

Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo “*round*” del Estado evaluador.*

Mónica Marquina¹

Resumen

El propósito del trabajo es analizar los cambios recientes en seis sistemas nacionales de evaluación de la educación superior, en el marco de los actuales procesos de convergencia e internacionalización. Se sostiene que estamos frente a un “segundo round” de Estado Evaluador (Neave 1991), con características específicas a partir de cambios en el status de las agencias, en el propósito de las evaluaciones, en ajustes de los criterios y el planteo de nuevas pautas para los pares evaluadores. En estos cambios se advierte una tendencia a mayor control de los gobiernos de los procesos de evaluación y menor control de las instituciones. Este estudio comparado permite reflexionar sobre posibles implicancias para nuestro sistema de evaluación.

Summary

The paper analyses the recent changes underwent by six higher education evaluation systems within current convergence and internationalization processes. It is argued that we are facing at a “second round” of Evaluative State (Neave, 1991), with specific features such as changes in the agencies status, evaluation purposes, narrowed evaluation criteria and new patterns for peer evaluators. Trough these changes it is possible to recognize a trend towards more governmental control of evaluations processes and less institutional power. This comparative study pretends to serve as a basis for the analysis of our evaluation systems and its recent changes.

INTRODUCCIÓN

* Este artículo toma como base los resultados obtenidos en el trabajo MARQUINA, M. (2005) *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales*, desarrollado en el marco del Concurso de Ensayos CONEAU “Los métodos de la evaluación y sus efectos en la calidad de la educación superior”, en el cual el proyecto presentado fue seleccionado y premiado con financiamiento.

¹ Investigadora – Docente del Instituto del Desarrollo Humano. Módulo V Oficina 519 4469-7717. Universidad Nacional de General Sarmiento. J.M.Gutiérrez 1150 - (1613) Los Polvorines. Argentina. mmarqui@ungs.edu.ar

Luego de una primera generación de evaluaciones enmarcadas en lo que Neave denominó “Estado Evaluador” (1991), asistimos a un momento en que los diferentes países han comenzado a revisar las formas que se han dado para el aseguramiento de la calidad de sus sistemas, entre otras razones para dar respuestas a los procesos de convergencia iniciados con la Declaración de Bolonia (Westerheijden, 2001).

En estos ajustes, el fin de rendición de cuentas tiende a predominar por sobre el mejoramiento como propósitos primordiales de los sistemas de evaluación externa, en función de mayores exigencias locales por mostrar transparencia y calidad. Por tanto es posible identificar en las dos últimas décadas una transición que va de un momento de “primera generación” con un carácter de autorregulación académica hacia otro de “segunda generación” cuya principal característica es una tendencia a la uniformidad (Harvey, 1999; Westerheijden, 2001; VanDerWende y Westerheijden, 2001).

El propósito del trabajo es mostrar qué formas han adquirido estos cambios, a partir de un análisis comparado sobre seis sistemas nacionales de evaluación de la educación superior: Estados Unidos, México, Colombia, Holanda Suecia y Nueva Zelanda. Se sostiene como hipótesis orientadora que en materia de educación superior estamos frente a un “segundo *round*” de Estado Evaluador, con características específicas, a partir de cambios en el status de las agencias, en el propósito de las evaluaciones, ajustes de los criterios y nuevas pautas para actuación de pares evaluadores. En estos cambios, es posible advertir una tendencia a mayor control de los procesos de evaluación por parte de los gobiernos con la consecuente pérdida de control por parte de las instituciones. Más allá de su alcance limitado a seis casos específicos, este estudio comparado intenta reflexionar sobre posibles implicancias para nuestro sistema de evaluación. Se trabaja desde una posición teórica que sostiene que sólo procesos participativos y democráticos de evaluación por parte de las instituciones posibilitan un real mejoramiento de la calidad de la educación superior.

ALGUNAS CUESTIONES CONCEPTUALES Y DE CONTEXTO

A principios de los '90 Guy Neave desarrolló el concepto de “Estado Evaluador” para referirse al análisis de fenómenos sucedidos en la educación superior europea a fines de los '80, en los cuales los gobiernos dotaron de mayor autonomía a las instituciones para el control de sus procesos, pero a la vez instalando sistemas de evaluación para juzgar el uso de dicha autonomía atendiendo a los resultados obtenidos.

En este marco se desarrollaron la mayor parte de los sistemas de aseguramiento de la calidad en los diferentes países, incluyendo a América Latina. A diferencia de Europa continental, el proceso en este último caso se dio con las particularidades propias de los sistemas de la región de tradición reformista, caracterizados por altos grados de autonomía de origen. El concepto de “Estado Evaluador” permitió durante diez años reflexionar sobre la convergencia de los procesos de evaluación en marcha en sistemas de educación superior con diferentes tradiciones hacia un modelo heterónimo (Schugurensky, 1999), poniéndose el principal foco en las implicancias para el desarrollo institucional autónomo con procesos “controlados a distancia” por los gobiernos.

Pasados más de diez años, es posible identificar la emergencia de un Estado Evaluador de “segunda generación” de sistemas de evaluación (Harvey, 1999; Westerheijden, 2001; Van Der Wende y Westerheijden, 2001), en virtud de ciertos cambios que se explican en este trabajo a partir de seis experiencias concretas. Este segundo ciclo se ubica en un contexto diferente del de aquella primera etapa, en el que prima un acelerado proceso de internacionalización de la educación superior y, particularmente para Europa, un proceso de convergencia iniciado a partir del acuerdo de Bologna de 1999.

Estos procesos plantean, para la próxima década, la constitución de espacios regionales comunes de educación superior con la eliminación de obstáculos a la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administradores. Su inminente avance ha llevado a la discusión de enfoques comunes de aseguramiento de la calidad de los programas que se mueven entre países o son demandados por estudiantes de diferentes países. Asimismo, el nuevo contexto obliga a las naciones a redefiniciones de sus políticas de aseguramiento de la calidad de cara al nuevo contexto.

Como sucedió en aquella primera etapa, cabe volver a reflexionar sobre preguntas básicas acerca de la evaluación de la educación superior. ¿Para qué evaluar en el nuevo contexto? ¿Quién evalúa? ¿Cómo se evalúa?, todas preguntas pertinentes para el análisis de las nuevas relaciones entre las instituciones y el Estado en materia evaluación de la educación superior.

Díaz Sobrinho (2003) colabora con algunos conceptos que han permitido responder a estas preguntas y hoy utilizarlas para la comprensión de los casos analizados. Una primera distinción aparece en la perspectiva política de la evaluación, es decir, como un espacio social de disputa de valores y de poder. De acuerdo con el autor, en las últimas décadas la

evaluación, entendida como mecanismo de regulación y control, ha tenido un lugar central en las reformas de la educación superior encaradas desde los gobiernos, en su vínculo con las reformas sociales. Esta perspectiva se diferencia de una mirada más completa de la evaluación, “distinta de un retrato momentáneo de una realidad fija” (p. 37), que implica una construcción colectiva de sentidos éticos, políticos y filosóficos que se da una comunidad académica con el propósito de un mejoramiento permanente.

