
Marcos nacionales e internacionales para el aseguramiento de la calidad

PID_00251974

Carme Edo Ros
Esther Huertas Hidalgo

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 8 horas



Índice

1. Estándares nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad.....	7
1.1. Enfoques de los estándares para el aseguramiento de la calidad	7
1.1.1. Estándar	7
1.1.2. Criterio	7
1.1.3. Directrices	8
1.1.4. Indicador de rendimiento	9
1.1.5. Referentes o <i>benchmarks</i>	9
1.1.6. Adecuación al fin o <i>fitness for purpose</i>	10
1.2. Diseño de estándares	10
1.2.1. Diseño de estándares de calidad	10
1.2.2. Requerimiento mínimo frente estándar de excelencia	11
1.2.3. Retos en la definición de los estándares	11
2. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	14
2.1. Contexto	14
2.2. El proceso de Bolonia	15
2.3. Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)	17
2.3.1. Alcance	17
2.3.2. Fines y principios	18
2.3.3. Estructura	19
2.4. Aseguramiento externo de la calidad	20
2.5. Modelos de evaluación	22
2.6. La evaluación externa en el Reino Unido	23
2.6.1. Evaluación de instituciones de educación superior	23
2.6.2. <i>Quality Code</i> ('Código de Calidad')	24
2.7. La evaluación externa en España. El caso de la AQU Catalunya	25
2.7.1. Contexto	25
2.7.2. Evaluación de programas oficiales de grado y máster ...	26
3. La evaluación y la acreditación en América Latina.....	31
3.1. Marco normativo y regulación de evaluación y la acreditación	33
3.2. Modelos de evaluación	34
3.3. Estándares de calidad	42
3.4. La evaluación y la acreditación en Colombia	47
3.4.1. Introducción	47
3.4.2. Estructura y funcionamiento del CNA	49

3.4.3.	El proceso de evaluación	50
3.4.4.	Estándares para la evaluación institucional y de programas	50
3.5.	La evaluación y la acreditación en Chile	52
3.5.1.	Introducción	52
3.5.2.	Estructura y funcionamiento de la CNA	55
3.5.3.	El proceso de evaluación de la CNA	55
3.5.4.	Estándares de la evaluación institucional	55
3.5.5.	Estándares para la evaluación de programas	57
4.	La evaluación y la acreditación en la región Asia-Pacífico.....	61
4.1.	Introducción	61
4.2.	Marco normativo y regulación de la evaluación y la acreditación	65
4.3.	Modelos de evaluación	66
4.4.	Estándares de calidad	70
4.5.	La evaluación y la acreditación en la India	72
4.5.1.	Introducción	72
4.5.2.	La evaluación y la acreditación institucional del NAAC	74
4.5.3.	Estándares para la evaluación y la acreditación institucional del NAAC	75
4.6.	La evaluación y la acreditación en Japón	78
4.6.1.	Introducción	78
4.6.2.	Organismos de evaluación	80
4.6.3.	El proceso y la metodología de evaluación de las universidades NUC	81
4.6.4.	El proceso y la metodología de evaluación CEA que aplica la JUAA	83
4.7.	Australia	85
4.7.1.	Evaluación externa	86
4.7.2.	Marco de Estándares para la Educación Superior (<i>Higher Education Standards Framework</i>)	88
5.	Estados Unidos y Canadá.....	91
5.1.	Estados Unidos	91
5.1.1.	Organización y tipología de la acreditación	91
5.1.2.	Alcance de la evaluación	92
5.1.3.	Western Association of Schools and Colleges - Senior College and University Commission (WSCUC)	92
5.1.4.	ABET	93
5.2.	Canadá	96
5.2.1.	Estándares para el aseguramiento de la calidad de nuevos programas formativos	97
5.2.2.	Estándares para la evaluación de nuevas instituciones que otorgan títulos	98
5.2.3.	Proceso de evaluación externa	98

Bibliografía..... 99

1. Estándares nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad

En este material se analizarán diferentes concepciones de los estándares de calidad, así como los elementos clave que hay que tener en cuenta a la hora de abordar el diseño de estándares de calidad.

1.1. Enfoques de los estándares para el aseguramiento de la calidad

Las agencias de calidad adoptan diferentes aproximaciones en sus procesos de aseguramiento de la calidad, según su contexto y su propia interpretación del concepto de calidad. Esto se traduce en diferentes procedimientos de evaluación externa, así como en enfoques particulares de los estándares para el aseguramiento de la calidad. Por este motivo, es importante que analicemos la terminología que se utiliza habitualmente. Uno de los referentes que utilizaremos a la hora de definir la terminología relativa al aseguramiento de la calidad es la elaborada por Lee Harvey (2004-12) y que se encuentra disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>.

Referencia bibliográfica

L. Harvey (2004-12). «Analytic quality glossary». *Quality Research International*. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>

1.1.1. Estándar

Un estándar se define tanto como un criterio fijo en relación al cual se puede comparar un resultado, como un nivel de logro (Harvey, 2004-12).

