



## La transformación de los procesos de acreditación: retos y recomendaciones

Francisco López Segrera

Universidade de Salamanca, Patio de Escuelas Mayores, 1, 37008, Salamanca, Espanha. E-mail: francisco.lopez-segrera@upc.edu

**RESUMEN.** El objetivo de este artículo es ofrecer algunas recomendaciones a los retos que plantean a la educación superior en América Latina y el Caribe los procesos de de evaluación y acreditación. Se requieren cambios necesarios y urgentes en los sistemas de evaluación y acreditación, sin por eso desconocer que mucho se ha avanzado en este proceso en América Latina y el Caribe (ALC) desde los 90s. Hemos identificado siete retos: el Reto de la Inequidad; el Reto del formalismo y la burocratización en los procesos de evaluación y acreditación; el Reto del mimetismo de las 'WorldClassUniversities'; el Reto de privilegiar los indicadores productivistas y de crecimiento económico (muchas veces no sostenible) en detrimento de indicadores que midan valores claves para la equidad, la armonía social y la sostenibilidad del medio ambiente; el Reto de la 'corrupción académica'; el Reto de la acreditación internacional; y el Reto de Innovar. En el artículo recomendamos políticas y acciones para enfrentar adecuadamente estos retos y llevar a cabo una transformación en los procesos de evaluación y acreditación.

**Palabras-claves:** acreditación, evaluación, educación superior, innovación.

### The transformation of accreditation processes: challenges and recommendations

**ABSTRACT.** Some recommendations are provided to the challenges that the evaluation and accreditation processes raise to higher education systems in Latin-American and the Caribbean. Necessary and urgent changes are required in the systems of evaluation and accreditation in the region. We have identified seven challenges: Inequity; formalism and bureaucracy; uncritical acceptance of the 'World Class Universities' model; preference of indicators measuring economic growth (often not sustainable) to the detriment of indicators that measure key values such as equity, social harmony and environment sustainability; the challenge of 'academic corruption'; the challenge of international accreditation; and the challenge of innovation. Some policies and actions are recommended to face adequately these challenges and to carry out a transformation within the evaluation and accreditation processes.

**Keywords:** accreditation, evaluation, higher education, innovation.

#### Introducción

Pienso que se requieren cambios necesarios y urgentes en los sistemas de evaluación y acreditación, sin por eso desconocer que mucho se ha avanzado en este proceso en América Latina y el Caribe (ALC) desde los 90s.

Sin embargo, hay varios retos a los que es necesario dar respuesta con urgencia tanto a nivel de ALC, como a nivel mundial y en especial en los países en desarrollo.

Podríamos identificar estos Retos de la manera siguiente:

- El Reto de la Inequidad.
- El Reto del formalismo y la burocratización en los procesos de evaluación y acreditación.
- El Reto del mimetismo de las 'WorldClassUniversities'.

- El Reto de privilegiar los indicadores productivistas y de crecimiento económico (muchas veces no sostenible) en detrimento de indicadores que midan valores claves para la equidad, la armonía social y la sostenibilidad del medio ambiente.

- El Reto de la 'corrupción académica'.
- El Reto de la acreditación internacional.
- El Reto de Innovar.

Pienso que instituciones como UNESCO y GUNI, instituciones como IESALC-UNESCO y sus redes, y otras redes como IDEII, pueden construir interactivamente una importante masa crítica de conocimiento al respecto y en esa dirección se está avanzando.

Antes de iniciar el análisis de estos Retos y de ofrecer Recomendaciones para enfrentarlos, llevaremos a cabo una breve conceptualización del término acreditación y del desarrollo de estos procesos en ALC.

La acreditación es un proceso destinado a garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. La calidad no implica un modelo único y universal, ni debe guiarse prioritariamente por las tendencias del mercado.

El procedimiento incluye una auto-evaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditados regularmente. En todos los casos es una validación temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa (LÓPEZ; SEGRERA 2006; RIACES, 2004).

Certificación, evaluación y acreditación de la calidad universitaria son procesos inseparables que implican la búsqueda de la pertinencia social, la oportunidad en las acciones de formación e investigación, su relación con el mundo productivo y la transferencia científica y tecnológica. La certificación y acreditación, si bien representan mediaciones para cumplir con los objetivos sociales también son acciones de política educativa que no deben asumirse de manera acrítica o meramente instrumental, por el contrario, también representan espacios para repensar estos procesos reconociendo la identidad y los valores institucionales y contextuales de las propias instituciones de educación superior y del conjunto de la sociedad. Los procesos de certificación y acreditación de la educación superior como acciones permanentes y de mejora continua y garantía de la calidad determinarán una dinámica que mueven toda la estructura organizacional que confronta a las IES con sus objetivos sociales, el financiamiento y sus fuentes así como el reconocimiento con certidumbre de sus funciones, entre otros. En este desencadenamiento de procesos, cuyos peligros se ubican en el alejamiento de los valores de equidad, cobertura e inclusión con calidad, es necesario armonizar estos principios con la lógica de la globalización de la educación superior y sus tendencias privatizadoras con ánimo de lucro (forprofit) sin someterse a ellos.