Una segunda distinción más técnica y pedagógica, sin que por ello deje de ser política, nos lleva a mirar el “cómo” de la evaluación. La perspectiva de la evaluación como control y regulación se traduce en prácticas con supuesta objetividad apoyadas en instrumentos que pretenden convertir a los procesos evaluativos en búsquedas de datos o indicadores mensurables y a los evaluadores en el marco de una estricta neutralidad. Al respecto, Neave (2001) habla de una “instrumentalidad abrumadora” tendiente a inducir a los académicos a cumplir con los objetivos, las metas y los fines de los dirigentes. Esta “orgía de técnicas, auditorías, elaboración de instrumentos” introducen una “complejidad y nivel de penetración que van mucho más allá de los que pudiera idear la más febril de las imaginaciones burocráticas”. Esta visión del “cómo” evaluar se diferencia de concebir a la evaluación como “un proceso amplio de conocimiento, interpretación, atribución de juicios de valor, organización e instauración de acciones y metas para el mejoramiento y el cumplimiento de las finalidades públicas y sociales de las instituciones” (D. Sobrinho, 2003: 38).

En este trabajo se sostiene que estamos ante un “nuevo *round*” de Estado evaluador en el que la tensión entre evaluación para control vs. para mejoramiento vuelve a la escena favoreciendo aún más al primero de esos propósitos. Este nuevo escenario estaría poniendo en riesgo la existencia de procesos participativos y democráticos de evaluación bajo el autocontrol de las instituciones, única manera de lograr un real mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Cabe una aclaración importante para la comprensión del análisis desarrollado. Si bien se reconoce la distinción entre la evaluación institucional y la acreditación de carreras como procesos diferenciados, en este trabajo se toma un objeto de análisis amplio que los abarca a partir del reconocimiento de aspectos comunes que aportan a la comprensión de los cambios estudiados. Entre estos aspectos está, básicamente, la comunidad académica, la cual es protagonista / receptora tanto de uno como otro tipo de procesos que impactan en la vida institucional. El supuesto del que se parte para tal decisión radica en que, más allá que puedan distinguirse propósitos diferenciados para uno y otro, la comunidad académica los asume y

responde a ellos de una única manera, ya sea para la construcción de conocimiento para la mejora o ya sea para el cumplimiento de exigencias externas. Por otra parte, la evidencia comparada muestra una tendencia gradual de mayor preocupación por la acreditación y menor interés por la evaluación institucional, lo cual demuestra que ambos tipos de procesos forman parte de uno mayor, cuyo análisis es más rico si se los analiza de manera conjunta.

LOS SEIS CASOS NACIONALES ESTUDIADOS

Con el fin de posibilitar el análisis sobre aspectos específicos de los sistemas de evaluación, a continuación se realiza una presentación de cada uno de los casos trabajados, teniendo en cuenta algunas características generales y los cambios recientes.

Estados Unidos

El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior de Estados Unidos es uno de los más antiguos del mundo. La característica más importante de este sistema es que no existe participación gubernamental. En un sistema de educación superior de cerca de 3000 instituciones, la acreditación forma parte de una supervisión de la educación universitaria que se comparte en tres instancias: el nivel del estado, el que da licencias para el otorgamiento de grados académicos; el nivel regional, con las seis asociaciones regionales de acreditación encargadas de acreditar instituciones; y los colegios profesionales, establecidos a nivel nacional para distintas profesiones con el fin de acreditar carreras que requieren de este tipo de aval para funcionar y posibilitar la habilitación profesional.

El panorama se vuelve aún más complejo si se tiene en cuenta que Estados Unidos no tiene un ministerio de educación a nivel nacional, sino una Secretaría de Educación que se encarga de actividades muy limitadas, tales como las de proveer fondos para investigación, desarrollo del currículo y para programas de créditos para estudiantes de nivel superior. También tiene autoridad para proponer legislación relacionada con la nivelación de desigualdades. Sin embargo, dentro de estas funciones no se encuentra la de la supervisión de la calidad, aunque los resultados de las acreditaciones tienen algún tipo de vinculación indirecta con las funciones descriptas, en la medida que la provisión de fondos por parte del estado federal estará condicionada a que la institución de que se trate esté acreditada.

Este marco de distribución de funciones ha logrado la existencia de un sistema integrado: “las asociaciones regionales no acreditan universidades que no tienen su licencia de

estado; los colegios profesionales no acreditan carreras de universidades que no tienen acreditación regional. (...) Así, tenemos participación estatal, regional y nacional sin la participación del gobierno nacional. Con este sistema tripartito y con la influencia del mercado (padres y estudiantes) mantenemos cierto balance de influencia y poder” (Riesberg, 1994).

A los fines del análisis del caso norteamericano se trabajó sobre la agencia regional correspondiente a la región de Nueva Inglaterra, la *New England Association of Schools and Colleges* (NEASC), y sobre la agencia profesional encargada de la acreditación de programas de ingeniería y tecnología, el *Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET).

La NEASC, creada en 1885, es la agencia de acreditación más antigua en los EEUU cuya misión es establecer y mantener altos estándares de calidad para todos los niveles de educación. En este marco, la asociación sirve a casi 2000 instituciones públicas y privadas en los estados de Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island and Vermont. Se organiza en comisiones por nivel educativo, una de las cuales es la Comisión de Educación Superior (CIHE). La CIHE se encuentra conformada por dieciocho miembros representantes e las instituciones que son electos en la reunión anual de NEASC por un término de tres años.

Por su parte, ABET se establece en Nueva York en 1932 con el fin de crear un programa conjunto para la construcción de la ingeniería como profesión, por parte de treinta asociaciones profesionales de las áreas de tecnología, ingeniería, computación, ciencias aplicadas. Cada año cerca de 1500 voluntarios contribuyen con la asociación sirviendo como evaluadores de programa, miembros de comités, comisionados y representantes del consejo.

Como se dijo, resalta en el diseño de este sistema la independencia respecto del gobierno de las agencias responsables de los procesos de evaluación. En el caso de las agencias regionales, su existencia se debe a las propias instituciones quienes, asociadas para llevar adelante los procesos, sostienen económicamente sus actividades. En el caso de las agencias profesionales, se apoyan en las asociaciones profesionales que se nuclean para llevar adelante los procesos de acreditación por especialidad.

Sin embargo, en la década de los ´90 se producen algunos movimientos que modificaron en parte estas características. El gobierno federal establece un mecanismo de reconocimiento de agencias de acreditación institucional y de programas a través de la constitución de un *Comité Nacional Asesor* (National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity

-NACIQI) mientras que el sector de las instituciones promueve la creación de una agencia no gubernamental, el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), que se constituye en nexo entre las instituciones, las agencias y el Gobierno. (CONEAU, 1997).

Sin dudas estos cambios obedecen a cierto interés del gobierno federal por incidir en estos procesos que durante años se han desarrollado de manera independiente. Probablemente motivos de exigencia de accountability explican este interés, así como el desarrollo de procesos educativos que exigen mayores controles, como el del caso de la educación superior a distancia (El Khawas, 2001). En los últimos años el gobierno republicano ha comenzado a ejercer presión sobre el sistema de acreditación institucional demandando a las instituciones la generación de información accesible y entendible que permita que la rendición de cuentas se realice directamente a los consumidores.

México

La gran expansión del sistema de educación superior mexicano de los '70 y '80 generó un sistema grande, diversificado y de calidad muy desigual, en el marco de un contexto de escasez de recursos. Los '80 significaron una etapa de desprestigio de las universidades en un contexto de retiro del Estado promocional y gran preocupación por la calidad y pertinencia de la educación superior (Kent, 1993). Entre los problemas del sistema se destacan la rigidez de los programas, la baja eficiencia terminal, el desempleo o subempleo de los egresados, la falta de integración de las funciones de investigación y docencia, la falta de integración de los equipos académicos, distanciamiento de la sociedad, insuficientes salarios del personal académico y administrativo (Aréchiga Urtuzuástegui, 2003).