1.1.2. Criterio

El criterio se corresponde con la especificación de los elementos contra los que se emite un juicio (Harvey, 2004-12).

Los términos *estándar* y *criterio* son muy próximos y en ocasiones se confunden. El término *estándar* es más inclusivo que el término *criterio*. Así, *estándar* hace referencia a un principio amplio, mientras que *criterio* se refiere a los elementos específicos que deben estar presentes para validar el principio (LH Martin Institute e INQAAHE, 2011).

Referencia bibliográfica

LH Martin Institute; INQAAHE (2011). «Standards applied by external quality assurance (EQA) agencies. Module 2: External Quality Assurance».

Ejemplo

European Standards and Guidelines (ESG): Estándar 1.8. - Información pública

«Las universidades deben hacer pública información clara, precisa, objetiva, actualizada y fácilmente accesible de sus actividades, incluyendo los programas y títulos.»

Este estándar plantea un principio pero no indica qué se entiende por claro, preciso, objetivo, actualizado o accesible. Es en este momento cuando se necesitan unos criterios, es decir, los elementos específicos que deben existir para validar el principio (estándar). No obstante, puede existir alguna confusión cuando un estándar incluye algún criterio

en su definición, por ejemplo «las universidades deben publicar el 100% de los planes de estudios». En este caso, el estándar y el criterio son un único elemento.

Referencia bibliográfica

ENQA (2015). Standards and Guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Bruselas.

1.1.3. Directrices

Según los ESG (2015), las directrices explican porqué el estándar es importante y describen cómo se puede aplicar. Exponen las buenas prácticas en el ámbito correspondiente para que los colectivos implicados en el aseguramiento de la calidad los tengan en cuenta.

Por otro lado, el glosario de Harvey (2004-12) indica que las directrices para la calidad de la enseñanza superior proporcionan asesoramiento sobre lo que debe supervisarse y cómo debe llevarse a cabo esta supervisión de la calidad.

Ejemplo

European Standards and Guidelines (ESG): Estándar 1.7. - Gestión de la información

«Las instituciones deben asegurarse de que recopilan, analizan y usan la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas y otras actividades.»

Directrices:

La existencia de datos confiables resulta esencial para una toma de decisiones fundamentadas con el objeto de saber cuáles son los aspectos de la organización que funcionan bien y cuáles los que requieren de una mayor atención. Unos procesos eficaces para recopilar y analizar la información sobre los programas de estudio y cualquier otra actividad de la institución contribuyen a alimentar el sistema de aseguramiento interno de la calidad.

La información recopilada depende, en cierto modo, del tipo de institución y de su misión. Los elementos identificados a continuación resultan de interés a este respecto:

- Indicadores clave de rendimiento.
- Perfil de la población estudiantil.
- Progreso de los estudiantes, tasas de éxito y de abandono.
- Satisfacción de los estudiantes con sus programas.
- Apoyo a los estudiantes y recursos de aprendizaje disponibles.
- Perspectivas profesionales para los graduados.

Para recopilar información se pueden utilizar distintos métodos. Es importante que los estudiantes y el personal participen en el proceso de proporcionar la información y de analizarla, así como en la planificación de actividades de seguimiento.

Referencia bibliográfica

ENQA (2015). Standards and Guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Bruselas.

Referencia bibliográfica

ENQA (2015). Standards and Guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Bruselas.

Referencia bibliográfica

L. Harvey (2004-12). «Analytic quality glossary». *Quality Research International*. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>

1.1.4. Indicador de rendimiento

Los indicadores de rendimiento son datos, normalmente cuantitativos, que proporcionan una medida de algún aspecto del desempeño de un individuo o de una organización frente al cual se pueden comparar los cambios en el desempeño o el desempeño de otros (Harvey, 2004-12).

Algunas agencias utilizan un conjunto de indicadores cuantitativos que las instituciones de educación superior deben cumplir. En estos casos, los sistemas pretenden asegurar el cumplimiento de un conjunto de requerimientos básicos. Normalmente, los gobiernos son los responsables de establecer estos indicadores (UNESCO, 2006). Algunos ejemplos pueden ser la tasa de graduación, la de abandono, la de éxito, la de satisfacción, etc.

Ejemplos de páginas web donde se publican indicadores de rendimiento son HESA en Reino Unido (<https://www.hesa.ac.uk>) y Winddat en Cataluña (<http://winddat.aqu.cat/>).

1.1.5. Referentes o *benchmarks*

Un *benchmark* es un punto de referencia en relación al cual se puede medir algo (Harvey, 2004-12). En numerosas ocasiones, los *benchmarks* se corresponden con buenas prácticas identificadas en la educación superior que sirven de ejemplo a otras instituciones para mejorar o innovar respecto a su forma habitual de proceder (LH Martin Institute e INQAAHE, 2011).

