



www.adunca.com.ar

Calidad y acreditación universitarias latinoamericanas para Latinoamérica

César Villarroel

Asesor de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, Consejo Nacional de Universidades, Caracas, Venezuela. Correo-e: edorrego@dino.conicit.ve

INTRODUCCION

La evolución de la universidad latinoamericana durante las últimas tres décadas podría dividirse en varios estadios cronológicos con caracterizaciones muy definidas. La primera de estas etapas correspondería a la década de los sesenta, caracterizada por una expansión del sistema universitario: las instituciones universitarias casi triplican su número, los alumnos aumentan durante esa década en 290% y la tasa de escolarización alcanza 6% en 1970 (Brunner 1994). La segunda etapa podría ubicarse en la década de los setenta, en la cual se incrementa el proceso de expansión hacia instituciones universitarias distintas a las universidades, hacia alumnos con menor capital cultural y hacia el sector privado de la educación superior. Para algunos (Escotet, 1993) esta es la década que consolida la democratización de la educación superior latinoamericana, pues a más de la cobertura que ensancha los beneficiarios del servicio, se produce al interior de las instituciones un fortalecimiento de los «gremios y corporaciones que hacen más «democrática» la organización y conducción de la universidad.

La tercera etapa, década de los ochenta (la llamada década perdida) y lo que corre de la del noventa podría decirse que es la etapa en que el proceso de expansión se desacelera, se mantiene la finalidad de la democratización de la ES, pero con una connotación distinta a la prevaleciente en la etapa anterior. Ya no cuenta solamente el número que debería tener acceso a la universidad, sino también la naturaleza de la educación recibida. En otras palabras, la democratización se concibe como el brindar más oportunidades de acceso a una educación superior de calidad. De ahí que el interés universitario -el verdaderamente universitario- se haya trasladado de la preocupación por la cantidad a una por la calidad y la excelencia (Unesco, 1995).

El signo más evidente del nuevo problema lo constituye la generalizada insatisfacción (Ministerio de Educación y Ciencia 1989, Villarroel, 1991) que parece haber por los niveles de calidad y excelencia que ostenta la universidad contemporánea. Problema que se agrava cuando se constata que el motivo de la insatisfacción (nivel de calidad universitaria) es algo que disfrutamos o padecemos, pero que no conocemos (Demo, 1988). De ahí que la preocupación haya generado una serie de encuentros(1) de especialistas y gerentes universitarios, y se haya incrementado considerablemente la producción literaria en relación al tema. En esta ponencia nos sumaremos al grupo de universitarios preocupados por el problema, mediante la presentación de nuestra posición en relación a la calidad de la universidad latinoamericana, y sus implicaciones ante un eventual proceso o sistema de acreditación.



www.adunca.com.ar

CALIDAD UNIVERSITARIA

En lo que atañe a la calidad de la universidad pareciera haber consenso acerca de la complejidad y dificultad que entraña la conceptualización y definición de la calidad. De ahí que se hable de diferentes concepciones de calidad. Así, Astin (1991) nos presenta hasta cinco concepciones de calidad, y Brunner (1992) nos ofrece una clasificación de tres concepciones de calidad que corresponden a las instancias del enfoque sistémico y que, por esto mismo, llegan a ser lo suficientemente abarcadoras para incluir todas las concepciones propuestas hasta ahora y las que estén por crearse. En nuestra opinión, esta problemática de la complejidad y relatividad de la concepción de calidad universitaria no es muy válida. Creemos que la variedad de concepciones es generada porque en nuestro afán por operacionalizar los procesos de detección y medición de la calidad hemos equiparado concepción de calidad con la delimitación y selección de los factores institucionales con más relevancia en cuanto a su contribución a la calidad universitaria. De este modo, los estudiantes, sus aprendizajes, los profesores, la enseñanza, los recursos, la administración (individualmente y de conjunto) aparecen configurando versiones de concepciones de calidad que no se refieren a ésta última sino a sus fuentes e indicadores.

A todo lo anterior ha contribuido, en mucho, el propósito que mayormente ha caracterizado los estudios y esfuerzos investigativos que se han realizado en tomo a la calidad universitaria, es decir, el de medir la calidad institucional. En consecuencia, el énfasis se ha colocado en los indicadores (recuérdese que la connotación clásica de indicadores es eminentemente medicional) (Page, 1993) descuidándose la conceptualización global y teórica del problema. De este modo, se pone mucho empeño en manipular (medir, planificar, administrar) una realidad (la universitaria) que en muchos casos es desconocida hasta por los mismos responsables de conducirla y desarrollarla. Considerar la calidad de la universidad implica primero, y antes que nada, plantearse la clarificación y delimitación de lo que debe ser una universidad.

El deber ser y el deber hacer de la universidad

El deber ser de una institución se genera en dos fuentes fundamentales: su naturaleza y su contexto. En el caso de la universidad esto vendría a ser lo común y lo diverso de la institución. Lo primero referido a su naturaleza, a su esencia, y lo segundo, relacionado con su contexto, con las circunstancias que condicionan y, a veces, determinan el perfil de la institución. Por ejemplo, podríamos admitir que la investigación que se realiza en las universidades latinoamericanas no tenga los mismos niveles de productividad y excelencia, porque esto dependería de sus respectivos contextos, pero no podríamos considerar y admitir como universidad a una institución que no investigue, porque esto último estaría reñido con la esencia de la institución. La institución debe ser consecuente con su deber ser para poder hacer de lo deseable una realidad. Esto sería, para nosotros, el deber hacer de la universidad, es decir el comportamiento cónsono y congruente con el deber ser universitario.

Con base a lo anterior, conceptualizaremos como calidad universitaria al grado de pertinencia entre los comportamientos institucionales y las características esenciales y contextuales de la universidad considerada. Comportamientos que deben estar referidos a todos los elementos y procesos de la institución pero a un nivel macro. Esto supone una consideración holística de la institución y que los comportamientos sean considerados a nivel de políticas, aunque su diagnóstico pueda realizarse con indicadores específicos. En este sentido, la calidad vendría a ser la congruencia entre los deber ser y hacer de la



www.adunca.com.ar

institución y el comportamiento de ésta. En la medida en que el comportamiento institucional se acerque a su deber ser, aumentará su calidad, en consecuencia, la calidad institucional se busca o se logra tratando de disminuir la brecha entre ese deber ser y el comportamiento institucional.