Si bien las acciones de evaluación de la educación superior se inician en los '70, provenientes del gobierno nacional y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en un marco de necesaria concertación., es a partir de 1989 cuando la evaluación y el reordenamiento institucional pasan a ser aspectos principales de la política pública, impulsados desde un concepto de modernización de la educación, procesos de evaluación interna y externa de las instituciones, de los profesores y de programas académicos en un esquema que Kent (1993) califica de híbrido y entremezclado.

A los fines del análisis de este caso nacional se tomó la experiencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES), evaluadores de

programas académicos en una o más áreas o sub áreas del conocimiento, y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que otorga reconocimiento a los organismos acreditadores de programas educativos.

En lo que vamos a ver, una tendencia de evaluación que va de la autorregulación académica a la rendición de cuentas se pone de manifiesto con la creación desde el gobierno de este organismo acreditador de agencias acreditadoras con fines de control de estándares de calidad básicos, luego de una década de desarrollo del trabajo de comités de pares académicos a cargo de “evaluaciones diagnósticas” de programas con fines de mejoramiento. Para Díaz Barriga (2005) el caso Mexicano de evaluación es un caso arquetípico en la región, debido al establecimiento de multiplicidad de programas dirigidos al sector, pero que operan con criterios diferentes. Según el autor, el caso se puede caracterizar como de procesos compulsivos, de prácticas rígidas y superpuestas, y que colocan a las instituciones en situación permanente de llenado de información.

Colombia

En Colombia la acreditación tiene una naturaleza mixta, constituida por componentes del gobierno y de las propias universidades. Se rige por las políticas del Consejo de Educación Superior Universitario (CESU) organismo rector de la educación superior en el país, asesor del Ministerio de Educación en asuntos de educación superior y encargado de definir las políticas de educación superior. El sistema de evaluación es financiado por el Estado y los actos de acreditación son promulgados por el Estado.

El sistema de acreditación se establece por ley en 1992, con la creación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), órgano de acreditación principal, en la órbita del CESU, con fines de acreditar alta calidad de programas e instituciones. El CNA permitió a las propias instituciones conducir el proceso de acreditación dado que este organismo está conformado por académicos en ejercicio y los procesos llevados adelante por pares académicos.

Recientemente, en el año 2003, se constituyó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad a través del cual “se intenta articular las diferentes acciones de evaluación y acreditación, en lo conceptual, orgánico y metodológico” (Roa Varelo, 2003). Se intenta lograr una complementariedad adecuada entre dos tipos de acreditación, una mínima, para todos los programas, a través de un nuevo organismo, la CONACES, y una acreditación de alta calidad a cargo del CNA, para programas e instituciones.

Así, se consolida “un modelo de aseguramiento de la calidad en cuya base está el “registro calificado”, obligatorio y de carácter temporal, que busca garantizar a la sociedad que los programas académicos y las instituciones cuentan con unas condiciones básicas de calidad, y en la parte superior del modelo está la acreditación como instrumento de fomento de la excelencia, también de carácter temporal pero voluntario, que pretende que programas e instituciones de educación superior avancen hacia los más altos niveles de calidad posibles” (Revelo Revelo, 2003).

Existe cierta preocupación por la forma en que se articularán las instancias ahora existentes, y sobre todo por el futuro del CNA. Al respecto, Roa (2003) señala que “la supervivencia de la acreditación en Colombia dependerá de la participación protagónica de las propias instituciones, a quienes se debe la legitimidad del sistema. Los gobiernos podrán apoyar su desarrollo estableciendo políticas, estímulos y reglas de juego; pero el futuro de la acreditación está en manos de la misma comunidad académica que la ideó como mecanismo idóneo para el cabal cumplimiento de su misión” (p. 56).

A los fines del análisis de este caso nacional se tomó la experiencia del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), encargado de la evaluación de instituciones y programas de alta calidad, y de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), a cargo de asegurar estándares de calidad mínimos de programas e instituciones.

Holanda

De acuerdo con Cook (2002) “hace poco más de una década Holanda comenzó un proceso por el cual un nuevo cuerpo normativo evaluativo gobernado y conformado por las propias universidades desplazaría mucho de lo que era visto como un control ministerial de la educación superior opresivo y absurdo en ese pequeño país. Una variación de este abordaje ha ocurrido también en cada uno de los Países Escandinavos.”

El nuevo rol del gobierno no ha implicado un corrimiento del estado en su responsabilidad respecto del sistema. A partir del nuevo reordenamiento legal de 1989 el control del gobierno pasa a ser ejercido a distancia, delegando la responsabilidad del aseguramiento de la calidad a organizaciones intermedias de la educación superior, entre ellas, la *Association of Cooperating Universities in the Netherlands* (VSNU) para las catorce universidades, y el *HBO Council* para las instituciones de educación superior vocacionales,

cuyo número asciende a cuarenta. En este marco de reforma, el gobierno queda a cargo de la tarea de meta-evaluación: evaluación de la evaluación, y la evaluación del seguimiento.

A partir de 2002, y en el marco de los procesos de convergencia e internacionalización, Holanda realiza un cambio profundo en su sistema de evaluación, plasmado en la Ley de Educación Superior e Investigación, que establece un procedimiento de acreditación de programas por parte del gobierno. Esta tarea está a cargo de la Organización Holandesa de Acreditación (NAO), una nueva agencia encargada de autorizar el funcionamiento de agencias por disciplina o área profesional.

Es así como a la fecha conviven ambos sistemas, el de evaluación y mejoramiento llevado adelante por las instituciones, y el de acreditación de estándares mínimos llevado adelante por el gobierno, con resultados que influyen en el otorgamiento de fondos. Para Pilot (2001), “el sistema de aseguramiento de la calidad instalado en los ´80 ha producido excelentes resultados. Sin embargo, pareciera que prima la mirada internacional”

De acuerdo con Faber y Huisman (2003) el cambio se debe a que el sistema nacional de aseguramiento de la calidad ha dejado de ser la correcta respuesta a los desafíos de la validez y credibilidad internacional de los títulos. Para la NAO, “El proceso de acreditación conformará la culminación de un sistema de evaluación de la calidad que funciona bien, otorgando un crédito de calidad y validación si un programa alcanza requerimientos específicos y básicos. El sistema de acreditación estará basado en el existente sistema de evaluación de la calidad y ejecutado a nivel de programa.

Las críticas a la creación del sistema de acreditación se basan principalmente en el posible deterioro del sistema existente hasta el momento, el cual demostró un buen funcionamiento y prestigio internacional (Dittrich, 2004) y que ha llevado a muchas mejoras en la enseñanza. Se teme que a partir de la creación de la nueva agencia los esfuerzos se concentren en lograr el nivel de calidad básico necesario para obtener la acreditación, lo cual llevaría a un descenso de la calidad de enseñanza con impacto en el control de calidad interno y posible uniformidad. También existe temor a que la acreditación de lugar a una clasificación a partir de los resultados. Finalmente, existe percepción de una carga burocrática adicional.

Suecia

Al igual que Holanda, Suecia se ha movido de un lugar en el que el estado era el responsable del aseguramiento de la calidad, de manera centralizada, a otro en el que las instituciones adquieren considerable libertad y autoridad a la vez que explícita

responsabilidad por el aseguramiento de la calidad de sus actividades y rendición de cuentas de sus resultados. Estos cambios permiten ubicar al modelo de evaluación sueca entre aquellos que han construido su aseguramiento de calidad de abajo hacia arriba (Harvey, 1999).

