de calidad/acreditación ha de tener una misión clara.
2. Su actividad ha de estar centrada en la evaluación.
3. Es indispensable que funcione con independencia y rigurosidad.
4. Ha de hacer públicos sus protocolos, estándares y normas.
5. Las decisiones y resultados sobre la evaluación a las instituciones de educación superior se han de dar a conocer y permitir la apelación mediante un proceso claramente documentado.
6. La agencia ha de contar con un sistema de garantía de la calidad que incluya la mejora continua como un elemento central y ha de someterse a evaluaciones periódicas.
7. Ha de fortalecer la colaboración externa para garantizar la transferencia de experiencias y enriquecer su actividad.

Es un imperativo que las agencias de acreditación conserven su independencia del gobierno a fin de mantener su credibilidad, aunque esto no siempre resulta fácil. Los gobiernos suelen tratar de controlar las agencias de forma oficial (ocupando puestos en sus órganos de gobierno) o extraoficialmente.

4.3.2 Proceso de evaluación

Algunos sistemas voluntarios de acreditación han establecido como condición previa que las IES superen una primera fase de admisión antes de optar a la acreditación. Sanyal y Martin (2006) señalan como requisitos previos que las instituciones:

- Han de ser reconocidas por las autoridades pertinentes y llevar cierto tiempo ofreciendo programas educativos.
- Han de ser capaces de demostrar que han considerado todas las opciones estratégicas a su disposición para el desarrollo académico y que se comprometen con la mejora continua.
- Han de demostrar que cumplen con los requisitos para realizar una auditoría de calidad, por ejemplo, que han establecido sistemas de revisión interna e información sobre las actividades académicas, incluidas la forma de autoevaluarse y el compromiso con los planes de mejora efectiva, y que están preparadas para una evaluación externa por parte de expertos en el tema (revisión por pares).

La comprobación de que los estándares y/o criterios para la acreditación se cumplen se ha de basar en datos cuantitativos, cualitativos y en el criterio humano. Los datos cuantitativos están relacionados con los insumos, procesos, rendimientos y resultados del sistema que son cuantificables, ofrecen información sobre las actuaciones de las unidades de análisis, instituciones, departamentos y/o programas. Sin embargo existen criterios, como la claridad de las políticas y la estrategia de enseñanza-aprendizaje, que no pueden evaluarse de forma cuantitativa. Requieren un análisis cualitativo que se ha de basar en referencias fiables que ayuden a los evaluadores a formarse una opinión. Los métodos más usados suelen ser entrevistas y vistas *in situ*. Además, la información cuantitativa que se obtiene es indispensable para otorgar puntuación a los estándares cualitativos. Esto proporciona mayor objetividad y transparencia al proceso.

Los métodos más utilizados para verificar el cumplimiento de los estándares en la mayoría de los procesos de acreditación son la autoevaluación y la evaluación externa (revisión por pares).

La autoevaluación es un proceso que realiza la propia institución. Es una reflexión participativa y en detalle sobre la realidad de la institución en relación con la calidad. Este proceso ayuda a detectar los desajustes concretos, permitiendo su corrección directa e inmediata. La autoevaluación comporta una actitud ética fundamental: "Que nunca nuestras palabras sean mejores que nuestros hechos" (Martínez, E.)⁴⁶.

La metodología para realizar una autoevaluación tiene que ver, frecuentemente, con una determinada posición teórica y metodológica. Se puede optar por los modelos cuantitativos (descriptivos, correlacionales, experimentales), por modelos cualitativos (como la investigación etnográfica); o bien, modelos orientados a la toma de decisiones y al cambio (como la investigación participativa o la investigación acción).

El aspecto más significativo de estos modelos es el diseño y ejecución de las propuestas de mejora, por lo que hay que contar con el compromiso institucional para llevarlos a cabo. Esto permitirá valorar los cambios reales e iniciar un ciclo de evaluación continua de la calidad.

46 Recuperado 22 de febrero, 2007 de <http://www.unesco.org/uy/st-policy/publicaciones/eval-em.htm>

Para llevar a cabo la autoevaluación se requiere:

- Gran motivación interna para emprender una evaluación con el objetivo claro de mejorar la calidad.
- Voluntad de la comunidad para realizar el análisis y la valoración de las metas y logros en el marco de relaciones globales de la institución.
- Que el proceso siga el planteamiento y las directrices de la guía de evaluación.
- Formular propuestas concretas para mejorar la calidad, y definir las estrategias para su logro.
- Seguir procedimientos (entrevistas, visitas) que permitan recoger la opinión dentro de la institución.

El proceso se realiza en tres etapas clave:

1. Recogida de información
2. Reflexión/valoración de la información obtenida
3. Elaboración del informe de autoevaluación

Los resultados de todas estas etapas han de estar relacionados con los criterios de evaluación previamente establecidos. La autoevaluación implica un análisis por medio del cual, la institución define su situación en cuanto a las áreas de evaluación estipuladas y los criterios de calidad relacionados con el análisis.

Normalmente, la autoevaluación es realizada por comités de especialistas nombrados por la propia unidad que se está evaluando. Dichos comités coordinan la recopilación de la información, la elaboración de indicadores de desempeño, el análisis de los mismos y la elaboración del informe. Todas sus actividades se basan en las guías y/o protocolos previamente establecidos para este proceso.

La autoevaluación debe ser un proceso permanente de reflexión y autoanálisis orientado a la construcción de la calidad y el fortalecimiento de los valores académicos, no solamente una acción esporádica con miras a la acreditación, ni una práctica formalista y burocratizada, ni tampoco fraudulenta y engañosa.

El informe de autoevaluación proporciona información relevante a la visita in situ, que se realiza como parte de una evaluación externa y de la que son responsables

un grupo de expertos independientes (revisión por pares) previamente designados por la agencia.

La revisión por pares acostumbra a ser un elemento fundamental del proceso de acreditación. Es importante que los responsables de la evaluación externa sean expertos que compartan el lenguaje, los conocimientos y códigos de la disciplina o programa y/o institución objeto de la evaluación. El equipo de expertos tendría que incluir representantes de todos los actores sociales involucrados en el proceso (profesores/directivos y estudiantes).

La agencia de acreditación contrata a los miembros y al director del equipo de revisión a partir de ciertos criterios predeterminados y a veces previa consulta a la institución. La agencia también informa a los miembros sobre sus tareas y el código de conducta. Además de los expertos académicos competentes en las principales actividades de la institución, el equipo puede incluir miembros que se dedican profesionalmente a alguna de las disciplinas y miembros con experiencia en los ámbitos regional e internacional. Un responsable deberá representar a la institución durante la visita. En una situación ideal la agencia deberá contar con un sistema de información apropiado para uso acreditadores.

La institución de educación superior debería cooperar abiertamente con la agencia de acreditación proporcionando todo lo que ésta necesite para llevar a cabo una evaluación imparcial y transparente de sus actividades relacionadas con la acreditación. La evaluación se realiza de acuerdo con los criterios estipulados por la agencia, generalmente estos hacen referencia a: i) misión, propósitos y objetivos; ii) cantidad y calidad de los programas educativos; iii) estándares académicos; iv) calidad de las oportunidades de aprendizaje, incluida la calidad del personal; v) efectividad de la gestión; vi) mejora de la calidad; vii) investigación y otras actividades académicas; viii) implicación con la comunidad, incluida la cooperación con la industria, y ix) planes de futuro.

Se prepara un informe de la evaluación basado en los resultados de la visita. Este informe evalúa los principales puntos fuertes y expone cualquier debilidad y/o cuestión que deba corregirse. Algunos mecanismos de acreditación requieren que los expertos expresen su opinión por medio de puntuaciones de ciertos indicadores respecto a un máximo predeterminado o una referencia para cada indicador. El equipo entrega el informe a la institución para que añada sus comentarios y lo corrija, si fuera necesario.

La versión final se presenta a la agencia, que toma una decisión final o recomienda a una autoridad pública (el Ministerio de Educación, por ejemplo) que tome determinada decisión y la da a conocer. Los procesos de evaluación deben ofrecer informaciones suficientemente completas y accesibles a la sociedad. Sin embargo, en algunos casos sólo se hace público el resultado final; en otros, se hacen públicos tanto el informe como el resultado. Es vital una política de información pública para facilitar información correcta y verificable a los actores implicados (en particular a los estudiantes).

La decisión puede materializarse como una aprobación o denegación, una acreditación condicional o una calificación. En el último caso, la agencia utiliza la puntuación de los expertos para calcular la calificación de la institución en una escala. Si la institución recibe una puntuación inferior al mínimo predeterminado, no obtendrá la acreditación. Una vez se ha tomado y se ha comunicado la decisión, la agencia de acreditación lleva a cabo algunas tareas de seguimiento.

Si la acreditación tiene validez durante un período determinado, se estipula el punto principal y la fecha de la próxima revisión para la re-acreditación. También se hacen recomendaciones a las instituciones para mejorar.

Si la acreditación es condicional, se lleva a cabo una inspección de seguimiento en una fecha acordada a fin de comprobar que se han cumplido las condiciones y se toma una decisión.

Si la acreditación se pospone, la agencia informa a la institución de las medidas correctivas necesarias y elabora un plan para la siguiente inspección de acuerdo con la institución.

Si se deniega la acreditación, se deberá informar a la institución del proceso de apelación y se tomará la decisión pertinente.

4.4 Riesgos del proceso de acreditación

Cabe destacar que hay algunos riesgos dentro de los procesos de acreditación. Por ello es muy importante que estos no se reduzcan a controlar simplemente, ni supongan la supresión de la autonomía y de la libertad intelectual, sino que sean un

instrumento para elevar la conciencia de los problemas, para potenciar los sentidos de los fenómenos y para proyectar nuevas posibilidades de construcción colectiva (Días Sobrinho, 2002).

No es una tarea sencilla encontrar los indicadores correctos para la medición y evaluación de la calidad. Muchas características de la calidad no son susceptibles de ser medidas y deben calcularse por medio de variables sustitutivas. Generalmente no se pueden conseguir datos sobre los resultados de aprendizaje del alumno. Las estadísticas de inserción laboral y la información sobre la utilidad social son difíciles de obtener y comparar con los resultados de aprendizaje establecidos. Surgen problemas similares con la investigación, otras actividades académicas y la participación en la comunidad.

La parte de autoevaluación del proceso de acreditación podría estar sesgada y ser poco crítica en un mundo competitivo. En estas circunstancias, puede resultar injusto vincular la acreditación al otorgamiento de recursos financieros.

Cualquier proceso de acreditación requiere de recursos humanos y financieros adecuados. Estos recursos también se deberían dedicar a promover la formación de evaluadores para que las prácticas de evaluación externa sean ética y técnicamente adecuadas y coherentes con los proyectos estratégicos, misiones y objetivos de las instituciones evaluadas. La selección de expertos externos para la evaluación podría ser manipulada por las instituciones para conseguir la acreditación. Esto daría pie a prácticas fraudulentas. En algunos países, sale más rentable "comprar" una decisión sobre la acreditación que someterse a un proceso considerado tedioso y a veces burocrático.

4.5 Conclusiones

Hay muchos académicos que alertan sobre las posibles agendas ocultas que puede haber detrás de la acreditación. En este sentido Lee Harvey (2004) señalaba que la acreditación no es ni neutral ni benévola; no es apolítica. Más bien al contrario, el camino hacia la acreditación es marcadamente político y se trata sobre todo de un cambio de poder, pero un cambio oculto detrás de una nueva ideología de gestión pública bajo el mandato de la demanda consumista y la conformidad europea. A esta teoría contribuye el comprobar que la mayoría de sistemas y procesos de

acreditación los ponen en marcha los gobiernos y grupos de interés tal como lo ilustra el caso de estudio presentado en este capítulo.

Nunca se debería perder de vista que uno de los motivos principales para promocionar la acreditación es garantizar que las instituciones de educación superior promueven, mejoran y salvaguardan los propios estándares, de acuerdo con el estado del conocimiento y los valores del compromiso social, es decir que contribuye a la emancipación de los individuos y de las sociedades. Uno de los grandes retos de la acreditación es superar el estigma de un proceso que está al servicio del mercado, de ser así no puede garantizar la confianza pública en la calidad de las instituciones y los programas, y se convierte en un ejercicio inútil.

Por ello **es importante que los sistemas acreditación se construyan sobre criterios básicos de buena práctica. En su creación se deberían cuestionar todas las dimensiones institucionales y contar con una amplia participación en el diseño de los procesos.** Deben ser valorados los procesos formativos y los enfoques cualitativos, la comprensión de las causalidades, de las condiciones de producción y de los contextos, los impactos y efectos económicos, sociales, culturales, políticos, no solamente los productos y resultados cuantificables. Se debe valorar la solidaridad y la cooperación intra e interinstitucional más que la competitividad y se debe poner en cuestión la responsabilidad social y los compromisos públicos de las instituciones educativas.

Los procesos de evaluación externa y acreditación deben ser factores de integración y cooperación técnica y académica entre instituciones, organismos y gobiernos. **Bajo ninguna circunstancia la acreditación puede desplazar la autonomía desde las universidades hacia los organismos acreditadores.** Por ello, los gobiernos deberían compartir la responsabilidad de la acreditación con entidades voluntarias y privadas, sin interferir en los temas académicos y, al mismo tiempo, debería supervisar los aspectos reguladores.

El caso de estudio documentado en este capítulo es un ejemplo de que, como en muchas otras áreas de la educación superior, en el terreno de la acreditación tenemos que pensar de manera global pero actuar en ámbitos locales. Una concepción global debería fundamentar y conferir cohesión a los distintos instrumentos y procesos, proporcionando una articulación y una ampliación de

ámbitos, objetivos, procedimientos, instrumentos y actores. Esto permitiría considerar adecuadamente las características particulares institucionales, nacionales y regionales a la hora de diseñar el tipo de acreditación y los criterios.

Finalmente, no hay que olvidar que la evaluación debe ser permanentemente evaluada, para cumplir con la finalidad de la mejora continua. Pero este precepto no sólo se debe aplicar a las instituciones de educación superior. **En la acreditación es vital supervisar el funcionamiento de las agencias de acreditación. La rendición de cuentas de las agencias de acreditación no es una asunto menor**, ya hay voces que alertan sobre que así como hay “universidades falsas” también algunas organizaciones que dicen acreditar resultan ser falsas. Algunos expertos se preguntan al respecto y con razón **¿quién vigilará a los guardianes?** Por eso la insistencia en el diseño de un código de buena práctica para las agencias de acreditación.

En la realidad no garantizar la transparencia y la rendición de cuentas de las agencias de acreditación puede hacer más daño a la acreditación que el que algunos la consideren producto de la ideología dominante. **La acreditación, correctamente utilizada, es un mecanismo válido y efectivo para garantizar la calidad y la pertinencia de la educación superior.**

CAPÍTULO 5. Sistema universitario del Estado Español

5.1 Antecedentes

En el territorio del Estado Español las primeras universidades nacieron, como en el resto de Europa, bajo el paraguas de cada uno de los reinos establecidos. La mayoría imitaron el modelo de Bolonia, centrándose en las leyes, filosofía y teología. En la Corona de Castilla y León Alfonso IX fundó a principios del siglo 14 la Universidad de Salamanca y en la Corona de Aragón Jaime II erigió la Universidad de Lleida en el 1300.

Las universidades castellanas se vincularon con la Curia pontificia y esto facilitó la consolidación de las universidades de la Corona de Castilla en el siglo XV. La regulación eclesiástica se mantuvo hasta que llegaron las medidas de control monárquico y estatal de los Reyes Católicos. En contraste con este proceso, en la mayor parte de las universidades de la Corona de Aragón existió siempre una mayor dependencia de los intereses locales y municipales.

Entre 1475 y 1625 aumento considerablemente el número de instituciones universitarias en la Península Ibérica. Los estudios surgidos en esta época siguieron más el modelo de París que el de Bolonia. En este contexto de expansión y diversidad, las universidades de Salamanca, Valladolid y Alcalá, adquirieron la categoría de universidades de la Monarquía, y actuaron como centros de referencia para estudiantes de otros territorios.

5.1.2 Etapa contemporánea

El siglo XIX fue crítico para las universidades, se fortaleció el control estatal, las instituciones se organizaron y regularon de acuerdo a las leyes estatales. En esa misma época se suprimieron muchas de las llamadas universidades menores.

La financiación de las universidades era a partir de la matrícula y de cantidades otorgadas por los presupuestos generales del Estado. De este modo, se paso de una universidad autónoma en lo financiero y organizativo, a la universidad liberal,

centralizada, uniforme y jerarquizada, financiada y controlada por el Estado, instrumento de la administración del Estado y con un profesorado funcionario.

A principios del siglo XX se trabajó desde el Estado en el reconocimiento de una mayor autonomía administrativa para las universidades. Aunque los acontecimientos políticos detuvieron el proceso.

En 1943 se promulgó la Ley de Ordenación Universitaria (LOU) que mantuvo su vigencia hasta 1970. Durante esta época la universidad se convirtió en una institución elitista vinculada a las ideologías dominantes de la dictadura. Los poderes se concentraron en el rector, nombrado desde el Ministerio, y que debía ser militante de la Falange. La rigidez administrativa, el control y la jerarquía constituían la norma, incluso los programas de estudios eran los mismos para todas las instituciones. El régimen franquista concibió la universidad como un instrumento de poder a su servicio.

La situación comenzó a cambiar durante los años 70's. La Ley de 1970 es muy importante, ya que da lugar a un modelo diferente de Universidad, más libre y democrática, más dinámica y abierta a la sociedad. Estos cambios quedan después reflejados en la Ley de Reforma Universitaria (LRU), aprobada en 1983 que da comienzo a una nueva etapa de amplia autonomía universitaria y transformaciones vertiginosas.

Paralelamente, se produce una expansión universitaria como consecuencia de la descentralización administrativa y la creciente demanda de estudios superiores por parte de la sociedad. En 1984 existían en España 34 universidades, con un total de 700.000 estudiantes; en 1995 las universidades eran 51, con casi millón y medio de matriculados; en el año 2000 se había alcanzado la cifra de 61 universidades en España, entre públicas y privadas. Hoy son 73.

5.2 Estado actual y marco regulador

La educación superior en el Estado Español, ha experimentado profundas transformaciones durante las últimas décadas. En los últimos 30 años se ha triplicado el número de estudiantes y de universidades. España cuenta con una de las tasas de escolarización universitaria más altas de los países europeos: 30% de las mujeres y 22% de los hombres entre 24 y 34 años poseen estudios

universitarios (CRUE, 2006). Además, se han creado centros universitarios en casi todas las poblaciones de más de 50 mil habitantes, en los que se ofertan más de 130 titulaciones. Este proceso de descentralización territorial de los centros universitarios, se ha acompañado de la descentralización política y administrativa al haber asumido las Comunidades Autónomas sus competencias en educación superior y del propio ejercicio por parte de las universidades del derecho constitucional de la autonomía universitaria.

En términos generales, en el curso 2004-05 estaban matriculados 1.446.879 alumnos. De las 73 universidades españolas 50 son públicas y 23 privadas, recibiendo las públicas 90,7 % de las matrículas. Además, se registraron 302.204 nuevos ingresos, y se graduaron 199.401 personas en alguna de las titulaciones ofrecidas⁴⁷. En las universidades públicas españolas trabajan 88.611 personas como personal docente e investigador, de las cuales 51.287 son funcionarios y, de estos, 8.558 catedráticos de universidad. El gasto público en educación universitaria fue de 7,7 mil millones de euros, lo cual representaba 0,88% del PIB (CRUE, 2006).

De acuerdo con la LOM-LOU, son funciones de la universidad al servicio de la sociedad:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico.

La LOM-LOU rige los organismos y agencias que tienen que ver con el desempeño del sistema de educación universitaria en España. La ley atribuye al Consejo de Coordinación Universitaria (CCU) las funciones de consulta, coordinación, programación, informe, propuesta y asesoramiento en materia de educación universitaria.

Uno de los principales retos del sistema es la integración al EEES, y que ésta se realice promoviendo un sistema coordinado, competitivo y de calidad, sin

⁴⁷ Instituto Nacional de Estadística, 2006.

abandonar por ello los procesos de mejora de su inserción en el entorno social y de la equidad en el acceso del alumnado. Por ello la LOU establece, en el marco del EEES, los objetivos de mejorar la calidad del sistema universitario, fomentar la movilidad de estudiantes y profesores, responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente en el EEES que comienza a configurarse.

5.2.1 Legislación

Las leyes que regulan la educación superior en el Estado Español son:

- La Constitución Española de 1978, que formula los tres principios básicos en que se fundamenta la legislación universitaria: el derecho de todos los españoles a la educación, la libertad de cátedra y la autonomía de las universidades.
- Ley Orgánica de Universidades (LOU-LOU), de 2007, que regula la organización, administración y gestión universitaria, la organización académica y la investigación;
- Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en el 2006.
- Disposiciones específicas para la adaptación al EEES, entre los que cabe destacar los siguientes: RD 253/2003 de reconocimiento de títulos respecto a las actividades profesionales; RD 285/2004 que regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior; RD 1125/2003 sobre el Sistema Europeo de Créditos y el sistema de calificaciones; RD 1044/2003 sobre el Suplemento Europeo al Título; RD 55/2005 sobre estructura de las enseñanzas universitarias y regulación de los estudios universitarios oficiales de grado; RD 1171/2003 sobre movilidad de los profesionales; RD 56/2005, sobre regulación de los estudios universitarios oficiales de postgrado; y la Modificación RD 1509/2005 sobre los estudios de Grado y Postgrado.