Al hablar de comportamientos estamos enfatizando uno sólo de los elementos sistémicos que han sido considerados (Brunner, 1992) como constitutivos de la visión holística de la calidad universitaria, y esto podría ser interpretado como una posición parcializada y reduccionista de nuestro enfoque, en consecuencia, creemos necesario aclarar y justificar nuestra preferencia por los comportamientos en la definición de calidad, en desmedro de las condiciones y productos institucionales. En primer lugar, los comportamientos como políticas abarcan y cubren las condiciones en las cuales se desarrollan aquéllas. Por eso, al considerar los comportamientos también estamos considerando las condiciones.

Por ejemplo, el análisis de las políticas de reclutamiento y selección de profesores universitarios diría más de la calidad del profesorado de esa institución que indicadores aislados relativos a su nivel académico, eficiencia o productividad, porque estos niveles de calidad son una consecuencia de aquellas políticas. No debería interpretarse lo anterior como un rechazo a los indicadores o una invitación a descartarlos en el proceso de evaluación de la calidad universitaria. No, los indicadores son necesarios y, a veces, imprescindibles, pero sin perder la noción de que la calidad universitaria no puede ser una suma de detalles.

En el caso de los productos, nuestra tesis postula que en la medida en que se controle rigurosamente el proceso (los comportamientos) se incrementan extraordinariamente las probabilidades de obtener el producto deseado. Esta sería una perspectiva enmarcada en la llamada filosofía de la Calidad Total (Ishikawa, 1987). Además, los productos académicos de la institución universitaria (egresados e investigaciones) no garantizan por sí mismos ser una consecuencia o efecto institucional. Astin (1991) y Muñoz (1991) refieren un grupo de investigaciones que parecen haber demostrado que la excelencia de muchos egresados universitarios es una consecuencia de su capital cultural al ingreso a la institución, más que del esfuerzo o calidad de aquélla. Esto nos lleva a una consideración bastante difícil de aceptar de buenas a primeras: una universidad puede ser de calidad, en cuanto su comportamiento es cónsono con su deber ser y, sin embargo, no estar generando un producto totalmente congruente con las exigencias de su deber ser. Factores intra y extra universitarios, ajenos a un comportamiento universitario altamente deseable, pueden estar influyendo y, a veces, determinando la calidad del producto.

En lo que respecta a la investigación como producto, es frecuente encontrar producción investigativa universitaria que no es una consecuencia de la universidad como institución, aunque los que la generan pertenezcan, trabajen y estén ubicados en ella. Se trata, generalmente, de investigadores formados en otras universidades y latitudes que utilizan la institución universitaria como lugar y no como herramienta de trabajo. Es tan poco válido y confiable tomar en cuenta este tipo de producción investigativa para efectos de valorar la calidad investigativa de una universidad, que la simple jubilación o cambio de universidad de algunos de estos investigadores puede alterar substancialmente los índices presentados por la universidad para efectos de acreditación. (Fraenke1, 1989).

En todo caso, esto no debería interpretarse como una minimización de los productos universitarios en lo que respecta a su contribución a la calidad institucional. Al fin y al cabo, nuestra tesis postula que los parámetros de la calidad universitaria están contenidos en su deber ser, y éste prescribe, a su vez, las características de la producción universitaria. De ahí que la consideración de los productos universitarios para efectos de evaluar la calidad es un compromiso contraído con su deber ser, y en modo alguno colide esta consideración con nuestra concepción de calidad. Lo que queremos destacar es que el alejamiento del producto



www.adunca.com.ar

universitario de lo contemplado en el deber ser, no siempre obedece a una pérdida de calidad de la institución.

El deber ser como proyecto

El deber ser como guía y patrón de la calidad universitaria se hace más nítido y efectivo para efectos de determinar la calidad de la institución cuando se concreta en un proyecto institucional. De hecho, algunas investigaciones parecen (Bellavista et al., 1993), haber demostrado que aquellas instituciones universitarias asociadas a una imagen de calidad y excelencia están adscritas a un proyecto institucional.

El proyecto universitario, en tanto deber ser, es una resultante de lo genérico y lo particular, es decir, de las variables correspondientes a su naturaleza y contexto. De estas dos fuentes es el contexto el que matiza el proyecto, pero en forma tal que no vulnere la esencia o naturaleza de la institución(2) Así, la ubicación geográfica, el tipo de institución (oficial o privada) y variables sociales, ideológicas y religiosas pueden condicionar (y a veces determinar) el proyecto institucional.

El proyecto resulta la principal fuente de indicadores para detectar la calidad universitaria. Las políticas de desarrollo, los planes operativos, la normativa en la cual se enmarca el proyecto constituyen, entre otras, fuentes de variables e indicadores que arrojan mucha luz en los procesos de evaluación y acreditación. De hecho, estas fuentes e indicadores son una constante en los estudios evaluativos, pero en la mayoría de los casos son considerados estáticos y no dentro de la dinámica que comprendiera el cumplimiento del deber ser, es decir, del proyecto universitario. En la mayoría de los casos se limitan a reproducir las finalidades y propósitos generales que la Ley de Universidades atribuye a estas instituciones. Por eso, algunos autores alertan acerca de la verdadera caracterización y naturaleza del proyecto universitario. Así, Barblán (1996) considera que:

"Desde este punto de vista, un enunciado de misión es más que un preámbulo a los estatutos de la universidad. Es la piedra de fundación de los procesos de identidad que dan un carácter común a las políticas institucionales cuando ellas son traducidas a estrategias, esto quiere decir, cuando las decisiones se están tomando para entregar recursos específicos para el logro de objetivos específicos. Como resultado, la universidad evoluciona hacia nuevos balances en sus actividades, y estos equilibrios determinan el perfil de la institución, para sus compañeros en lo interior, y en lo exterior su presencia pública en la sociedad".

De ahí que insistamos que en el marco de nuestra concepción de calidad universitaria, son las políticas, las fuentes no sólo más ricas para los efectos evaluativos, sino también las más válidas. En consecuencia, un proceso de evaluación de calidad universitaria que pretenda no sólo enjuiciar sino, fundamentalmente, propiciar el mejoramiento de la institución, deberá enfatizar y privilegiar en la recopilación de información, la consideración de tales fuentes.

La excelencia

La condición, característica o categoría institucional que, básicamente, consideran los procesos de evaluación universitaria es la calidad, pero en muchos casos (Villalobos, 1994; Malpica, 1993) es posible encontrar a la excelencia como el objeto principal de la evaluación. Esto no genera mayores problemas cuando ambos términos son considerados



www.adunca.com.ar

como sinónimos, sin embargo, en ciertos contextos ambas categorías presentan una diferenciación que es relevante a los propósitos de evaluación y acreditación.