Este cambio de un modelo de control del estado a un modelo de supervisión es más notable en Suecia por su tradición de confianza en la planificación centralizada. Sin embargo, aunque la tendencia general ha sido la devolución de autoridad del estado a las instituciones, el estado ha incrementado los requerimientos. Mayor autonomía fue obtenida al precio de mayores demandas por rendición de cuentas y la responsabilidad por una aproximación más sistemática a la tarea del aseguramiento de la calidad la cual a partir de la reforma de 1993 debió ser auditada por la *Nacional Agency for Higher Education (NAHE)*. Este proceso es reconocido por algunos autores como “*freedom for quality*” (Bauer y Kogan, 1997).

Aunque las tendencias hacia la descentralización ya eran visibles en los ´80, el gobierno conservador que asume en los ´90 fue el que llevó adelante la reforma, la cual se implementa en un momento de fuerte recesión económica, crecimiento del desempleo y déficit presupuestario. El gobierno socialdemócrata que posteriormente asume disminuye el gasto público de la educación superior y vuelve parcialmente a una política más centralizada durante la segunda mitad de la década. Estos cambios hicieron más visible los conflictos inherentes al proceso de masificación de la educación superior, poniéndose como temas principales de agenda el crecimiento el sector, la autonomía institucional y la calidad.

De acuerdo con Franke (2002) diferentes grupos comenzaron a demandar evidencias de calidad de las instituciones: políticos, contribuyentes y estudiantes recargados con préstamos estudiantiles. En lo que podría verse como paradoja, la confianza en las instituciones iba decreciendo al mismo tiempo en que crecían las expectativas por que la educación superior y la investigación posibilitaran a que Suecia ocupara un mejor lugar en la competencia internacional.

Como se dijo, la reforma del ´93 redujo una detallada influencia del gobierno central, el que a la vez comenzó a exigir más planificación, rendición de cuentas y control y refuerzo del gobierno institucional. Con el cambio de gobierno en 1994 la balanza de poder pasa a incluir a personalidades externas (industriales o líderes políticos) en los procesos. Se refuerza la alianza entre el estado y los empresarios a expensas de la élite académica, dando a las instituciones la responsabilidad de servir al medio local y contribuir con el desarrollo social.

Estos procesos impactan en la agencia gubernamental responsable de monitorear desde 1995 la calidad de la educación superior: la *Nacional Agency for Higher Education (NAHE)*, dependiente del Departamento de Educación y sostenida económicamente por el estado. El trabajo de esta agencia pasará de la realización de auditorías institucionales voluntarias con fines de mejoramiento al control obligatorio del cumplimiento de estándares de calidad de programas de todas las universidades suecas.

Según Faber y Huisman (2003), estas reformas ocurridas en Suecia así como en los demás países nórdicos se debieron más al avance de las políticas pro acreditación en Europa que a un convencimiento propio. Es probable que la acreditación afecte la tradicional función de mejoramiento de la evaluación al poner el foco en la función de control. “A pesar de la renuencia general a implementar programas de acreditación, en los países nórdicos se pusieron en práctica actividades para asegurar la calidad que son esencialmente de acreditación, aunque no llevan esa etiqueta” (Hamalainen, 2004). Por el contrario, desde la agencia se sostiene que con estos cambios finalmente Suecia desarrolla un sistema de evaluación de la calidad como fuerza externa, que se apoya en los procesos desarrollados a nivel institucional (Sadurskis, 2004).

Al respecto, Kim (2001) sostiene que el caso sueco de auditoría y evaluación refleja los conflictos inherentes a la evaluación de la educación superior en el nivel nacional. ¿Debería poner el foco en el desarrollo institucional o en el control del estado y la distribución de recursos? De acuerdo e este autor, pareciera que la segunda opción prevalece actualmente.

Nueva Zelanda

Desde su creación en 1870 hasta 1980 el sistema de educación de Nueva Zelanda se caracterizó por ser extremadamente burocratizado y con baja capacidad de respuesta a la sociedad. Los ´80 implicaron el inicio de una reforma profunda del sistema educativo en general que afectó al sistema de educación superior. La esencia de la reforma consistió en la delegación de responsabilidades hacia instancias locales, con un ejercicio más estricto del control por parte del estado (Preddey, 1996).

El sistema de educación universitario está compuesto por siete instituciones en todo el país. Las universidades están controladas por sus propios consejos, establecidos por la legislación con el fin de garantizar el máximo de autonomía. Al igual que en los demás países, Nueva Zalanda debió enfrentar la transición de un sistema de élite hacia uno masivo, en un

contexto social y económico de grandes transformaciones que durante las últimas dos décadas colocaron al país como una de las economías más abiertas y desreguladas en la OCDE y en el mundo (Preddey, 1996).

Nueva Zelanda se encuentra entre los países que han aplicado estrategias de privatización de la educación superior en un proceso que fue de sostenimiento a partir de fondos públicos y control del gobierno a otro en el que las políticas públicas dieron amplia libertad a las fuerzas del mercado (Hauptman, 2003). Se establecieron así aranceles en las instituciones públicas al mismo tiempo en que se les otorgó mayor autonomía; a la vez se fomentó la expansión de instituciones privadas con apoyo de fondos públicos. También se crea un sistema de préstamos estudiantiles que ayudó al pago de las tasas a través de pagos contingentes en función de los ingresos una vez graduados.

En este marco, el Departamento de Educación es desactivado conjuntamente con las plantas administrativas de las estructuras locales y regionales. Ciertas funciones políticas son traspasadas al Ministerio de Educación, y otras son asumidas por Agencias de la Corona creadas por la Ley de Educación de 1989 como la *New Zealand Qualifications Authority* (NZQA). Esta agencia tiene la autoridad de reconocer títulos, a partir de un marco nacional de calificaciones que otorga reconocimiento nacional a todos los programas post secundarios. Desde esa instancia se evalúan los niveles de aprendizaje y logro de competencias acreditando programas en todos los niveles hasta la educación superior vocacional. La misma ley de 1989 asigna las mismas responsabilidades para el sector universitario al *New Zealand Vice-Chancellors' Comité* (NZVCC), otorgando a un organismo independiente conformado por las instituciones la responsabilidad de aprobación y aseguramiento de la calidad de los títulos universitarios.

Con el fin de cumplir con la función de aseguramiento de la calidad en el ámbito universitario, en 1993 el NZVCC crea la *New Zealand Universities Academic Audit Unit* (AAU), cumpliendo con el mandato establecido en la Ley de Educación aprobada en 1989. La AAU lleva adelante auditorías cuyo propósito es evaluar los sistemas institucionales y los procesos relacionados con el mantenimiento y mejoramiento de las principales funciones de las universidades (investigación, enseñanza, aprendizaje y servicios a la comunidad). Culminados dos ciclos completos de auditorías institucionales, y habiendo realizado una evaluación externa de su tarea, la AAU ha achicado el foco de las auditorías hacia temas específicos de las funciones universitarias evaluados a nivel nacional.

TENDENCIAS GENERALES DE LA ÚLTIMA DÉCADA

El estudio comparado de los seis casos nacionales da indicios para interpretar que los recientes cambios en el status de las agencias evaluadoras, las variantes en los propósitos de las evaluaciones y las características de los criterios y procesos evaluativos pueden ser explicados a partir de causas comunes.

De autorregulación a mayor control gubernamental

Se establecieron algunas asociaciones entre los cambios en las relaciones de los sistemas de evaluación y acreditación con los respectivos gobiernos, identificando una tendencia que va de una situación inicial de autorregulación de los procesos por parte de las instituciones, comunidades académicas o profesionales hacia mayor control gubernamental, con las particularidades de cada caso dadas por la historia y características propias de cada sistema. Esta tendencia puede verse en el cuadro 1 del anexo.