Cabe indicar que existen diferentes aproximaciones sobre el concepto de *benchmarks*. De este modo, los *benchmarks* pueden ser cuantitativos (como son las ratios) o cualitativos (como son las buenas prácticas). Se pueden expresar como «prácticas», «afirmaciones» o «especificaciones de los resultados», conceptos que podrían solaparse (UNESCO, 2006).

La Agencia para el Aseguramiento de la Calidad del Reino Unido (QAA: <http://www.qaa.ac.uk/en>) dispone de un conjunto de referentes para un conjunto de titulaciones. Con ellos pretende aportar a la disciplina su coherencia e identidad, y definir qué se puede esperar de un graduado en términos de habilidades y destrezas necesarias para desarrollar el conocimiento o la competencia en la disciplina (<http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>).

Referencia bibliográfica

L. Harvey (2004-12). «Analytic quality glossary». *Quality Research International*. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>

Referencia bibliográfica

UNESCO; International Institute for Educational Planning (2006). «Module 4: Understanding and assessing quality». París: UNESCO.

Referencias bibliográficas

L. Harvey (2004-12). «Analytic quality glossary». *Quality Research International*. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>
LH Martin Institute; INQAAHE (2011). «Standards applied by external quality assurance (EQA) agencies. Module 2: External Quality Assurance».

Referencia bibliográfica

UNESCO; International Institute for Educational Planning (2006). «Module 4: Understanding and assessing quality». París: UNESCO.

1.1.6. Adecuación al fin o *fitness for purpose*

El *fitness for purpose* iguala la calidad con el cumplimiento de una especificación o de unos resultados establecidos (Harvey, 2004-12). Algunos modelos de evaluación desarrollan estándares que aplican a los fines de la institución o del programa. En este caso, los criterios de calidad pueden referirse principalmente a la «adecuación al fin».

Por otro lado, algunas agencias evalúan las instituciones de educación superior o los programas según sus objetivos y metas por sí solos. Esta aproximación permite a las instituciones de educación superior su desarrollo según sus prioridades y principios. No obstante, este sistema puede resultar insuficiente para asegurar la calidad en el conjunto de las instituciones de educación superior o programas (UNESCO, 2006).

1.2. Diseño de estándares

1.2.1. Diseño de estándares de calidad

El diseño de estándares, en general, se combina con el establecimiento de criterios cualitativos. En el desarrollo de los estándares debemos incluir la consulta o participación de grupos de interés relevantes. La participación de estos grupos de interés garantiza que se cumplan los estándares del programa, la profesión o el modelo institucional. Por otro lado, hay que prestar especial atención al diseño de los estándares, ya que se debe evitar la homogeneización de los programas o las instituciones de educación superior (UNESCO, 2006).

El cumplimiento de los estándares, desarrollados externamente por expertos en cada ámbito, se debe interpretar como el nivel mínimo de calidad. Los elementos predominantes son: la conformidad de normas, el rendimiento de cuentas, el cumplimiento de regulaciones, así como la adopción de códigos de buenas prácticas. También debemos tener presentes los resultados y las competencias adquiridas, como en el caso de la validación de la práctica profesional (UNESCO, 2006).

Los estándares no son necesariamente cuantitativos. Ahora bien, para valorar si un estándar se cumple o no debemos establecer o acordar un nivel. Este nivel puede ser cuantitativo (por ejemplo, el número de horas impartidas por doctores en la titulación) o cualitativo (por ejemplo, profesorado adecuado, suficiente y cualificado). Actualmente, las agencias de aseguramiento de la calidad incluyen un mayor número de criterios cualitativos en sus metodologías de evaluación (UNESCO, 2006).

A la hora de diseñar los estándares, debemos tener presente su finalidad: cumplimiento o control de calidad frente a *fitness for purpose*. A partir de la aproximación que escojamos, el diseño de los estándares variará indicando si el

Referencia bibliográfica

L. Harvey (2004-12). «Analytic quality glossary». *Quality Research International*. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>

Referencia bibliográfica

UNESCO; International Institute for Educational Planning (2006). «Module 4: Understanding and assessing quality». París: UNESCO.

Referencia bibliográfica

UNESCO; International Institute for Educational Planning (2006). «Module 4: Understanding and assessing quality». París: UNESCO.

estándar «se cumple» o «no se cumple» (cumplimiento o control de calidad) o presentando una definición flexible para establecer cómo una institución o un programa demuestra el cumplimiento del estándar (*fitness for purpose*).

1.2.2. Requerimiento mínimo frente estándar de excelencia

Algunos modelos de aseguramiento de la calidad se basan en un conjunto de requerimientos mínimos que deben cumplirse para obtener un resultado positivo en el proceso de evaluación. Habitualmente, el proceso de evaluación externa presenta, como prioridad, la definición de estándares de nivel mínimo que las instituciones de educación superior deben cumplir (LH Martin Institute e INQAAHE, 2011).