El modelo descentralizado de administración educativa distribuye las competencias entre las reservadas al estado, las otorgadas a las Comunidades Autónomas y las encomendadas a las Administraciones Locales y a los centros docentes, conforme a lo establecido en la Constitución, los Estatutos de Autonomía y el marco regulador.

El Estado ejerce las competencias que garantizan la homogeneidad y unidad del sistema educativo, y asegura las condiciones de igualdad básica. La planificación general de las inversiones en enseñanza son también competencias estatales. El Estado se reserva la facultad de regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) se encarga de ejercer las competencias estatales⁴⁸. Existen órganos superiores y directivos a través de los cuales el MEC desarrolla sus funciones como la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, de la que depende la Secretaría General de Política Científica y Tecnológica. Además el Estado cuenta con Servicios de Alta Inspección en cada Comunidad Autónoma cuya finalidad es la supervisión y control del cumplimiento de la normativa básica. Asimismo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo dependen del MEC.

Las comunidades autónomas establecen sus propias disposiciones en las competencias de educación superior que le son propias. El Gobierno de cada Comunidad Autónoma asume la titularidad administrativa de los centros en su territorio y las funciones derivadas de ella, y es competente para la creación, autorización y funcionamiento de centros docentes públicos y privados, para la administración de personal y para la nueva construcción, equipamiento y reforma de centros.

La administración del estado y las comunidades autónomas pueden delegar en los municipios el ejercicio de competencias en aspectos que afecten directamente a sus intereses. Sin embargo, no existe una estructura común y las funciones desempeñadas van desde la información de la oferta de centros educativos de la localidad, la promoción de la participación de la comunidad educativa a través del Consejo Municipal de Educación, hasta la titularidad de centros no universitarios y su mantenimiento.

El sistema de educación superior en España no es precisamente sencillo y muchos de los problemas que actualmente tiene son producto de las tensiones que genera, la convivencia de un control férreo por parte del Estado y el ejercicio de los derechos de las comunidades autónomas.

⁴⁸ Al momento de presentar esta tesis todas las competencias sobre universidades acaban de ser traspasadas al Ministerio de Ciencia e Innovación de reciente creación.

5.2.2 Descripción y análisis del sistema⁴⁹

En la actualidad, existen en España 50 universidades públicas –dos de las cuales son universidades internacionales y una de carácter no presencial–, y 23 universidades privadas –de las que 7 son de la Iglesia Católica–, y entre las que también existe una no presencial. El crecimiento en el número de universidades públicas en la última década ha ejercido una presión sobre los recursos públicos que se destinan al conjunto de las universidades públicas en cada una de las Comunidades Autónomas.

A pesar del fuerte crecimiento del sector privado (19 nuevas universidades privadas desde 1985), tan sólo el 9 % del alumnado universitario realiza sus estudios en él. Es verdad que la participación de las universidades privadas en el sistema parece ser bastante reducida, pero hoy no se pueden dejar de lado al momento de realizar el análisis y la planificación del sistema. Las universidades privadas son una opción claramente distinta, tienen total autonomía para definir sus normas de organización y funcionamiento, así como las demás normas de régimen interno, con garantía efectiva del principio de libertad académica manifestada en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.

La cifra total de matrículas en las universidades españolas el curso 2004-05 fue de 1.535.626, de las cuales 1.462.897 fueron de primer y segundo ciclo (95,3% del total) y 72.729 de tercer ciclo (4,7%). El 91% del alumnado realiza sus estudios en un centro de titularidad pública. La tasa bruta de matrícula ha aumentado de manera continuada durante las últimas décadas, a pesar de la tendencia al estancamiento de la matrícula en los últimos diez años.

Las enseñanzas universitarias pueden agruparse en cuatro ramas: Humanidades, Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Enseñanzas Técnicas. La organización de estas enseñanzas se encuentra en un momento de cambio para su adaptación al EEES. El RD 55/2005, establece la estructura de las enseñanzas universitarias en dos niveles nítidamente diferenciados, denominados Grado y Postgrado. Con esta regulación se ha iniciado la transformación de las

⁴⁹ Los datos cuantitativos presentados en esta sección han sido tomados de *OECD Thematic Review of Tertiary Education, Country Background Report for Spain* disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/18/46/41014632.pdf> Originalmente elaborado en la GUNI para el Ministerio de Educación y publicado por la OECD.

enseñanzas universitarias oficiales, en un proceso que se desarrollará de forma progresiva hasta el año 2010.

El número de enseñanzas se ha visto multiplicado prácticamente por seis en la últimas dos décadas. El área de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que comprende el mayor número de enseñanzas, con 41,6% del total de las que se imparten. El área con menor crecimiento durante las últimas dos décadas, e igualmente con menor número de enseñanzas, es el área de Ciencias Experimentales. Sin embargo, y como señalan algunos analistas, este comportamiento es un efecto puramente reactivo y, en muchos casos, tardío respecto a la demanda. El comportamiento general de la universidad española tiende a ser poco proactivo y en algunos casos las decisiones no se basan en una planificación a largo plazo. Esto es quizás también fomentado por la constante revisión de la LOU, que se adapta según las posturas ideológicas que detente el gobierno del Estado.

Actualmente, se está viviendo una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Si finalmente el nuevo modelo de enseñanzas consigue una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos que el contexto actual plantea y da respuesta a las necesidades de la sociedad, habrán valido la pena los recursos humanos y económicos invertidos en este proyecto.

El número de titulaciones que se ofrecen se ha estabilizado alrededor de 140, después de su incremento durante la década de los noventa. El crecimiento ha sido en la oferta de títulos propios que ofrecen tanto la universidad pública como la privada. Este tipo de títulos representa para la universidad pública una fuente de recursos adicionales a los asignados, es por eso que se han interesado en este mercado. El interés de las universidades privadas viene dado porque a través de esta oferta han conseguido vincularse mejor con el sector empresarial y el tejido productivo.

La matrícula de nuevo ingreso está sufriendo descensos continuados en los últimos años: en el curso 2004-05 fue de 216,249, lo que supuso una reducción del 3,7% respecto al curso anterior, siendo las ramas más afectadas Ciencias Experimentales (-11,3%) y las Enseñanzas Técnicas (-6,8%). Esta disminución del nuevo ingreso se debe a la llegada a la universidad de las cohortes procedentes de la caída de la natalidad en la década de los años 70 y al descenso de la tasa de estudiantes de bachillerato.

Además, cada vez hay más adultos matriculados en las universidades, que quizás ha generado una mayor demanda de estudios oficiales de postgrado y de segundas carreras por la dificultad de encontrar un primer empleo adecuado y la necesidad de disponer de un currículum más amplio para competir con ventaja en el mercado de trabajo. Posiblemente la demanda de formación continua este siendo absorbida en los estudios de segundo ciclo. Asimismo, hay una tendencia cada vez más en alza de compaginar el estudio con actividades laborales.

En la última década, los egresados de primer y segundo ciclo se han incrementado en 24,4%, pasando de 158,053 en el curso 1994-95 a 196,623 en 2004-05. El porcentaje de egresados de primer y segundo ciclo en universidades privadas pasó de 4,6% en 1994-95 a 11,4% en 2004-05. Más allá de los datos estadísticos el sistema adolece de mecanismos que analicen los procesos de rendimiento y graduación de los estudiantes. Los que hay están poco adaptados al contexto actual y se basan principalmente en el tiempo que tarda un estudiante en completar los estudios. Hace falta además un seguimiento de los graduados, que de información clara sobre su inserción laboral. Esto es especialmente importante sobre todo para verificar que el alumno ha adquirido los conocimientos y las competencias requeridos por el mercado laboral y el entorno social. Recientemente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha establecido el Observatorio de Inserción Laboral con el objetivo de estudiar e informar sobre la situación laboral de los egresados y utilizar estos datos en la toma de decisiones respecto a la adecuación de los perfiles y enseñanzas.

Una tendencia positiva a resaltar es la participación de estudiantes españoles en programas de movilidad como Socrates/Erasmus. En el periodo comprendido entre 1994-95 y 2004-05, la cifra de alumnos de universidades españolas en este programa creció de 8.537 a 21.350, respectivamente. Esto ayuda al estudiante a desarrollar habilidades que en su entorno tradicional normalmente no necesitaría y que en un mundo global son sumamente valiosas no sólo para su desempeño profesional sino también en su vida personal.

El profesorado universitario en España ha crecido notoriamente en la última década, para hacer frente al aumento de estudiantes y la creación de nuevos centros. Actualmente, existen 89.305 profesores de distinta categoría docente en las universidades públicas españolas; de ellos, 8.619 (9,7%) son catedráticos de universidad y 27.511 (30,8%) es profesorado titular.

Uno de los principales desafíos del sistema universitario se encuentra en haber concebido al profesor como funcionario. En el fondo existe una gran contradicción entre el estatus que tiene el profesorado y la autonomía universitaria. Por una parte es el gobierno central quien define los salarios y las condiciones de trabajo del profesorado, mientras que las Comunidades Autónomas son responsables de la financiación de las universidades y por tanto de los pagos de los salarios. Es una estructura compleja que inevitablemente se ha convertido en una fuente permanente de conflictos y discordias.

Algunos de estos conflictos son los problemas que genera tener un profesorado cada vez más mayor en el sistema, si bien este perfil cuentan con amplia experiencia en la docencia y gestión, y ofrecen estabilidad, hay ciertas características como la innovación y dinamismo que podrían aportar al sistema una generación de profesores jóvenes. El reto será encontrar el equilibrio entre estos dos grupos, pues no sólo la docencia se vería afectada sino también la investigación. Desafortunadamente la reforma de la LOU no ha podido cambiar las estructuras sobre el profesorado aunque ha abierto la posibilidad de que las Comunidades Autónomas creen nuevos puestos para profesores sin que estos tengan el estatus de funcionario. El tiempo dirá si esta medida ha sido suficiente.

5.2.3 Financiación de las universidades

El gasto público español en educación universitaria se situó en 7,4 mil millones de euros en 2003, lo cual representó 0,95% del PIB. Esta cifra se ha mantenido sin cambios destacables durante la última década y continua estando por debajo de otros países europeos, aproximadamente un 36% inferior a la media de la Unión Europea con valores superiores a 1,5% del PIB.

El aumento más destacado en la financiación sucedió cuando se transfirieron las competencias en materia de universidades, pues como era de esperar todos los gobiernos autonómicos realizaron esfuerzos significativos para financiar las universidades de su competencia. Casi todas las Comunidades Autónomas se basan en la negociación para otorgar recursos, sin embargo han dado pasos importantes para actualizar los modelos de financiación. El contrato-programa que vincula la financiación al logro de objetivos es uno de los modelos que ha tenido más éxito,

puesto que se basa en compromisos mutuos y consigue solventar los principios de descentralización y subsidiaridad por los que se rige el sistema.

Los principales gastos de las universidades son los de personal (60%) y los corrientes y de servicios, relativos a suministros, conservación y reparación. El hecho de que la mayoría de los recursos se destinen al personal es algo que además escapa al control de las propias universidades al ser estos fijados por el gobierno central. Esto va en detrimento del gasto que se destina a bienes y servicios y que son los que en realidad podrían generar un impacto importante en el desarrollo de políticas de calidad.

Si bien es verdad que desde las universidades se tiene cada vez más conciencia sobre la escasez de los recursos y se buscan diversificar las fuentes de financiación e implantar mecanismos de gestión que potencien la eficiencia y la rendición de cuentas, hay un problema que muchas veces se deja de lado. La responsabilidad de la toma de decisiones y la gestión sobre estos aspectos muchas veces recae sobre los académicos que tienen poco o nulo conocimiento para la gestión y administración de instituciones de la dimensión de las universidades públicas actuales. Actualmente hay algunas universidades que están incorporando personal con perfiles más adecuados para la gestión, sin embargo queda aún mucho por hacer en este aspecto.

5.3 Garantía de la calidad⁵⁰

El Estado Español inició sus actividades de evaluación de la educación superior a principios de los años noventa. En 1993 se puso en marcha el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, dicho programa tenía como objetivo evaluar la enseñanza, investigación y gestión institucional en varias universidades españolas. Basados en los resultados del programa experimental, en 1995 el pleno del Consejo de Universidades aprobó el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (RD 1947/1995) que tenía como objetivos:

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.

⁵⁰ Una versión más extensa de esta sección se incluye en *OECD Thematic Review of Tertiary Education, Country Background Report for Spain* disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/18/46/41014632.pdf> Originalmente elaborado en la GUNI para el Ministerio de Educación y publicado por la OECD.

- Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.
- Proporcionar información objetiva que pudiera servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

El PNECU impulsó el desarrollo de la evaluación institucional de la calidad en las universidades españolas, tanto públicas como privadas, y elaboró una metodología común para el establecimiento de procesos de evaluación de titulaciones, departamentos y servicios institucionales como bibliotecas, áreas de gestión, etc. Esta metodología se basaba en tres pilares: autoevaluación, evaluación externa por pares y publicación de resultados. Además, el PNECU facilitó los instrumentos necesarios para la recogida de datos y las guías que dan ahora soporte a los comités de evaluación.

En el PNECU que finalizó en el 2001 participaron la mayoría de universidades españolas y 5 Comunidades Autónomas con la creación de agencias propias (Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Galicia y las Islas Baleares). Se evaluó el 63% de de las titulaciones, que estaban en condiciones de someterse a dicho proceso⁵¹.

Al finalizar el PNECU dio paso al II Plan de Calidad de las Universidades (PCU) fue establecido por el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril de 2001 con una vigencia de seis años.

El PCU se estableció con los siguientes objetivos:

- Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.
- Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del PCU propiciando la creación de agencias autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Coordinación Universitaria.
- Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permita establecer estándares contrastados para valorar la calidad alcanzada.

51 II Plan de Calidad de las Universidades. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001)

- Implantar un sistema de información dirigido a las universidades, las administraciones públicas y la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.
- Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

La LOU apoyó la introducción en el sistema universitario de mecanismos externos para la evaluación de la calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes. Además, las enseñanzas y títulos se regulan mediante el establecimiento de garantías en cuanto a la calidad de los títulos oficiales y los planes de estudio, con distintos niveles de control de su adecuación a la legalidad vigente y a parámetros mínimos de calidad.

La LOU dispone en su Artículo 31 que las funciones de evaluación y las que conducen a la certificación y acreditación corresponden a la ANECA, creada en el 2002, y a los órganos de evaluación que una ley autonómica determine en el ámbito competencial correspondiente.

5.3.1 Sistema de indicadores para el sistema universitario público español

El CCU definió y aprobó un catálogo de indicadores en el 2002 (Tabla 5.1) con el objetivo de establecer criterios capaces de proporcionar información cuantitativa sobre las universidades, que fuese útil tanto a los gestores de las propias instituciones como a sus usuarios, permitiendo además la comparabilidad entre instituciones. Las universidades están obligadas a informar, a la administración pública y a la sociedad en general, sobre su desempeño y transparencia y estos indicadores sirven también para recopilar la información que permita la rendición de cuentas, la mejora de los sistemas de financiación y la definición de medidas políticas.

Tabla 5.1 Sistema de indicadores para el sistema universitario público español

| Indicador | Descripción |
|-----------------------|---|
| Oferta universitaria | Distribución porcentual de la oferta de titulaciones |
| Demanda universitaria | Alumnos de nuevo ingreso en primera opción sobre el total de alumnos de nuevo ingreso Nota media de acceso del percentil 80 Nota media de acceso |
| Recursos humanos | Porcentaje de Personal Docente e Investigador (PDI) a tiempo completo Porcentaje de PDI doctores Porcentaje de PDI permanentes Proporción de Personal de Administración y Servicios (PAS)/PDI |
| Recursos financieros | Gastos de personal sobre el total de gastos corrientes Gasto corriente por alumnos matriculados Gasto corriente por alumno matriculado corregido |
| Recursos físicos | Disponibilidad de puestos en bibliotecas Disponibilidad de puestos en salas de ordenadores |
| Procesos | Dedicación lectiva del alumnado Proporción estudiante/profesor Oferta práctica de la titulación Proporción de grupos grandes en la titulación (mayores o iguales a 80 alumnos) Proporción de grupos pequeños en la titulación (menores o iguales a 20 alumnos) Dedicación del PDI doctor permanente al primer curso del primer ciclo |
| Resultados | Tasa de abandono Tasa de graduación Tasa de rendimiento Tasa de éxito Duración media de los estudios Proporción de sexenios del PDI |

Fuente: CCU. II Plan de Calidad de las Universidades (2002).

El diseño de este sistema de indicadores es un esfuerzo importante. Sin embargo, estos indicadores están más dirigidos hacia una rendición de cuentas basada en los *inputs* y *outputs* del sistema que son fácilmente cuantificables. Si bien en su conjunto este sistema de indicadores puede ofrecer una idea sobre el desempeño de las universidades, esta siempre será incompleta. Este sistema abre la puerta a construir tablas de clasificación sobre el desempeño de la universidad que no siempre son justos, de hecho a nivel internacional se ha demostrado que la vinculación de este tipo de indicadores con la calidad educativa es muy difícil. Este fenómeno tiene su mejor ejemplo en las clasificaciones internacionales como las de *The Times Higher Education Supplement* y el de la Universidad de Jiao Tong de Shanghai. Los resultados de estas clasificaciones pueden ser muy injustos si se analiza el contexto económico, social y cultural en el que las universidades desempeñan su misión. Puesto que las instituciones reciben el mismo trato y no hay ninguna diferenciación por su tipo o misión, es decir no respetan la diversidad del sistema y los contextos locales en donde se ofertan los estudios. Una

universidad "local" puede estar cumpliendo sus misiones mejor que una universidad considerada de "excelencia" y esto no se verá reflejado a través de este sistema de indicadores.

Es importante que la política de calidad no se decida sobre la base de los resultados que se obtienen a través de un sistema de indicadores como el diseñado por el CCU. Sobre todo en un sistema tan descentralizado y complejo como el del Estado Español.

5.3.2 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- ANECA

En la reforma del 2007 la LOU establece en el Artículo 32 que la ANECA es un organismo público al que le corresponden las funciones establecidas en el Artículo 31, así como elevar informes al MEC y al CCU sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España a cuyos efectos podrá recabar información de los órganos de evaluación que, en su caso, existan en las comunidades autónomas.

El Artículo 32 señala además que la ANECA desarrollará su actividad de acuerdo con los principios de competencia técnica y científica, legalidad y seguridad jurídica, independencia y transparencia, en el marco de los términos de actuación fijados para estas instituciones en el contexto internacional.

La ANECA es una fundación estatal, acogida a derecho privado, cuyo protectorado es ejercido por el MEC en los términos previstos por la Ley 50/2002 de Fundaciones y el RD 316/1996 por el que se aprueba el reglamento de las fundaciones de competencia estatal. Recibe aproximadamente el 99% de su financiación desde el MEC, a través de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

5.3.2.1 Misión y funciones

La ANECA tiene como finalidad primordial contribuir, mediante la evaluación, certificación y acreditación, a la medición del rendimiento del servicio público de la educación universitaria conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes, y a reforzar su transparencia y comparabilidad como medio para la

promoción y garantía de la calidad de las universidades, públicas y privadas, y de su integración en el EEES.

Las funciones de la ANECA son:

- Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades.
- Contribuir a la medición del rendimiento de la educación superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes.
- Proporcionar a las administraciones públicas información adecuada para la toma de decisiones.
- Informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades.

La ANECA desarrolla estas funciones a través de las siguientes actividades:

1) Actividades de evaluación

i) Evaluación de enseñanzas e instituciones

- (a) Evaluación de programas oficiales de posgrado
- (b) Evaluación institucional
- (c) Programa VERIFICA para la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- (d) Programa DOCENTIA de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado
- (e) Programa AUDIT para orientar el diseño de sistemas de garantía interna de calidad en las universidades
- (f) Mención de calidad en estudios de doctorado
- (g) Programa de acreditación

ii) Evaluación del profesorado

- (a) Para la contratación
- (b) Acreditación nacional

iii) Evaluación de Servicios

- (a) Modelo EFQM
- (b) Apoyo a la evaluación de las relaciones internacionales de la universidad

2) Estudios y prospectiva

- i) Foro ANECA
- ii) Observatorio de Inserción Laboral de ANECA

3) Actividades institucionales

- i) Proyectos de colaboración nacional
- ii) Proyectos de colaboración internacional
- iii) Encuentros sobre calidad

5.3.2.2 Evaluación institucional

El proceso de evaluación institucional lo desarrolla la ANECA en base a lo indicado en el PCU. El principal objetivo del Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la ANECA es facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas oficiales.

El proceso de evaluación institucional, tiene grandes similitudes con los desarrollados en el contexto europeo, se articula en las siguientes fases:

a) Autoevaluación

La autoevaluación es el proceso a través del cual la unidad⁵² evaluada analiza y valora su realidad y elabora un informe. Mediante la autoevaluación, la institución conoce la situación de la enseñanza respecto de los criterios del modelo propuesto por ANECA, determinando cuáles son sus fortalezas, debilidades y propuestas de mejora, lo que constituye el elemento de partida para la realización del Plan de mejoras. Los principales agentes del proceso de autoevaluación son el Comité de Autoevaluación y la Unidad Técnica de Calidad de cada universidad.

El Comité de Autoevaluación es el encargado de llevar a cabo el proceso de autoevaluación. Es aconsejable que esté presidido por el responsable de la unidad a evaluar, quien será además el encargado de liderar y coordinar el proceso. La Unidad Técnica de Calidad es la encargada de facilitar y poner a disposición del Comité de Autoevaluación toda la información necesaria para facilitar el análisis de datos.