La autorregulación a que se hace referencia se observa en casos de agencias conformadas por representantes de las propias instituciones universitarias (NEASC de EEUU, CIIES de México, VSNU de Holanda) o las corporaciones profesionales (ABET de EEUU) u otros en donde si bien existe una iniciativa gubernamental en el diseño de los sistemas –por ley o no- la responsabilidad es delegada a cuerpos representativos de las instituciones (CNA de Colombia, AAU de Nueva Zelanda) o la propia agencia gubernamental establece una regulación muy laxa de los procesos (NAHE de Suecia).

Estos casos de autorregulación sufren variantes en términos de mayor control gubernamental durante la última década. Este mayor control se expresa ya sea por la creación directa de agencias dependientes del gobierno paralelas a las ya existentes (NACIQUI en EEUU, COPAES en México, CONACES en Colombia, NAO en Holanda), o por el cambio de modalidad de los procesos hacia acreditaciones obligatorias (NAHE en Suecia).

Del mejoramiento al control de calidad

El viraje de tipo político analizado en apartado anterior entre autorregulación y control gubernamental puede ser interpretado en términos del propósito de los procesos de evaluación y los efectos generados como consecuencia de su realización. Así, se observa que las segundas generaciones de los sistemas de evaluación y acreditación de los casos estudiados muestran una tendencia que va de una situación inicial con procesos orientados al

mejoramiento –ya sea de instituciones o programas- a procesos que tienen como fin primordial el control de calidad mínima. Para cada caso, esta tendencia puede verse en el cuadro 2 del anexo.

Como corolarios de este movimiento, se advierte un pasaje de procesos voluntarios a obligatorios, así como un cambio en los efectos de los resultados, orientados inicialmente a la mejora, a efectos de tipo punitivo o determinantes para la autorización, reconocimiento oficial o financiamiento.

Esta transformación en los propósitos de las evaluaciones y acreditaciones se manifiesta de diferentes formas, que van desde el cambio del foco de la evaluación, de instituciones a programas por parte de las mismas agencias (Suecia y Nueva Zelanda), pasando por la creación de nuevas agencias gubernamentales de acreditación paralelas a las ya existentes con el fin de control (CONACES en Colombia), o bien a través de la creación de sistemas de agencias descentralizadas coordinadas y controladas por una agencia central (COPAES en México y NAO en Holanda). Al respecto, ver cuadro 3 del anexo.

Un solo caso escapa a esta clasificación, el de EEUU, en el que si bien no se advierte un cambio en el propósito formativo de las evaluaciones, se advierte presión externa desde el gobierno federal demandando los resultados visibles de los procesos de evaluación a través de la generación de información de modo de garantizar rendición de cuentas directamente a los consumidores.

Los criterios de las evaluaciones

También interesó analizar las características de los parámetros utilizados para las evaluaciones en dos aspectos: según quién los establece, por una parte, y sus características en términos del margen dejado al evaluador para la emisión de los juicios, por la otra. Analizar quién establece los criterios de evaluación permite vincular el instrumento utilizado con el control político de los procesos. (Ver cuadro 4 del anexo).

Se observó una correlación absoluta entre la dependencia de la agencia y la responsabilidad en la elaboración de los criterios. Asimismo, se ha podido corroborar cierta coincidencia entre el carácter abierto o cerrado de los criterios utilizados y el propósito de evaluación de cada sistema estudiado. En aquellos casos en que el fin de los procesos es el mejoramiento, se utilizan criterios abiertos, constituidos por amplias dimensiones de análisis con estándares generales. Por el contrario, cuando el fin de la evaluación es el de la garantía o control de la calidad, así como la acreditación de altos niveles de calidad, los criterios

utilizados son más cerrados, en el sentido que son desagregados en variables e indicadores, además de estándares de referencia. En todos los casos, se ha evidenciado similitud en las dimensiones de evaluación utilizadas, con cierta tendencia reciente a colocar el interés en los resultados, además de las condiciones de entrada y procesos.

Los procesos de las evaluaciones

También se observó que los sistemas de evaluación estudiados muestran, al igual que la tendencia mundial, un patrón común en sus procesos, a través de cuatro etapas principales: autoevaluación, evaluación externa por equipos de pares, informe de evaluación y dictamen final por parte de la agencia.

No obstante, algunas particularidades han podido identificarse, asociadas a los fines de los procesos evaluativos. En los casos en los que se pretende mejoramiento, la etapa de autoevaluación, y su informe resultante, es más valorada como base para la evaluación externa (EEUU, Nueva Zelanda). En estos mismos casos se evidencia mayor atención a la preparación de las visitas, así como un papel relevante en los informes finales de las recomendaciones realizadas por los equipos evaluadores. En algunos casos esta tendencia es reforzada a partir del diseño de instancias de seguimiento posteriores al proceso de evaluación propiamente dicho (Nueva Zelanda y Suecia).

Por otra parte, en varios de los casos en los que se tiene por propósito de la evaluación el control o garantía de calidad, se ha observado una notable delegación responsabilidad a los pares evaluadores en la decisión final de los resultados de la acreditación, ya sea a través de una recomendación puntual a la agencia, o bien a través de escalas o calificaciones predeterminadas (Holanda y México).

En este sentido, asociando los hallazgos de los dos puntos anteriores, se puede establecer una relación entre el fin de la evaluación, los criterios y lo que se espera de los pares. Allí donde el propósito es la búsqueda de mejoramiento, se espera una actuación de los pares asociada a apertura, búsqueda de la innovación y propuesta de mejora, con un margen de libertad más amplio para emitir esos juicios. Por el contrario, cuando el fin de la evaluación es la determinación de un resultado en términos de “alcanza o no alcanza” ciertos estándares, se delega en el par la responsabilidad de adelantar una decisión del posible resultado del proceso, así como la exigencia de atenerse a marcos más estrictos para elaborar sus juicios.

La participación de pares evaluadores en los sistemas analizados

También se han analizado los requerimientos establecidos por las agencias respecto de la composición de los equipos evaluadores y sus perfiles. Se ha advertido cierta tendencia reciente a la inclusión en los equipos de miembros que no pertenecen al ámbito académico. (Ver cuadro 5 del anexo).

En algunos casos, esta característica es histórica por tratarse de acreditación de programas con fuerte vinculación con el sector productivo, social o profesional. En otros, la participación de miembros externos obedece a cierta preocupación reciente de las agencias por mostrar transparencia o *accountability* de sus procesos a la sociedad. En todos los casos se ha observado una preocupación por la conformación de equipos comprensivos y representativos, fuertemente vinculados con las características del objeto –institución o programa- a evaluar.

Asimismo, existe coincidencia en los atributos personales del par evaluador que garanticen imparcialidad e independencia de criterio. Sólo en un caso se ha evidenciado un marcado interés en la interpretación del “par académico” como autoridad paradigmática y privilegiada para emitir juicios verdaderos sobre procesos que involucran a su propia comunidad (CNA de Colombia).

Al vincular el trabajo de los pares con la tendencia identificada respecto de los criterios es posible arribar a algunas otras conclusiones. Esta relación es relevante si se tiene en cuenta que, por un lado los criterios constituyen la base o interpretación sobre la que actúan los pares evaluadores, dando cuenta del margen de libertad depositado en ellos para sus propias interpretaciones y juicios. En segundo término, resultan de importancia por el lugar ocupado por los pares en el proceso concreto de la evaluación externa y redacción del informe final. Es este sentido, estaríamos frente a un escenario de achicamiento del margen de libertad de emisión de los juicios de los pares, a la vez que se le requiere creciente influencia en el proceso de decisión de los resultados en el marco de parámetros muy ajustados.