No obstante, cada vez más se ofrecen programas donde se presta especial atención a estándares de excelencia. Este es el caso de la Agencia Noruega para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación (NOKUT: <http://www.nokut.no/en/>), que lanzó un programa para la evaluación de centros para la excelencia en 2010. Uno de los objetivos del programa era contribuir al desarrollo de excelente calidad en la educación superior (<http://www.nokut.no/en/Centres-for-Excellence-in-Higher-Education/>). Otro ejemplo es el de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (www.aqu.cat), que realiza la evaluación de los programas, establece el marco legal y contempla el cumplimiento de unos estándares de niveles mínimos que los programas deben superar con el fin de obtener el carácter oficial; en paralelo, se ofrecen unos programas voluntarios para determinar la excelencia en tres dimensiones: internacionalización; interacción, investigación y docencia, y desarrollo e inserción profesionales.

1.2.3. Retos en la definición de los estándares

La definición de estándares para el aseguramiento de la calidad constituye uno de los elementos más críticos ya que es uno de los pilares más relevantes a la hora de elaborar una metodología de evaluación externa. Con el fin de facilitar la definición de los mismos, a continuación presentamos los obstáculos que habitualmente nos podemos encontrar (LH Martin Institute e INQAAHE, 2011):

1) Proceso aislado

Es importante incluir a los grupos de interés más relevantes durante el diseño de la metodología de evaluación. De lo contrario, los grupos de interés y los usuarios finales puede que no reconozcan y que no quieran usar dichos estándares. Además, el desarrollo de los estándares requiere de una investigación organizada en el marco del objetivo de la evaluación.

2) Calendario poco realista

Referencia bibliográfica

LH Martin Institute; INQAAHE (2011). «Standards applied by external quality assurance (EQA) agencies. Module 2: External Quality Assurance».

Referencia bibliográfica

LH Martin Institute; INQAAHE (2011). «Standards applied by external quality assurance (EQA) agencies. Module 2: External Quality Assurance».

La elaboración de estándares no se realiza en un día, en una semana o ni siquiera en un mes. Se necesita tiempo para analizar la situación de partida y saber adónde se quiere ir, es decir, qué se debe cambiar y cuál es el alcance del cambio. Y también se necesita tiempo para involucrar a los grupos de interés, adoctrinar a la comunidad, preparar, aprobar y distribuir los borradores, así como para obtener el *feedback* en cada una de las fases de elaboración. Todo ello sin tener en cuenta la interacción con los gobiernos reguladores.

3) Escaso entendimiento del contexto

Cuando se elaboran nuevos estándares, se debe entender el contexto en el que se van a implantar los mismos. Y, más concretamente, nos debemos preguntar: ¿qué puede pasar cuando la nueva metodología de evaluación se aplica a una institución?

De este modo, debemos trabajar conjuntamente con las instituciones piloto con el fin de validar la viabilidad del esquema planteado, especialmente sus datos y los requisitos de personal.

4) Perfeccionismo

La perfección normalmente conduce a la rigidez y al proteccionismo. Las organizaciones que elaboran estándares deben trabajar para desarrollar estándares que sean flexibles y escalables en un medio que cambia rápidamente, como es el de la educación superior.

Además, la perfección puede adoptar la forma de demandas irreales desde el punto de vista técnico, de cantidad, así como de disponibilidad de la información. Los responsables de la elaboración de los estándares deben reflexionar sobre la capacidad de la institución para responder a las exigencias que se le formulan, ya que es muy fácil realizar peticiones que excedan las capacidades del sistema de garantía interno de la calidad.

5) Simplificación

La redacción de estándares de manera amplia o con poca precisión puede conducir a interpretaciones erróneas. Por otro lado, es difícil establecer un equilibrio adecuado entre la especificidad y la flexibilidad. Por ello, es necesario guiar a los programas, a las instituciones y al público.

6) Complejidad

Se deben redactar los estándares de manera clara con el fin de evitar la interpretación. No se deben definir estándares en forma de trampa o como castigo para la institución. Los objetivos son aportar al sistema de garantía de calidad una medida útil y servir como un revulsivo para la mejora continua.

7) Acceso limitado

Establecer estándares que puedan alcanzar solo unas pocas instituciones o programas de élite tiene pocas consecuencias en la calidad de la educación superior. Este aspecto es relevante en aquellos contextos donde la financiación de la institución está vinculada al proceso de evaluación externa, ya que podría provocar la pérdida de la misma.

8) Creer que existe un producto final

Se debe partir de la idea de que no existe un conjunto de estándares perfectos, ni existe un conjunto de estándares que sean adecuados eternamente. Por ello, las instituciones responsables de la elaboración de estándares deben establecer un calendario para la revisión de los mismos.