La excelencia como sinónimo de calidad es vista como mejoramiento sistemático y constante (Nadeau, 1994) y como superioridad frente a un ente similar, es decir, la universidad constantemente renovada y mejorada y la universidad mejor que sus pares. En ambos casos el elemento común en estas concepciones de la excelencia es el destacarse, pero a partir de una base de comparación relativa. La superación de un nivel implica que la institución se separa (se destaca) de un punto de partida; en el segundo caso, la institución se separa de sus iguales, de las otras instituciones universitarias.

En un contexto en el cual el propósito fundamental de la evaluación universitaria sea el de establecer cuan mejor o peor es una institución con respecto a las otras, la segunda concepción de calidad y excelencia no sólo no genera mayores problemas, sino que podría decirse que es la más válida. La otra concepción (mejoramiento constante) no resultaría muy pertinente porque lo que interesaría es demostrar que se es mejor que las demás y no que se es mejor en sí misma. De hecho, para el grupo de universidades adscritas a esta concepción, la base sobre la cual se establece su mejoramiento es la igualdad y desigualdad con las otras instituciones.

En un contexto distinto, como sería nuestra concepción de calidad, no resultaría pertinente una concepción de calidad y excelencia como la esbozada en el párrafo anterior, porque la base de comparación de la calidad en nuestro caso es un absoluto: el deber ser de la institución. Esto implica que la calidad sería considerada como un requisito mínimo, es decir, que no se podía aceptar como una situación normal el que una institución universitaria pueda y tenga derecho a funcionar sin un mínimo de calidad. Sin embargo, alcanzado ese mínimo de calidad, las universidades tienen la posibilidad (y el deber ser, dentro de una saludable práctica de competitividad) de superarse en relación a sí mismas y en relación a las otras. Esta superación en ambas direcciones, después de haber conquistado un nivel mínimo de calidad, es lo que nosotros conceptualizamos como excelencia. En otras palabras, la excelencia es lo que excede a la calidad (Cornejo, 1994).

LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

El proceso de acreditación universitaria reconoce y certifica la calidad y excelencia de la universidad. Se ha conceptualizado como un proceso de reconocimiento de planes y programas educativos, y de instituciones (ANUIES, 1994); como una carta de crédito, es decir, un acto público en donde se le otorga reconocimiento a una institución de que es seria, es confiable, se puede depender de ella y, especialmente, que ofrece evidencias de ser capaz de mantener ciertos niveles o estándares de excelencia (Viñas, 1991); el proceso que nos sirve para determinar las credenciales de un centro educativo y que nos lleva a decir que tal centro está «acreditado», «no acreditado» o «provisionalmente acreditado» (Fraenkel, 1989).

De las anteriores definiciones, y de otras analizadas (CINDA, 1993; Borrero, 1993; Mathew et al., 1990, entre otras), podemos inferir la caracterización esencial que se le atribuye al proceso de acreditación institucional de las universidades: un proceso de reconocimiento. En todas las definiciones y descripciones de acreditación universitaria aparece el reconocimiento como una constante. Este se caracteriza a su vez por una doble dimensión: propósito y condición.

El propósito fundamental implícito en el reconocimiento es la obtención y el incremento de prestigio, aunque el propósito explícito que más se maneja es el de mejoramiento institucional. No es nuestra intención discutir -por ahora- el grado de validez y las implicaciones de tales propósitos. Llamamos la atención, sin embargo, a la diferencia que implica el que una institución universitaria esté más interesada en demostrar que es



www.adunca.com.ar

mejor que en mejorar. Esta distinción cobra especial relevancia en el momento en que se conciba y diseñe un sistema de acreditación pertinente a la realidad (contexto) de un sistema universitario concreto y específico.

En relación a la obtención e incremento del prestigio, cabría preguntarse: ¿por qué las universidades se someten a una evaluación rigurosa para adquirir un prestigio que pueden conseguir de una manera natural y menos traumática?. A título de hipótesis, creemos que las universidades persiguen ese reconocimiento por tres razones fundamentales: primero, el reconocimiento oficializado supone, por su carácter técnico e institucional, una mayor validez en relación al reconocimiento social que se obtiene espontáneamente. Es una suerte de prueba que demuestra que la institución es lo que dice ser. Pero además, este reconocimiento oficializado supone también una victoria en la lucha (competitividad) universitaria. El reconocimiento implica no sólo que la institución que lo adquiere es poseedora de determinados méritos, sino que ella tiene más mérito que las instituciones no acreditadas. En otras palabras, el reconocimiento permite a las universidades que lo logran, la diferenciación «objetiva» con sus pares.

El prestigio logrado mediante la acreditación tiende a corroborar (legitimar) el prestigio alcanzado socialmente y de manera espontánea. De ahí que en una de las definiciones presentadas anteriormente se insista en que la acreditación es un acto público. Esto significa que el principal destinatario del dictamen de acreditación no es la institución que lo solicita, sino el público a través de las instituciones que lo representan. Por supuesto, las instituciones que solicitan la acreditación también reciben y utilizan este reconocimiento. Generalmente, la primera medida es hacerle saber a los usuarios (público) que ahora la institución le garantiza (función de promoción) los méritos que antes se atribuía; simultáneamente se les hace saber a los organismos que aportan recursos a la universidad (por obligación o por política) que ésta ya puede garantizar un mejor aprovechamiento de tales recursos y que, en consecuencia, no resulta riesgoso invertir en ella.

Otra razón que parecen temer las universidades para someterse al proceso de acreditación es que él les depararía el prestigio que todavía no han podido lograr, o disminuir el desprestigio en que hayan caído. En esta circunstancia se encuentra una buena parte de las universidades privadas latinoamericanas(3), especialmente las recién creadas. La acreditación para estas instituciones significaría un aval, es decir, la posibilidad de equipararse con sus pares que ocupan un lugar prestigioso en las consideraciones social y oficializada. La acreditación para estas instituciones, además, demostraría -en la perspectiva e interés de estas universidades- que el descrédito social alcanzado era injusto (no válido) ya que el enjuiciamiento técnico los favorece.