Por tanto, la relación entre a) control del gobierno, b) propósito de la evaluación, c) características de los criterios, y d) características del proceso externo, estaría dando cuenta de la influencia de las tendencias generales descritas sobre el propio trabajo de los pares.

ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES: ¿UN NUEVO ROUND DE ESTADO EVALUADOR?

Del análisis realizado surgen algunas hipótesis preliminares que deberán ser corroboradas en futuros trabajos abarcativos de mayor número de casos nacionales. El análisis sobre seis países permitió identificar cuatro actores principales participando de los actuales procesos de evaluación: Gobiernos, agencias, instituciones y pares académicos. Estos procesos se desarrollan en un contexto de exigencia creciente de *accountability* a las instituciones por parte de los gobiernos y la sociedad, traducida en mayor presión por mostrar resultados más que procesos, con énfasis en el desarrollo de procesos evaluativos para el control de la calidad más que para el mejoramiento.

Estos procesos se desarrollaron a través de sistemas de evaluación y acreditación que pasaron de una situación inicial de mayor autorregulación por parte de las instituciones y comunidad académica -a través de agencias controladas por ellos-, a mayor control gubernamental a través de las mismas agencias o de nuevas a cargo de llevar adelante los nuevos propósitos. Esta tendencia ha repercutido no sólo en el control sobre las agencias, sino también en el foco de la evaluación, en las características de los criterios y las implicancias de los resultados de la evaluación.

El papel de los pares académicos en las modalidades iniciales de evaluación y acreditación es relevante, en la medida que su participación en los procesos exigía la emisión de juicios con arreglo a estándares más o menos laxos. Esta participación de los pares los colocaba en una situación de autoridad para la identificación de problemas y la elaboración de recomendaciones para el mejoramiento. Sus juicios, resultantes de interpretaciones propias con grados mayores de libertad, se realizaban sobre estándares que representaban interpretaciones acordadas por el conjunto de las instituciones que controlaban los procesos.

En la situación actual, los gobiernos estarían avanzando sobre las funciones de las instituciones con mecanismos de control de la calidad a través de instrumentos más pautados. Si bien la participación de los pares permanece, ésta se desarrolla con arreglo a nuevas reglas que achican el margen para sus interpretaciones, y con la inclusión de evaluadores no académicos con la misma capacidad de emisión de juicios. Allí donde los gobiernos no avanzan, son las propias agencias autónomas las que establecen mayor rigurosidad en sus criterios, o bien modifican los procesos atendiendo a la exigencia de mayor *accountability*.

Esta situación podría estar dando cuenta de un proceso más general de pérdida de autonomía institucional y aumento del poder gubernamental en los procesos de evaluación y acreditación entre los dos momentos identificados. Estaríamos ante una nueva etapa

diferenciada de una primera ronda de evaluaciones de un Estado Evaluador que, sobre todo en Europa continental, otorgó autonomía a cambio de control de resultados de procesos autorregulados. Las principales razones del cambio podrían encontrarse en el nuevo contexto de internacionalización de la educación superior.

No obstante, llama la atención que tendencias similares se presentan en América Latina. Si bien es posible pensar en el efecto de los procesos de internacionalización con foco en Europa sobre nuestro continente, es posible identificar para América Latina un proceso sostenido de pérdida de autonomía gradual, dado que la primera ronda de evaluación en los '90 no significó, como en Europa, mayor autonomía a cambio de control de resultados. Estos resultados estarían confirmando la tendencia hacia un modelo cada vez más heterónimo, planteada por Schugurensky en 1999, de los diversos sistemas de educación superior del mundo.

IMPLICANCIAS PARA LA REFLEXIÓN EN EL CONO SUR

A esta altura quizá valga la pena preguntarse el por qué de este estudio, sobre la base de casos tan distantes y diferentes respecto de los países del Cono Sur. Hoy es un lugar común sostener que la globalización desencadena procesos que impactan en cada una de las sociedades de manera diferenciada en función de sus propias historias, culturas y procesos internos. Y la educación aparece como una dimensión con creciente importancia en estos procesos.

La transnacionalización de la educación, sobre todo de la superior, a partir del movimiento ya no sólo de estudiantes y docentes, sino también de carreras e instituciones, impone nuevos desafíos no ajenos para nuestros países. La educación como servicio comercializable en el acuerdo del GATS se impuso como preocupación en la agenda del MERCOSUR educativo, ámbito en el cual se han desencadenado procesos regionales propios, muy interesantes. Asimismo, y a partir del proceso de Bologna, diferentes iniciativas incipientes de convergencia de la educación superior incluyen a instituciones nacionales (Proyecto Tunning, Proyecto 6x4), y el tema está en la agenda actual de reflexión entre los especialistas regionales. Por su parte, las agencias locales también participan de procesos tendientes a la reflexión sobre pautas compatibles de evaluación y acreditación con otras agencias internacionales, en el marco de sus particularidades.

Pareciera que los países de esta subregión estarían transitando un angosto punto de equilibrio entre las variadas tendencias que hemos identificado en este estudio comparado. Podría decirse que de una primera etapa de reacción negativa a la implementación del sistema de evaluación por parte de las universidades, se transita por un momento intermedio entre incorporación genuina de la evaluación a los propios procesos institucionales y evaluación limitada al cumplimiento de requisitos. Sin dudas, estas percepciones merecen ser profundizadas en futuros estudios.

Si así fuera, y teniendo en cuenta que no estamos ajenos a los procesos internacionales anteriormente descritos, cabe preguntarse si este punto de equilibrio es estable, o podemos esperar cambios vinculados con algunas de las tendencias analizadas. La actual experiencia del Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR da cuentas de la voluntad por mantener ese equilibrio y es actualmente una experiencia valorada a nivel regional. No obstante el camino en este nuevo contexto recién se inicia. El propósito de este trabajo ha sido el de aportar el estudio de las tendencias actuales de la experiencia internacional para el análisis y la reflexión de los procesos que se suceden en nuestros países, en vistas al fortalecimiento de una cultura de la evaluación que aporte al mejoramiento participativo y permanente. Esperamos que dicho propósito se haya cumplido, al menos en parte.

BIBLIOGRAFÍA

- ARÉCHIGA URTUZUÁSTEGUI, H. (2003) *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*. IESALC – UNESCO. Abril.
- BAUER, M. y KOGAN, M. (1997) “Evaluation systems in the UK and Sweden: successes and difficulties”. *European Journal of Education*. Vol. 32, Issue 2. p. 129. Junio.
- BOURDIEU, P. (1989). *Homo Academicus*. Standford University Press, California.
- BOTERO ALVAREZ, J. (2005) “El papel del Estado en los procesos de evaluación y acreditación”. Presentación realizada en el *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Evaluación y la Acreditación en América Latina y el Caribe*. IESALC – CONEAU. 6 y 7 de junio.
- CONEAU (1997): *El sistema de acreditación en Estados Unidos: la acreditación institucional y la acreditación de programas. El papel del Council for Higher Education (CHEA) y de la Secretaría de Estado*. Equipo técnico. Argentina.
- COOK, CH. (2002), "La evaluación de universidades: experiencias y consecuencias", Conferencia pronunciada en el Seminario *La experiencia norteamericana en acreditación institucional de la Educación Superior*, CONEAU, traducida por el equipo técnico de la CONEAU.
- DIAZ BARRIGA, A. (2005). Riesgos de la evaluación y Acreditación de la Educación Superior”. Ponencia presentada en el *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Evaluación y la Acreditación en América Latina y el Caribe*. IESALC – CONEAU. 6 y 7 de junio.
- DIAZ SOBRINHO, J. (2003) “Avaliacao da Educacao Superior. Regulacao e emancipacao”. *RAIES*, Vol. 8, No. 2. junio.
- DITTRICH, K. (2003) “El caso de los Países Bajos”. *Evaluación de la Calidad y Acreditación. Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe*. ANECA.
- DITTRICH, K. (2004) “Los instrumentos comunes para la acreditación: procedimientos y revisión por pares”. *Seminario sobre Instrumentos Metodológicos Comunes para la Evaluación y Acreditación en el Marco Europeo*. Santander, España, 28 al 30 de julio.
- EL-KHAWAS, E. (2001) *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*. International Institute for Educational Planning. UNESCO. París.