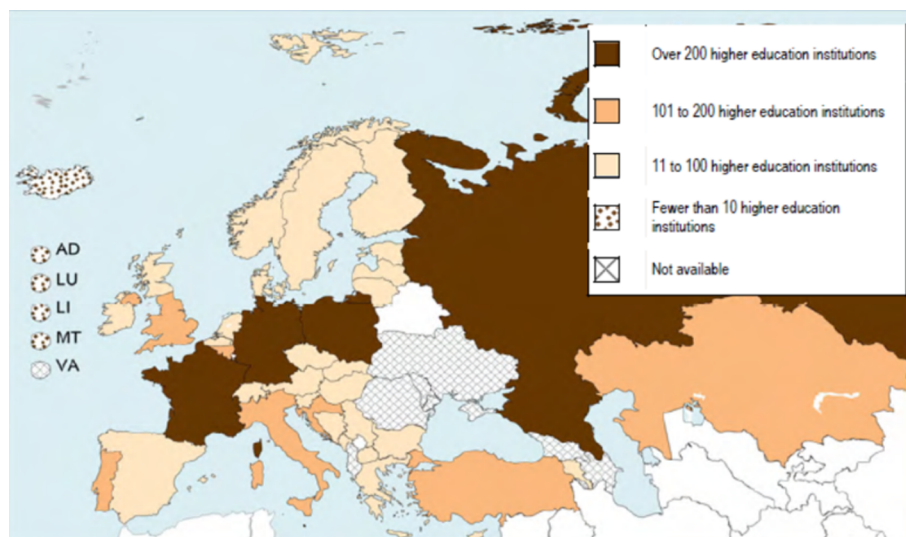
Esta revisión de los estándares es necesaria con el fin de incorporar cambios y nuevos desarrollos que pueden estar relacionados con la estructura de la educación superior: políticas de contratación, promoción del profesorado, entre otras.

siglas en inglés: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-iscde>) varía entre los 960 en Liechtenstein y los casi 8 millones en Rusia (país que engloba a más del 21% de la población de estudiantes de todo el EEES). Los cinco países (Rusia, Turquía, Alemania, Reino Unido y Ucrania) que concentran el mayor número de estudiantes de educación superior, representan aproximadamente el 54% del total de estudiantes. Además de estos países, Francia, Polonia, España e Italia presentan más de 1,9 millones de estudiantes, mientras que menos de 200.000 se concentran en 18 países del EEES.

El tipo y el número de instituciones de educación superior también varían en los diferentes países del EEES. Las instituciones de educación superior pueden presentar una orientación académica o profesional, pueden tener financiación pública o privada, o pueden reunir otro tipo de características en función del contexto de cada país.

En relación al número de instituciones de educación superior (ver figura 2), observamos que lo más habitual es encontrar entre 11 y 100 instituciones en un país (26 países se encontrarían en este rango). De manera particular, cabe destacar el caso de Rusia, que tiene más de 900 instituciones de educación superior, seguida de Alemania y Polonia con 400, y Francia con unas 300. En el otro extremo, se sitúan los países con un menor número de instituciones como son Montenegro, Serbia y Reino Unido (Escocia), que presentan entre 11 y 20 instituciones.

Figura 2. Número de instituciones de educación superior en el EEES.



Fuente: «Cuestionario BFUG». En: European Commission, EACEA, Eurydice (2015).

2.2. El proceso de Bolonia

El proceso de Bolonia se proyectó a través de la Declaración de Bolonia en el año 1999. Los objetivos principales son:

- Introducir el sistema de tres ciclos: grado, máster y doctorado.

- Consolidar la garantía de calidad.
- Facilitar el reconocimiento de cualificaciones y de periodos de estudios.

Las notables diferencias entre los sistemas de educación y formación en Europa han supuesto tradicionalmente un escollo para los europeos a la hora de hacer valer las cualificaciones obtenidas en un país para presentarse a un puesto de trabajo o matricularse en un curso en otro. La mayor compatibilidad de los sistemas educativos facilita a los estudiantes y a quienes buscan empleo la movilidad en Europa (http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en).

Al mismo tiempo, las reformas de Bolonia impulsan la competitividad de las universidades y escuelas europeas y su atractivo para el resto del mundo. El Proceso de Bolonia también apoya la modernización de los sistemas de educación y formación con el fin de lograr que se ajusten a las necesidades de los cambios en el mercado laboral (http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en).

En este proceso, la Comisión de la Unión Europea establece la necesidad de disponer de un marco de referencia para orientar las tareas de las diferentes estructuras (órganos) de evaluación. Es importante indicar la implicación de diferentes grupos de interés a la hora de desarrollar un conjunto de estándares, directrices y procedimientos para el aseguramiento de la calidad. Inicialmente, participan la Asociación de Universidades Europeas (EUA, por sus siglas en inglés), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE, por sus siglas en inglés), la Asociación de Estudiantes Europeos (ESU, por sus siglas en inglés) y la Asociación de Agencias Europeas de Evaluación (ENQA, por sus siglas en inglés). Todo ello se traduce en la elaboración de los Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG, por sus siglas en inglés), que fueron adoptados por los ministros responsables de la educación superior en el año 2005. En 2012 se inició el proceso de revisión de los ESG a fin de mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad, así como su alcance, proceso que culminó en el año 2015 con la publicación de la revisión de los estándares. En esta revisión, se amplía la participación de los grupos interés y se incluye la colaboración de Educación Internacional (EI), Business Europe y el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR, por sus siglas en inglés).