⁵² En el II Plan de Calidad de las Universidades se define como unidad de evaluación simple a cada titulación, departamento o servicio de una universidad. Pueden agruparse, por afinidad, titulaciones, entre sí, con departamentos o servicios que justifiquen su evaluación conjunta.

La información que se recoge incluye estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre los inputs, procesos y resultados de la actividad de la unidad evaluada, así como los resultados, si es que están disponibles, de encuestas de opinión y/o satisfacción que se hayan realizado a los diferentes colectivos de la unidad. El resultado final de este proceso es el informe de autoevaluación.

La ANECA ha desarrollado guías de autoevaluación, que se mejoran para cada convocatoria, y en dónde se detallan las actividades a desarrollar en el PEI y los plazos de la convocatoria. Además, las guías incluyen información esencial sobre el rol de los agentes más importantes del proceso, cómo el Comité de Autoevaluación y se explican las diferentes actividades que se han de realizar en esta etapa.

b) Evaluación externa

La fase de evaluación externa se inicia con el análisis del informe de autoevaluación por parte del Comité Externo de Evaluación. Este Comité, esta formado por un grupo de evaluadores externos a la unidad evaluada, nombrados por la ANECA y bajo las directrices y supervisión de la misma. La composición del comité varía en función de la unidad evaluada. Generalmente, el comité está formado por expertos en el ámbito de la unidad evaluada: un académico, una persona externa al mundo universitario, y un experto en metodología de evaluación. Todos ellos, ajenos a la institución evaluada.

El Comité analiza el Informe de Autoevaluación y realiza una visita a la unidad evaluada, durante la visita recogen datos, opiniones y valoraciones que le permitirán emitir una valoración propia. Además, deberá tener a su disposición las estadísticas, los datos de gestión e indicadores referidos a la unidad evaluada. Finalmente, emite sus recomendaciones y propone mejoras en el Informe de Evaluación Externa que es el resultado final de esta etapa, este informe se somete a una fase de audiencia pública tan amplia como sea posible..

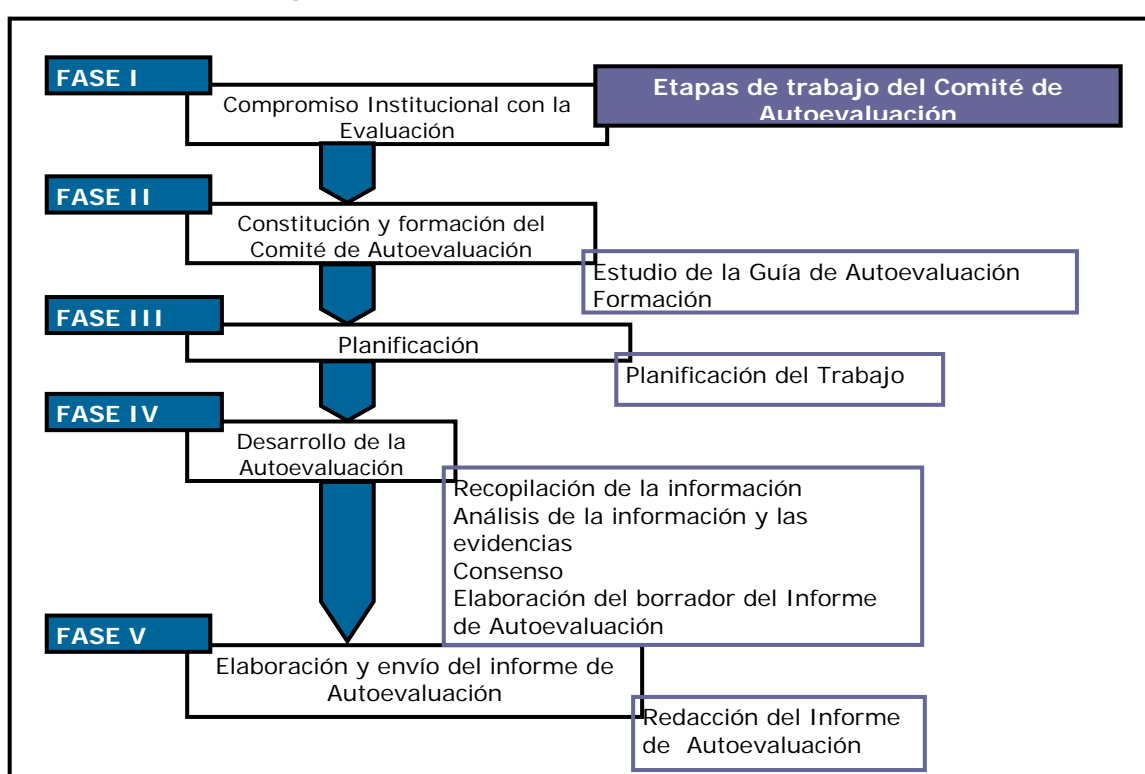
c) Informe final

El informe final es una síntesis de la valoración de las diferentes dimensiones de la unidad, recogida previamente en los informes de evaluación interna y externa. En esta fase se lleva a cabo el plan de mejoras de la unidad, en el que se relacionan las acciones de mejora detectadas en la fase de autoevaluación, y se determinan las tareas a realizar para la consecución de las mismas, así como los responsables, los recursos implicados y los plazos para su implantación. Del mismo modo, se

identifican los indicadores de seguimiento de las acciones detectadas así como los beneficios esperados de las mismas.

El informe final⁵³ se difunde en la unidad evaluada y posteriormente se hace llegar a la Comisión de Calidad de la Universidad, además se entrega una copia al CCU o Agencia correspondiente para que se cumplan los objetivos señalados en el PCU. El CCU elabora un informe público sobre el estado de calidad de las universidades, el cual se realiza integrando los resultados de todos los procesos finalizados en cada momento.

Figura 5.1 Esquema del proceso de evaluación



Fuente: ANECA, Guía de Autoevaluación 2005-2006

El PEI pretende promover procesos de evaluación que favorezcan el establecimiento o la continuidad de procesos de garantía de calidad en las enseñanzas, así como proporcionar información a los estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de actuación.

⁵³ Los informes finales de las titulaciones evaluadas en el PEI están disponibles en el sitio web de cada universidad.

Las convocatorias del PEI son anuales, la primera se presentó en el curso 2003-2004, para el curso 2004-2005 se amplió a aquellas universidades que no participaban inicialmente y que mostraron su interés en evaluar alguna de sus titulaciones. Durante el periodo 2003-2005 se evaluaron un promedio de 40 universidades por año y 239 titulaciones en total. Actualmente, está en marcha la convocatoria correspondiente al periodo 2006/2007, en el curso 2005-2006 participaron 36 universidades y un total de 187 titulaciones.

Se ha de reconocer que con los planes de calidad y ahora con la ANECA, se ha evaluado el sistema exhaustivamente. En un principio esto se justificó por la necesidad de introducir una cultura de calidad en el sistema. Ahora que ya se ha logrado se está cayendo en el peligro de convertir este proceso en tedioso y burocrático. Si no hay resultados claros y no se avanza en las políticas de evaluación ni las instituciones ni la sociedad en general tendrán confianza en estos procesos y el esfuerzo no habrá valido la pena.

5.3.2.3 Acreditación

Recientemente la ANECA ha elaborado un modelo de acreditación de enseñanzas conducentes a títulos oficiales de grado y máster. El modelo, elaborado de acuerdo con la legislación vigente, establece los criterios y directrices para la acreditación. Este modelo es producto de la reflexión sobre los rasgos distintivos de la educación superior en España como el proceso de incorporación al EEES.

La definición de los criterios y directrices del modelo se ha realizado a partir de las normas que regulan tanto la homologación de títulos (RD 49/2004) como la estructura de las enseñanzas. Asimismo, los criterios de calidad establecidos son compatibles con los sugeridos por la ENQA. La ANECA busca también a través de esta propuesta el reconocimiento internacional de los títulos españoles y la eficiencia del propio proceso de acreditación.

Figura 5.2 Esquema del modelo de acreditación propuesto por ANECA



Fuente: ANECA (2007)

Para cada uno de estos nueve aspectos se han desarrollado los criterios e indicadores que se incluyen en la tabla 5.2.

Tabla 5.2 Criterios e indicadores del modelo de acreditación propuesto por ANECA

| | |
|--|--|
| Planificación y desarrollo de la enseñanza | <p>Objetivos del plan de estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos documentados • Definición de competencias, aptitudes y destrezas • Los objetivos son públicos <p>Planificación de la enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del plan de estudios planificado • Cumplimiento de los objetivos • Aprobación de los contenidos de las materias • Los programas de las materias recogen los elementos identificativos • Los programas de las materias están disponibles • Los programas de las materias son coherentes con los objetivos • Mecanismos de movilidad del estudiante • Prácticas en empresas e instituciones <p>Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de las actividades planificadas • Desarrollo adecuado de los programas de materias • Coordinación entre materias • Evaluación del estudiante conforme a normativa • Satisfacción del estudiante |
| Servicios de apoyo al estudiante | <p>Admisión de estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política y procedimientos • Criterios y procedimientos |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación de los procedimientos Orientación de estudiante <ul style="list-style-type: none"> ● Estudiantes de nuevo ingreso ● Orientación sobre el desarrollo de la enseñanza y las alternativas de los contenidos curriculares ● Atención a la diversidad de los colectivos estudiantiles ● Preparación para la toma de decisiones al final del ciclo |
| Recursos de apoyo a la enseñanza | Personal académico <ul style="list-style-type: none"> ● Cualificación ● Personal de tiempo completo ● Cumplimiento de la normativa ● Experiencia práctica del personal docente Recursos y servicios <ul style="list-style-type: none"> ● Instalaciones ● Disponibilidad de fuentes de información para el proceso de aprendizaje ● Tecnologías de información |
| Resultados | Resultados <ul style="list-style-type: none"> ● Cumplimiento de los objetivos de aprendizaje ● Indicadores cuantitativos |
| Garantía de la calidad | Garantía de la calidad <ul style="list-style-type: none"> ● Sistema de recogida de información, revisión y mejora ● Procedimiento de consulta de información |

Fuente: ANECA (2007)

Los criterios e indicadores han de ser aprobados por el MEC, a propuesta de la ANECA y previo informe del CCU. Las universidades deberán someter a la evaluación de la ANECA el desarrollo de las titulaciones que han impartido en su totalidad y que han sido homologadas por el Gobierno de forma previa a su impartición. Tras la evaluación, se prevé que sea la ANECA la que elabore el informe de acreditación y lo remita a los diferentes agentes implicados: universidad, CCU, comunidad autónoma correspondiente y MEC, que debe aprobarlo y adoptar las medidas que procedan, de acuerdo con la suspensión o revocación de la homologación del título. Esta acreditación futura tendría una vigencia de seis años, después de este periodo la universidad, debería someterse, nuevamente, al proceso y, en el caso de no alcanzarla, no podría admitir nuevos estudiantes en dicha titulación y ésta se extinguiría.

La ANECA se ha enfrentado desde su creación a un contexto complejo y dinámico que no le ha permitido verificar la pertinencia de sus programas y actividades. En realidad se ha visto obligada a reaccionar con rapidez a los retos y demandas que han ido surgiendo, sobre todo con relación a la reciente reforma de la LOU y al EEES. Es necesario que los programas que se han instaurado recientemente se apliquen un periodo determinado de tiempo que permita tomar decisiones respecto a su funcionamiento y mejora contando con información más fiable. Sin embargo, esta no parece ser la tendencia. Estos es un gran riesgo, todo sistema de garantía

de calidad necesita recursos económicos y recursos financieros elevados, y es una pena que estos esfuerzos no tengan resultados concretos y estables en el tiempo.

5.3.3 Agencias autonómicas para la garantía de la calidad

Amparadas en la LOU, 7 Comunidades Autónomas han creado hasta la fecha su propia agencia autonómica como se describen en la tabla 5.3.

Tabla 5.3 Agencias autonómicas para la garantía de la calidad

| Agencia | Año | Características | Funciones |
|--|------|--|---|
| Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU) http://www.aqucatalunya.org/ | 1996 | Entidad de derecho público con personalidad jurídica propia. | Evaluación de la calidad, certificación de los procesos y acreditación de los aprendizajes de las titulaciones del sistema universitario de Cataluña. |
| Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACUCYL) http://www.acsucyl.com/ | 2001 | Consortio formado por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León y las Universidades de Burgos, León, Salamanca y Valladolid. | Evaluación del sistema universitario, análisis de sus resultados y la propuesta de medidas de mejora de la calidad de los servicios |
| Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) http://www.acsug.com/ | 2001 | Consortio formado por la Junta de Galicia y la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Coruña y la Universidad de Vigo | Evaluación del sistema universitario de Galicia, análisis de sus resultados, y medidas de mejora de la calidad |
| Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU) http://www1.educa.rcanaria.es/ | 2002 | Organismo autónomo adscrito a la consejería de Educación, Cultura y Deporte | Evaluación sistemática e independiente del sistema universitario y de la incidencia de las políticas realizadas por las universidades y por la administración |
| Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB) http://www.aquib.org/ | 2002 | Consortio formado por el Gobierno de las Islas Baleares (Consejería de Educación y Cultura) y la Universitat de les Illes Balears (UIB). | Planificación y gestión de los planes de evaluación de la universidad en la docencia, investigación, extensión cultural y de servicios. |
| Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE) http://www.agae.es/ | 2003 | Organismo autónomo perteneciente a la Junta de Andalucía. | Evaluación de calidad del servicio público universitario. Informar sobre el funcionamiento y calidad del Sistema Universitario Andaluz |
| Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid http://www.madrid.org/ | 2004 | Organismo autónomo adscrito a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid | Promueve la mejora de la calidad de la docencia, la investigación y la gestión y busca aumentar la eficiencia de las universidades de Madrid |

Fuente: Elaboración propia.

Si bien este modelo descentralizado de agencias ha tratado de respetar los principios de subsidiaridad en los que se basa el funcionamiento sistema educativo, se ha de resaltar que sin embargo, con la existencia de las agencias autonómicas, se ha venido produciendo hasta el momento una cierta duplicidad de funciones, lo que ha generado la propuesta del establecimiento de una comisión de coordinación de todas ellas (que en el momento actual no está plenamente constituida), que coordine todo el sistema de evaluación de la educación superior con criterios de transparencia y cooperación.

5.4 Conclusiones

Es evidente que muchos de los retos y desafíos del sistema de educación superior y de los procesos utilizados para la garantía de la calidad que se han ido describiendo a lo largo del capítulo son consecuencia de la historia y la evolución del Estado Español.

Es verdad que ha habido avances muy importantes para las universidades en las últimas décadas, como lo es su inserción en el entorno social, la organización democrática y su modernización científica; la instrumentalización de una política de calidad y la preparación para la integración del sistema universitario español en el EEES, pero aún quedan tareas importantes como sería el desarrollo de una cultura de compromiso social de las universidades. Si bien se han creado consejos sociales en las universidades públicas, estos no han sido capaces de revertir la falta de tradición de servicio a la comunidad.

El Estado Español se enfrenta a desafíos muy importantes, como lo son el fomento del entendimiento intercultural, la degradación del medio ambiente, el cambio climático, el detrimento del modelo social y la marginación de ciertos sectores de la población, entre otros. Ante todo esto la universidad no puede permanecer impasible.

Hay instituciones que están haciendo un esfuerzo por que ciertos contenidos se vinculen con las necesidades del entorno, como son las cuestiones ambientales y sociales. Además han surgido nuevas especializaciones y titulaciones relacionadas con estos temas. La reforma de las enseñanzas ha permitido también que ahora se esté trabajando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándolo en el alumno, potenciando el trabajo de equipo y modificando el rol del profesor de poseedor del

conocimiento a guía del proceso de aprendizaje. Si bien el Estado Español está trabajando arduamente para acercarse lo más posible al EEES, en este ejercicio no puede perder de vista su contexto geopolítico, social, económico, cultural y ambiental.

El modelo altamente burocrático del funcionamiento del sistema, sometido históricamente al control estatal, ha generado que las instituciones se consideren más como un ente de la administración pública que como una institución social que ofrece un servicio a la comunidad en la cual esta insertada. Esta tendencia se está plasmando también en los procesos de garantía de la calidad. Es momento de revertirla y caminar hacia un modelo más transparente. Sería una pena no aprovechar este contexto de cambio para actualizar aspectos vitales del sistema de educación superior e incluirlos como criterios e indicadores del sistema de acreditación que esta por implantarse.

CAPÍTULO 6. Análisis comparado de criterios de acreditación

Este capítulo presenta un análisis comparado de los criterios e indicadores generales de acreditación de programas e instituciones utilizados en México, Sudáfrica, Egipto y la India. Además se describe de forma breve el sistema de educación superior y el sistema de garantía de la calidad de cada país, con el objetivo de ofrecer información sobre el contexto en el que se desarrollan los procesos de acreditación. A este análisis se suma el capítulo 5 sobre el sistema universitario del Estado Español. También se incluyen los criterios para la garantía de la calidad desarrollados por la ENQA y los resultados del estudio Delphi sobre acreditación realizado por el Secretariado de la GUNI en 2006. Así como ideas innovadoras respecto al tema que están desarrollando otras instituciones.

Los países que aquí se presentan no han sido seleccionados al azar, en primer lugar se ha buscado una representatividad regional y en segundo lugar cada uno de estos países ha trabajado para desarrollar procesos de acreditación adaptados a sus contextos, puesto que todos ellos tienen desafíos particulares en sus sistemas de educación superior. La variedad de los modelos aquí expuestos enriquece sin duda los resultados finales de este análisis. Se incluyen los criterios y directrices de la ENQA por ser los que están marcando la política de los países que están incluidos en el EEES. El estudio Delphi de la GUNI ofrece las percepciones globales sobre el tema y resalta la diversidad de concepciones que existen sobre la calidad, la acreditación y el compromiso social alrededor del mundo.

El objetivo de este análisis es obtener un conjunto de criterios e indicadores para la acreditación, que puedan reflejar cómo se están incluyendo conceptos relacionados con el compromiso social para acreditar a las instituciones de educación superior en las distintas regiones del mundo. El hecho de que los actuales sistemas incluyan algunos criterios relacionados con el compromiso social demuestra que hay una preocupación global para determinar cómo se mide la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior desde una perspectiva más justa y coherente con el contexto. Muchos de estos esfuerzos realizados son sumamente valiosos y no se pueden obviar al momento de buscar un conjunto de criterios para la acreditación que puedan ofrecer una mejor percepción sobre la calidad de las instituciones de educación superior.

6.1 Criterios e indicadores del compromiso social

Son considerados criterios e indicadores del compromiso social de las instituciones de educación superior aquellos que vinculan la pertinencia de las IES y de los programas al contexto en el que desempeñan su actividad y aplican los programas. No sólo es correspondencia con el sector productivo, sino también correspondencia entre las necesidades individuales que se pretende satisfacer con la educación superior y lo que realmente se llega a alcanzar, aunado a aspectos como la socialización, la legitimación, la formación cultural, de extensión y de servicios (Sánchez et al 2007).

Para cada sistema de criterios e indicadores descrito en este capítulo se seleccionaron los indicadores relacionados más estrechamente con el concepto de compromiso social, en base a su descripción completa en la guía para la acreditación de cada organismo. Para ello se buscaron palabras claves relacionadas con aspectos como necesidades del entorno, aspectos culturales, sociales, ambientales y humanos, adaptación al contexto, innovación. En algunos casos se incluye un solo indicador mientras que en otros hay más de uno, esto es debido a que no en todos los casos ha sido posible identificar indicadores estrechamente vinculados al compromiso social.

6.2 México

México tiene una larga tradición e historia en educación superior. Como en la mayoría de los países de América Latina experimentó un crecimiento sin precedentes en el ámbito de la educación superior en la segunda mitad del Siglo XX, tanto en el tipo de instituciones, como en el número de estudiantes, profesores y áreas de investigación. En la actualidad, la educación superior se concibe como un instrumento vital para la modernización del país.

El sistema de ES en México se caracteriza por su gran magnitud y diversidad, además es complejo y heterogéneo debido al tamaño y las particularidades que lo integran, así como por las características del profesorado.

En los últimos años el sistema de educación superior ha modificado sustancialmente, su tamaño y su composición. Actualmente existen 1,892 instituciones de educación superior de las cuales 62,3% son privadas. En el periodo 2005-2006 se matricularon 2'538,256 estudiantes de los cuales 32,7% lo hicieron

en universidades privadas (SEP, 2005). La oferta educativa está concentrada mayoritariamente en los centros urbanos.

México dedica a la educación superior 1,4% del PIB como gasto público (UNESCO, 2006). En 2005, de acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el monto total para la ES fue de 29'395,671.1 pesos mexicanos, de los cuales la Federación aportó 65,5% y los gobiernos estatales 34,5%.

Las primeras acciones para la evaluación de la educación superior en México se realizaron en la década de los setenta y fueron parte de programas de gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La evaluación de la educación superior se institucionalizó con el Programa para la modernización educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. En este programa, se establecieron como acciones prioritarias las evaluaciones (interna y externa) permanentes de las instituciones para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y de los servicios y como meta la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior.

En 2001 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y se inició la construcción de un sistema para la acreditación de los programas educativos. La función del COPAES es regular los procesos de acreditación y certificar de la capacidad académica, técnica y operativa de las agencias de acreditación.