- FABER, M. y HUISMAN, J. (2003) "Same voyage different routes? The course of the Netherlands and Denmark to a 'European model' of quality assurance" *Quality in Higher Education*, Vol. 9, No. 3.
- FORTES, M. y MALO, S. (2002) "Una revisión de las evaluaciones por comités de pares" *Quinto Foro de Evaluación Educativa*. CENEVAL. Ensenada, México.
- FRANKE, S. (2002) "From audit to assessment: a national perspective on an international issue". *Quality in Higher Education*, Vol. 8, No 1.
- HABERFELD, L. (2004) La Acreditación Institucional en el Marco de la Reautorización de la Ley de Educación Superior en Estados Unidos. CONEAU, mimeo.
- HAMALAINEN, K. (2003) "La experiencia de las agencias nórdicas". *Evaluación de la Calidad y Acreditación. Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe*. ANECA.
- HARVEY, L. (1999) "Quality in Higher Education". Paper presented at the *Quality Conference*, Göteborg. UCE.
- HARVEY, L. (1999) "Evaluating the evaluators". Opening keynote of the 5th Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). Santiago, Chile. Mayo. Centre for Research into Quality, University of Central England in Birmingham. www.uce.edu
- HAUPTMAN, A. (2003) "Assessing Market Mechanisms for Higher Education in New Zealand and Australia" *International Higher Education No. 32*. Summer. Boston College.
- KENT, R. (1993) *La evaluación de la educación superior en América Latina: una comparación de cinco experiencias nacionales*. CEDES, Buenos Aires.
- KIM, I. (2001) "Conflicts within Sweddish Higher Education Policy". *International Higher Education*. Spring 2001. Boston College.
- MAASEN, P. (1997) "Quality European Higher Education: recent trends and their historical roots". *European Journal of Education*, Vol. 32, 2, junio.
- MALO, S. (2005) Papel de la Evaluación y la Acreditación en la Relación entre la Universidad y el Estado. Ponencia presentada en el *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Evaluación y la Acreditación en América Latina y el Caribe*. IESALC – CONEAU. 6 y 7 de junio.
- MALO, S. y FORTES, S. (2004) "An assessment of Peer Review Evaluation of Academia Programmes in Mexico". *Tertiary Education and Management*. Vol. 10, No 4. EAIR.

- MARQUINA, M. (2005) *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales*. Ensayo encomendado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU.
- MEADE, P. y WOODHOUSE, D. (2000) "Evaluating the effectiveness of the New Zealand Academic Audit Unit: review and outcomes". *Quality in Higher Education Vol. 6, No. 1*.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F (1991) *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Gedisa.
- NEAVE, G. (2001) *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa.
- NILSSON, K. y WAHLEN, S. (2000). "Institutional response to the Swedish model of quality assurance". *Quality in Higher Education, Vol. 6, No 1. Abril*.
- OMAR, P. & LIHUANEN, A (2005) *A Comparative Analysis of Systematic Quality Work in Nordic Higher Education Institutions*. Nordic Quality Assurance Network in Higher Education. Helsinki.
- PILOT, A. (2001) *Quality assurance and accreditation in higher education in the Netherlands: internal quality care and external quality assessment.*" Conference on Quality Assurance and Accreditation in Rumanian University Education. Matra Project. Bucarest, Abril 11 y 12.
- PREDDEY, G. (1996) "Modelo para la asignación de fondos públicos entre las universidades: el caso de Nueva Zelanda". En: J. Delfino y H. Gertel (Eds.) *Nuevas Direcciones en el Financiamiento de la Educación Superior. Modelos de Asignación del Aporte Público*. Ministerio de Cultura y Educación, SPU.
- REVELO REVELO, J. (2002) "Sistemas y Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica. Reto de Garantía y Fomento de la Calidad". *Primer Seminario Internacional: Educación Superior, Calidad y Acreditación*. Julio.
- REVELO REVELO, J. (2003) "El modelo colombiano de evaluación y acreditación de la calidad". *Evaluación de la Calidad y Acreditación. Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe*. ANECA.
- REVELO REVELO, J. (2003) *The National Accreditation System in Colombia: experiences from the National Council of Accreditation (CNA)*. International Institute for Educational Planning. UNESCO.

- RIESBERG, L. (1994) "Evaluación de la educación superior: la experiencia de Estados Unidos". En: C. Marquis (Comp.) *Evaluación Universitaria en el Mercosur*. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación, SPU.
- ROA VARELO (2003) *Acreditación y Evaluación de la Calidad en la educación superior colombiana*. IEASALC-UNESCO, Mayo.
- SADURSKIS, A. (2004) *Quality Assurance in Sweden*. Presentation at "Quality Assurance. A Challenge for Estonian Higher Education", Tartu 10 – 11 Mayo.
- SCOTT, G. (2001) *Preparing for a Quality Audit in Higher Education: Lessons from the New Zealand Experience*. Forum Held at the University of Waikato, Abril.
- SCHUGURENSKY, D. (1999) "Higher education restructuring in the era of globalization: toward a heteronomous model?" En: Robert Arnove y Carlos Alberto Torres *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Rowman & Littlefield Publishers.
- VAN DER WENDE, M. Y WESTERHEIJDEN, D. (2002) "International aspects of quality assurance with a special focus on European Higher Education". *Quality in Higher Education*, Vol. 7, No 3.
- VROEIJENSTIJN, A (1995) *Improvement and accountability: Navigating Between Scylla and Caribdis*. London, Jessica Kingsley.
- VROEIJENSTIJN, T. (2003) *Similarities and differences in accreditation. Looking for a common framework*. Documento preparado desde la NAO para su presentación en encuentro del European Consortium for Accreditation (ECA), The Hague, 12 y 13 de junio.
- WESTERHEIJDEN, D. (2001) "Ex oriente lux?: national and multiple accreditation in Europe alter the fall of the Wall and alter Bologna" *Quality in Higher Education*, 7.

ANEXOS

Cuadro 1. Status de las agencias

País	Nombre de la agencia	Año de creación	Grupo de origen	Relación con el gobierno
Estados Unidos	NEASC	1885	Instituciones	Independencia
	ABET	1932	Colegios Profesionales	Independencia
	NACIQI	1992	Gobierno Federal Se crea por ley nacional	Cuerpo asesor del Gobierno
	CHEA	1997	Instituciones	Independencia
México	CIIES	1991	Instituciones	Independencia
	COPAES	2000	Gobierno	Dependencia
Colombia	CNA	1992	Gobierno y comunidad académica Se crea por ley nacional	Autonomía aunque el gobierno financia
	CONACES	2003	Gobierno Se crea por decreto nacional	Dependencia
Holanda	VSNU	1986	Instituciones	Independencia
	NAO	2002	Gobierno	Independencia aunque opera en su órbita
Suecia	National Agency for Higher Education	1995	Gobierno	Dependencia

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía citada.