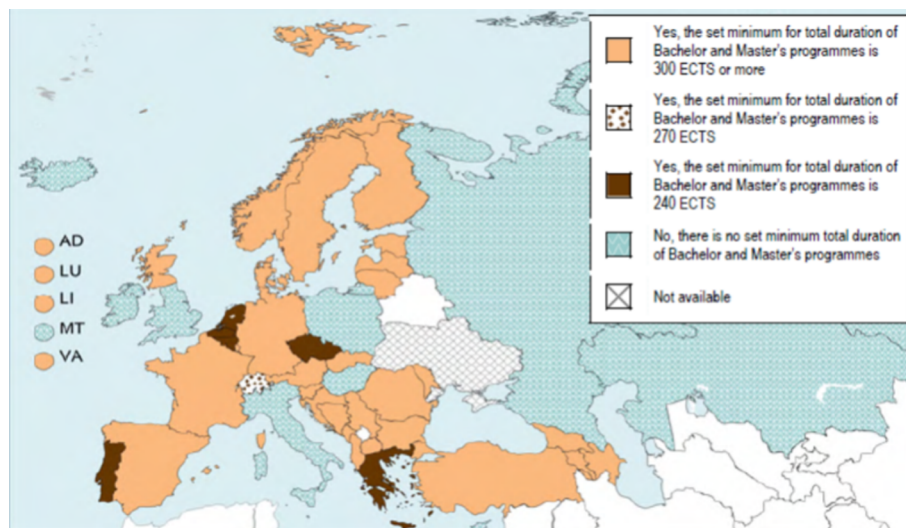
Tal y como hemos comentado anteriormente, Bolonia supuso un cambio en el sistema de las titulaciones (grado, máster y doctorado). En cuanto a las titulaciones de primer ciclo (grado), se observa que no existe un único modelo para los países del EEES. Así, la mayoría de los países combinan programas de 180 ECTS y 240 ECTS. En algunos países, el número de programas de 210 ECTS también es significativo. En relación al segundo ciclo (másteres), el modelo más común es el de 120 ECTS. No obstante, existen otros modelos menos extendidos en el EEES como el de 90 ECTS en Chipre, Irlanda y Reino Unido (Escocia) y el que se sitúa entre 60 y 75 ECTS en Montenegro, Serbia y España

Ved también

Abordaremos el desarrollo de los ESG en el apartado «Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior».

(European Commission, EACEA, Eurydice, 2015). La figura 3 presenta la duración total mínima establecida para los programas de grado y máster conjuntamente. Esta figura nos muestra la diversidad de modelos existentes en el EEES.

Figura 3. Duración total mínima conjunta para los programas de grado y máster.



Fuente: «Cuestionario BFUG». En: EC, EACEA, Eurydice (2015).

2.3. Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)

Dada la importancia de los estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad, en inglés European Standards and Guidelines (ESG), analizaremos a continuación con más detalle diferentes elementos como son el alcance, los fines y los principios, así como los estándares y las directrices. Toda la información que se presenta en esta sección está extraída de: <http://www.enqa.eu>.

2.3.1. Alcance

Los estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad (ESG, en adelante) son un conjunto de estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Los ESG no son criterios para definir la calidad, ni establecen cómo se implantan los procesos de aseguramiento de la calidad, sino que sirven de orientación, cubriendo las áreas que son fundamentales para una oferta de calidad y unos entornos de aprendizaje satisfactorios para la educación superior. Los ESG deben considerarse en un contexto más amplio, que incluye los marcos de cualificaciones, los ECTS y el suplemento al título, que contribuye también a fomentar la transparencia y la confianza mutua en la educación superior en el EEES.

Los ESG se centran en el aseguramiento de la calidad relacionado con la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, incluyendo el entorno de aprendizaje, así como las conexiones pertinentes relacionadas con la investi-

gación y la innovación. Además, las instituciones tienen políticas y procesos para asegurar y mejorar la calidad de sus otras actividades, tales como la investigación y la gestión.

Los ESG son de aplicación en toda la educación superior que se imparte en el EEES, independientemente de la modalidad de estudio o del lugar de impartición. Por consiguiente, los ESG también son aplicables a toda la educación superior, incluida la oferta transnacional y transfronteriza.

2.3.2. Fines y principios

Los ESG presentan los siguientes fines:

- Establecer un marco común para los sistemas de aseguramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a nivel europeo, nacional e institucional.
- Posibilitar el aseguramiento y mejora de la calidad de la educación superior en el EEES.
- Favorecer la confianza mutua, facilitando de ese modo el reconocimiento y la movilidad dentro y fuera de las fronteras nacionales.
- Facilitar información sobre el aseguramiento de la calidad en el EEES.