El COPAES ha otorgado reconocimiento a 16 agencias de acreditación de varias disciplinas y áreas del conocimiento como son: diseño, arquitectura, ciencias químicas, educación turística, ciencias sociales, enfermería, medicina, odontología, contaduría y administración, informática y computación, agronomía, medicina veterinaria y zootecnia, psicología, ingeniería, economía y ciencias del mar⁵⁴. El número de programas acreditados ha variado de 156 en 46 instituciones en el 2002 a 774 programas en 108 instituciones en febrero del 2006.

Uno de las agencias de acreditación reconocidas por el COPAES es CACEI. Como se mencionó en el capítulo 4, es el único organismo responsable en México de los procesos de evaluación y acreditación de programas de ingeniería.

54 Contabilizado hasta febrero del 2006

CACEI considera que, un programa de enseñanza ha de proporcionar conocimientos en un área determinada de la ingeniería; desarrollar las habilidades básicas necesarias y la formación de actitudes para demostrar competencia y valores en la aplicación de forma adecuada del conocimiento en las diferentes expresiones de la práctica de la ingeniería; proporcionar una sólida base científica, ciencia aplicada y la metodología del diseño en la ingeniería, cubriendo los aspectos necesarios e importantes de las ciencias sociales, las humanidades y las diversas expresiones de la cultura, con el fin de formar integralmente a los profesionales de la ingeniería.

CACEI especifica que los programas de estudio han de ofrecer los siguientes objetivos:

- La capacidad para definir, plantear y atender problemas de la Ingeniería afines en cuanto a la demanda de los sectores productivo, social y de servicios.
- El fomento de la responsabilidad de la Ingeniería en el mantenimiento de la calidad de sus productos y de sus impactos ecológicos.
- La asunción de valores éticos en el ejercicio de la profesión.
- El desarrollo de la capacidad para mantener la competencia en el ejercicio de la profesión.
- La generación de los hábitos de estudio, la disciplina, el trabajo en grupos disciplinarios e interdisciplinarios y la cultura informática.
- El desarrollo de habilidades y actitudes para ejercer el liderazgo en la sociedad, impulsando la capacidad y competencia tecnológica del país.

La tabla 6.1 ilustra los criterios e indicadores que utiliza CACEI para la evaluación y acreditación de los programas de ingeniería⁵⁵.

55 CACEI (2004) Manual Licenciatura. Disponible en <http://www.cacei.org/manual.html>

Tabla 6.1 Sistema de criterios e indicadores para la acreditación-CACEI

| Criterio | Indicadores |
|---|---|
| Características de los programas académicos | Pertinencia Estructura académica Cuerpos colegiados Plan de desarrollo IA-1 Etapa IA-2 Tamaño |
| Personal Académico. | Ingreso Remuneraciones Actividades de los profesores Evaluación Permanencia Promoción Participación Integración Planta académica deseable Actualización IA1 Postgrados 1A2 Antigüedad 1A3 Edades 1A4 Formación |
| Alumnos. | Ingreso Normatividad Apoyos Incentivos |
| Plan de estudios. | Objetivos y estructura Perfil del egresado Secuencia Aspectos teórico-prácticos Extensión Contenidos Revisión Cobertura Flexibilidad Vinculación Titulación-orientación IA1 Investigación IA2 Idioma extranjero IA3 Titulación IA4 Alumnos de tiempo completo y parcial |
| Proceso de enseñanza aprendizaje. | Metodologías alternativas Herramienta de cómputo Evaluación del aprendizaje Creatividad y comunicación Reprobación Participación en investigación y/o desarrollo Tecnológico Vinculación Servicio social |
| Infraestructura. | Aulas Laboratorios mínimos Características de los laboratorios Instalaciones para biblioteca Acervo bibliográfico Servicios bibliotecarios Equipo de cómputo Servicios de cómputo Cubículos para profesores |

| | |
|---|--|
| | Otros espacios |
| Investigación y/o desarrollo tecnológico. | Características Personal Apoyos |
| Extensión, difusión del conocimiento y vinculación. | Extensión Difusión Vinculación IA.1 Difusión adicional |
| Administración del programa. | Planeación financiera Presupuesto y costos Recursos adicionales Normatividad |
| Resultados e impacto. | Eficiencia terminal Eficiencia de titulación Seguimiento de egresados Evaluación de egresados |

Fuente: Elaboración propia con información de CACEI

En este sistema de criterios e indicadores resaltan como puntos fuertes, en relación al compromiso social, los que se incluyen en la tabla 6.2.

Tabla 6.2 Criterios e indicadores relacionados con el compromiso social-CACEI

| Criterio | Indicadores |
|--|---|
| Características de los programas académicos | Pertinencia |
| Plan de estudios | Aspectos teórico-prácticos Contenidos Revisión Flexibilidad Vinculación |
| Proceso de enseñanza aprendizaje | Metodologías alternativas Creatividad y comunicación Servicio social |
| Investigación y/o desarrollo tecnológico. | Características |
| Extensión, difusión del conocimiento y vinculación | Extensión Difusión Vinculación IA.1 Difusión adicional |
| Resultados e impacto | Seguimiento de egresados |

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Sudáfrica

En la última década del siglo XX, después de la época del apartheid, se reformó profundamente el gobierno y demás sectores de la sociedad sudafricana. La reforma de la educación superior fue una prioridad, las acciones estaban dirigidas a abordar las necesidades de justicia social y de proporción de oportunidades de aprendizaje y eliminar las desigualdades sociales que existían entre las instituciones.

En el momento de la reforma existían 36 instituciones de educación superior divididas de acuerdo a características raciales y étnicas: las cuatro escuelas universitarias inglesas estaban reservadas a estudiantes los blancos, al igual que las seis escuelas universitarias africanas; siete *technikons*⁵⁶ eran también sólo para estudiantes blancos; seis universidades y *technikons* establecidos en los territorios *Bantustans*⁵⁷ autogobernados ofrecían servicio a los estudiantes de origen africano; 2 universidades urbanas y *technikons* eran exclusivos para alumnos de descendencia racial mixta e indios; 2 universidades urbanas para estudiantes negros; y dos proveedores de educación a distancia.

La matriculación ha crecido aproximadamente un 52% desde 1990. Esto ha generado un aumento de la presencia del sector privado. Las políticas de validación establecidas por el gobierno han conseguido cerrar un sin número de instituciones que no cumplían los requisitos mínimos de calidad. Por ejemplo, entre 1990 y 1996 se calcula que había más de 50 proveedores de educación superior transnacionales, en el 2000 sólo habían conseguido permanecer cuatro.

Se realizó un gran esfuerzo para transformar la situación de inequidad del sistema, a través de la construcción de un sistema único y coordinado que absorbió todas las instituciones de educación existentes y que disolvió las desigualdades raciales existentes. Para llevar a cabo esto se creó el Consejo de Educación Superior (CHE) de Sudáfrica. Al principio se estableció como un cuerpo asesor del Ministro de Educación con la responsabilidad adicional de garantizar y promocionar la calidad de la educación superior a través de la Comisión para la Calidad en la Educación Superior (HEQC). La HEQC busca establecer un vínculo entre la garantía de la calidad y los propósitos de la reforma educativa –calidad, equidad, innovación y transformación– e instaurar un marco de garantía de la calidad común para el sistema de educación superior pública y privada.

Las tareas de la HEQC son promover la calidad en la educación superior, auditar los mecanismos de garantía de la calidad de las instituciones de educación superior y acreditar programas de educación superior. Actualmente, la HEQC evalúa el rendimiento de las instituciones a través de un sistema de criterios e indicadores ampliamente consensuado. Además las instituciones han de proporcionar

⁵⁶ Instituciones de educación superior técnica.

⁵⁷ Territorios en los que solo vivían habitantes de determinadas características étnicas y raciales, como parte de la política del apartheid.

indicadores de éxito y pruebas de la efectividad, lo cual convierte los criterios en algo más que una mera lista de comprobación de políticas y procedimientos.

La evaluación se realiza de acuerdo a las siguientes etapas:

- Reacreditación de programas: evaluación de la calidad a partir de los criterios de la HEQC y varios actores implicados; y garantía de la validez de los títulos.
- Seguimiento: garantizar que los programas acreditados condicionalmente cumplen las condiciones estipuladas por la HEQC, de manera que puedan conseguir la acreditación total; y garantizar la calidad de la provisión a futuros estudiantes matriculados en programas desacreditados.
- Informe sobre el estado: identificar las fortalezas y debilidades de los programas y destacar su buena práctica; investigar temas de interés que surgieron durante la reacreditación; e identificar tendencias locales dentro del contexto de las tendencias internacionales.

Estas evaluaciones constituyen una forma particular de acreditación que se centra en la reacreditación de los programas existentes. Las evaluaciones nacionales se llevan a cabo dentro del contexto de los criterios de acreditación generales de la HEQC, pero además incluyen criterios específicos de los programas o disciplinas en los que se centran. Tienen en cuenta las preocupaciones e intereses tanto de los proveedores como de los actores implicados a la hora de formar a los estudiantes o profesionales en un área determinada, incluida la relación entre los programas de aprendizaje y las habilidades que se exigen a los graduados en situaciones laborales reales. Los criterios e indicadores utilizados para realizar este proceso se describen en la tabla 6.3⁵⁸.

58 Council on Higher Education (2004). *Criteria for Programme Accreditation*. Disponible en http://www.che.ac.za/documents/d000084/CHE_accreditation_criteria_Nov2004.pdf

Tabla 6.3 Sistema de criterios e indicadores para la acreditación-HEQC

| Criterio | Indicadores |
|---|---|
| Diseño y planeación del programa en relación con la misión de la institución. | Necesidades de los estudiantes y otros <i>stakeholders</i> Credibilidad intelectual Coherencia Articulación Características y necesidades profesionales y vocacionales Desarrollo de materiales para el aprendizaje |
| Reclutamiento de estudiantes, admisión y selección. | Reclutamiento Aspectos legislativos Cobertura del acceso Equidad Supuestos para el aprendizaje Necesidades profesionales Capacidad para ofrecer un programa de calidad |
| Personal. | Cualificaciones Experiencias de aprendizaje Competencia para la evaluación Perfil investigador desarrollo del personal Tamaño y jerarquía Personal de tiempo completo y tiempo parcial Legislación y condiciones del servicio Procedimientos de selección, nombramiento, iniciación y pago Acuerdos contractuales Personal técnico y administrativo |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje. | Importancia de la promoción del aprendizaje de los estudiantes Modelo institucional, formas de enseñanza y composición del estudiantado Métodos de enseñanza aprendizaje apropiados Actualización de los métodos de enseñanza Objetivos, planes de implementación, y formas de monitoreo, evaluación del impacto, y efecto de mejora |
| Políticas de evaluación de los estudiantes y procedimientos. | Evaluación interna del estudiante Asesoría al estudiante Monitoreo del progreso del estudiante Validación y fiabilidad de la evaluación Registro de los resultados Seguridad Reconocimiento del aprendizaje previo |
| Infraestructura y recurso bibliográficos. | Instalaciones Infraestructura de tecnologías de información y entrenamiento Tamaño y cobertura de los servicios bibliotecarios Integración de recursos bibliotecarios en el currículo Administración y mantenimiento de los recursos bibliotecarios Apoyo bibliotecario y acceso de los estudiantes |
| Programa de servicios administrativos. | Provisión de información Identificación de estudiantes no activos y en riesgo Gestión de las diversas necesidades de la población estudiantil Aseguramiento de la integridad de la certificación |
| Políticas de Postgrado, regulaciones y procedimientos. | Políticas regulaciones y procedimientos Equidad en el acceso Preparación de los estudiante |

Fuente: Elaboración propia con información de HEQC.

En este sistema de criterios e indicadores resaltan como puntos fuertes, en relación al compromiso social, los que se incluyen en la tabla 6.4.

Tabla 6.4 Criterios e indicadores relacionados con el compromiso social-HEQC

| Criterio | Indicadores |
|---|---|
| Diseño y planeación del programa en relación con la misión de la institución. | Necesidades de los estudiantes y otros <i>stakeholders</i> |
| Reclutamiento de estudiantes, admisión y selección. | Cobertura del acceso Equidad Capacidad para ofrecer un programa de calidad |
| Personal. | Cualificaciones Desarrollo del personal |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje. | Métodos de enseñanza aprendizaje apropiados Actualización de los métodos de enseñanza |
| Políticas de evaluación de los estudiantes y procedimientos. | Reconocimiento del aprendizaje previo |
| Infraestructura y recurso bibliográficos. | Integración de recursos bibliotecarios en el currículo |
| Programa de servicios administrativos. | Identificación de estudiantes no activos y en riesgo Gestión de las diversas necesidades de la población estudiantil |
| Políticas de Postgrado, regulaciones y procedimientos. | Equidad en el acceso Preparación de los estudiante |

Fuente: Elaboración propia.

6.4 India

El sistema de educación superior de la india es el tercero más grande del mundo con 337 universidades, 17.000 escuelas universitarias, 900 instituciones politécnicas, aproximadamente medio millón de profesores y 9 millones de estudiantes. Sin embargo, acoge sólo a un 7 % del grupo de edad relevante. En las universidades y escuelas universitarias públicas, estudia 88 % de los 9 millones de estudiantes.

Un sistema de estas características sin duda tiene grandes retos en lo que respecta a la calidad. Por eso, en 1994, el gobierno central fundó el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC) como organismo autónomo superior. Se estableció la acreditación como el mecanismo externo nacional de garantía de la calidad. Con el principal objetivo acreditar a las instituciones y maximizar la capacidad de las instituciones de ofrecer educación de calidad.

El Comité Académico Asesor del NAAC, es el encargado de asesorar y controlar todas las decisiones, como los criterios de evaluación, el modelo de clasificación, la

metodología relacionada con la autoevaluación y la formación de los evaluadores, entre otras.

La acreditación del NAAC es voluntaria, y el resultado es válido por un período de cinco años, aunque ahora pretende ampliarse a siete años (A. Gnanam, 2006). Sólo pueden presentarse como voluntarias las universidades reconocidas por la UGC y las instituciones que ofrecen programas aprobados y reconocidos por la universidad matriz a la que están afiliadas. Además, una institución debe haber estado en funcionamiento durante como mínimo cinco años o bien deben haberse graduado dos promociones de estudiantes en sus aulas.

El sistema de evaluación está enfocado a la institución como una unidad, porque según el NAAC la evaluación institucional no excluye la evaluación de departamentos o programas, ya que no puede haber revisiones institucionales sin que se evalúen los departamentos constituyentes y sus programas. Aunque se tiene previsto evaluar también departamentos y programas académicos cuando se solicite. Hasta diciembre de 2005, se habían acreditado casi 3.000 instituciones.

El NAAC sigue un proceso de tres fases para la evaluación:

- La preparación de un informe de autoevaluación por parte de la unidad ha ser evaluada.
- La visita in situ del equipo de expertos para validar el informe de autoevaluación y recomendar el resultado de la evaluación al NAAC.
- La decisión final por parte del consejo ejecutivo del NAAC y la publicación del informe de evaluación.

Conscientes de la gran variedad de tipos de instituciones en un país tan grande, los diversos criterios se ponderan de forma diferente según la categoría de la institución. El trabajo del equipo de expertos finaliza con la asignación de puntuaciones para los diferentes criterios, calculando la media ponderada que será la puntuación institucional, y con la redacción de un informe cualitativo detallado que destaca los puntos fuertes y débiles de las instituciones y justifica la puntuación concedida. El NAAC asigna la clasificación institucional según una escala de nueve puntos. De acuerdo con el nuevo sistema de clasificación, si la puntuación global es igual o superior al 55 %, se concede a la institución el estado de acreditada. Sin embargo, si una institución no alcanza el mínimo requerido, el

resultado se hace público y se notifica a la institución que ha sido evaluada pero que no reúne las condiciones para la acreditación.

Tabla 6.5 Sistema de criterios e indicadores para la acreditación-NAAC⁵⁹

| Criterio | Indicadores |
|--|--|
| Aspectos curriculares | Diseño y desarrollo curricular Flexibilidad académica Retroalimentación sobre el currículo Actualización del currículo Buenas prácticas en aspectos curriculares |
| Método de enseñanza-aprendizaje y evaluación | Proceso de admisión y perfil del estudiante Atender necesidades diversas Proceso de enseñanza-aprendizaje Calidad del profesorado Proceso de evaluación y reformas Buenas prácticas en enseñanza, aprendizaje y evaluación |
| Investigación consultoría y extensión | Promoción de la investigación Investigación y publicación de resultados Consultoría Actividades de extensión Colaboraciones Buenas prácticas en investigación consultoría y extensión |
| Recursos de infraestructura y aprendizaje | Infraestructura para el aprendizaje Mantenimiento de la infraestructura Biblioteca como centro de aprendizaje Tecnologías de información y comunicación Otras instalaciones Buenas prácticas en recursos de infraestructura y aprendizaje |
| Apoyo y progresión de los estudiantes | Progresión del estudiante Apoyo al estudiante Actividades estudiantiles Buenas prácticas en apoyo y progresión de los estudiantes |
| Gobernanza y liderazgo | Visión institucional y liderazgo Planes organizacionales Estrategia de desarrollo y despliegue Gestión de los recursos humanos Gestión financiera y movilización de los recursos Buenas prácticas gobernanza y liderazgo |
| Practica innovadoras | Sistema interno de garantía de la calidad Relación con los <i>stakeholders</i> Prácticas incluyentes |

Fuente: Elaboración propia con información de NAAC

59 National Assessment and Accreditation Council (2007). *Methodology of Assessment and Accreditation*. Disponible en <http://naacindia.org/Publications/methodology2007.pdf>

En este sistema de criterios e indicadores resaltan como puntos fuertes, en relación al compromiso social, los que se incluyen en la tabla 6.6.

Tabla 6.6 Criterios e indicadores relacionados con el compromiso social-NAAC

| Criterio | Indicadores |
|--|--|
| Aspectos curriculares | Actualización del currículo Buenas prácticas en aspectos curriculares |
| Método de enseñanza-aprendizaje y evaluación | Atender necesidades diversas Calidad del profesorado Buenas prácticas en enseñanza, aprendizaje y evaluación |
| Investigación consultoría y extensión | Promoción de la investigación Actividades de extensión Buenas prácticas en investigación consultoría y extensión |
| Recursos de infraestructura y aprendizaje | Buenas prácticas en recursos de infraestructura y aprendizaje |
| Apoyo y progresión de los estudiantes | Apoyo al estudiante Buenas prácticas en apoyo y progresión de los estudiantes |
| Gobernanza y liderazgo | Visión institucional y liderazgo Buenas prácticas en gobernanza y liderazgo |
| Practica innovadoras | Sistema interno de garantía de la calidad Relación con los <i>stakeholders</i> Prácticas incluyentes |

Fuente: Elaboración propia.

6.5 Egipto

El sistema de educación superior egipcio está compuesto por 12 universidades públicas. Existe además la Universidad al-Azhar que ofrece programas académicos religiosos y seculares. Hay también 9 universidades privadas y la Universidad Americana del Cairo establecida bajo un acuerdo especial. El sistema de educación superior incluye además 90 institutos, tanto públicos como privados, de educación media.

Las universidades y los institutos públicos son los que absorben la mayor parte de la demanda. Aproximadamente 1.95 millones de estudiantes, que representan el 22% del grupo de edad comprendido entre los 18 y 22 años. Las universidades y los institutos privados dan servicio tan solo a 36,834 estudiantes (Farag, 2006).

En 2002 se puso en marcha el Proyecto de Desarrollo de la Educación Superior (2002-2007), con el apoyo del Banco Mundial. Los objetivos son transformar y modernizar la adquisición, transmisión y evaluación del conocimiento de acuerdo a

estándares globales, y ofreciendo solución a los problemas locales, especialmente los relacionados con la empleabilidad de los graduados. Este proyecto incluye también iniciativas sobre acceso, garantía de la calidad, eficiencia, pertinencia y financiación de la educación superior.

En lo que respecta a la garantía de la calidad se ha establecido la Comisión Nacional de Garantía de la Calidad y Acreditación (NQAAC) como uno de las iniciativas prioritarias de la reforma que se está realizando. La misión de la NQACC es garantizar la calidad, la mejora continua y la eficiencia del desempeño de las instituciones de educación superior egipcias, para brindar confianza a la comunidad de que lo graduados cumplen con los estándares de reconocimiento internacional.

Los objetivos de la NQAAC son:

- Desarrollar un sistema nacional para la garantía de la calidad y la acreditación de las instituciones de educación superior.
- Establecer una agencia nacional para la garantía de la calidad y la acreditación.
- Elevar la cultura de la calidad, tanto en las instituciones de educación superior como en la comunidad en general.
- Establecer estándares nacionales.
- Construir la capacidad propia de la universidad egipcia para la mejora continua de la educación.

La Agencia Nacional de Garantía de la Calidad y Acreditación (NQAAA) sustituirá a la NQACC cuando se apruebe el proyecto de ley que le permitirá desempeñar sus obligaciones de manera oficial. El diseño se está llevando a cabo con la colaboración y consulta de muchas agencias y organizaciones de garantía de la calidad y acreditación, en concreto la QAA del Reino Unido, el CHEA, la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el Banco Mundial.

Las tareas principales de la NQAAA serán la promoción de la garantía de la calidad en la educación superior, así como la contribución de la investigación y los servicios a la comunidad, y fomentar la mejora de los estándares académicos y la calidad de las oportunidades de aprendizaje. Tendrá la misión de garantizar la calidad, el desarrollo continuo y el rendimiento eficiente de las instituciones de educación superior egipcias, de sus sistemas y de sus programas, de acuerdo con su misión y sus objetivos declarados; y ganarse la confianza de la comunidad en sus graduados, gracias a unos recursos humanos competentes y de prestigio, y

basándose en mecanismos de evaluación reconocidos internacionalmente a través de un marco independiente, neutral y transparente (QAAP 2004).