Y una última razón que pudiera esgrimirse es la necesidad que tienen las instituciones universitarias de pertenecer a una comunidad especial que, por su condición de excelencia y su carácter internacional, propicia (casi garantiza) un mayor y mejor desarrollo académico de las universidades. El flujo de alumnos y profesores entre las instituciones se intensifica con base a una garantía común de excelencia: la acreditación. Igual ocurre con la posibilidad de desarrollar proyectos de investigación interinstitucional y la celebración de convenios que ayuden a consolidar el desarrollo académico ya aludido. Además, la incorporación a un círculo tan selecto como éste, permite a las universidades integrantes competir en el mercado académico internacional por la formación de recursos (especialmente a nivel de postgrado) y la contratación de investigaciones y servicios propios de la institución universitaria.



www.adunca.com.ar

Condiciones

Además de los propósitos, la acreditación se ve caracterizada también por la presencia de una serie de factores que la distinguen de procesos similares. Estos factores los hemos llamados condiciones porque su presencia es imprescindible en un proceso de acreditación, para que éste sea considerado como tal. Éstas serían, en nuestra opinión, las siguientes: su carácter voluntario, el carácter externo del proceso y el carácter imprescindible de la certificación. A continuación analizaremos brevemente cada una de ellas.

Carácter voluntario

Una de las características más arraigada en la concepción tradicional de acreditación universitaria es la de su condición voluntaria, entendiéndose por tal el que las instituciones universitarias no están obligadas a acreditarse. Sin embargo, esta condición de la acreditación varía según los contextos en donde se genera y se practica. Así, en los Estados Unidos de América (Viñas, 1991) esta condición es absoluta, es decir, no se concibe ningún proceso de acreditación que pueda ser obligante, ni total ni parcialmente. En Europa, algunos países presentan aspectos parciales de la acreditación que se consideran obligantes (Starapoli, 1989). Esta última circunstancia es válida también para Canadá (Boisvert, 1991) y para América Latina en general (Courard, 1993; Orozco, 1994; CSE, 1993).

Esta obligación parcial de la acreditación se refiere, fundamentalmente, a la responsabilidad que adquiere la institución al momento de solicitar el permiso para su creación y funcionamiento. Está obligada, primero, a suministrar todos los recaudos que se le requieran para considerar su solicitud, y a satisfacer las condiciones que deben presentar los recaudos correspondientes. Además, están obligadas (formalmente) a rendir cuentas durante su funcionamiento para demostrar que el mismo es cónsono con lo pautado en el compromiso inicial. Para algunos autores (ANUIES, 1994) estos dos procesos (solicitud de permiso y seguimiento) pueden considerarse como procesos de acreditación. Otros (Larrain, 1983), no obstante, consideran que el proceso de acreditación es sólo atribuible a aquellas universidades que ya han superado los procesos anteriores y que, en consecuencia, gozan de plena autonomía, lo que les permitiría elegir voluntariamente la posibilidad de someterse o no a un proceso de acreditación.

En los Estados Unidos de América el carácter voluntario se manifiesta en su forma más absoluta, porque el sistema de acreditación norteamericano nace por iniciativa de las mismas universidades. Son éstas las que organizan el sistema con base a una filosofía de libre competencia en un mercado abierto. El Estado o gobierno federal casi no tiene participación en esta empresa(4), más aún, para algunos autores (Viñas, 1991) la acreditación universitaria norteamericana es un esfuerzo de las universidades por frenar la injerencia de los gobiernos (federal y estatal) en la vida de estas instituciones. Por eso el proceso debe ser «obligatoriamente voluntario», porque es endógeno en su origen y en la decisión de participar.

Carácter externo del proceso

A pesar de lo anterior las universidades no se autoaplican la acreditación. Por el contrario, ellas son objeto de una aplicación desde un ente externo a las mismas. Las universidades no pueden autoacreditarse. ¿Por qué?. Porque el juicio que se emitiera como resultado de esa acreditación estaría teñido de un alto grado de subjetividad, y es tradicional atribuir a la subjetividad la responsabilidad en la pérdida de confiabilidad y credibilidad en



www.adunca.com.ar

las autoevaluaciones y autoenjuiciamientos. Por eso se necesita un ente externo que realice la evaluación, que sea más objetivo (en realidad la pretensión es de que sea más imparcial) y que como consecuencia de esto último, sus juicios y decisiones merezcan una mayor confianza y credibilidad.

Ahora bien, este ente es externo a las universidades pero no es extraño a ellas. De hecho, son las mismas universidades las que lo crean, lo configuran y le dan el poder necesario para cumplir con su condición de juez externo. Se establece así una curiosa situación en la que el acreditador es externo a las universidades pero las representa, y actúa y funciona dentro de los parámetros fijados por aquéllas.

. Para que pueda cumplir su función a plenitud este ente externo debe estar dotado de un poder que supere los intereses -y hasta derechos- de la individualidad institucional. Es lo que comúnmente se traduce, en las entidades evaluadoras con propósitos de enjuiciamiento, en la inapelabilidad de sus decisiones. En algunos procesos de acreditación (Cruz, 1991) se contempla la apelabilidad de las decisiones, pero siempre habrá una instancia y una oportunidad en que la apelabilidad no procede. En América Latina y el Caribe y Europa el poder de este ente externo no deriva exclusivamente de las universidades, en realidad tiende a ser producto de una negociación entre el Estado y la universidad (Neave y Van Vught, 1994).

La certificación como condición ineludible

El proceso de acreditación debe conducir, ineludiblemente, a una certificación. Esta es ineludible porque sin ella el propósito de la acreditación carece de sentido. Como se recordará, anteriormente hemos puntualizado que el principal destinatario del dictamen de acreditación es el público, en consecuencia, se necesita una constancia que se pueda mostrar al público (¿cliente?) y que demuestre o avale la calidad y excelencia reconocidas en el dictamen de acreditación. En este sentido, la certificación se convierte en una característica más, del bien o servicio que se esté promocionando. En el caso de las universidades la certificación se constituye también en un sello de calidad que puede perderse cuando la institución no mantenga la calidad demostrada en el momento del otorgamiento de la acreditación.

Es interesante destacar que los sellos o certificaciones de acreditación pueden ser objeto, a su vez, de un proceso de acreditación. Esto ocurre, por ejemplo, en los Estados Unidos de América, en donde en algunos estados las asociaciones que acreditan son también objeto de un proceso de acreditación a través de un Consejo de Educación Postsecundaria (Fraenkel, 1989). Esto sucede porque al ser las mismas universidades las que organizan sus asociaciones de acreditación sin ningún control del Estado, puede suceder que algunas universidades decidan crear sus propias asociaciones no sólo en cuanto al origen sino en lo que atañe a sus conveniencias. El Consejo de Educación Postsecundaria controlaría estas situaciones, y recordaría a las universidades que no basta poseer un sello de calidad sino que ese sello debe ser de verdadera y refrendada calidad.