Cuadro 2. Objeto y propósito de la evaluación

País	Agencia	Objeto de la evaluación	Fin de la evaluación
Estados Unidos	NEASC	Instituciones	Mejoramiento
	ABET	Programas de Ingeniería y Tecnología	Control
México	CIIES	Programas	Mejoramiento
	COPAES	Organizaciones Acreditadoras	Control
Colombia	CNA	Programas e instituciones	Acreditación de alta calidad
	CONACES	Programas e instituciones	Control
Holanda	VSNU	Programas	Mejoramiento
	NAO	Agencias de acreditación de programas Nuevos programas	Control
Suecia	NAHE hasta 2002	Instituciones Nuevos programas Problemas del sistema	Mejoramiento
	NAHE desde 2002	Programas de grado y posgrado Nuevos Programas Problemas del sistema	Control
Nueva Zelanda	AAU	Instituciones (hasta 1998) Funciones específicas de las instituciones (desde 2000)	Mejoramiento

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía citada.

Cuadro 3. Consecuencias de la evaluación / acreditación

País	Agencia	Obligatoriedad	Efectos de la evaluación
Estados Unidos	NEASC	Voluntaria	Indirecto: Fondos del Gobierno Federal Condición para acreditación de programas
	ABET	Voluntaria	Requisito para el ejercicio profesional
México	CIIES	Voluntaria	Base para el mejoramiento
	COPAES	Obligatoria	Autorización para funcionar
Colombia	CNA	Voluntaria	Prestigio
	CONACES	Obligatoria	Forma parte del proceso de registro calificado. La no acreditación puede implicar suspensión del servicio
Holanda	VSNU	Voluntaria	Base para el mejoramiento
	NAO	Obligatoria	Fondos del Gobierno Federal Reconocimiento de títulos Préstamos estudiantiles
Suecia	NHEA hasta 2002	Voluntaria	Base para el mejoramiento
	NHEA desde 2002	Obligatoria	Derecho al otorgamiento de títulos
Nueva Zelanda	AAU	Voluntaria	Base para el mejoramiento

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía citada.

Cuadro 4. El proceso de evaluación

País	Agencia	Quién determina los criterios	Características de los criterios (1)	Etapas del proceso	Publicidad de los resultados
Estados Unidos	NEASC	Board of Trustees de NEASC	Abiertos	Autoevaluación Visita de pares Informe Decisión de acreditación	No
	ABET	Board of Directors de ABET	Varían según el programa Más o menos abiertos		No
México	CIIES	Cada Comité	Abiertos	Autoevaluación Visita de pares Informe diagnóstico	No
	COPAES	Consejo del COPAES	Cerrados	Autoevaluación Visita de pares Informe con recomendación de decisión Dictamen final	No
Colombia	CNA	CNA, discutidos y acordados con la comunidad académica	Cerrados	Autoevaluación Visita de pares Informe Evaluación del CNA con recomendación al ME	Sí
	CONACES	Ingeniería fueron elaborados por el CNA	Abiertos	Acreditación Ministerio	Sí
Holanda	VSNU	VSNU	Abiertos	Autoevaluación Visita de pares Informe diagnóstico con recomendaciones	Sí
	NAO	Los seis temas básicos establecidos por Ley NAO definió un marco más detallado que debió ratificarse por el parlamento	Cerrados	Autoevaluación (no se remite) Visita de expertos Informe con resolución Validación por la agencia	Sí
Suecia	NHEA hasta 2002	Establecidos por la agencia sobre la base de la Ley de Educación Superior	Abiertos	Autoevaluación Visita de pares Informe Validación por la agencia	sin inf.
	NHEA desde 2002	Establecidos por la agencia sobre la base de la Ley de Educación Superior	Abiertos	Autoevaluación Visita de pares Informe Validación por la agencia Seguimiento	sin inf.
Nueva Zelandia	AAU	Establecidos por el Comité de rectores de NZ	Abiertos y en base a los Objetivos de la institución los cuales son aprobados por el Ministerio al momento de su creación	Autoevaluación Visita de pares Informe y recomendaciones Validación por la agencia Seguimiento	Sí

(1) Abiertos: Definición de dimensiones generales con estándares en cada una. Cerrados: Cada dimensión es operacionalizada en criterios e indicadores con estándares para cada uno

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía citada.

Cuadro 5. Características de los equipos evaluadores

País	Agencia	Número de miembros	Perfil académico/profesional	Condiciones personales
Estados Unidos	NEASC	1 líder equipo varía según tamaño de la institución (hasta 30 en algunos casos)	Académico (docente) con manejo institucional en diferentes áreas de la organización universitaria A veces de otras regiones	No conflicto de interés Justicia y responsabilidad No asumir el rol de inspección/control
	ABET	1 líder y un evaluador por programa a evaluar (mínimo 3 personas) Pueden participar observadores	Académicos de la especialidad representantes del gobierno representantes de la industria sector privado	No conflicto de interés (firma) Honestidad / integridad Imparcialidad, justicia, equidad
México	CIIES	Nueve miembros por comité con carácter estable	Académicos distinguidos representativos de las diversas regiones del país	Autoridad moral Actitud abierta y de cooperación
	COPAES	A criterio de cada organismo acreditador	Autoridad académica Reconocida trayectoria y prestigio académico y/o profesional con amplia experiencia en educación superior (docencia o gestión)	Autoridad moral Confidencialidad Respeto hacia otros colegas
Colombia	CNA	1 coordinador y equipo	Expertos reconocidos en el campo profesional Directivos de instituciones	Representan el deber ser Reconocido con autoridad por sus pares capacidad de trabajo en equipo
	CONACES	Salas por especialidad a cargo de 3 o 4 miembros	Académicos del más alto nivel Cinco años de experiencia universitaria Experiencia en docencia o gestión Capacitación en CONACES Evaluaciones anteriores	Compromiso ético No conflicto de interés Confidencialidad Sensible a las diferencias Veraz y respetuoso
Holanda	VSNU	Hasta 7 miembros	Disciplina (académicos o profesionales) De la educación Extranjeros Un estudiante Todos con antecedentes sobresalientes en el campo	No conflicto de interés Independencia No asumir el rol de inspección/control Diálogo / apertura
	NAO	Hasta 7 miembros	Expertos en el campo del conocimiento provenientes de la academia, de la industria y organizaciones sociales prestigio académico y/o profesional Extranjeros De la educación Un estudiante	Independencia Pericia No conflicto de interés Autoridad para emitir juicios
Suecia	NHEA	5 auditores	Dos académicos nacionales o de la región Uno del mundo no académico Un estudiante El secretario de la agencia	No se especifican
Nueva Zelandia	AAU	1 líder (es un académico) equipo varía según tamaño de la institución	Académicos (con experiencia en docencia investigación y/o gestión. Uno de ellos especialista en cuestiones de minorías indígenas) Un no académico de la industria con interés en educación superior A excepción del líder, no es necesario haber evaluado anteriormente	Abiertos, maduros, objetivos Poseer capacidad de juicio, habilidades analíticas, tenacidad, habilidad para percibir situaciones de manera realista, comprender situaciones complejas desde una perspectiva amplia, buscar la verdad, capacidad de reacción ante situaciones estresantes No conflicto de interés

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía citada.