A la Acreditación de una institución de educación superior (IES) y de sus diversos programas se llega tras un proceso previo de auto-evaluación y evaluación de la calidad por pares externos. Es un concepto estrechamente asociado al de garantía de la calidad (quality assurance) y de rendición de cuentas (accountability). Cuando una IES es acreditada – o uno de sus programas – se suele extender un certificado (certificación) (LÓPEZ SEGRERA, 2010).

En los diversos países existen distintos procedimientos para Acreditar las IES y sus programas. En unos países son acreditadas por el estado, en otros por agencias privadas. Hay incluso instituciones de gran prestigio (Harvard, Stanford) que no admiten ser acreditadas, pues consideran que son ellas las que establecen los estándares de calidad.

La acreditación en la educación superior es una forma de regulación. Garantiza que las universidades cumplan una serie de criterios, que pueden aplicarse al conjunto de la institución o a los programas académicos, para luego presentar los resultados a la sociedad. Siempre que se haga un buen uso de ella, la acreditación no sólo estará ligada al control de la calidad sino también a la mejora de la calidad. Esto significa que las universidades deben ser capaces de adaptar todos sus servicios a las nuevas demandas y ser conscientes de su compromiso social.

En *América Latina y el Caribe*, varios factores han supuesto un gran desafío para el mantenimiento de la calidad, entre ellos: la enorme expansión de la matriculación en un período de crisis económica, la reducción de la partida presupuestaria estatal para educación superior, y la aparición del sector privado y de diferentes modelos de educación superior (DIDRIKSSON, 2010). Todo ello hace necesarias la garantía de la calidad y la acreditación. Para cumplir este objetivo se han establecido agencias nacionales de acreditación en Argentina, los países de América Central, Colombia, México, Chile y muchos otros países de la región (MARÚM-ESPINOSA, 2004). Predomina la acreditación tanto de instituciones como de programas. 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 muchos casos, las instituciones y los programas de carácter privado son de muy baja calidad (FÉRNANDEZ LAMARRA, 2005).

A partir de la década de 1990 casi todos los países de América Latina y el Caribe crearon organismos de acreditación. Se creó, por ejemplo, en México, la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), fundado en octubre del 2000. También el CENEVAL y en especial la asociación de universidades e instituciones de educación superior (ANUIES), han desempeñado un importante Papel en este sentido. En Chile surgió el Consejo Superior de Educación (Chile). En Costa Rica se instauró oficialmente en 1998 el Sistema nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). En Colombia se estableció el Consejo Nacional de

Acreditación. En Argentina se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En Centroamérica, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) impulsó los procesos de evaluación y acreditación y se creó el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). En el Caribe anglófono se creó la Asociación de Instituciones Terciarias del Caribe (ACTI/CARICOM). A través de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), Brasil, desde la década de 1960, desarrolla un sistema de evaluación y acreditación de postgrados.

La complejidad del sistema de grado, con sus 2.300 instituciones de distintos tamaños y modelos estructurales, requiere un complejo sistema de regulación a cargo de varios órganos del Ministerio de Educación (MEC): el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, la Secretaría de Educación Superior, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior y el Consejo Nacional de Educación (DIAS SOBRINHO, 2006b, p. 286).

Se han realizado esfuerzos para crear organismos subregionales de acreditación: el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/MERCOSUR, sustituido luego por Arcu-Sur) es un ejemplo de esfuerzos de esta índole (FERNANDEZ LAMARRA, 2010, p. 118).

Existen múltiples modelos de acreditación en la región. En la mayor parte de los países, los organismos acreditadores son estatales, pero también hay en la región agencias de acreditación no estatales e internacionales. En algunos casos se alcanza la cobertura de todo el sistema, en otros no. Aunque de maneras diferentes, en América Latina y el Caribe la acreditación viene consolidándose como un proceso de certificación externo de programas o instituciones, de validación temporal, basada en estándares de calidad previamente establecidos por el organismo que acredita. Incluye, generalmente, la autoevaluación y una evaluación externa por un equipo de pares (DIAS SOBRINHO, 2006a)

En la región, el aspecto central de la acreditación es el control y la garantía de calidad, mientras que la evaluación se asocia más a la lógica de mejoramiento académico.

Un rasgo común a los sistemas de educación superior del continente latinoamericano consiste en que los procesos de acreditación y las evaluaciones externas tienden a ocupar el lugar de las autoevaluaciones y de las evaluaciones

cualitativas. Son procesos cada vez más globalizados, transnacionales, estandarizados, cuantitativos y objetivos, con propósitos de ampliar las posibilidades de convalidación externa, establecer clasificaciones y también orientar a los 'clientes'. Aunque en algunos países, como Argentina y Chile, los procesos de acreditación logren limitar la proliferación de nuevas instituciones privadas y lleguen incluso a proponer el cierre de algunas de ellas, esto no ocurre en otros países. Por ejemplo, los procesos reguladores brasileños no evitaron la abundante proliferación de instituciones privadas de baja calidad (DIAS SOBRINHO, 2006a, p. 286, grifo nosso).