La acreditación en Estados Unidos de América, Europa y América Latina y el Caribe

Como se dijo antes, la geografía física, económica y política constituye uno de los contextos que mayor influencia puede tener en la configuración de la identidad de un proyecto universitario. En el caso de la acreditación universitaria, las tres latitudes señaladas en el subtítulo logran establecer caracterizaciones singulares de este proceso que resultan muy apropiadas a la hora de considerar un sistema de acreditación pertinente. Por eso,



www.adunca.com.ar

caracterizaremos brevemente la acreditación en esos contextos con base a dos variables fundamentales: relación del Estado y la universidad, y concepción de calidad y excelencia. En las caracterizaciones acentuaremos las diferencias, de modo que en un caso específico como el latinoamericano, éstas se constituyan en la base del sistema de acreditación que se desee instrumentar.

La acreditación en los Estados Unidos de América

En los Estados Unidos de América el papel del Estado en el proceso de acreditación de las universidades es casi nulo. El sistema de acreditación se ubica en el marco de la filosofía del libre mercado, es decir, rige para la empresa universitaria la misma política que se sigue en el plano comercial: juego de oferta y demanda, sin más controles que los requeridos para garantizar seguridad social y nacional. Ya en esta primera idea se puede notar una diferencia muy importante de este sistema universitario en relación con América Latina y el Caribe y Europa, en los Estados Unidos de América no hay en la práctica universidades oficiales, todas son privadas o casi privadas. En cambio en los otros contextos la realidad universitaria está escindida en instituciones oficiales y privadas. Esto va a tener una gran influencia en la concepción de acreditación que se maneja en cada uno de estos contextos.

La concepción de calidad que se maneja en este contexto es la proporcionada por el diccionario de la lengua castellana: es la propiedad o conjunto de propiedades inherente a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie (Pérez Lindo, 1994). Esta concepción evidencia su carácter relativo, es decir, lo que interesa es la posición que ocupa cada universidad en relación a las otras. Esto supone que la calidad es un continuo que permite establecer discriminación entre todas las instituciones universitarias. Esta discriminación se expresa, al menos, en las tres categorías señaladas en la conceptualización anterior de calidad, es decir, igual, inferior o superior.

En los Estados Unidos de América la acreditación supone una igualación de las instituciones acreditadas mediante el establecimiento de un estándar mínimo de calidad. Por debajo de ese estándar mínimo se ubicarían las universidades que no fueron acreditadas o que no han querido acreditarse, pero su grado o nivel de calidad es muy variable, que puede ir desde un nivel muy cercano a la calidad mínima, hasta un nivel que prácticamente denota ausencia de calidad. Las instituciones que logran acreditarse, también pueden aspirar a una ubicación distinta al mínimo (por encima, se entiende) que se expresa igualmente en una gama de niveles que va desde un nivel ligeramente superior al mínimo hasta a niveles superlativos de excelencia.

De lo anterior se derivan dos implicaciones que vale la pena analizar. Primero, en el sistema de acreditación norteamericano la diferencia de las instituciones universitarias en términos de calidad es no sólo una posibilidad sino una exigencia del sistema. Si por alguna extraña circunstancia, todas las instituciones que aplican para la acreditación logran alcanzar el mínimo exigido, el sistema modificaría sus estándares (tanto a nivel del mínimo como en el de excelencia) para restituir el equilibrio discriminante del mismo. En otras palabras, el sistema de acreditación está concebido para juzgar las diferencias que necesariamente debe haber entre las instituciones universitarias. Una discriminación que es la consecuencia o efecto de un agudo y agresivo proceso de competitividad.

La segunda implicación se deriva de la anterior. El Estado norteamericano propicia (no garantiza) una educación para todos. Esto es lo que en ese contexto se considera un proceso democratizador. En nuestro sistema no sistema hay algo para todos para casi todos. (Fraenke1, 1989). Ciertamente, todos o la gran mayoría tienen acceso a la educación, pero no a una educación de calidad mínima. De hecho, para algunos autores (Apple, 1993) la existencia de centros educacionales con poca o ninguna calidad, es una necesidad del sistema de educación norteamericano, porque mantiene la ubicación social de cada quien.



www.adunca.com.ar

En este sentido, se puede decir que el número (absoluto y relativo) de los graduados universitarios norteamericanos ha aumentado, pero no se puede decir que el porcentaje de profesionales egresados de instituciones universitarias de calidad mínima, haya aumentado.

El sistema europeo

En Europa no existe un sistema de acreditación tan organizado y desarrollado como el norteamericano, de ahí que la caracterización se hará con base a la información correspondiente a las evaluaciones institucionales de los diferentes países. Además, si bien puede hablarse de una caracterización europea, algunos autores (Kells, 1993) han establecido clasificaciones aún dentro del mismo contexto europeo dada las diferencias tan notables que, en algunos casos y por circunstancias específicas, presentan algunos de estos países.

En relación a la intervención del Estado, en Europa (a diferencia de los Estados Unidos de América) aquél juega un gran papel en la planificación, control y desarrollo de la educación superior. Papel que se radicaliza en algunos casos como el español y el francés. En este último, por ejemplo:

"Las universidades dependen de cada una de estas direcciones (Finanzas, personal, bibliotecas, enseñanza e investigación) en un sistema de gestión directa. Así, las carreras y los profesores están regidos desde París, al ser todos funcionarios, por una dirección de personal que se apoya sobre un comité compuesto por universitarios. No es, pues, la Administración quien decide las carreras, sino que se deciden desde París. Lo mismo ocurre con la enseñanza, es decir, con la «acreditación» de los diferentes programas de enseñanza, con la licencia, con las maestrías: en cada caso, tiene que haber un acuerdo nacional, **más aún, hay** una comisión científica que es la que decide (Starapoli, 1989)."

En otros casos, el Estado actúa en forma muy discreta como en la Gran Bretaña (Kogan, 1993) y en otros, definitivamente, parece un Estado muy permisivo, como en el caso del holandés (Acherman, ' 1993). Sin embargo, en todos el Estado es protagonista en el control y desarrollo de la educación superior, ya sea por acción o por omisión.

Como consecuencia de lo anterior, el Estado europeo es (o pretende ser) garante de la calidad de la educación superior (Kells, 1993). En países como Gran Bretaña, esta finalidad o propósito se ha plasmado en políticas específicas como la registrada en el Libro Blanco de 1991, referente a las garantías que deben exigirse a las instituciones universitarias en lo concerniente a la docencia y la investigación (Kogan, 1993).