Estos fines ofrecen un marco dentro del cual las distintas instituciones, agencias y países pueden utilizar e implantar los ESG de diferentes formas. El EEES se caracteriza por sus distintos sistemas políticos, sistemas de educación superior, tradiciones socioculturales y educativas, idiomas, aspiraciones y expectativas. Todo esto hace que una aproximación única y monolítica a la calidad y al aseguramiento de la calidad en la educación superior sea totalmente inapropiada. La aceptación general de todos los criterios es una condición previa para crear un entendimiento común del aseguramiento de la calidad en Europa. Por ello, los ESG deben ser razonablemente genéricos a fin de garantizar que son aplicables a todas las modalidades de oferta.

Los ESG proporcionan los criterios a nivel europeo con los que se evalúan las agencias de aseguramiento de la calidad y sus actividades. Esto garantiza que las agencias de aseguramiento de la calidad del EEES cumplan con el mismo conjunto de principios y que sus procesos y procedimientos se modelen para que se ajusten a sus fines y a las exigencias de sus contextos.

Los ESG se basan en los siguientes cuatro principios de aseguramiento de la calidad en el EEES:

- Las instituciones de educación superior son las principales responsables de la calidad de su oferta académica y del aseguramiento de la misma.
- El aseguramiento de la calidad responde a los distintos sistemas de educación superior, instituciones, programas y estudiantes.
- El aseguramiento de la calidad ayuda al desarrollo de una cultura de calidad.
- El aseguramiento de la calidad tiene en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, del resto de grupos de interés y de la sociedad.

2.3.3. Estructura

Los criterios para el aseguramiento de la calidad se han dividido en tres partes:

- aseguramiento interno de la calidad (parte 1),
- aseguramiento externo de la calidad (parte 2),
- agencias de aseguramiento de la calidad (parte 3).

No obstante, se debe tener en cuenta que las tres partes están intrínsecamente interrelacionadas y, en conjunto, forman la base de un marco europeo de aseguramiento de la calidad. El aseguramiento externo de la calidad de la parte 2 («Aseguramiento externo de la calidad») reconoce los criterios para el aseguramiento interno de la calidad de la parte 1 («Aseguramiento interno de la calidad»), garantizando así que el trabajo interno realizado por las instituciones está directamente relacionado con cualquier aseguramiento externo de la calidad que realicen. Del mismo modo, la parte 3 («Agencias de aseguramiento de la calidad») se fundamenta en la parte 2 («Aseguramiento externo de la calidad»). De manera concreta, se presentan los estándares y directrices correspondientes al «Aseguramiento externo de la calidad». En esta asignatura nos centraremos en la parte 2, «Aseguramiento externo de la calidad» de los ESG.

Parte 2. Aseguramiento externo de la calidad

2.1. Importancia del aseguramiento interno de la calidad

El aseguramiento externo de la calidad debe estar orientado a la eficacia de los procesos de aseguramiento interno de calidad que se describen en la parte 1 de los ESG.

2.2. Diseño de metodologías adecuadas a sus fines

El aseguramiento externo de la calidad se debe definir y diseñar específicamente para garantizar la adecuación al logro de sus fines y objetivos propuestos, al tiempo que tiene en consideración la normativa en vigor. Los grupos de interés deben participar en su diseño y en su mejora continua.

2.3. Implantación de procesos

Los procesos de aseguramiento externo de la calidad deben ser fiables y útiles, han de estar definidos previamente, deben implantarse de forma consistente y tienen que ser públicos. Estos procesos incluyen los siguientes elementos:

- Una autoevaluación o equivalente.
- Una evaluación externa que normalmente incluye una visita externa.
- Un informe derivado de la evaluación externa.
- Un seguimiento sistemático.

2.4. Pares evaluadores

Los procesos de aseguramiento externo de la calidad deben llevarse a cabo por grupos de pares evaluadores en los que se incluyan uno o varios estudiantes.

2.5. Criterios para fundamentar los resultados

Los resultados o juicios derivados del aseguramiento externo de la calidad deben basarse en criterios explícitos y públicos que se aplican de manera sistemática, con independencia de que el proceso dé lugar a una decisión formal.

2.6. Informes

Los informes detallados de los expertos deben hacerse públicos de manera clara y accesible tanto a la comunidad académica, como a los socios externos o a cualquier otra persona interesada. Si la agencia toma una decisión formal basada en los informes, la decisión debe publicarse de manera conjunta con el informe

2.7. Reclamaciones y recursos

Los procesos de reclamaciones y recursos deben definirse de manera clara como parte del diseño de los procesos de aseguramiento externo de la calidad y deben comunicarse a las instituciones.