### El Reto de la Inequidad

La tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a 132 millones en 2004, a 158,713 en 2008 y a 177,864 en 2010 según el último Informe del Instituto de Estadística de UNESCO, 2012.

Las diferencias regionales y nacionales – ver Tablas 1, 2 y 3 – en tasas de matrícula revelan la desigualdad mundial: 7% en África Subsahariana, 76% en América del Norte y Europa Occidental, 41% en América Latina y el Caribe, 24% en Asia Central, 17% en Asia Meridional y Occidental, 29% en Asia Oriental y Pacífico, 24% Estados Árabes, 66% Europa Central y Oriental (UNESCO, 2012).

**Tabla 1.** Principales cifras de TBM en la educación superior a nivel mundial.

|                                       |                    |
|---------------------------------------|--------------------|
| Estados Árabes                        | Libano 54%         |
|                                       | Bahréin 51%        |
|                                       | Argelia 31%        |
|                                       | Egipto 32%         |
|                                       | Djibuti 5%         |
| Asia                                  | Australia 80%      |
|                                       | Irán 43%           |
|                                       | China 26%          |
|                                       | India 18%          |
|                                       | Camboya 8%         |
|                                       | Pakistán 5%        |
|                                       | Afganistán 3%      |
| América Latina y Caribe               | Cuba 95%           |
|                                       | Argentina 71%      |
|                                       | Venezuela 78%      |
|                                       | Chile 59%          |
|                                       | Colombia 39%       |
|                                       | México 28%         |
|                                       | El Salvador 23%    |
|                                       | Honduras 19%       |
|                                       | Belize 21%         |
| América del Norte y Europa Occidental | Finlandia 94%      |
|                                       | EE.UU. 95%         |
|                                       | España 73%         |
|                                       | Reino Unido 59%    |
| África Subsahariana                   | Islas Mauricio 25% |
|                                       | Senegal 8%         |
|                                       | Burundi 3%         |
|                                       | Chad 2%            |

**Tabla 2.** Promedios regionales de tasa de matrícula (TBM) en la educación superior.

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| A nivel mundial                       | 29% |
| Estados Árabes                        | 24% |
| Europa Central y Del Este             | 66% |
| Asia Central                          | 24% |
| Asia Del Este y Pacífico              | 29% |
| América Latina y el Caribe            | 41% |
| América del Norte y Europa Occidental | 76% |
| Asia Occidental y del Sur             | 17% |
| África Sub-sahariana                  | 7%  |

**Tabla 3.** Principales cifras de la Educación Superior en América Latina y a nivel mundial.

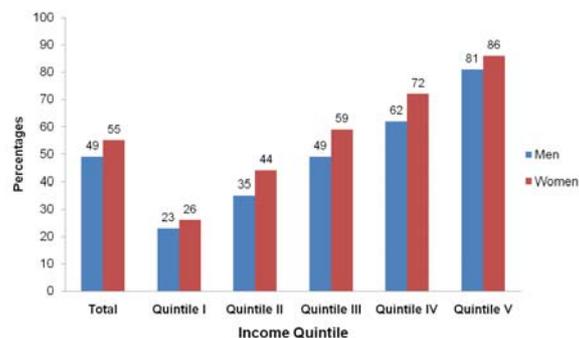
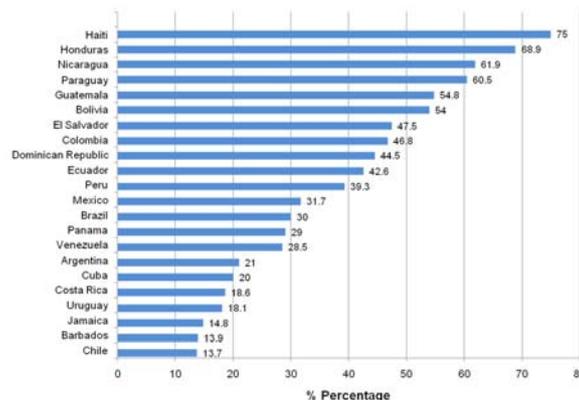
| Instituciones universitarias en América Latina:                  |  |
|--|--|
| 1950: 75   | 1985: 450                              |
| 1975: 330  | 1995: 812 (319 públicas, 493 privadas) |
| Actualmente: 3900 universidades y 10,500 IES no universitarias   |  |
| Número de estudiantes de la Educación Superior en América Latina |  |
| 1950: 267.000  | 2000: 11.500.000                       |
| 1970: 1.640.000  | 2005: 15.293.181                       |
| 1980: 4.930.000  | 2010: 21.448.000                       |
| 1990: 7.350.000  |  |
| Tasa de incremento anual de la matrícula: 6%                     |  |
| Sector Privado: 8%   |  |
| Sector Público: 2,5 %  |  |
| Tasa bruta de escolarización terciaria                           |  |
| 1950: 2,0%   | 2000: 19,0%                            |
| 1970: 6,3%   | 2003: 28,7% (IESALC)                   |
| 1980: 13,8%  | 2009: 37%                              |
| 1990: 17,1%  | 2012: 41%                              |
| Tasa en los países desarrollados: entre 50 y 88%                 |  |
| Europa: 55% Suiza y 94% Finlandia                                |  |
| EE.UU.: 95%  |  |
| Asia, África y Estados Árabes:                                   |  |
| Asia: 3% Afganistán/100% South Korea                             |  |
| África: 2% Chad/Islands Mauricio 25%                             |  |
| Estados Árabes: 4% Mauritania/ 54% Líbano                        |  |