Aunque aún no está en funcionamiento la agencia, la NQAAC con la ayuda de consultores de la QAA, y después de una amplia consulta entre los diferentes *stakeholders* ha publicado la guía de autoevaluación y acreditación que contiene información detallada sobre los procedimientos que hay que seguir. Se han revisado 24 universidades siguiendo esta guía, estas universidades están trabajando ahora en los planes de mejoras a través de los acuerdos de desarrollo que se han firmado con la NQAAC. Actualmente está en curso la revisión de otras 24 universidades. La tabla 6.7 presenta el sistema de criterios e indicadores para la garantía de la calidad y la acreditación desarrollados por la NQAAC⁶⁰.

Tabla 6.7 Criterios generales para la acreditación de instituciones y programas-
NQAAC

| Criterios | Descripción |
|----------------------------|---|
| Misión Institucional | Misión y objetivos estratégicos claros y públicos Revisar y actualizar periódicamente los contenidos de la misión |
| Dirección y administración | Estructura organizacional clara Liderazgo académico Políticas y sistemas de trabajo efectivos Respuesta a las prioridades y necesidades emergentes Contribución a las actividades que fortalezcan los objetivos y planes estratégicos Revisión del impacto de los planes de mejora |
| Recursos humanos | Estadísticas básicas sobre el personal (profesores, asistentes, etc...) Adecuación del personal a los perfiles de trabajo necesarios para cumplir la misión Formación del personal de acuerdo a los objetivos estratégicos Revisión de las políticas de formación continua del personal |
| Programas académicos | Procedimientos para el diseño, acreditación, monitoreo y actualización de los programas académicos. Estándares académicos de calidad definidos para sus programas y para los resultados del proceso de aprendizaje. Definición de los roles y responsabilidades de cada departamento involucrado en el diseño y revisión de los programas educativos. Garantizar la actualización de los programas de acuerdo con la generación de conocimiento en la disciplina académica correspondiente Procedimientos de admisión y expulsión claros y públicos Evaluar los resultados de aprendizaje en los estudiantes Estadísticas básicas: Número de alumnos, graduados, programas académicos, indicadores de admisión e información adicional que pueda ilustrar el desempeño y posibles áreas de mejora. Estructura de los programas académicos: número de créditos o cursos por programa, porcentaje de cursos de acuerdo a la estructura |

60 The National Quality Assurance and Accreditation Committee (2004) The Quality Assurance and Accreditation Handbook for Higher Education in Egypt. Disponible en <http://www.qaap.net/doc/puplications/hand%20book/Egyptian%20NQAAC%20Handbook%20for%20QAA.pdf>

| | |
|--|---|
| | (ciencias básicas, ciencias sociales, humanidades, especialización, ciencias computacionales, prácticas y otras). Matrícula de honor o cualquier otra información que pueda ser útil para el desempeño de la IES. |
| Estándares académicos | Estándares académicos comparados con estándares de referencia Evaluación de los estudiantes Progresión de los estudiantes (incluye información referente a alumnos repetidores) Resultados finales (graduación) y oportunidades de empleo Evaluación externa y desempeño de los estudiantes/graduados en la consecución de resultados |
| Calidad de las oportunidades de aprendizaje | Métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados a los programas Apoyo a los estudiantes para la consecución de los objetivos de aprendizaje Recursos para el aprendizaje (servicios, biblioteca, documentos, laboratorios, equipo, etc.) Retroalimentación de los estudiantes sobre los cursos académicos |
| Gestión y mejora de la calidad | Visión de la institución para la mejora Implementación de las políticas y regulaciones universitarias Efectividad de la evaluación interna Documentación preparada para el informe de evaluación externa Revisión y mejora de los planes para la garantía de la calidad de la educación Plan de acción a un año visto |
| Investigación y otras actividades académicas | Planes de investigación coherentes con los objetivos. Mecanismos para su gestión y revisión. Participación del profesorado en la actividad investigadora Títulos ofrecidos por la institución relacionados con investigación (diplomas, máster, doctorado) Títulos otorgados por la institución en el año académico (núm. de graduados) Recursos financieros para la investigación Artículos presentados y publicados en conferencias y revistas científicas Contribuciones de los profesores en seminarios y conferencias Revisión de las recomendaciones para la mejora de la investigación Plan de acción propuesto a un año visto, incluyendo responsabilidades y cronograma |
| Implicación con la comunidad | Contribución de la institución a los asuntos de la comunidad, sociedad y medio ambiente. Evaluación de la calidad de los servicios comunitarios por parte de los usuarios finales Revisión de las recomendaciones para la mejora del servicio Plan de acción a un año visto incluyendo responsabilidades y cronograma |
| Planes de desarrollo consolidados | Priorizar todas las acciones propuestas en los planes de acción de cada unidad, incluyendo recursos, tiempo, resultados esperados y responsabilidades. Todos los planes de desarrollo deben ser coherentes con la misión y los objetivos de la institución. |
| Propuestas para la mejora del proceso | Las propuestas y sugerencias constructivas que se reciban deben ser integradas en el proceso de garantía de la calidad. |

Fuente: Elaboración propia con información del NQAAC.

En este sistema de criterios e indicadores resaltan como puntos fuertes, en relación al compromiso social, los que se incluyen en la tabla 6.8.

Tabla 6.8 Criterios e indicadores relacionados con el compromiso social

| Criterios | Descripción |
|--|--|
| Misión Institucional | Revisar y actualizar periódicamente los contenidos de la misión |
| Dirección y administración | Respuesta a las prioridades y necesidades emergentes Contribución a las actividades que fortalezcan los objetivos y planes estratégicos |
| Recursos humanos | Adecuación del personal a los perfiles de trabajo necesarios para cumplir la misión Revisión de las políticas de formación continua del personal |
| Programas académicos | Garantizar la actualización de los programas de acuerdo con la generación de conocimiento en la disciplina académica correspondiente |
| Estándares académicos | Resultados finales (graduación) y oportunidades de empleo |
| Calidad de las oportunidades de aprendizaje | Métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados a los programas Retroalimentación de los estudiantes sobre los cursos académicos |
| Gestión y mejora de la calidad | Revisión y mejora de los planes para la garantía de la calidad de la educación |
| Investigación y otras actividades académicas | Participación del profesorado en la actividad investigadora |
| Implicación con la comunidad | Contribución de la institución a los asuntos de la comunidad, sociedad y medio ambiente. Evaluación de la calidad de los servicios comunitarios por parte de los usuarios finales Revisión de las recomendaciones para la mejora del servicio Plan de acción a un año visto incluyendo responsabilidades y cronograma |
| Propuestas para la mejora del proceso | Las propuestas y sugerencias constructivas que se reciban deben ser integradas en el proceso de garantía de la calidad. |

Fuente: Elaboración propia.

6.6 Red Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior-ENQA

El objetivo de la ENQA es promover la cooperación europea en todo lo relacionado a la garantía de la calidad de la educación superior entre los miembros que la constituyen. ENQA realiza la difusión de información sobre los avances recientes de la evaluación en la educación superior, ofrece talleres de formación y apoyo al consultor, desarrolla actividades temáticas a través de seminarios y proyectos especiales, y es una plataforma de contacto con expertos europeos en garantía de la calidad, además brinda asesoría sobre temas de calidad.

Pueden pertenecer a esta asociación las agencias de calidad de los países firmantes de la Declaración de Bolonia. En total, 40 agencias de calidad y asociaciones de educación superior, procedentes de 20 países europeos, se han unido a ENQA. La ENQA está compuesta por: la Asamblea General, el Consejo y el Secretariado. La Asamblea General la forman los representantes de la agencias miembros con representación de los respectivos ministros europeos, es el principal órgano de toma de decisiones de la asociación. Al Consejo, como organismo ejecutivo, le

corresponde asegurar que se realiza una gestión efectiva de los asuntos. Finalmente, el Secretariado se encarga del día a día, que implica asuntos diversos vinculados a la administración, la contabilidad, etc.

En 2001 se reunieron en Praga los Ministros Europeos de educación superior, para analizar el desarrollo alcanzado y para establecer direcciones y prioridades sobre el EEES. En esta reunión se acordó que la ENQA y las agencias nacionales de evaluación de la calidad en los países del EEES debían contribuir a la creación de un marco común de referencia para la evaluación de la calidad y la acreditación, a la vez que tenían que procurar que se difundiesen las buenas prácticas en este campo.

En la siguiente reunión celebrada en Berlín en 2003 se propuso que en el año 2005 los sistemas nacionales de garantía de calidad debían abarcar: la definición de las responsabilidades de los organismos e instituciones involucrados; la evaluación de programas o instituciones (a través de procesos de autoevaluación, evaluación externa, participación de los estudiantes y publicación de los resultados); un sistema de acreditación y certificación, y la cooperación internacional mediante el desarrollo de redes específicas. También se acordó que la ENQA a través de sus miembros y en cooperación con la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y las Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) desarrollase un conjunto concertado de normas, procedimientos y directrices sobre la garantía de calidad.

La ENQA propuso un sistema de normas y directrices internas de calidad dentro de las instituciones de educación superior cuya finalidad es el apoyo y orientación a las instituciones que desarrollan sus propios sistemas de garantía de calidad que fue aceptado en la reunión de Bergen de 2005.

Tabla 6.9 Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad de la educación superior-ENQA⁶¹

| Criterios | Directrices |
|--|---|
| 1.1. Política y procedimientos para la garantía de calidad (para su logro las instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia de mejora continua de la calidad) | La estrategia de mejora de política institucional debe incluir: la relación entre enseñanza e investigación, la estrategia respecto a la calidad y sus criterios, la estructura del sistema de garantía de calidad, las responsabilidades de las diferentes |

61 European Association for Quality Assurance in Higher Education (2007). ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Disponible en http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf

| | |
|--|---|
| | unidades estructurales, la participación de los estudiantes. |
| 1.2. Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos | Deben existir mecanismos formales que den confianza a los diferentes agentes implicados en el proceso educativo. |
| 1.3. Evaluación de los estudiantes | La evaluación debe ser pública y coherente, dado que constituye una importante fuente de información respecto a la efectividad de la enseñanza de una institución. |
| 1.4. Garantía de calidad del personal docente | Las instituciones deben poseer medios de garantía de la cualificación docente (con un nivel mínimo de competencia) y ofrecer formación y motivación para el desarrollo de habilidades, así como deben disponer de los medios necesarios para prescindir de aquellos elementos cuyas funciones docentes sean ineficaces. |
| 1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante | Estos recursos (materiales y humanos) deben ser adecuados y apropiados para cada programa ofertado. |
| 1.6. Sistemas de información | Son necesarios para garantizar la gestión eficaz de los programas de estudio y demás actividades institucionales. |
| 1.7. Información pública | Las instituciones deben rendir cuentas de sus actividades de forma regular. |

Fuente: Elaboración propia con información de la ENQA.

Estos principios generales más que requisitos específicos para la acreditación. Pero se pueden identificar algunos puntos fuertes, en relación al compromiso social, los que se incluyen en la tabla 6.10.

Tabla 6.10 Criterios y directrices relacionados con el compromiso social-ENQA

| Criterios | Directrices |
|--|---|
| 1.1. Política y procedimientos para la garantía de calidad (para su logro las instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia de mejora continua de la calidad) | Relación entre enseñanza e investigación. Participación de los estudiantes |
| 1.2. Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos | Mecanismos formales que den confianza a los diferentes agentes implicados en el proceso educativo |
| 1.3. Evaluación de los estudiantes | Evaluación pública y coherente |
| 1.4. Garantía de calidad del personal docente | Ofrecer formación y motivación para el desarrollo de habilidades |
| 1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante | Recursos (materiales y humanos) adecuados y apropiados para cada programa ofertado. |
| 1.6. Sistemas de información | Garantizar la gestión eficaz de los programas de estudio y demás actividades institucionales. |
| 1.7. Información pública | Rendición de cuentas |

Fuente: Elaboración propia.

6.7 Global University Network for Innovation-GUNI

El Secretariado de la GUNI se planteó en 2006 recoger la opinión de expertos en educación superior sobre la acreditación, a través de un estudio Delphi. El estudio buscaba consenso sobre cuestiones claves a nivel internacional, además de identificar las posiciones existentes ante problemáticas de difícil solución sobre las que no hay un acuerdo explícito.

Como parte del equipo editorial y coordinadora del Informe *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* participé activamente en el desarrollo del estudio Delphi. Tanto en el diseño de la muestra que se participó en el estudio, como en la elaboración del cuestionario utilizado en la primera fase del estudio. Asimismo, estuve involucrada en el análisis de los resultados de la primera fase y en el documento enviado en la segunda fase para sondear el grado de acuerdo de los participantes. Finalmente contribuí a la elaboración del documento final publicado en el Informe.

El estudio se realizó a través de Internet y en dos fases. La fase I, o fase previa, se planteó como una fase cualitativa, a partir de una encuesta con ocho preguntas abiertas. La fase II fue cuantitativa, y buscaba el grado de acuerdo con los resultados de la fase I.

La muestra se construyó en base a dos variables: perfil y región. La variable perfil incluía siete categorías: expertos UNESCO, expertos en acreditación, autores del Informe *La Educación Superior en el Mundo 2007, Acreditación para la Garantía de la Calidad ¿Qué está en juego?*, directores/presidentes de agencias de acreditación, rectores y presidentes de universidades ministros de educación superior y sociedad civil⁶². Para la variable región se utilizó la división por regiones establecida por la UNESCO, separando Estados Unidos y Canadá de Europa, por las peculiaridades que en el tema específico de educación superior existen.

En la fase 1 participaron 80 personas de las 6 regiones. A continuación se presentan los resultados de participación para la fase 1 y fase 2. Las tablas 6.11 y 6.13 muestran la distribución de participantes en cifras absolutas mientras que las tablas 6.12 y 6.14 muestran la distribución porcentual. Las figuras 6.1, 6.2, 6.3 y 6.4 representan la distribución de las respuestas por regiones y categorías.

⁶² Para la fase II se agruparon las tres primeras categorías en una sola denominada: expertos.

Tabla 6.11 Participantes por región y perfil en la fase 1 (cifras absolutas)

| Perfil | Regiones | | | | | | Total |
|--------------------------|----------|----------------------------|--------------------|----------------|-----------|-------------------|-----------|
| | África | América Latina y el Caribe | Asia y el Pacífico | Estados Árabes | Europa | América del Norte | |
| Expertos UNESCO | 0 | 4 | 4 | 1 | 0 | 0 | 9 |
| Otros expertos | 2 | 5 | 2 | 0 | 4 | 3 | 16 |
| Universidades | 2 | 5 | 1 | 3 | 2 | 1 | 14 |
| Sociedad civil | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 3 | 11 |
| Agencias de acreditación | 1 | 4 | 3 | 2 | 7 | 0 | 17 |
| Ministros | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 6 |
| Autores ESM 2007 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 3 | 7 |
| Total | 7 | 24 | 12 | 8 | 18 | 11 | 80 |

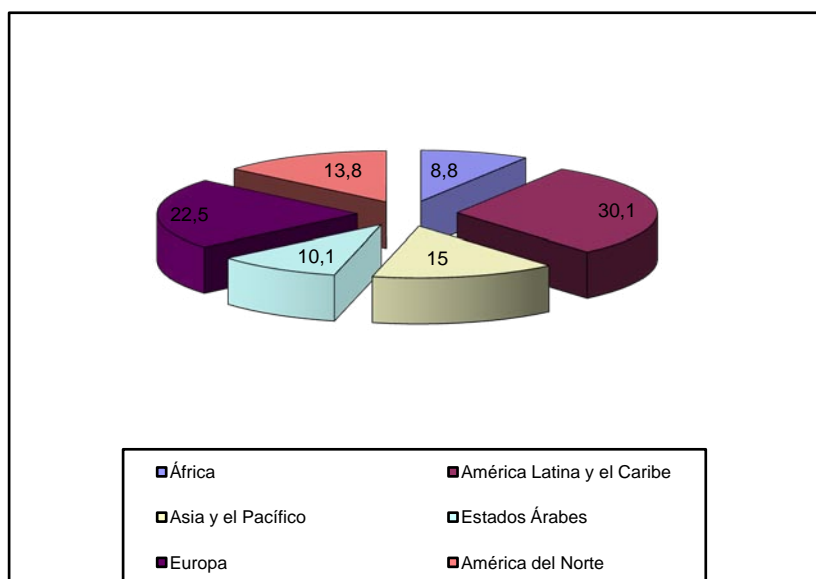
Fuente: Secretariado GUNI, Encuesta Delphi 2006

Tabla 6.12 Participantes por región y variables en la fase 1 (porcentaje)

| Perfil | Regiones | | | | | | Total |
|--------------------------|------------|----------------------------|--------------------|----------------|-------------|-------------------|------------|
| | África | América Latina y el Caribe | Asia y el Pacífico | Estados Árabes | Europa | América del Norte | |
| Expertos | 2,5 | 11,3 | 7,5 | 1,3 | 5 | 3,8 | 31,4 |
| Universidades | 2,5 | 6,3 | 1,3 | 3,8 | 2,5 | 1,3 | 17,5 |
| Sociedad civil | 0 | 3,8 | 1,3 | 0 | 5 | 3,8 | 13,8 |
| Agencias de acreditación | 1,3 | 5 | 3,8 | 2,5 | 8,8 | 0 | 21,3 |
| Ministros | 2,5 | 1,3 | 0 | 2,5 | 0 | 1,3 | 7,5 |
| Autores | 0 | 2,5 | 1,3 | 0 | 1,3 | 3,8 | 8,8 |
| Total | 8,8 | 30,1 | 15 | 10,1 | 22,5 | 13,8 | 100 |

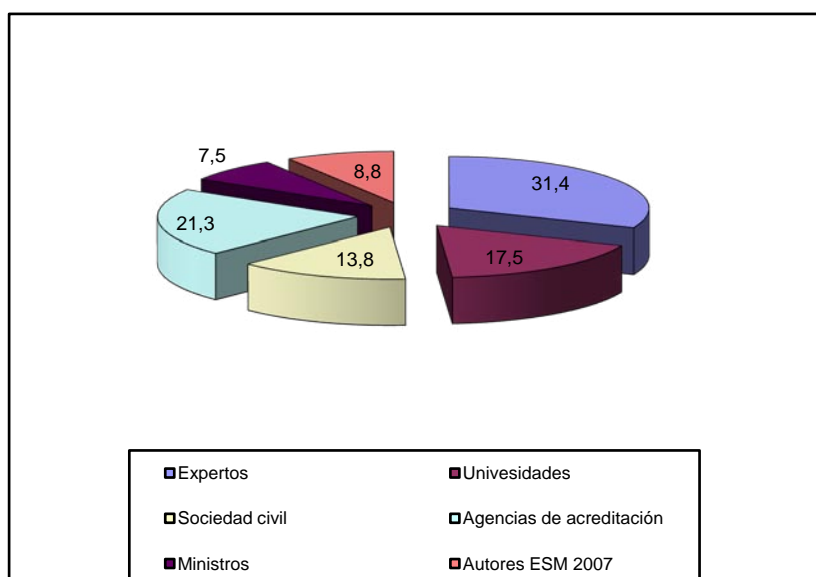
Fuente: Secretariado GUNI, Encuesta Delphi 2006

Figura 6.1 Respuestas regionales en la fase 1 (porcentaje)



Fuente: Secretariado de la GUNI, Encuesta Delphi 2006

Figura 6.2 Respuestas por categoría en la fase 1 (porcentaje)



Fuente: Secretariado de la GUNI, Encuesta Delphi 2006

Tabla 6.13 Respuestas por región y categoría en la fase 2 (cifras absolutas)

| Perfil | Regiones | | | | | | Total |
|--------------------------|----------|----------------------------|--------------------|----------------|--------|-------------------|-------|
| | África | América Latina y el Caribe | Asia y el Pacífico | Estados Árabes | Europa | América del Norte | |
| Expertos | 3 | 7 | 7 | 4 | 9 | 7 | 37 |
| Universidades | 1 | 6 | 5 | 3 | 5 | 0 | 20 |
| Sociedad Civil | 1 | 3 | 1 | 0 | 8 | 0 | 13 |
| Agencias de Acreditación | 3 | 5 | 1 | 3 | 7 | 2 | 21 |
| Ministros | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 0 | 12 |
| Total | 12 | 22 | 16 | 14 | 30 | 9 | 103 |

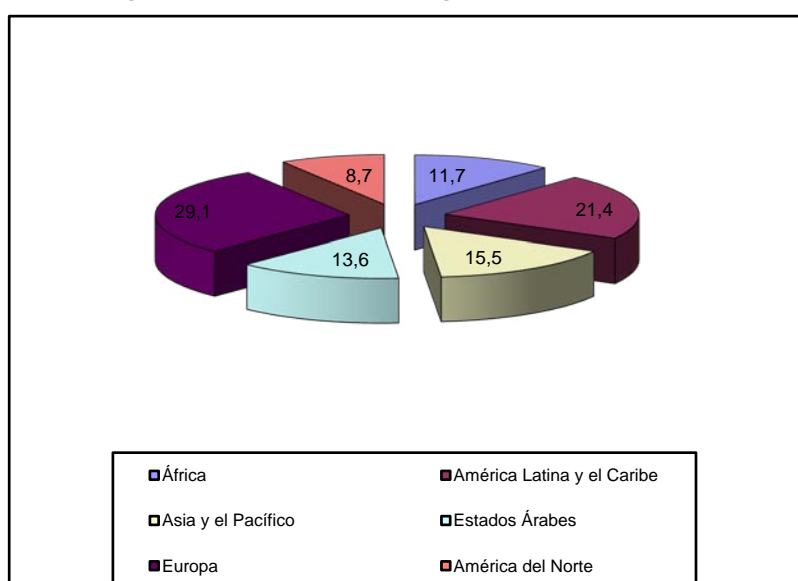
Fuente: Secretariado de la GUNI, Encuesta Delphi 2006