En lo que respecta a la concepción de calidad, se maneja una en términos absolutos. Es decir, se pretende que todas las instituciones universitarias exhiban una calidad mínima. En este sentido, Teichler (1993) describe los temores de la sociedad alemana ante la posibilidad de que la evaluación institucional de las universidades contribuya a diferenciarlas en cuanto a calidad, porque en Alemania el objetivo es que todas las universidades sean más o menos iguales, en cuanto a la calidad se refiere. En consecuencia, en este contexto, las instituciones universitarias que no ostentan calidad mínima, son vistas y consideradas como desequilibrios académicos que es necesario corregir.

ACREDITACIÓN EN AMÉRICA LATINA

En América Latina se han desarrollado muy poco los sistemas de acreditación de las instituciones universitarias. A nivel de postgrado, sin embargo, la presencia de la



www.adunca.com.ar

acreditación es superior a la que corresponde a la acreditación institucional como un todo. Por eso, centraremos nuestra descripción en las características del sistema de Educación Superior y las experiencias de evaluación institucional.

En América Latina y el Caribe el papel del Estado en la Educación Superior es determinante, mucho más en su intervención que lo que anteriormente hemos atribuido al Estado europeo. Brunner (1991) ha caracterizado evolutivamente esta intervención como:

"Primero, unos Estados que financian la educación superior a través de una fórmula a la vez paternal y benevolente, cuyo medio principal es la asignación incremental de recursos presupuestarios desvinculados de cualquier consideración de calidad, equidad o eficiencia. Segundo, unos Estados que o bien reservan la oferta educativa a instituciones subsidiadas o, en caso contrario, proceden a desregular al máximo el acceso de nuevas instituciones privadas al mercado educacional. Tercero, unos Estados que, en general, liberan la regulación de los sistemas a las dinámicas corporativas internas, renunciando a usar cualquier tipo de instrumento para guiar su desarrollo en función de metas u objetivos convenidos".

Nótese que en la caracterización anterior el papel del Estado es tan determinante que, aún en el tercer tipo de Estados (liberadores de regulaciones), cuando atenúa su presencia lo hace por renuncia de su poder o por negligencia. Y esta última es una de las características más resaltantes del Estado latinoamericano en lo que atañe a su relación con la Educación, pues él suele declarar compromisos (constitucionalmente) y metas (planificación formal) que más tarde no es capaz de cumplir o alcanzar. Esto ocurre especialmente con la garantía de democratización que todos los Estados latinoamericanos ofrecen en sus constituciones en relación a la educación en todos sus niveles.

En relación a la calidad y la excelencia, en la educación superior latinoamericana estos términos o categorías aparecen como características institucionales deseables pero con muy poca precisión en su concepción, delimitación y operatividad. De hecho, la preocupación en la educación superior latinoamericana por la calidad y la excelencia parece ser de origen reciente (Vessuri, 1993). A pesar de lo anterior, creemos que la concepción de calidad más generalizada es de tipo absoluto, es decir, el mérito o valor de la institución tiende a establecerse mediante la comparación entre lo que ella es (modelo analítico) y lo que debería ser (modelo normativo). Esto se evidencia en la normativa (constituciones, leyes, reglamentos) que tienen que ver con la educación superior, y en las cuales se plasman los deber ser de las instituciones universitarias. Deber ser que, en la mayoría de los casos, luce exageradamente utópico pues se sustenta más en principios y buenos deseos que en las finalidades, objetivos y metas de un proyecto universitario.

UN SISTEMA DE ACREDITACION PARA LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

El poco desarrollo de la acreditación universitaria en América Latina se ha caracterizado por la imitación de sistemas foráneos, especialmente el norteamericano. Esta imitación se evidencia en dos sentidos: primero, en la conceptualización y operacionalización del sistema de acreditación que se pretende desarrollar. En este sentido, se ha copiado, prácticamente, el modelo norteamericano. Así, se insiste en el carácter voluntario del sistema, en la necesidad de que el Estado haga mutis en este proceso y en una evaluación relativa de las instituciones, es decir, en establecer la posición de cada una -en un



www.adunca.com.ar

continuo de calidad- en relación a las. otras instituciones. Es una acreditación concebida, fundamentalmente, para juzgar y clasificar.

Además, los procedimientos y actores son los que están presentes en el modelo norteamericano: autoevaluación, evaluación por pares y certificación por parte de una comisión evaluadora. Intervienen: la comunidad universitaria en la autoevaluación, (en realidad los que intervienen en esta etapa son las autoridades y los técnicos de la institución, pues esta etapa no es propiamente evaluativa, aunque siempre se le atribuya el propósito de mejoramiento); los especialistas en las áreas o programas que son objeto de evaluación; y los técnicos y especialistas en la evaluación institucional. En general, se piensa que la presencia del Estado es indeseable o no conveniente.

La otra forma en la que se evidencia esta influencia foránea es la de aplicar directamente a asociaciones de acreditación extranjeras, a fin de promocionar a una institución o a un programa. Esta práctica parece haberse generalizado bastante en México (Taborga; Casillas, 1994), quizás por la proximidad con Estados Unidos de América, ya que de esta forma se le haría ver a la clientela mexicana que no es necesario acudir a ese país para acceder a una educación de calidad igual a la que ellos brindan. Sin embargo, los otros países latinoamericanos también realizan esta práctica, aunque en menor escala que México y con un mayor uso de asociaciones europeas de acreditación.

En todo lo anterior, se nota que no se ha considerado suficientemente el contexto latinoamericano como uno de los factores más relevantes en la configuración de un sistema universitario con identidad propia y, en consecuencia, tampoco se ha considerado a la hora de concebir los procedimientos y mecanismos (como el de acreditación) que demanda su funcionamiento y desarrollo. Para nosotros esto es crucial en el intento de hacer más pertinente, eficiente y eficaz a la universidad latinoamericana, porque, como ya lo establecimos anteriormente, la universidad es una combinación de dos factores fundamentales: su naturaleza (esencia) y su contexto. Y por eso, sólo tomando en cuenta el contexto latinoamericano, podrá configurarse un proyecto de universidad latinoamericana que pueda hacer gala de las categorías evaluativas que antes señaláramos (pertinencia, eficacia y eficiencia). Por **todo esto, presentaremos** a continuación las notas distintivas que, para nosotros, deberían caracterizar en un contexto latinoamericano, a un sistema de acreditación universitaria.