La matrícula en las IES pasó de 7.405.257 estudiantes en 1995 (38,1% en IES privadas) a 12.186.260 en el 2002 (47,5 privada). En las universidades propiamente dichas la matrícula pasó de 5.070.731 en 1995 (30,4% privada) a 8.316.649 (40,1 privada). Según las últimas cifras disponibles, la TBM total en LAC era de 21,448,000 en 2010 UNESCO, 2012, p. 124-128).

4. Hay *megasistemas* de educación superior con más de cuatro millones de estudiantes (Brasil: 6,553,000); *sistemas grandes* con más de dos millones – México (2,847,000) y Argentina (2,387,000); *medianos* –entre un millón doscientos mil y 500,000 estudiantes- como son los casos de Chile (876,000), Colombia (1,674,000), Perú (1,207,000) y Venezuela (2,123,000) ; *pequeños* – entre 500,000 y 150,000 estudiantes- en países como Bolivia (346,056), Cuba (801,000), Ecuador (535,000), Guatemala (114,764), y República Dominicana (293,565) ; y *muy pequeños* – entre 500,000 y 150,000- como es el caso de Costa Rica (110,117), El Salvador (150,000), Honduras (148,000), Nicaragua (103,577), Panamá (135,000),

Paraguay (236,000) y Uruguay (161,000). Los sistemas de ES en todo el Caribe no español - anglófono, francófono, etc. -son también *muy pequeños*: Jamaica (71,000), Trinidad Tobago (16,920), Santa Lucía (2,197) (UNESCO, 2012, p. 124-126).

El problema en ALC es que un alto índice de pobreza y un bajo acceso a la educación básica en muchos países tuvo como resultado que las clases medias fueron casi las únicas beneficiadas de este crecimiento de la tasa de matrícula (Figuras 1 y 2). Sólo el 23% (mujeres) y el 26% (los hombres) del quintil más pobre tiene éxito en el completar la enseñanza secundaria en ALC, pero en el quintil más rico las cifras son del 81 y el 86%. En los países Andinos, se estima que apenas el 45% de la población que completa la enseñanza secundaria tiene acceso a la enseñanza superior. En estos países el acceso a la ES para la población entre 20-24 años en las áreas urbanas que pertenecen al quintil más pobre, es menos del 3% (CEPAL, 2011)<sup>1</sup>.

**Figura 1.** Población de América Latina y el Caribe en el Grupo de Edad de 20 a 24 años con Educación Secundaria Completa de acuerdo a Ingreso Per Cápita y Sexo en Países Seleccionados, 2008.**Figura 2.** Tasas de pobreza por país en la región de ALC 2007-2008.

<sup>1</sup>En su Informe del 29 de noviembre, 2011, CEPAL plantea que: Entre 1990 y 2010 la tasa de pobreza en América Latina se redujo 17 puntos porcentuales (de 48,4 a 31,4% de la población); La tasa de indigencia bajó 10,3 puntos (de 22,6 a 12,3% de la población); Ambos indicadores se sitúan en su nivel más bajo de los últimos 20 años, de acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Los países latinoamericanos tienen el promedio más bajo en el *Índice de Equidad de Educación* a nivel mundial. En la mayor parte de los países latinoamericanos, alrededor del 50% del quintil más rico tiene acceso a la enseñanza superior. En el quintil más pobre esta proporción está entre el 10% y el 20%. Los grupos de bajos ingresos de la población tienden a ser excluidos de las instituciones de educación superior. Estos grupos, reciben una educación básica de menor calidad, que les impide ser seleccionados para ingresar en la educación terciaria y en especial en instituciones de calidad.