Tabla 6.14 Respuestas por región y categoría en la fase 2 (porcentaje)

| Perfil | Regiones | | | | | | Total |
|--------------------------|----------|----------------------------|--------------------|----------------|--------|-------------------|-------|
| | África | América Latina y el Caribe | Asia y el Pacífico | Estados Árabes | Europa | América del Norte | |
| Expertos | 2,9 | 6,8 | 6,8 | 3,9 | 8,7 | 6,8 | 35,9 |
| Universidades | 1,0 | 5,8 | 4,9 | 2,9 | 4,9 | 0,0 | 19,4 |
| Sociedad Civil | 1,0 | 2,9 | 1,0 | 0,0 | 7,8 | 0,0 | 12,6 |
| Agencias de Acreditación | 2,9 | 4,9 | 1,0 | 2,9 | 6,8 | 1,9 | 20,4 |
| Ministros | 3,9 | 1,0 | 1,9 | 3,9 | 1,0 | 0,0 | 11,7 |
| Total | 11,7 | 21,4 | 15,5 | 13,6 | 29,1 | 8,7 | 100,0 |

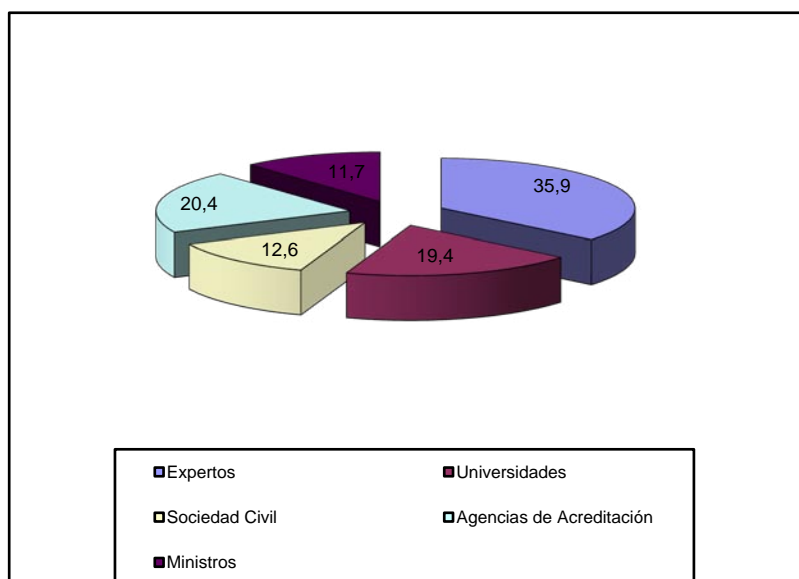
Fuente: Secretariado de la GUNI, Encuesta Delphi 2006

Figura 6.3 Respuestas regionales en la fase 2



Fuente: Secretariado de la GUNI, Encuesta Delphi 2006

Figura 6.4 Respuestas por categoría en la fase 2



Fuente: Secretariado de la GUNI, Encuesta Delphi 2006

Una de las preguntas del estudio Delphi era: **¿Qué cinco cuestiones clave deberían formar parte de los indicadores de un sistema de acreditación que contemple el compromiso social de la universidad y la pertinencia de su actividad, entendida como un bien público?** El Secretariado de la GUNI ha facilitado las respuestas a esta pregunta para ser utilizadas en esta tesis.

El análisis de las respuestas a esta pregunta se utiliza para el análisis comparado de criterios e indicadores de acreditación. La tabla 6.14 muestra los resultados obtenidos a través de la encuesta. Las respuestas se han analizado y categorizado primero por áreas que son las que marcan los criterios. El siguiente paso ha sido categorizar las cuestiones claves que han señalado los expertos por cada área, de este ejercicio han resultado los indicadores. Este análisis es personal y difiere de los resultados publicados en el informe de la GUNI, que presenta sólo las cinco cuestiones clave, por cada región, que en la fase 2 recibieron mayor puntuación por parte de los participantes.

Tabla 6.15 Criterios generales para la acreditación de instituciones y programas- GUNI

| Criterio | Indicadores |
|----------------------|--|
| Programas académicos | Pertinencia de los programas y del currículo académico Calidad de los programas académicos Implicación de los <i>stakeholders</i> en el diseño curricular Formas de provisión de la docencia adaptadas a las necesidades del entorno Adecuación y flexibilidad de los currículos a las necesidades |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>y cambios del mercado de trabajo</p> <p>Introducción de contenidos en los currículos académicos sobre los problemas globales del planeta y su vinculación al ejercicio profesional específico (medio ambiente, impacto ecológico y sostenibilidad en las carreras técnicas, impactos éticos del desarrollo de la ciencia, objetivos del milenio, manejo profesional de la diversidad cultural, impacto de la diversidad cultural en las actividades profesionales transfronterizas,...)</p> |
| Investigación | <p>Actividad investigadora en vinculación a las necesidades de avance científico de los problemas globales (pobreza, desarrollo sostenible, paz, interculturalidad,...)</p> <p>Contribución de la investigación a la generación de conocimiento nuevo en áreas estratégicas para el desarrollo del país</p> <p>Difusión y transferencia de los resultados de la investigación a la sociedad, especialmente la local</p> |
| Vinculación con el entorno | <p>Vinculación estrecha con los problemas e intereses de la comunidad local, y/o nacional (Contribución al desarrollo, progreso social y servicio a la comunidad local)</p> <p>Programas específicos de compromiso social de la institución universitaria</p> <p>Favorecer el acceso social al conocimiento por la vía de sus actividades de extensión y de apoyo a la comunidad</p> <p>Vínculos entre la universidad y el sector productivo</p> |
| Resultados | <p>Calidad de la inserción laboral de los titulados</p> <p>Características del acceso de los titulados al mercado laboral</p> <p>Prestigio y reconocimiento externo que la institución tiene</p> |
| Estudiantes | <p>Políticas de equidad en el acceso y composición del alumnado (equilibrios sociales, territoriales, por género, culturales y económicos)</p> <p>Trabajo social de los estudiantes, paralelo a sus estudios de pregrado</p> <p>Sistemas de servicios y apoyo a los estudiantes</p> |
| Métodos de enseñanza aprendizaje | <p>Formación integral de ciudadanos (básicamente valores), no sólo de profesionales cualificados (derechos y deberes ciudadanos, colaboración-competencia, integridad, ética profesional, respeto intercultural,...)</p> <p>Metodologías docentes centradas en el sujeto que aprende (incorporación de habilidades y competencias)</p> <p>Independencia y predominio de los valores educacionales y académicos por encima de cualquier otro (mercado, política,...)</p> |
| Aspectos institucionales | <p>Lealtad a la misión explícita de la institución y un comportamiento socialmente responsable</p> <p>Características de la actividad institucional, dirección y gestión institucional, cultura organizativa</p> <p>Optimización de los recursos y buena gestión de los mismos</p> <p>Sistemas explícitos de evaluación de calidad y cultura de mejora continua</p> <p>Gobernanza, transparencia y rendición de cuentas</p> |
| Infraestructura | <p>Medios materiales e infraestructura con la que se desarrolla la actividad académica (docencia e investigación)</p> |
| Personal | <p>Preparación y calidad del personal académico (docente e investigador)</p> |

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por el Secretariado de la GUNI.

En este caso todos los criterios e indicadores están estrechamente vinculados con el compromiso social y por ello no se realiza un filtrado como en los casos anteriormente expuestos.

6.8 Índice de evaluación de la responsabilidad social universitaria

En la UNAM el Observatorio de Macrouniversidades está desarrollando un proyecto para medir la capacidad de las instituciones para cumplir con su responsabilidad social. A través de este proyecto se busca aportar los elementos que justifiquen la importancia de elaborar y utilizar un Índice de Responsabilidad Social Universitaria (IRSU) (Sánchez et al, 2007). El proyecto está dirigido especialmente a las universidades públicas mexicanas y sus objetivos son:

- 1) Generar una noción teórica acerca de la responsabilidad social universitaria.
- 2) Revisar los contenidos del concepto en los documentos de organismos nacionales e internacionales.
- 3) Construir un Índice de Responsabilidad Social Universitaria a partir de cuatro categorías de análisis:
 - i) Pertinencia social.
 - ii) Extensión universitaria.
 - iii) Difusión de la cultura.
 - iv) Vinculación.
- 4) Realizar un *benchmarking* funcional para determinar el valor mínimo aceptable para cada variable, los indicadores de éxito para cada variable.
- 5) Aplicar el índice en cinco macrouniversidades públicas mexicanas.

Se han identificado las siguientes 11 variables a través de las cuales se construirá el proyecto:

Tabla 6. 16 Variables del IRSU

| |
|--------------------------------|
| 1. Pertinencia social |
| 2. Centralidad del aprendizaje |
| 3. Bien público |
| 4. Equidad |
| 5. Dimensión ética |
| 6. Prospectiva |
| 7. Misión cultural |
| 8. Cooperación internacional |

9. Vinculación
10. Formación universitaria crítica
11. Autonomía

Fuente: Sánchez et al, 2007

Además, se han definido los siguientes 26 indicadores para las variables:

Tabla 6.17 Indicadores del IRSU

1. Normas éticas
2. Imparcialidad política
3. Capacidad crítica
4. Articulación con los problemas de la sociedad
5. Articulación con el mundo del trabajo.
6. Respeto de las culturas
7. Protección al ambiente
8. Formación universitaria interdisciplinaria centrada en competencias y aptitudes para vivir en situaciones diversas, para un mundo de trabajo en transformación, y para una mayor complejidad de los problemas sociales.
9. Programas interdisciplinarios de servicio a la sociedad: erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la protección al ambiente, y las enfermedades.
10. Programas de formación docente acordes a los avances de la teoría pedagógica y a la complejidad de los problemas de la sociedad, la disciplina y el trabajo.
11. Programas de retención de estudiantes.
12. Eficiencia terminal.
13. Dispositivos institucionales para detectar problemas sociales y sus tendencias.
14. Programas de servicio social.
15. Programas de vinculación.
16. Programas de difusión de la cultura.
17. Esquemas de rendición de cuentas.
18. Programas transversales que tengan como eje problemáticas regionales que propicien apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la

humanidad.

19. Convenios con sectores sociales y productivos.
20. Redes institucionales, académicas y científicas.
21. Programas que desarrollen competencias académicas clave.
22. Programas de educación continua dirigidos a profesionistas y a personas que no cuentan con estudios universitarios.
23. Programas, estructuras académicas y métodos de trabajo de educación permanente.
24. Programas de formación docente dirigidos a profesores de educación básica y media superior.
25. Programas de evaluación y autoevaluación institucional y de mejoramiento de la calidad.
26. Uso de tecnologías de información y comunicación.

Fuente: Sánchez et al, 2007

Aunque este proyecto no se vincula con los procesos de acreditación el estudio que se ha realizado y los resultados sobre las posibles variables e indicadores para construir un índice de responsabilidad social universitaria son muy valiosos, por ello se ha decidido tenerlos en cuenta en la definición de un posible sistema de criterios e indicadores para la acreditación de la educación superior que incluya aspectos de compromiso social.

6.9 Conclusiones

Todos los sistemas de acreditación tendrían que tener en cuenta el grado de pertinencia del proyecto institucional de las universidades y de los programas con las necesidades sociales. Además de la revisión y adaptación de los planes de estudio a los cambios locales y nacionales del mercado laboral y del entorno social. Sin descuidar los métodos de enseñanza aprendizaje utilizados y su adecuación con el contexto. Finalmente, y como resultado del proceso se tendría que verificar la calidad de la integración de los estudiantes en la sociedad y el mercado laboral, y no sólo las tasas de inserción. Es importante además que se tenga en cuenta la contribución de la investigación universitaria al desarrollo de su entorno y la transferencia de estos conocimientos a la sociedad, en el caso de que la universidad tenga explicitada esta actividad como parte de su misión. Así como su contribución en la búsqueda de soluciones a problemas globales como: la paz, el desarrollo sostenible, la pobreza y la diversidad cultural.

De este ejercicio se desprende que hay sistemas de acreditación que incluyen aspectos relacionados con el compromiso social, esto es un indicativo de que se está trabajando en esta para fortalecer el papel de las instituciones de educación superior en la sociedad a la que sirven.

Sin embargo, se tendría que ir más allá para garantizar una evaluación adecuada del compromiso social que en el fondo tendría que ser el pilar sobre el que se fundamente el servicio público que han de satisfacer las IES.

CAPÍTULO 7. Propuesta de criterios e indicadores

7.1 Selección de criterios

Este capítulo presenta 12 criterios para la acreditación que podrían ser incluidos en un proceso de acreditación de instituciones o programas que busque tener en cuenta el compromiso social de las instituciones. Los 12 criterios que se ilustran en la tabla 7.1 se han obtenido a partir del análisis comparado sobre los criterios e indicadores generales de acreditación de programas e instituciones en España, México, Sudáfrica, Egipto, India, más los desarrollados por la ENQA, los resultados del estudio Delphi de la elaborado por la GUNI y la propuesta de indicadores del Observatorio de Macrouiversidades de la UNAM.

Tabla 7.1 Agrupación y comparación de criterios utilizados en los distintos modelos

| Criterios | Modelo | | | | | | | |
|--|--------|--------|-----------|--------|-------|------|------|------|
| | España | México | Sudáfrica | Egipto | India | ENQA | GUNI | UNAM |
| 1 Institución | | | | | | | | |
| 2 Diseño y características de los programas académicos | | | | | | | | |
| 3 Políticas de admisión, orientación y apoyo al estudiante | | | | | | | | |
| 4 Recursos humanos | | | | | | | | |
| 5 Estrategias de enseñanza | | | | | | | | |
| 6 Recursos para el aprendizaje | | | | | | | | |
| 7 Infraestructuras | | | | | | | | |
| 8 Investigación | | | | | | | | |
| 9 Vinculación con el entorno | | | | | | | | |
| 10 Resultados | | | | | | | | |
| 11 Sistema de garantía de la calidad | | | | | | | | |
| 12 Prácticas innovadoras | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Para cada uno de estos criterios y en base a los diferentes sistemas de criterios e indicadores analizados y de la bibliografía con la que se han construido los capítulos anteriores se proponen los siguientes indicadores:

7.2 Definición de indicadores

1) Institución

- i) Misión: La misión ha de reflejar el compromiso de la institución con su entorno, incluyendo conceptos claves como desarrollo sostenible, desarrollo humano, compromiso social. Diseñada de acuerdo a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.
- ii) Visión y liderazgo: Se ha de realizar teniendo en cuenta la misión, no se puede desvincular del compromiso adquirido en la misión.
- iii) Plan organizacional: Este plan ha de reflejar el camino que la institución de educación superior seguirá para la consecución de la misión.
- iv) Gobernanza: Mecanismos de gobierno de la institución adecuados para la consecución de los objetivos definidos a partir de la misión.
- v) Rendición de cuentas: Informar adecuadamente a la sociedad sobre el manejo y rendimiento de los recursos públicos asignados, y de los resultados en el cumplimiento de los objetivos trazados a partir de la misión.

2) Diseño y características de los programas

Los programas ofertados deberían dar respuesta a las necesidades sociales, no sólo desde la perspectiva económica, sino contribuyendo al desarrollo sostenible del entorno en el que la universidad desempeña su labor. Su diseño debería derivarse de un proceso de diálogo, con los diversos *stakeholders*, sobre las ideologías, las filosofías y las epistemologías del conocimiento y el aprendizaje. Sobre todo se han de basar en el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje sin abandonar el conocimiento de aspectos globales que tienen impacto en el entorno inmediato del estudiante. Han de establecer los niveles de conocimiento esperados y las estrategias requeridas para que el alumno desarrolle y asuma, actitudes, habilidades y valores. El programa de estudio debe concebirse como un "espacio" en el que los siguientes elementos deberían unirse:

- i) Pertinencia: Entendida como un programa que atiende adecuadamente las demandas económicas, sociales, ambientales, culturales y políticas desde la disciplina a la que pertenece.
- ii) Objetivos: Tendrían que tener en cuenta además de la preparación en el campo profesional, el fomento de la responsabilidad social de la actividad propia de la profesión, la asunción de valores éticos en el ejercicio de la profesión y el desarrollo de habilidades y actitudes para ejercer el liderazgo en la sociedad.

- iii) Estructura del programa: El programa debería ser estructurado para cumplir los objetivos planteados teniendo en cuenta las siguientes características:
 - (1) *Coherencia y rigor ético y científico de los contenidos*
 - (2) *Balance teórico-práctico*
 - (3) *Inclusión de contenidos transversales con otras disciplinas*
 - (4) *Flexibilidad: Permitir la interacción con otras disciplinas dentro de la institución y fuera de ella.*
 - (5) *Fomento de la creatividad, la innovación y la comunicación.*
- iv) Actualización: El plan de estudios debería ser actualizado cíclicamente, basándose en los resultados del programa previo. En este proceso deberían participar todos los *stakeholders* (profesores, estudiantes, administración pública, sectores productivos, asociaciones profesionales, sociedad civil, entre otros) que han intervenido en su diseño.
- v) Perfil del egresado: Debe ser pertinente con la demanda del entorno laboral y social.

3) Acceso, orientación y apoyo al estudiante

- i) Políticas y procedimientos de acceso: Se requieren mecanismos eficaces y eficientes de acuerdo con la misión de la institución y los objetivos del programa que permitan verificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, requeridos por la institución para el ingreso de alumnos. Debe ser una normativa de acceso clara y pública, que tenga en cuenta las políticas del Estado en materia de cobertura del acceso y que no desatienda a los grupos marginales.
- ii) Atención a la diversidad: Deberían existir programas destinados a fomentar el respeto y la convivencia multicultural e intercultural.
- iii) Servicios de orientación y apoyo al estudiante: Se tendrían que ofrecer programas de tutoría, asesoría, orientación vocacional, profesional y sociocultural para el alumno que lo requiera. Sobre todo si la centralidad del aprendizaje se encuentra en el alumno.
- iv) Actividades extra escolares: Es importante contar con programas en los que pueda participar el estudiante para desarrollar otras habilidades como el voluntariado, servicio social, formación cultural y artística, valoración del medio ambiente, entre otros.
- v) Equidad: Se refiere a la garantía de acceso, permanencia y culminación de los estudios e incluye también la equidad de género.

- vi) Becas y apoyos financieros: Debería existir un programa de becas y apoyos financieros para el estudiante, que además de reconocer la capacidad académica sea un mecanismo para ampliar la cobertura de acceso.

4) Recursos humanos

La institución debería contar con personal académico y administrativo, comprometido con la misión institucional, en cantidad suficiente y con la experiencia profesional necesaria que garanticen el desarrollo de las actividades de la institución. Los siguientes aspectos tendrían que ser tomados en cuenta, tanto para el personal docente como para el administrativo.

i) Personal docente

(1) *Políticas de acceso y promoción*: Los procedimientos de acceso y promoción del personal deberían estar reglamentados claramente, teniendo en cuenta los meritos académicos, su experiencia práctica profesional e investigadora y no otro tipo de situaciones. La normatividad y los resultados del proceso deberían ser del conocimiento de la comunidad.

(2) *Formación continua*: La institución debería proporcionar los medios para que el personal académico este permanentemente actualizado en aspectos relativos a su disciplina y al ejercicio de la docencia.

(3) *Evaluación*: Debería existir una evaluación continua, sobre la función docente con el objetivo de mejorar su desempeño.

ii) Personal administrativo

(1) *Políticas de acceso y promoción*: Los procedimientos de acceso y promoción del personal deberían estar reglamentados claramente. La normatividad y los resultados del proceso deberían ser del conocimiento de la comunidad.

(2) *Formación continua*: La institución debería proporcionar los medios para que el personal administrativo este permanentemente actualizado en aspectos relativos su puesto de trabajo.

(3) *Evaluación*: Debería existir una evaluación continua, sobre la función administrativa con el objetivo de mejorar su desempeño.

5) Estrategias del proceso de enseñanza aprendizaje

A través de este proceso se da la adquisición y la construcción de conocimientos, el desarrollo de destrezas y habilidades, así como de actitudes y

valores y en general, la toma de conciencia del estudiante sobre su responsabilidad en la sociedad. Los profesores deberían considerarse co-aprendices con sus alumnos y diseñadores de ambientes de aprendizaje. Para ello se tendrían que tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- i) Metodologías alternativas: Centradas en el alumno y que incluyan, entre otros:
 - (1) *Trabajo en equipos multidisciplinares e interdisciplinares.*
 - (2) *Estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico.*
 - (3) *Fomento de la reflexión y el autoaprendizaje.*
 - (4) *Desarrollo del pensamiento sistémico y un enfoque holístico.*
 - (5) *Formación en procesos participativos para la toma de decisiones responsables.*
 - (6) *Adquirir conciencia de los desafíos que plantea la globalización.*
 - (7) *Respeto al medio ambiente, la diversidad cultural y la cultura de paz.*
 - (8) *Espacios de educación no formal.*
- ii) Actividades de vinculación al entorno empresarial y social a través de:
 - (1) *Programas de servicio social*
 - (2) *Prácticas empresariales*
 - (3) *Proyectos de investigación sobre necesidades reales del entorno*
- iii) Actualización de las metodologías: Así como los currículos y programas de estudio requieren una evaluación y actualización de acuerdo a las variaciones del contexto, las metodologías de aprendizaje tendrían que ser evaluadas en su efectividad y adecuación para conseguir los objetivos del programa y la misión de la institución.