Acreditación para el mejoramiento institucional

Esta característica alude a la necesidad de concebirle y garantizarle al sistema de acreditación un propósito de mejoramiento. Actualmente el propósito fundamental es el enjuiciamiento de la institución. Se concibe y se pregona el mejoramiento pero no se puede garantizar. ¿Cómo podría un sistema de acreditación garantizar el mejoramiento de la institución? El marco de esta ponencia no permite un análisis a fondo de esta interrogante. Sin embargo, a título de hipótesis, señalaremos que una concepción de la calidad como un nivel mínimo y obligatorio a ser alcanzado y exhibido por toda institución universitaria constituiría el primer paso hacia el mejoramiento, en tanto la acreditación.(en este nivel) se convertiría en un norte y un requisito. Un mejoramiento ulterior vendría dado por la competitividad de las instituciones universitarias para alcanzar niveles más altos de excelencia referidos más a los programas que a la institución como un todo.

El proyecto universitario como referente de calidad



www.adunca.com.ar

La concepción del proyecto universitario como referente de calidad permitiría desrutinizar a la mayoría de las instituciones universitarias latinoamericanas (especialmente las tradicionales y consolidadas). Para esto, el sistema de acreditación debería enfatizar en sus procedimientos e instrumentos la presencia de indicadores relativos al comportamiento institucional. En este momento se privilegian los indicadores relativos a las condiciones y los resultados, quizás porque estos factores son los más fáciles de formular en términos de indicadores, ya que admiten sin mayores esfuerzos un procesamiento y presentación cuantitativos. Sin embargo, como ya lo señaláramos en el cuerpo de la ponencia, no son los mejores (no confiables). Por lo demás, presionar (¿obligar?) a las universidades para que su comportamiento sea cónsono con su deber ser. incrementaría en mucho la capacidad y cualidad autónoma de estas instituciones. Como lo plantea Orozco (1994):

"Desde esta perspectiva, se trata de un proceso que Posibilita el ejercicio de la autonomía en el marco de la Constitución y la Ley, puesto que se trata de una autonomía responsable; es decir, con conciencia, en su ejercicio, de sus derechos, limitaciones y obligaciones. No se trata, en consecuencia de una «autonomía absoluta sino relativa (dice relación a...); en la medida en que se encuentra articulada, de una parte, a la naturaleza y exigencia de la producción intelectual, a la dimensión ético-política de la misma y de otra, a la naturaleza de servicio público que tiene la educación."

Obligatoriedad en la acreditación de la calidad

Si la calidad de la educación es concebida como un derecho ciudadano, su garantía debe ser concebida como una obligación del Estado. En consecuencia, no puede el Estado inhibirse en aquellos procesos que tiendan al cumplimiento de tal obligación. Y además, al ser un requisito que se debe garantizar a todos los ciudadanos para poder cumplir con la finalidad democratizadora de la educación, no se podría eximir a algunas instituciones en la búsqueda, consecución y presentación de este requisito. Por eso debe ser obligatoria la acreditación de la calidad, porque ella certifica la presencia de ese requisito. En cambio, la acreditación de la excelencia si puede y debe ser voluntaria, porque en este nivel el sistema de acreditación funcionaría como factor de motivación, y el elemento más distintivo de un ente motivado es la voluntad. Luego, el nivel de acreditación de la excelencia no puede ser obligatorio.

Institucional y por programas

A nivel de acreditación de calidad la consideración del objeto de acreditación debe ser holística. Así como no podemos suponer (dentro de la- concepción que estarnos manejando) la existencia de instituciones universitarias sin una calidad mínima, tampoco podemos admitir, al interior de las universidades, instituciones universitarias con uno o más programas que no exhiban una calidad mínima. Es importante destacar este punto, porque en América Latina y el Caribe es frecuente encontrar instituciones universitarias que tienen un bien ganado prestigio, pero por el plus trabajo de unos pocos. Esto, aparte de generar un clima organizacional difícilmente propicio para la consecución de la eficacia y la eficiencia, resulta una evidencia de que la mayoría de la institución no está cumpliendo con el deber ser de la misma. Esta pretensión holística en la acreditación de la calidad no descarta la acreditación de programas los cuales pueden ser objeto de una doble acreditación: calidad y excelencia. De hecho, ya existen propuestas (Orozco, 1994) para que se considere como mínimo de calidad institucional, un porcentaje de sus programas acreditados.



www.adunca.com.ar

La acreditación como parte de un sistema de evaluación institucional

En la mayoría de los sistemas de acreditación éste tiende a verse como el punto de llegada de todo proceso evaluativo. Esto deviene de la generalizada concepción de la evaluación como un proceso enjuiciador, y en este sentido, la acreditación siempre se ha visto como la emisión de un juicio definitivo. Correspondería a lo que en el plano de la evaluación de los aprendizajes es conceptualizada como evaluación sumativa (Díaz Barriga, 1993), es decir, como el otorgamiento de una calificación. En nuestra concepción de evaluación (Villaruel y Mejías, 1994) la acreditación no es el punto de llegada de la evaluación sino el de partida.

La evaluación en este sentido sería un proceso de transformación y mejoramiento. La acreditación (ya sea que se logre o no) establecerá retos y déficit, y éstos se constituirán en focos problemáticos que deberán ser investigados y resueltos. Cuando esa realidad problemática se haya comprendido y transformado, entonces se habrá cumplido verdaderamente el ciclo evaluativo.

DESCRIPTORES

ENSERANZA SUPERIOR; UNIVERSIDAD; ACREDITACION; CONTROL DE CALIDAD; GOBIERNO CENTRAL; AMERICA LATINA
HIGHER EDUCATION; UNIVERSITY-, ACREDITATION; QUALITY CONTROL; CENTRAL GOVERNMENT; LATIN AMERICA_

NOTAS/BIBLIOGRAFIA

- 1 Entre otros, se han realizado los siguiente seminarios en Latinoamérica y la península Ibérica: Seminario sobre Acreditación Universitaria CINDA Universidad Católica de Río de Janeiro. Brasil 1991 Seminario Internacional sobre Acreditación Universitaria en América Latina y el Caribe. CINDA. Santiago de Chile. 9 al 11 de diciembre de 1991./Taller sobre Sistemas Nacionales de Evaluación Proyecto COLUMBUS. Universidad de Sao Paulo. Noviembre de 1991.1Semin2rio Internacional sobre Evaluación de la Educación Superior. Avándaro. Estado de México. Junio de 1991.1XV Seminario Universidad-Empresa: Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad. Segovia. Espada 1989.1Los usos de la Evaluación Académica: contextos nacionales Mérida. 1994JSeminario de autoevaluación para el mejoramiento institucional. Proyecto COLUMBUS. Lisboa 1995.
- 2 En este sentido es bueno destacar que en América Latina ha proliferado últimamente una institución universitaria que no centra su preocupación en la consideración de las notas



www.adunca.com.ar

distintivas de la esencia universitaria. El proyecto, en estos casos, pareciera atender más al interés comercial que al universitario. Este tipo de institución se hace más notoria en el sector privado, especialmente en las nuevas universidades que Brunner (1990) ha tipificado como: «cuya meta es absorber demandas en el mercado estudiantil, proporcionando una vía de acceso a la educación superior a grupos medios y bajos que no logran ingresar a las universidades públicas o privadas tradicionales y de élite» citando a Levy, Daniel (1986).