Chile y Brasil tienen los sistemas de educación superior más elitistas. A pesar de la política de acción afirmativa desarrollada por los Gobiernos de Lula y de Dilma Rousseff, la TBM para brasileños negros entre 19 y 24 años es del 6%, comparado al 19% para brasileños blancos. En Brasil, el 59% de los estudiantes matriculados en universidades públicas y el 74% de los que estudian en las privadas pertenecen al quintil de ingreso más rico y esta proporción es el 52% en Chile. En México, la proporción es del 58% de los estudiantes del quintil más rico y el 6% del más pobre. En Chile de 65 y 8. En Ecuador de 42 y 6. En Cuba y Argentina es donde se observan las menores desigualdades y TBM más elevadas. Otro serio problema en ALC es la deserción académica que afecta en especial a los estudiantes del quintil inferior, es decir, a los más pobres.

Los países que registran las mejores TBM en la enseñanza superior son aquellos con: los mejores niveles de desarrollo humano, inversiones públicas elevadas en educación, los niveles más bajos de pobreza, altos niveles de participación en una educación básica de calidad y políticas públicas dirigidas a aumentar el acceso a la educación básica y superior y a disminuir la inequidad.

¿Son capaces los procesos de acreditación en curso de medir esta inequidad y asignarle un valor?

#### **Recomendación**

La acreditación debe regirse por normas generales establecidas por el estado,

otorgando una cierta libertad a las agencias y sobre todo a los evaluadores y comunidades disciplinarias. Las agencias públicas tienen mejores condiciones de desarrollar procesos que atiendan más adecuadamente la condición de bien público de la educación superior por su menor compromiso con los intereses del mercado. Al estado corresponde asegurar que la acreditación cumpla con los objetivos de ofrecer a la sociedad informaciones fiables sobre las IES, dado que éstas están involucradas en las estrategias de desarrollo y

consolidación de la sociedad democrática. Debido a esto, las agencias gubernamentales me parecen más recomendables. Las agencias privadas, cuando se admitan y existan, deben estar acreditadas por el Estado periódicamente para comprobar que sus actividades están acordes con los intereses públicos. En resumen, como norma, la acreditación – tanto para las universidades públicas como para las privadas – debería estar regida por disposiciones establecidas por los Ministerios de Educación o de Educación Superior.

#### **El Reto del formalismo y la burocratización en los procesos de evaluación y acreditación**

En ALC debemos evolucionar cada vez más en estos procesos de los inventarios burocráticos de recursos materiales y humanos hacia sistemas de evaluación en que la institución se cuestione a sí misma y en que se valoren no solo, ni siquiera esencialmente, lo cuantitativo, los recursos tangibles, sino sobre todo los intangibles, es decir la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su pertinencia conforme al entorno, su nivel de interactividad y la calidad de docentes, alumnos y de todos los que laboran en la universidad.

#### **Recomendación**

El proceso de evaluación y acreditación lo deben llevar a cabo no sólo ni tampoco sobre todo – cómo a veces ocurre – burócratas de la educación superior, sino Rectores, Vicerrectores, Decanos, Directores de Escuela y Departamento, Profesores Titulares y Profesores Eméritos. Deben medir sobre todo aspectos cualitativos e intangibles – capital intelectual – y no solo lo cuantitativo.

#### **El Reto del mimetismo de las *WorldClassUniversities***

Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas.

#### **Recomendación**

Debe ser un proceso integral de carácter nacional donde se acrediten simultáneamente las universidades y sus programas cada cierto tiempo. Hay países en que marcha bien la acreditación de

instituciones, pero en los que no se acreditan adecuadamente los programas que es lo esencial y viceversa.

Entre los pares nacionales que llevan a cabo la acreditación deberían incluirse pares de otros países del más alto nivel académico.

**El reto de privilegiar los indicadores productivistas y de crecimiento económico (muchas veces no sostenible) en detrimento de indicadores que midan valores claves para la equidad, la armonía social y la sostenibilidad del medio ambiente**

Los *rankings* están cada vez más de moda. A mediados de los 80s el Asian Wall Street Journal incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo 4 (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de estos *rankings* tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del Times Higher Education Supplement (THES). En el 2004 y en años posteriores se ha debatido mucho sobre la fiabilidad del *ranking* anual que publica el THES y la Shanghai Jiao Tong University<sup>2</sup>. Lo que ocurre es que los *ranking* están contruidos sobre la base de parámetros – número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el citation index, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento...- propios de las universidades de ‘lase mundial’ del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas.

Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar a *rankings* mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los *rankings* son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas (ALTBACH, 2006, p. 80).

Es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de clase mundial (World-Class Universities), refiriéndose este concepto a las que tienen una excelencia reconocida mundialmente (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne,

Tokio...). Sin embargo, los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores muchas veces difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autóctono. Más importante que tener los indicadores de las ‘world class universities’ o ‘research universities’ más importante que tener un premio Nóbel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de ‘apital humano y social’ esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad (ALTBACH, 2006).