6) Recursos para el aprendizaje

- i) Acervo bibliográfico: Los títulos del acervo deberían ser seleccionados y actualizados de forma adecuada y permanente, contando con la intervención del personal académico.
- ii) Diseño y actualización de material propio: El diseño y producción de material propio fomenta la creatividad y la innovación de los profesores en la búsqueda de nuevas metodologías para guiar al estudiante durante el proceso de aprendizaje, es una forma también de que el profesor actualice su conocimiento.
- iii) Tecnologías de información y comunicación: Son un elemento indispensable para la integración de los estudiantes en el contexto global. El fomento de su uso y su aprovechamiento como medio para acceder a conocimiento creado en otros entornos, transferencia de

experiencias y buenas prácticas, así como consolidación de redes deberían formar parte de los objetivos de la institución y de los programas que oferta.

7) Infraestructura

Es un elemento muy importante y necesario, sin una infraestructura adecuada y suficiente no se pueden llevar a cabo las actividades académicas y de investigación. No se trata de modernidad sino de que la infraestructura con la que cuenta la institución de educación superior funcione de manera eficiente y brinde dignamente la oportunidad de lograr los objetivos de sus actividades. Para ello se tendrían que tener en cuenta las condiciones, el mantenimiento y la gestión del impacto ambiental de:

- i) Laboratorios
- ii) Bibliotecas
- iii) Aulas
- iv) Centros de cómputo
- v) Servicios generales y áreas comunes

8) Investigación

Las actividades de investigación, sus objetivos y finalidades deberían estar definidos por la institución de acuerdo a las necesidades y demandas sociales. Además, esta actividad tendría que ser optativa para las instituciones, es un error pensar que en todas las universidades se ha de desarrollar investigación científica. Esto no hace más que generar una tensión innecesaria en el sistema educativo y en la misma institución. Recursos humanos y financieros que podrían estar destinados a la calidad de los programas educativos acaban en las partidas de investigación y muchas veces esta tampoco cumple con los estándares de calidad. Si la institución ha decidido incluir la investigación en su misión y objetivos los siguientes aspectos se tendría que tomar en cuenta para evaluar su desempeño:

- i) Promoción de la investigación: La institución debería priorizar los recursos destinados a la investigación de forma coherente con la misión previamente definida. Asimismo, está se tendría que evaluar de acuerdo a la misión y los objetivos de la institución.
- ii) Investigación en problemas locales: Las instituciones deberían priorizar la actividad investigadora que se vincule a las necesidades y retos del desarrollo local. Esto necesariamente tendrá un efecto positivo a nivel regional, internacional y global.

- iii) Participación de profesores y estudiantes: Un número significativo de alumnos y profesores deberían participar en los proyectos de investigación. Esto aportaría un valor añadido a la formación del estudiante, no tanto en la adquisición de conocimientos, como en el desarrollo de habilidades laborales.
- iv) Difusión y transferencia de los resultados: La institución tendría que comunicar y transferir los resultados de la investigación que realiza a la sociedad en la que desarrolla sus actividades. Esta es una forma de participar en los procesos de innovación y desarrollo de la comunidad.

9) Vinculación con el entorno

Entendida como relación efectiva de la institución de educación superior con los actores clave de su entorno como, administración pública, sector económico y empresarial, sector cultural y la sociedad civil en general. Para ello la institución tendría que poder comprobar que es capaz de:

- i) Dar respuesta a prioridades y necesidades emergentes del entorno a través de:
 - (1) *Servicios comunitarios*: Por ejemplo, asistencia en programas de educación básica, salud, nutrición, etc.
 - (2) *Participar activamente en la solución de tensiones locales*: Las instituciones de educación superior tendrían que ser capaces de ser imparciales y actuar como mediadoras en conflictos sociales y políticos.
 - (3) *Programas de capacitación*: Dirigidos a la sociedad en general sobre temas clave para el desarrollo sostenible y otras áreas emergentes.
 - (4) *Vinculación con el sector productivo*: Es vital que las instituciones de educación superior mantengan un dialogo fluido con el sector productivo. Tanto para el diseño y actualización de los programas de estudio como para la identificación de posibles de posibles proyectos de investigación y el diseño de programas de capacitación y actualización a los profesionales.
 - (5) *Participación en la definición de políticas de desarrollo local*: Las instituciones de educación superior han de tener un rol en la definición de las políticas, puesto que poseen y generan conocimiento que ha de ser útil para la toma de decisiones política y para la definición de modelos alternativos de desarrollo.
- ii) Evaluación de los servicios y programas: La institución debería contar con un sistema de evaluación sobre sus actividades de vinculación. Esto

le permitiría verificar la efectividad de sus políticas y actualizarlas siempre que sea necesario.

10) Resultados

Es importante evaluar el proceso de aprendizaje en relación con las necesidades del medio en donde se desempeñará el egresado. Se deberían considerar los siguientes aspectos:

- i) Satisfacción del estudiante: El estudiante es el actor central del proceso de enseñanza aprendizaje. Su retroalimentación sobre su experiencia a lo largo del transcurso del programa educativo y al término del mismo deberían tomarse en cuenta. Las instituciones deberían contar con mecanismo formales a través de los cuales los alumnos puedan aportar ideas para la mejora de la institución en general y el programa de estudio al que pertenecen.
- ii) Calidad del primer empleo obtenido: La institución debería contar con mecanismos que le permitan identificar además del grado de inserción laboral de sus graduados, la calidad del primer empleo obtenido. Este es un indicador que ayudaría a la institución a verificar el grado de pertinencia de los programas de estudio con el mercado laboral y el entorno social.
- iii) Seguimiento del desarrollo profesional de los egresados: Es necesario que existan programas de seguimiento de egresados que sean indicativos de la labor que éstos efectúan y del grado de impacto en su desempeño en los ámbitos profesional y social. Por ejemplo, algunos de estos impactos se podrían medir teniendo en cuenta el número de egresados que prestan sus servicios en los sistemas de salud, educación y gestión pública, entre otros. Otros indicadores concretos podrían estar relacionados con la progresión y/o movilidad social del egresado, es decir la variación entre la escala social en la cual se encontraba cuando entró a la universidad y la escala social en la que se encuentra después de un período de 5 años de haberse graduado.
- iv) Reconocimiento externo: Se refiere a la satisfacción de los empleadores y de ser posible también la satisfacción de la sociedad civil.

11) Sistema interno de garantía de la calidad

La garantía interna de la calidad asegura que una institución o programa cuenta con políticas y mecanismos para responder a sus propios objetivos y

estándares. Estos mecanismos deberían tener en cuenta los siguientes aspectos:

- i) Auto-evaluación: Debería ser un proceso permanente de reflexión y análisis orientado a la construcción de la calidad y el fortalecimiento de los valores académicos, y no una práctica formalista y burocratizada.
- ii) Compromiso con la mejora: La garantía de la calidad requiere un compromiso de tiempo y coordinación por parte de la institución, este compromiso debería ser evidente en su misión.
- iii) Información pública: Las instituciones de educación superior son instituciones sociales, que ofrecen servicio a su entorno más próximo, por ello deben contar con políticas claras sobre su rendición de cuentas y mantener informada a la sociedad en la cual esta insertada sobre los resultados en el desempeño de sus actividades.

12) Prácticas innovadoras.

La calidad de la educación superior no puede basarse en un modelo único y rígido. La calidad es el resultado de un conjunto de acciones que responden a unas necesidades sociales determinadas que existen en un momento muy concreto. Por ello es esencial que los procesos de acreditación valoren las prácticas innovadoras, en todos los aspectos de la institución y los programas, que contribuyan a garantizar la calidad. Algunas de las que podrían tenerse en cuenta son la oferta educativa en temas como la sostenibilidad, además de la inclusión de valores éticos y la formación en habilidades para el entendimiento y el trabajo en la diversidad.

7.3 Conclusiones generales

No podemos negar que ha existido un control sobre las instituciones de educación superior desde su nacimiento hasta la actualidad. En esta tesis se demuestra que la acreditación con el fin de asegurar la calidad no puede basarse en un modelo único e universal, y no puede surgir tan sólo de la teoría y la abstracción, ni según tendencias del mercado. Con esta perspectiva se comprueba que es posible desarrollar un sistema de criterios e indicadores, teniendo en cuenta el compromiso social, para ser utilizado en los procesos de acreditación de la calidad de las instituciones y los programas de educación superior.

Lugar de preservación y reproducción del conocimiento al servicio de sociedades feudales, en sus inicios, la universidad se ha transformado a lo largo del tiempo en una institución profesionalizada, democrática e innovadora. Desde la Edad Media la universidad se ha impuesto como un pilar y un agente del desarrollo bajo sus formas más variadas a través de lo que actualmente podríamos calificar como su compromiso social. Este compromiso se ha transformado a lo largo del tiempo para adaptarse a los contextos socioeconómicos y culturales de cada época. Sin bien es verdad que cuando se ha alejado de su compromiso social siempre ha entrado en crisis, también es verdad que pocas instituciones han sabido resistir mejor que la universidad el dinamismo de los cambios de nuestra sociedad. Es así como la universidad ha participado activamente en los grandes cambios de la historia moderna. Esto es una prueba evidente de su pertinencia y de su viabilidad como instrumento para la transformación positiva y el desarrollo de la sociedad a la que sirve.

Los grandes desafíos actuales reclaman la transformación y la renovación de la universidad. La universidad ya no tiene el monopolio de la producción y difusión del conocimiento, pero conservará siempre una posición estratégica como parte fundamental para el desarrollo de los individuos, las comunidades y las naciones. Necesitamos a la universidad, su contribución es esencial para la transformar con éxito las concepciones economicistas del desarrollo y caminar hacia otros modelos de convivencia global.

Frente a este reto, la educación superior debe elaborar una nueva misión, recurrir a su adaptabilidad, su flexibilidad y su imaginación para desarrollar y anticipar soluciones, armarse de un espíritu crítico constante, sin abandonar jamás su filtro ético. Es este proceso el que configurará su pertinencia en los próximos años. Una

pertinencia que tendrá que estar vinculada a la idea de la calidad que se tenga en el contexto en que este insertada la universidad.

La diversidad de mecanismos de garantía de la calidad utilizados a nivel mundial es prueba clara de que cada contexto necesita sus propios sistemas de garantía de la calidad aunque actualmente la acreditación sea el más utilizado. La garantía de la calidad tendría que seguir evolucionado conforme varíe la pertinencia de la universidad. En el futuro cualquiera que sea el sistema que llegue a predominar, la garantía de calidad tendrá que ser mucho más compleja cuando las universidades comiencen a ampliar sus misiones. Por lo tanto, cabe esperar el establecimiento de nuevas metodologías de referencia y la producción de una diversidad de estudios sobre este tema en todo el sector de la educación superior.

La calidad ha sido tradicionalmente, un asunto para y por académicos, durante mucho tiempo les ha correspondido decidir cuándo se ha logrado calidad en las instituciones de educación superior. Son ellos los responsables de considerar una gama mucho más amplia de factores. A partir de ahora y aunque las universidades sean actores centrales en este proceso, no podrán insistir en favor de criterios que reflejen únicamente sus intereses, han de tener en cuenta a los diversos grupos de interés, pero asegurando que sus legítimos intereses sociales se impongan por sobre los intereses del mercado.

La transformación de la educación superior, la mejora de su calidad y su pertinencia exige que las universidades asuman mayores responsabilidades para con la sociedad. Esto necesariamente requerirá la transformación de los mecanismos de garantía de la calidad. Esta renovación ha de garantizar que los mecanismos están relacionados con el entorno y las necesidades específicas de la sociedad, además de contribuir a la mejora de la calidad valorando específicamente la diversidad, la innovación y la creatividad.

Es conveniente que las nuevas normas y criterios de evaluación de la calidad tomen en cuenta la variedad de las situaciones; redefinan el concepto de "institución" para incluir a todos los tipos de proveedores; permitan el desarrollo de formas alternativas de acreditación, y garanticen y mejoren la calidad de la educación para que esta sea adecuada a la época y las necesidades actuales.

Si la mayoría de los organismos de acreditación los pone en marcha el gobierno es conveniente que estos sigan criterios básicos para la buena práctica de la

acreditación, ellos son también actores claves en el momento de garantizar el compromiso social de las universidades.

Los procesos de acreditación deberían ayudar a crear las condiciones necesarias para una evaluación de la calidad correcta, comparando lo que realmente ofrecen las instituciones con lo que la sociedad en su conjunto espera de ellas. La postura adquirida ante estos conceptos es vital para la calidad de la educación superior, y como consecuencia para la vida cultural, social y política de las instituciones y naciones. Si a un mundo nuevo corresponden universidades nuevas, también corresponden nuevas formas de evaluar su calidad y su pertinencia, que sean justas y coherentes.

Las instituciones de educación superior deberían transmitir a la sociedad que son una organización sólida, cohesionada, autocrítica y respetable que salvaguarda su misión, los estándares académicos y su compromiso social dentro del marco de los intereses de los actores implicados. Todo esto se tendría que reflejar en los criterios generales de la acreditación que estarán estrechamente vinculados al contexto que rodea a las instituciones de educación superior. Algunos ejemplos son los procesos de acreditación de varios países que se documentan en esta tesis, estos reflejan distintas formas de compromiso social que se corresponden con las diversas visiones y misiones de los sistemas de educación superior.

Los criterios e indicadores son la piedra angular de los procesos de acreditación. Sobre ellos se construye todo un sistema, no sólo el de garantía de la calidad, sino también el de educación superior. Un sistema de criterios e indicadores inadecuados traerá consigo un sistema de educación superior de baja calidad y por tanto inadecuado para solventar las necesidades sociales. En conclusión, será un sistema de educación superior NO pertinente que habrá dejado de lado su compromiso social. Por ello es interesante comprobar cómo la presión ejercida por distintas instancias (*stakeholders*) con relación a la necesidad de una mejora en los procesos de garantía de la calidad en las instituciones de educación superior ha implicado que cristalicen diversos sistemas y criterios de acreditación.

El ejercicio de comparación de distintos sistemas de criterios e indicadores para la acreditación, realizado en esta tesis, ha permitido comprobar que existe ya una preocupación por construir procesos de acreditación más transparentes, en base a unos criterios que reflejen mejor el contexto en el que el proceso se lleva a cabo y las necesidades sociales que ha de satisfacer. Esto es sin duda un gran adelanto,

aunque sigue habiendo amplias partes del proceso de acreditación que pueden ser injustas con determinados tipos de instituciones de educación superior, con este cambio existe la posibilidad de reconocer la calidad de una forma más justa y equitativa dentro de los sistemas de educación superior.

Los criterios e indicadores propuestos son generales, con la intención de que puedan ser adaptables a diferentes circunstancias, pretenden ayudar a construir un concepto diferente sobre la medición de la calidad.

Los resultados aquí obtenidos no son un modelo único pero sí que pueden abrir un camino a futuras investigaciones y construcciones sobre los conceptos de pertinencia, calidad y acreditación.

Algunos críticos de la acreditación se han llegado a preguntar, ¿cuáles son sus propósitos reales y para qué calidades, quienes serán los guardianes del sistema y cuáles serán sus criterios? Esta tesis ha pretendido aportar una respuesta positiva a estos cuestionamientos, desde una visión personal, para contribuir a la construcción de una educación superior pertinente para las nuevas generaciones.

7.3.1 Futuras líneas de investigación

Algunas de las direcciones en que se podría seguir investigando son:

1. Desarrollo de indicadores cuantitativos que ayuden a una mejor percepción de la calidad sobre las instituciones y programas de educación superior.
2. Buscar metodologías alternativas de acreditación que permitan otorgar un peso específico a la contribución de la universidad en la mejora de su entorno socio-económico.
3. Determinar indicadores equitativos y justos sobre el desempeño de la actividad investigadora.
4. Investigar sobre la utilización de procesos participativos en la construcción de los criterios e indicadores de la acreditación.

Bibliografía y referencias

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2004). *L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)*, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya: Barcelona.

Altbach P. (2006). *internacional Higher Education. Refelcions on policy and practice*. Boston College. MA. USA.

Altbach P. (2007). *Tradition and Transition. The internacional imperative in higher education*. Boston College. MA. USA.

Altbach, P (2006). *Globalization and the University: Realites in an Unequal World*. En: *Internacional Handbook of Higher Education*. Forest y Altbach Eds. Springer. Holanda.

Altbach, P. G., Levy D. C., (2005). *Private Higher Education: A Global Revolution*, Sense Publishers, Boston College Center for Internacional Higher Education, Boston, EE. UU.

Álvarez del Castillo, Javier y Cruz, Yazmín (2006). *Contribución especial Acreditación de programas de ingeniería*. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Álvarez del Castillo, Javier (2000). *Tesis Doctoral Educación en Ingeniería Mecánica, una Visión de Futuro*. Departamento de Ingeniería Mecánica. Universitat Politècnica de Catalunya.

Anderson, R. D. (2004). *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford, Oxford University Press,

ANECA (2004) *Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad de la acreditación en el marco europeo de la Declaración de Bolonia*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo-ANECA: Santander.

ANECA (2005) *I Foro ANECA. El profesorado universitario*, I Edición Foro ANECA, 17 de diciembre de 2004. ANECA: Madrid.

Asociación Internacional de Universidades, *Sharing Quality Higher Education across Borders: A Statement on behalf of Higher Education Institutions Worldwide* – http://www.unesco.org/iau/p_statements/index.html

Ayarza Hernán y González, Luis Eduardo (1994). *Política y gestión universitaria* (Santiago: CINDA).

Ayarza, Hernán y González, Luis Eduardo (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe* (Santiago: CINDA)

Babiker, Abdel Bagi A. G. (2006). *Garantía de la calidad y acreditación en la región árabe*. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Mundi-Prensa. Madrid, España

Banco Interamericano de Desarrollo (1998). La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo – <http://www.iadb.org/etica>

Banco Mundial (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Banco Mundial, Washington, D.C., EE. UU.

Barriga Díaz, Angel (1994). La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal en *Universidad y Evaluación*. Estado del debate. Puiggros A. y Krotsch P. (compiladores) Ideas Aique. Buenos Aires, Argentina.

Bergan, S. (ed.), (2003). *Recognition Issues in the Bologna Process*, Consejo de Europa, Estrasburgo, Francia.

Bhengu, T. (2006). The South African quality assurance model. Artículo presentado en la Conferencia Internacional sobre Garantía de la Calidad y Reconocimiento de Títulos en África, Nairobi, febrero.

Bricall, Josep M. (2004). *Universidad 2000*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: Madrid.

Brock, C. (2003). Una Revisión. *Actas del Primer Forum Global sobre Garantía Internacional de la Calidad, Acreditación y el Reconocimiento de la Capacitación*. París, UNESCO, pp. 7-14.

Brock, Colin (2006). Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Brock-Utne, B. (1996). "Globalisation of Learning - the Role of the Universities in the South: with a Special Look at Sub-Saharan Africa". *International Journal of Educational Development*, 16 (4), pp. 335-346.

Brunner, José Joaquín (1996). Calidad y evaluación en la educación superior. En: Brunner, José Joaquín (2000). *Educación Superior: Desafíos y Tareas*. Santiago.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford, Blackwell.

Castro, C. d. M. y Navarro, J. C. (1999). Will the Invisible hand Fix Latin American Private Higher Education? Altbach P.G. (Ed) *Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century*. Westport, Greenwood Press, pp. 51-72.

Castro, M. H. d. M. (2004). The State and the Market in the Regulation of Higher Education in Brazil, Brock, C. y Schwartzman, S. *The Challenges of Education in Brazil*, (op. cit.), pp. 179-208.

CINDA (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007. RIL Editores. Chile.

Consejo de Coordinación de Universidades (1997). Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades, Secretaría General del Consejo de Universidades: Madrid.

Consejo de Coordinación Universitaria (2004). Informe del profesorado funcionario de las Universidades Públicas Españolas y la actividad investigadora evaluada, MEC-Secretaría General del CCU: Madrid.

Consejo de Coordinación Universitaria (s/f). Borrador del Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Español, Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria: Madrid.

Costa Muls, Nair (1993) – Revista Enfoque – Universidade Castelo Branco – Río de Janeiro – Brasil – Año IV – núm. 10, septiembre del 1993 – Avaliação exige projeto previamente definido – pp. 29 y 30.

Crosby, Philip B. (1990). Hablemos de Calidad. México, Ed. McGraw-Hill / Interamericana de, S.A.

Cuban, L. (2000). *History of Business Influence on Public Schooling in the 20th Century*. Artículo presentado en el Simposio Internacional sobre Economía, Educación y Democracia en Ascona, Suiza, septiembre: Universidad de Zurich, copia.

Daniel, J. S., Kanwar, A., Uvalic-Trumbic, S., Varoglu, Z. (2005). "Competition in a Time of Collaboration", Conferencia Internacional sobre Educación Abierta y a Distancia, Nueva Delhi, India, noviembre de 2005, en "Developing a Common Wealth of Learning: Selected speeches by sir John Daniel and colleagues, September 2005 – February 2006", Vancouver, Canadá.