- 3 En este caso nos estamos refiriendo a ese grupo de universidades privadas que no responden a un proyecto verdaderamente universitaria. En este sentido debe reconocerse que el sector de América Latina cuenta con una importante representación de instituciones muy prestigiadas en lo que atañe a calidad y excelencia, y en consecuencia no necesitarían de la acreditación para mantener ese prestigio. En este sentido se destacan, universidades privadas de Chile, Colombia, México y Brasil.
- 4 En realidad, se hace una distinción formal entre instituciones privadas y oficiales norteamericanas. aproximadamente el 50% de las 3.300 instituciones norteamericanas de Educación Superior son consideradas privadas, pero el 50% restante («oficiales») gozan de una autonomía y forma de gestión que prácticamente les confiere un carácter privado. Como dice Fraenkel (1989 p. 29) «cuando hablamos en los Estados Unidos de universidades estatales (oficiales) nos referimos a centros financiados o por uno de los cincuenta Estados de la Unión o por entidades de gobierno local con excepción de las Academias Militares, de la Marina Mercante, del Servicio Diplomático, Howard University en Washington D.C y poquísimos otros centros más con funciones específicas, el Gobierno Federal no auspicia instituciones de enseñanza superior... Así pues, ni el Gobierno Federal ni ninguno de los Gobiernos Estatales incluye, en el sentido europeo, un Ministerio de Educación».

- ACHERMAN, H. (1993) El caso holandés. En: La evaluación académica. UNESCO, París
- ANUIES. (1994) Consideraciones generales sobre el uso de acreditación de las instituciones de educación superior en México. Secretaría General de ANUIES, México.
- APPLE, M. (1993) Ideología y currículo. Akal.
- ASTIN, A. (1991) ¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad? Revista de Educación Superior, N° 78, p. 71-86. '
- BARBLÁN, k (1996) Evaluación institucional: evaluación de la fase piloto. En: Evaluación institucional: estrategias de calidad. N° 107, CRE-action, Ginebra.
- BELLAVISTA, J. et al. (1993) Política científica y tecnológica Evaluación de I+D en la Universidad de Barcelona. Universidad de Barcelona, Barcelona, España
- BOISYERT, M. (1991) La evaluación institucional en el contexto de Quebec. Revista de Educación Superior, Vol. 20, N° 3(79), México.
- BORRERO, A. (1993) Evaluación y acreditación. ASCUN, Bogotá
- BRUNNER, J. (1990) Educación superior en América Latina: cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- BRUNNER, J. (1991) Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. CINDA, Santiago de Chile.
- BRUNNER, J. (1992) Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada. FLACSO, Santiago de Chile.
- BRUNNER, J. (1994) Estado y Educación Superior en América Latina. En: Neave y Van Vught Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa. G~ España.
- CINDA. (1993) Acreditación universitaria en América Latina. Centro Universitario de Desarrollo, Santiago de Chile.
- CORNEJO, M. (1994) El ser excelente. Editorial Grad, México.
- CRUZ CARDONA, V. (1991) Evaluación, selección y acreditación de programas de postgrado: guía de autoevaluación. Universidad Iberoamericana de Postgrado, Colombia.
- COURARD, H. (1993) Políticas comparadas de educación superior en América Latina. FLACSO, Santiago de Chile.



www.adunca.com.ar

- C.S.E. (1993) Criterios de evaluación de universidades. Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile.
- DEMO, P. (1988) Evaluación cualitativa. CINTERPLAN, Caracas.
- DIAZ BARRIGA, A. (1993) El examen: textos para su historia y debates. UNAM, México.
- ESCOTET, M. (1993) Tendencias, misiones y políticas de la universidad. Editorial UCA, Managua-
- FRAENEEL, P. (1989) La experiencia de Estados Unidos. En: Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad. Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- IS~WA, K. (1987) ¿Qué es el control de calidad? Editorial Norma, Colombia.
- KELLS, H (1993) Autorregulación en la educación superior chilena. C.S.E, Santiago de Chile.
- KELLS, H. (1993) Sistemas nacionales de garantía y control de la calidad Académica. En: Evaluación Académica. UNESCO, París.
- KOGAN, M. (1993) El caso británico. En: Evaluación Académica. UNESCO, París
- LARRAIN FERNÁNDEZ, H. (1983) Acreditación y autonomía. Cuadernos del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. No 19, p.22-34, Santiago de Chile.
- MALPICA, F. (1993) Reflexiones y parás universitarias. Equinoccio, USB, Caracas.
- MATHEW, L. et al. (1990) He role of accreditation En: The questfor quality: the challenge for undergraduate education in the 1990s. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (1989) Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad. Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1991) Hacia la evaluación integral de la educación superior. Revista de la Educación Superior, Vol. 20, N' 3(79), México.
- NADEAU, G. (1994) Le choix et l'usage des indicateurs de qualité pour l'amelioration de renseignement supérieur. En: III Jornadas de Estudios Canadienses, Caracas.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (1994) Prometeo encadenado: estado de la educación superior en Europa. GEDISA, Barcelona.
- OROZCO, L. (1994) Acreditación institucional y calidad de la educación superior en Colombia. Universidad de Los Andes, Bogotá.
- PAGE, A. M. (1993) Los indicadores de calidad de educación. Revista de Psicología General y Aplicada. W 45-2, p. 221-232
- PÉREZ LINDO, A. (1994) Teoría y evaluación de la educación superior. Rei Argentina, Buenos Aires.
- STARAPOLI, A. (1989) La experiencia francesa. En: Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad. Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- TEICELER, U. (1993) Beneficios y peligros de la evaluación. En: Evaluación Académica. UNESCO, París.
- UNESCO. (1993) Evaluación académica. UNESCO, París.
- UNESCO. (1995) Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. UNESCO, París.
- VESSURI, H. (1993) Prólogo En: La Evaluación Académica. UNESCO, París.
- VILLARROEL, C. (199 1) La universidad y su productividad académica. Ediciones Dolvia, Caracas.
- VILLARROEL, C.; ~AS, E. (1994) Evaluación institucional de las universidades: caso Venezuela. Análisis, Vol. 3, W 1, Caracas.



www.adunca.com.ar