**Recomendación**

Los procesos de acreditación deberían trascender su visión de la calidad como algo meramente técnico, e incluir en los indicadores para la validación oficial y formal de una universidad o de sus programas, entre otros aspectos, indicadores de compromiso ético y social. Estos indicadores son:

- El grado de relevancia (de acuerdo con las necesidades sociales) del proyecto institucional de las universidades y de los programas en cuanto a las distintas carreras profesionales.
- La investigación universitaria debería estar enfocada hacia problemas globales como: la paz, el desarrollo sostenible, la pobreza y la diversidad cultural. También debería contribuir a generar conocimiento en áreas clave para el desarrollo del país. Las universidades deberían transferir estos conocimientos para satisfacer las necesidades locales de la sociedad.
- Los planes de estudio deberían adaptarse a los cambios locales y nacionales del mercado laboral.
- La buena gestión, la transparencia y la rendición de cuentas en procesos como la evaluación y la acreditación.
- La calidad de la enseñanza y la investigación por parte del profesorado, medidas según los valores universales y según los valores específicos de los ciudadanos y el compromiso social.
- La calidad de la integración de los estudiantes en la sociedad y el mercado laboral y la forma de actuar de acuerdo, o no, con los valores del compromiso social.

- Los indicadores de la acreditación deberían garantizar un equilibrio adecuado entre la autonomía y los procedimientos de garantía de la calidad.

- El grado de coordinación de los gobiernos y las organizaciones con las normas internacionales de acreditación y garantía de la calidad, como las desarrolladas por la UNESCO.

<sup>2</sup>La Universidad JiaoTong de Shanghai publicó un ranking en 2004 basado en: números de PremiosNóbel, cantidad de investigadores citados en elCitationIndex y la calidad de la educación enrelación con el tamaño de la Universidad. Según esteEstudio de las 10 mejores universidades del mundo,8 estaban en EE.UU. encabezadas por Harvard yStanford. En este ranking había pocas universidadesfuera de EE.UU. y Europa. 9 en China, 8 en Coreadel Sur, 5 en Hong Kong, 5 en Taiwán, 4 en Sudáfrica, 4 en Brasil, 1 en México, 1 en Chile y 1en Argentina. Todas las universidadeslatinoamericanas aparecían en el ranking por debajo del 200 (UNAM, USPI de Sao Paulo) y otras(Universidad de Chile, Campinas, Federal de Rio)por debajo del 300. ¿Debemos preocuparnos por esto? ¿Debemos aspirara lograr los indicadores de estos ranking comoobjetivo central?. Ver el ranking que publica anualmente La Universidad JiaoTong de Shanghai (ARWU, 2004).

Adicionalmente, los procesos de acreditación y garantía de la calidad deberían incluir indicadores como los siguientes: a) a que quintiles de la población pertenecen sus alumnos y graduados; b) analizar si existen programas de becas para permitir el acceso a la universidad a los estudiantes de estratos económicos desfavorecidos, que teniendo los méritos no acceden a la universidad por razones económicas; c) valorar si la universidad da seguimiento a sus graduados y qué porcentaje de ellos trabajan en lo que estudiaron y con qué remuneración; d) habría que analizar los acuerdos entre la universidad y las empresas para ver si están acordes con los valores de responsabilidad social que debe cumplir la universidad; e) se tendría que valorar si existen cursos en los grandes temas de nuestro tiempo tales como: problemas ambientales, objetivos del milenio, solidaridad internacional, pobreza, hambre, energía nuclear y SIDA; f) debía considerarse si en los programas de investigación y extensión se incluyen proyectos de colaboración Norte-Sur o bien Sur-Sur, con el objetivo de que las universidades que tienen más recursos hagan aportes a las que menos recursos tienen; g) un indicador para otorgar la debida acreditación y certificación a instituciones y programa sería evaluar en qué grado contribuyen a la solución de problemas importantes para la comunidad con una visión de desarrollo sostenible y en el caso de los países en desarrollo para su desarrollo sostenible autóctono.

#### **El Reto de la 'corrupción académica'**

Los procesos de evaluación y acreditación - que nos brindan información sobre la calidad de las IES, la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las TIC, el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores, - han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de corrupción académica. Es decir, a la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación en el caso de las IES, mediante procedimientos irregulares tales como: pago de sobornos, venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quién corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad.

#### **Recomendaciones (HALLACK; POISSON, 2006):**

- Establecer procedimientos y criterios de admisión regulados con criterios transparentes.
- Reducir el riesgo de conflicto de intereses entre

los encargados de llevar a cabo la evaluación, la certificación y la acreditación.

- Desarrollar criterios estándar y códigos de buenas prácticas.

- Usar, mediante las TIC, herramientas de gestión de mayor eficacia y transparencia.

- Facilitar el acceso público a la información y establecer sistemas para penalizar a las instituciones que ofrecen información falaz, como son, por ejemplo, las universidades denominadas 'fábricas de títulos'.