Daniel, J. S., Kanwar, A.; Uvalic-Trumbic, S., (2006). *A Tectonic Shift in Global Higher Education* (<http://www.col.org/resources/speeches/index.htm>).

De la Garza, Javier (2006). Contribución especial Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

De Ketele J. (2008). Pertinencia de la educación superior En: GUNI (2008) *Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Mundi-Prensa. Madrid, España

De Miguel Díaz, Mario (coord.) (2003). Evaluación de la Calidad de las Titulaciones Universitarias, Guía Metodológica. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Consejo de Coordinación Universitaria. Secretaría General Técnica: Madrid.

Delors, Jacques (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.

Deming, W. Edwards (1989). Calidad, productividad y competitividad, La salida de la crisis. Madrid, Ed. Díaz de Santos, S.A.

Deupree, J. L., Johnson, M. E., Peace-Lenn, M., (ed.), (2002). *OECD/US Forum on Trade in Educational Services: Conference Proceedings, Globalization and the Professions Series*, Center for Quality Assurance in International Education, Washington, D.C., EE. UU.

Días Sobrinho, José (2002). Dilemas da educação superior no mundo globalizado – Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Días Sobrinho, José (2006). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Días Sobrinho, Jose y Goergen, Pedro (2006) Contribución especial Compromiso social de la educación superior. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Didriksson y Herrera (2006) Contribución especial La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Duderstadt, J. (2000) *A univerity for the 21st. Century*. The University of Michigan Press. USA.

Duderstadt, James J. – *The Future of the University in an Age of Knowledge* – JALN vol. I, núm. 2 – agosto del 1997 – Disponible en <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.htm>

E. Martinez y M. Letelier (eds.) (1997). *Evaluación y acreditación universitaria - Metodologías y experiencias*. Nueva Sociedad/UNESCO/O.U.I./USACH, Caracas.

Eaton, Judith S. (2006). Un espacio de acreditación internacional. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Education Accreditation – CHEA – Consejo de Acreditación de la Educación Superior – EUA – Series monográficas 2001, núm. 1.

Elizalde, Antonio (2003). *Desarrollo Humano y Ética para la Sustentabilidad*. LOM Ediciones. Santiago, Chile.

El-Khawas, E. (1998). *Quality Assurance in Higher Education*, Banco Mundial.

El-Khawas, Elaine – *Accreditation in the United States – Origins, Developments and Future Prospects* – IIPE (UNESCO) – 2001.

El-Khawas, Elaine (2006). *Accountability and Quality Assurance: New Sigues for Academic Inquiry*. En: *Internacional Handbook of Higher Education*. Forest y Altbach Eds. Springer. Holanda.

El-Khawas, Elaine (2006). Acreditación de la educación terciaria en Estados Unidos y Canadá. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Ertl, H. (2006). Personal communication, Oxford, mayo, copia.

Escotet, M. A. (1984). *Técnicas de evaluación institucional en educación superior*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. España.

Espinoza, Oscar; Luis Eduardo González, Alvaro Poblete, Soledad Ramírez, Moisés Silva y Maruja Zúñiga (1994) Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior (Santiago: CINDA).

Farag, Iman (2006). India. En: Internacional Handbook of Higher Education. Forest y Altbach Eds. Springer. Holanda.

Ferruolo, S. (1985). *The Origins of the University*. Palo Alto, Stanford University Press.

Filmus, Daniel. Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo – <http://www.iadb.org/etica>

Fincher, C. (1996) The Influence of British and German Universities on the Historical Development of American Universities. (Artículo presentado ante el Foro Anual del Foro Europeo para la Investigación Educativa, Trier, pp. 17)

Franzosa, S.D. (1996). The Evaluation of the Higher Education System of the United States of America. Cowen, R. (Ed) *The Evaluation of Higher Education*

Freire, Paulo (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid, España.

Freire, Paulo (2001). Pedagogía de la indignación. Ediciones Morata. Madrid, España.

Fuentes, Carlos (2002). En esto creo. Seix Barral, Biblioteca Breve. Barcelona, España.

Funtowicz, Silvio y De Marchi, Bruna (2000). Ciencia posnormal, complejidad reflexiva y sustentabilidad. En Leff, Enrique (Coord.) La complejidad ambiental. Ed Siglo XXI México.

Gellert, C. (1991). *The Emergence of Three University Models: Institutional and Functional Modifications in European Higher Education*. Luxemburgo, Comisión Europea.

Giddens Anthony (2002). Un mundo desbocado. Editorial Taurus. Madrid, España.

Ginés Mora, J (2006). Spain. En: Internacional Handbook of Higher Education. Forest y Altbach Eds. Springer. Holanda.

Ginés Mora, J (1999). "Changes and challenges in Spanish Higher Education", en: *Mediterranean Journal of Education Studies*, vol. 4, num. 2. Faculty of Education, University of Malta: Malta.

Ginés Mora, J y Carrasco, S. (1993). "La Calidad de la Educación Superior: un Enfoque Multidimensional", en Lorente, L. (Coord.): Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación. Valencia: Universidad de Valencia.

Ginés Mora, J (1997). Quality Assessment in Spain: an on-going process. *Higher Education Management*. 9, 1, 59-70.

Ginés Mora, J (2004). A decade of quality assurance in Spanish universities. En Steffanie Schwartz and Don Westerheijden (Eds), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Kluwer Pub.

Ginés Mora, J (2004). Country report Spain. En Steffanie Schwartz and Don Westerheijden (Eds), *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities and Evaluation in the European Higher Education Area*. Frankfurt s. M: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Materialien und Dokumente aus Hochschule und Forschung.

Ginés Mora, J and Vidal, Javier (1998). Introducing Quality Assurance in the Spanish University, en G. H. Gaither (Ed.), *Quality Assurance in Higher Education: An International Perspective, New Directions on Institutional Research n° 99*, San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 29-38.

Ginés Mora, J and Vidal, Javier (2003). Evaluating teaching and research activities. Finding the right balance. *Higher Education Management and Policy*, 15, 2, 73-81.

Ginkel, Hans J. A. van (1994). University 2050. The Organization of Creativity and Innovation. En: *Universities in the Twenty-first Century. A Lecture Series*. Paul Hamlyn Foundation. Comisión Nacional de Educación y Consejo de Industria y Educación Superior, pp. 65-86. Londres.

Ginkel, Hans J. A. van (2005). Responsibilities, Challenges, Opportunities and Governance – Rethinking the University for the 21st Century. En: *Higher Education in the World 2006 – The Financing of Universities*, pp. XIX-XXVII. Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades I. Palgrave.

Ginkel, Hans J. A. van y Rodrigues Días Marco Antonio (2006). Retos Institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Mundi-Prensa. Madrid, España

Gnanam, A. (2006). Contribución especial La acreditación de la educación superior en India. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

González, Luis Eduardo (1999). "Accreditation of higher education in Chile and Latin America", en Altbach Philip (ed.) Private Prometheus. Connecticut USA; Greenwood Press

González, Luis Eduardo Acreditación y fomento de la calidad La experiencia chilena de las últimas décadas en: *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Mollins, M (Comp.) CLACSO (2003), Buenos Aires.

Green, D. (1994). *What is Quality in Higher Education?* SRHE y Open University Press.

Haddad, Georges (2006). Contribución especial Calidad de la formación en la enseñanza superior: una aproximación compleja, En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Harvey, L. (2004). "War of the Worlds: who wins in the battle for quality supremacy?" *Quality in Higher Education*, 10 (1), pp. 65-71.

Harvey, L and Green, D. (1993). *Defining quality: assessment and evaluation in higher education*. Bath.

Haskins C.H. (1923) . *The Rise of Universities*. New York, Henry Holt.

Hernández Armenteros, Juan (coord.) (2004). *La Universidad Española en Cifras. Año 2004*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Observatorio Universitario: Madrid.

Hernández Armenteros, Juan (coord) (2006). *La Universidad española en cifras (2006)*, CRUE y Observatorio Universitario: Madrid.

Hirsch, W. Z., Weber, L. E., (ed.), (1999). *The Glion Declaration in Challenges Facing Higher Education at the Millenium*, IAU, The American Council on Education and the Oryx Press, Washington, EE. UU.

Hirsch, W. Z., Weber, L. E., (ed.), (2002). *As the Walls of Academia are Tumbling Down*, Economica, París, Francia.

HMSO (1912). *Universities in the Overseas Dominions: Special Reports on Educational Subjects.*, Vol. 25, Londres.

Hopper, Richard (2006).. Contribución especial La garantía de la calidad y el Banco Mundial. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Instituto Nacional de Estadística (2005). *Anuario estadístico de España 2005*, INE: Madrid.

Instituto Nacional de Estadística (2005). *España en cifras 2005*, INE: Madrid.

Jayaram, N (2006). Egypt. En: *International Handbook of Higher Education*. Forest y Altbach Eds. Springer. Holanda.

Jerez Mir, Rafael (1997). "La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas", en: *Revista de Educación*, num. 314, septiembre-diciembre de 1997: Madrid.

Jiménez Herrero, Luis (2000). *Desarrollo Sostenible. Transición hacia la coevolución global*. Ediciones Pirámide. Madrid, España.

Kanwar, A. (2006). *Quality Assurance for Tertiary Distance Education*. Artículo presentado en la Conferencia Internacional sobre Garantía de la Calidad y Reconocimiento de Títulos en África, Nairobi, febrero.

Kanwar, Asha y Koul, Badri (2006). Contribución especial La garantía de la calidad y la acreditación de la educación superior a distancia en la Commonwealth anglófona. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Kells, H. (1993). *Sistemas nacionales de garantía y control de la calidad académica*. En: *La Evaluación Académica*, vol. 1, París, CRE-UNESCO, 1993~pp. 15-27.

Kerr Clark (1963). *The uses of the university*. Fifth edition. Harvard University Press. London, England.

Kirp L. David (2003). *Shakespeare, Einstein, and the bottom line*. Harvard University Press. London, England.

Knight, J. (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. París, OCDE

Knight, J., (2005). *Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and Data Dilemmas*, The Observatory on borderless higher education, Londres, Reino Unido.

Knight, Jane (2006). Educación superior transfronteriza: problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y a la acreditación. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Lera, J. L., y López Martínez, J. (2001). Evaluación interna del centro y calidad educativa. Estrategias e instrumentos. Madrid, CCS.

Libing, Wang (2006). Contribución especial Acreditación de la educación superior en China. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Lladonosa, Manuel (1998). "La Universidad como servicio público en el cambio de siglo", en: Porta, Jaume y Manuel Lladonosa (coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*, Alianza Editorial, Madrid.

López Segrera, F. (2006). Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. CLACSO Libros. Buenos Aires, Argentina

López-Segrera, Francisco y Cruz, Yazmín (2006). Glosario. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

López-Segrera, Francisco; Sanyal, Bikas C.; y Tres, Joaquim (2006). Visión general de las perspectivas regionales sobre la acreditación en el mundo actual. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Lorenz, Chris – Dutch University Governance and the Bologna Declaration – Oxford Magazine Nought Week – Trinity Term, 2006, núm. 250.

M. Dogan y R. Phare en Vlasceanu, L., Grunberg, L., Parlea, D., (2004). "Quality assurance and accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions" en *UNESCO-CEPES Papers on Higher Education*, Bucarest, Rumanía.

M. Sall, Mamadou (2006). Contribución especial El Consejo Africano y Malgache para la Educación Superior y la integración de los sistemas de enseñanza superior de los países miembros. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Maasen, P. (1997). "Quality in European Higher Education: recent trends and their historical roots", *European Journal of Education*, 32 (2), pp 111-127.

Martin, Michaela – Regulation and Quality Assurance of Transnational Provision of Higher Education – Síntesis comparativa y estudio de seis casos – IIEPE, París, UNESCO 2005.

Martínez Alier, Joan (1999). *Introducció a l'economia ecológica*. Departament de la Generalitat de Catalunya. Editorial Rubes. Barcelona, España.

Martínez Nogueira, R. (1999). *Evaluación de la gestión universitaria*. Buenos Aires, Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Martínez, E., y Letelier, Mario (1997). *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y experiencias.*, Caracas, Ediciones Nueva Sociedad.

Mayor, Federico – *La universidad universal – Política de educación superior* 11 (1998) pp. 249-255 – Pergamon.

McBurnie, G., (2001). "Leveraging Globalization as a Policy Paradigm for Higher Education", UNESCO-CEPES, en *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, n.º 1, UNESCO-CEPES, Bucarest, Rumanía.

Michavila, Francisco (ed.) (1998). *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria: estrategias de mejora en la gestión*, Fundación Universidad Empresa, Comunidad de Madrid, Embajada de los Estados Unidos de América, 1998: Madrid.

Michavila, Francisco y Zamorano, Silvia (2006). *La acreditación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Michavila, Francisco y Zamorano, Silvia (ed.) (2002). *Acreditación de las enseñanzas universitarias: Un futuro de cambio*, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid. Comunidad de Madrid, 2002: Madrid.

Michavila, Francisco (2002). *La salida del laberinto: crítica urgente de la Universidad*, 1ª ed. Editorial Complutense, Madrid.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). *II Plan de la Calidad de las Universidades (2001-2006)*, Consejo de Coordinación Universitaria. Secretaría General Técnica: Madrid.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). *Ley Orgánica Universidades*, Consejo de Coordinación Universitaria. Secretaría General Técnica: Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (2003). *Informe sobre el alumnado universitario*, Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, Vicerrectoría de Estudios: Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. Oficina de Estadística: Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Estadística Universitaria, Avance Curso 2004-2005*, Consejo de Coordinación Universitaria: Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Series e indicadores del Gasto Público en Educación 1992 a 2003*, MECD: Madrid.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Nardi, Paulo (1992). *Relations with Authority*, Ruegg, W. *A History of the University in Europe*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 77-107.

OECD (2004). *Education at a Glance. OECD Indicators 2004*. OECD Publications: Paris.

OCDE (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. Recuperado de Internet el día 25/05/2006 (www.oecd.org).

OCDE (2005). *Estudios Económicos: España*, Volumen 2005/6, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid.

Okebukola, P.A.O. (2006). *Perceptions of quality assurance practices in higher education in Africa*, *Monografía NUC vol. 3, n.º 1* (próximamente).

Okebukola, Peter y Shabani, Juma (2006). *Garantía de la calidad y acreditación en la educación superior del África Subsahariana*. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

OMC – Organización Mundial del Comercio – Acuerdos de la Ronda Uruguay – Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios – www.wto.org – recuperado de Internet el 02/09/2005.

Orr, David W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect*. Washington, DC: Island Press.

Parellada, Martí (coord.) (2004). *Informe CYD 2004. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*, Fundación Conocimiento y Desarrollo, Barcelona.

Parsons, T. y Platt, G. M. (1973). *The American University*. Howard University Press.

Pérez Díaz, Víctor y Juan Carlos Rodríguez (2001). *Educación superior y futuro de España*, Fundación Santillana: Madrid.

Pérez Juste, R., et al (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid, Narcea.

Perkin, Harold (2006). *History of universities*. En: *Internacional Handbook of Higher Education*. Forest y Altbach Eds. Springer. Holanda.

Persanai, F.B. (2006). *Harmonisation of qualifications in the SADC region: Towards a regional qualifications framework*. Artículo presentado en la Conferencia Internacional sobre Garantía de la Calidad y Reconocimiento de Títulos en África, Nairobi, febrero.

Porta, Jaume y Manuel Lladonosa (coords.) (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*, Alianza Editorial: Madrid.

Pratt, J. and Burgess, T. (1974). *Polytechnics: A Report*. Londres, Pitman.

Quintanilla F. Miguel Ángel (1998). En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. En: Revista de Educación, N° 315, Págs. 85-95.

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior (2004). Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Documento MADRID 2004. RIACES: Madrid.

Rodríguez Sabiote y Gutiérrez Pérez (2003). Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 1.

Royero, Jaim (2002). Contexto sociopolítico de la evaluación de la calidad. OEI-Revista Iberoamericana de Educación

Ruegg, W. (1992). *A History of the University in Europe*. Cambridge, Cambridge University Press.

Sáenz de Miera, Antonio (Coord.) (2002). *La universidad en la nueva economía*, Consejo de Coordinación de Universidades. Madrid.

Sáenz de Miera, Antonio (1999). *Sistemas de gobierno de las universidades españolas, situación actual y perspectivas futuras*, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Coordinación de Universidades, Madrid.

Sall, M. (2006). Issues of Quality in the CAMES (*Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur*) Programme on Recognition of Higher Education Degrees. Artículo presentado en la Conferencia Internacional sobre Garantía de la Calidad y Reconocimiento de Títulos en África, Nairobi, febrero.

Salmi. Jamil y Saroyan, Alenoush (2006). Las tablas de clasificación como instrumentos definitorios de las políticas: la economía política de la rendición de cuentas en la educación terciaria. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Sanyal Bikas C. (2006). Contribución especial Pasos para la creación de una agencia de acreditación. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Sanyal, Bikas C. y Martin, Michaela (2006). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: Una visión global, En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Scheele, K. (2004). "Licence to Kill: about accreditation issues and James Bond", *Quality in Higher Education*, 10 (3).

Secretariado de la GUNI (2006). Visiones de los expertos y los responsables políticos sobre la educación superior: resultados del estudio Delphi. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Sehoole Trevor, Chika (2006). South Africa. En: *International Handbook of Higher Education*. Forest y Altbach Eds. Springer. Holanda.

Shabani, J. (2006). Higher education in French-Speaking Sub-Saharan Africa. En James J., F. Forest y Philip G. Altbach (eds.). *International Handbook of Higher Education*, Springer.

Shibata, M (2005). *Japan and Germany under the U.S. Occupation: a Comparative Analysis of the Post-War Education Reform*, New York, Rowman and Littlefield.

Stella, Antony (2006). Acreditación de la educación superior en la región de Asia y el Pacífico. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Editorial Taurus. Madrid España.

Stirk, S. D. (1946). *German Universities through English Eyes*, Londres, Victor Gollancz.

Stokes, P. (1983). *The German University - a View of its Reform*. Londres, London Association of Comparative Education.

Tierney W. (Ed.) (1999). *The responsive university. Restructuring for high performance*. Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.

Tortosa J. (2001) *El juego global. Mal desarrollo y pobreza en el capitalismo mundial*. Icaria. Barcelona, España.

Tünnermann Bernheim, Carlos (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*. 1 ed. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.

Tünnermann, B. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO.

UNESCO, (1997). *50 Years for Education*, UNESCO, París, Francia.

UNESCO, (1999). *Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action, World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, París, Francia.

UNESCO, (2002). *Proceedings, First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, UNESCO, París, Francia.

UNESCO, (2004). *Final Report, Meeting of Higher Education Partners*, París, 23-25 de junio de 2003, ED-2004/WS/19, UNESCO, París, Francia.

UNESCO, (2004). *Higher Education in a Globalized Society*, UNESCO Position Paper ED-2004/WS/33, UNESCO, París, Francia.

UNESCO, (2006). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, UNESCO, París, Francia.

UNESCO (2006). *Compendio Mundial de la Educación 2006*. Instituto de Estadística de la UNESCO, UNESCO: Montreal.

UNESCO (2006). Comunicado de la Conferencia Internacional sobre Garantía de la Calidad y Reconocimiento de Títulos en África, Oficina regional de la UNESCO en Harare, Zimbabue.

Uvalic-Trumbic, S., (2002). *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO/Economica, París, Francia.

Uvalic-Trumbic, S., (2002). "Universities and Politics: Reshaping relations in South-Eastern Europe" en *Post-Communist Transition as a European Problem*, Ministerio Italiano de Asuntos Exteriores.

Uvalic-Trumbic, S., (2004). "UNESCO Conventions on Recognition of Qualifications: regional Frameworks in a Global Context" en *OCDE, Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, París, Francia.

Uvalić-Trumbić, Stamenka (2006). Política internacional de garantía de la calidad y acreditación: de los instrumentos legales a las comunidades de práctica. En: GUNI (2006) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid, España

Van Damme, D., (2002). "Outlooks for the International Higher Education Community in Constructing the Global knowledge Society", en *Proceedings, First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, UNESCO, París, Francia.

Van Vugh, F. (1993). Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso. En Cuadernos ASCUN, núm. 2, (acreditación), Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades, 1996, PP. 7-23.

Verger, P. (1992). *Patterns*. En Ruegg, W. (1992) (Ed) *A History of the University in Europe*. Cambridge, Cambridge University Press.

Vernon, K (2001). "Calling the Tune: British universities and the state 1880 -1914", *History of Education*, 30 (3), pp. 251-27

Vidal, Javier (2003) *Quality assurance, legal reforms and the European Higher Education Area in Spain*, *European Journal of Education*, 38 (3), 301-313.

Vlasceanu, L., Grunberg, L., Parlea, D., (2004). "Quality assurance and accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions" en *UNESCO-CEPES Papers on Higher Education*, Bucarest, Rumanía.

Woodhouse, D. (1999). Quality and Quality Assurance, en Knight J. (Ed)

Yarzabal, Luis; Vila, Ana y Ruiz, Roberto (eds.) (1999) – *Evaluar para transformar – Colección Respuestas – Ediciones IESALC/UNESCO – Caracas.*

Young, K., et al (1983). *Understanding Accreditation*, Jossey Bass Publishing.

Zhong Zhou (2005). *A Critical Analysis of Chinese Higher Education in the Context of its Contribution to China's Development*. Tesis doctoral, Universidad de Oxford.