#### **El Reto de la acreditación internacional**

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. La Encuesta Delphi que llevamos a cabo en la GUNI pone de manifiesto que las opiniones sobre este tema están divididas. El 42% de los expertos encuestados en todo el mundo considera que la acreditación es necesaria; el 46,4% cree que es necesaria según el proceso de acreditación internacional usado, y el 11,6% la considera innecesaria. La fragmentación por regiones de los resultados es bastante interesante. En África, el 58,3% de los expertos se mostró a favor de la acreditación internacional; el 45,5% de los expertos de América Latina se mostraba a favor de ella; este porcentaje fue del 44,8% en el caso de Europa, y del 42,9% en la región de Asia y el Pacífico. Los expertos de los Estados Árabes se mostraban más recelosos respecto a estos procedimientos. Sólo el 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 un 33,3%. El porcentaje de quienes rechazaban la acreditación internacional oscilaba entre el 18,2% de los encuestados en la región de América Latina y el Caribe y el 6,9% de los encuestados en Europa. Es sorprendente que los encuestados que aceptan la acreditación internacional 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. Esto nos lleva a afirmar 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. Deben considerarse adecuadamente las características particulares institucionales, nacionales y regionales a la hora de diseñar el tipo de acreditación y los criterios.

Existe una necesidad evidente de tratar los temas de la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y titulaciones en estrecha interrelación, y en un contexto internacional. El objetivo es llegar a un marco legal, que sea transparente, comúnmente aceptable y beneficioso para todos. Evidentemente, esto sólo se puede conseguir a través del diálogo y la colaboración entre las autoridades nacionales y las comunidades de educación superior. Como organismo intergubernamental en el sistema de Naciones Unidas responsable de la educación superior, la UNESCO tiene un importante papel que desempeñar, principalmente a través del Foro Mundial sobre Garantía de la Calidad y Convalidación de Títulos.

### Recomendación

La mejor garantía de calidad sería formar Agencias de Acreditación Internacionales de carácter público, mediante una adecuada coordinación de los Ministerios de Educación o de Educación Superior de los diversos países.

En aquellos países donde predomina la acreditación por agencias privadas, se invitaría a los directores o presidentes de estas – y a algunos de sus miembros – a formar parte de la Comisión Internacional, cuyos miembros pudieran ser designados por UNESCO – en consulta con los ministerios de educación de los estados miembros – que coordinaría dicha Comisión.

De todos los organismos internacionales, la UNESCO es el que más tiene autoridad moral e intelectual para ayudar a los países y a las agencias a cumplir con calidad y adecuación las tareas de acreditación. Su papel es de coordinación, articulación y de apoyo académico y político, pero ella no puede imponer modelos rígidos de acreditación, tampoco modelos de educación válidos para todos los países. Las naciones tienen sus prioridades y sus necesidades con las cuales sus instituciones educativas deben estar comprometidas. La calidad, además de criterios internacionales, está vinculada a la historia de las personas que conforman una sociedad. Por eso, es social y dinámica y no puede reducirse a esquemas abstractos y genéricos sin ninguna relación con los proyectos políticos y las realidades objetivas de los individuos y de las sociedades concretas. Por lo tanto, las acreditaciones y agencias u organismos internacionales, inclusive UNESCO, deben llevar en cuenta las realidades locales y las estrategias y proyectos nacionales y sub-regionales (DIAS SOBRINHO, 2006)<sup>3</sup>.

### El Reto de Innovar

La innovación se implementa principalmente a través de dos procesos independientes: la reforma curricular y el uso de las TIC. La reforma del currículum, con el apoyo de las TIC, se enfoca hacia la adquisición de nuevas competencias y habilidades (aprender a aprender, y aprender a emprender) en vez de la memorización de datos y hechos. La modularización de los currículos y el sistema de créditos son instrumentos claves para alcanzar ese fin. Los procesos de acreditación deben tener esto muy en cuenta.

### Recomendación

Los que diseñan y llevan a cabo procesos de acreditación, deben estar conscientes de que para que internacionalmente y en especial en los países en desarrollo podamos transformar la educación superior y la sociedad, es necesario transitar de la universidad tradicional basada en métodos clásicos de enseñanza, a la universidad participativa basada en la enseñanza-aprendizaje, llegando a una universidad innovadora con un paradigma moderno de conocimiento. Los contenidos educativos de esta nueva universidad, al virtualizarse, producirán un enorme impacto, en la medida que no será ya la virtualización de la obsolescencia sino de un novedoso currículum.

Para que se haga realidad en las universidades – y por ende en nuestras sociedades – el paradigma moderno del conocimiento, es necesario el desarrollo de la universidad innovadora. Ese paradigma moderno se distinguiría porque los educadores entregan a los educandos los instrumentos y metodologías para el aprendizaje, los cuales son complementados por estos educandos vía las redes, para luego evaluar conjuntamente el aprendizaje educadores y educandos. En la universidad innovadora se construirá de manera conjunta el conocimiento en forma interactiva. Esto no implica minimizar la importancia clave de un profesorado de calidad, sino solamente destacar su nuevo papel.

En resumen, los procesos de acreditación de garantía de la calidad en la educación superior tienen como objetivo garantizar la confianza pública en la calidad de las instituciones y los programas, con el fin de lograr que las IES promuevan, mejoren y salvaguarden los propios estándares de un conocimiento en el estado del arte y acorde con valores de responsabilidad social y compromiso social.

### Conclusiones

Los procesos de evaluación y acreditación tuvieron un desarrollo tardío en América Latina y el Caribe y

<sup>3</sup>Dias Sobrinho (2006) Entrevista en Boletín de GUNI, octubre.

adoptaron una dimensión esencialmente cuantitativa para medir tanto instituciones como programas.

Es necesario transitar de esa visión cuantitativa – que sigue predominando – a una visión cualitativa donde se valore la calidad de las instituciones y programas teniendo en cuenta indicadores nuevos capaces de evaluar el papel de las IES en: la construcción de equidad, sostenibilidad del medio ambiente, innovación curricular, rendición de cuentas en forma transparente, adecuación a las necesidades del entorno y estado del arte a nivel mundial de las disciplinas que se imparten en ellas.

Los procesos de acreditación deben regirse por las leyes y procedimientos del Estado-Nación donde radican las IES, pero sería útil incorporar a las comisiones nacionales de acreditación expertos internacionales avalados por instituciones como UNESCO.

## Referencias

- ALTBACH, P. **International Higher Education**. Reflections on Policy and Practice. Boston: Boston College CIHE, 2006.
- ALTBACH, P. Franchising: the McDonaldization of Higher Education. En: INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION, 66., 2012, Boston. **Proceedings...** Boston: CIHE, 2012. p. 111-113.
- ALTBACH, P. The 'Subprime' Market and International Higher Education. En: INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION, 51., 2008, Boston. **Proceedings...** Boston: CIHE, 2008. p. 1-13.
- CEPAL-Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **Panorama social de América Latina 2011**. Disponible en: <<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/8/45168/P45168.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/tpl-i/top-bottom.xslt>>. Acceso en: 20 set., 2011.
- DIAS SOBRINHO, J. Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GUNI (Ed.). **La educación superior en el mundo 2007**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2006a. p. 282-295.
- DIAS SOBRINHO, J. Entrevista. **Boletín de GUNI**, octubre, 2006. Disponible en: <<http://www.guni-rmies.net/>>. Acceso en: 14 abr., 2006b.
- DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: LÓPEZ SEGRERA, F. RIVAROLA, D. **La universidad ante los desafíos del siglo XXI**. Asunción: Ediciones y Arte S.A, 2010. p. 9-52.
- FÉRNANDEZ LAMARRA, N. La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y en el Mercosur. In: MORA, J.; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Ed.). **Educación superior**. Convergencia entre América Latina y Europa. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2005.
- FÉRNANDEZ LAMARRA, N. Hacia la convergencia de la educación superior en América Latina. Antecedentes, estrategias y perspectivas. In: LÓPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D. (Ed.). **La universidad ante los desafíos del siglo XXI**. Asunción: Ediciones y Arte S.A., 2010.
- HALLACK, J.; POISSON, M. Fraude académico, acreditación y garantía de la calidad. In: GUNI (Ed.). **La Educación Superior en el mundo 2007**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.
- LÓPEZ SEGRERA, F. **Educación superior internacional comparada**: escenarios, temas y problemas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2010.
- LOPEZ SEGRERA, F. **Educación superior internacional comparada**: escenarios, temas y problemas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007. Disponible en: <<http://www.brunner.cl/>>. Acceso en: 4 set., 2012.
- LÓPEZ, Y. C.; LOPES SEGRERA, F. Glosario. In: GUNI. (Ed.). **La educación superior en el mundo 2007**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. p. 1-58.
- MARÚM-ESPINOSA, E. Innovación en la docencia de pregrado: el reto de la calidad y la acreditación en México. **Revista Universidades**, n. 26, julio-diciembre, 2003. Disponible en: <<http://www.udual.org/CIDU/Revista/26/rev26.pdf>>. Acceso en: 3 maio, 2013.
- ORDORIKA, I. Contemporary challenges for public research universities. In: GUNI. (Ed.). **Higher education in the world 3**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 14-19.
- RIACES-Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. (2004) **Glosario internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y la Acreditación**. Madrid: Riaces. Disponible en: <[http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_riaces\\_glosario\\_oct04.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_riaces_glosario_oct04.pdf)>. Acceso en: 12 maio, 2013.
- ARWU-Academic Ranking of World Universities. **Shanghai**: Shanghai Jiao Tong University, 2004. Disponible en: <<http://www.rankinguniversidades/shanghai>>. Acceso en: 4 fev., 2013.
- UNESCO-Institute for Statistics. Montreal: **Global education digest**. 2012. Disponible en: <<http://www.uis.unesco.org>>. Acceso en: 27 out., 2012.

Received on December 7, 2012.

Accepted on September 2, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.