2.4. Aseguramiento externo de la calidad

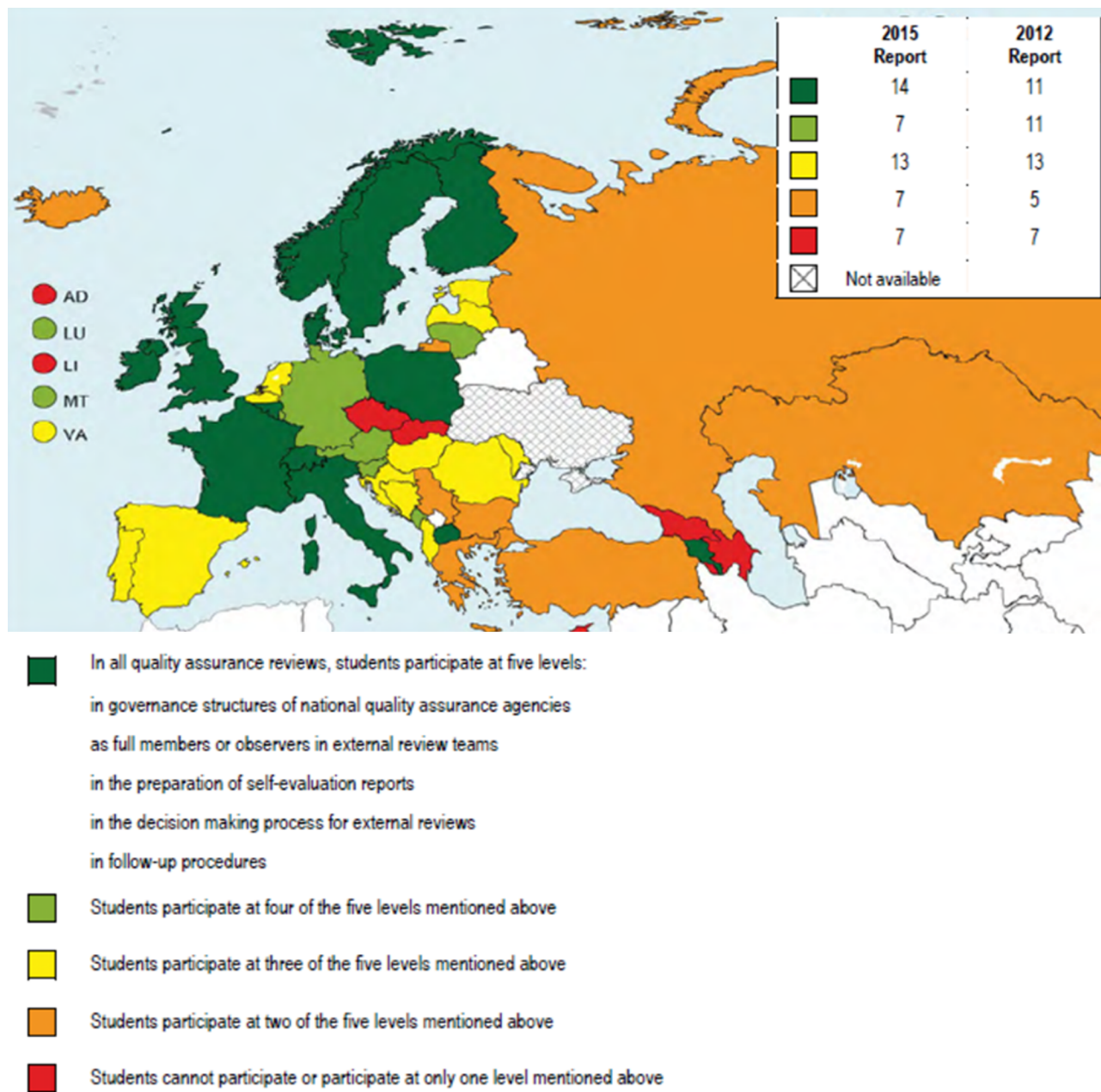
El EEES se caracteriza por su rápida y constante evolución. No obstante, diversos países han optado por una aproximación diferente para el aseguramiento externo de la calidad. Este es el caso de la República Checa, Hungría, Islandia y Eslovaquia, que disponen de un comité nacional encargado del aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior bajo la autoridad directa del ministro. Luxemburgo y Liechtenstein son países pequeños que también han optado por una aproximación diferente. En el caso de Luxemburgo, existe un comité asesor de expertos internacionales que, entre otras funciones, valida la agencia de calidad que realizará la acreditación institucional (registrada en EQAR y de pleno derecho de ENQA) y de programas de este país. En el caso de Liechtenstein, se requiere que las instituciones estén acreditadas por una agencia de fuera de su territorio registrada en EQAR y de pleno derecho de ENQA (European Commission, EACEA, Eurydice, 2015).

Uno de los compromisos adoptados en el marco del proceso de Bolonia es la posibilidad de que las instituciones de educación superior estén evaluadas por agencias de calidad extranjeras, siempre que estas trabajen en la línea de los ESG. Esta medida contribuye a la expansión de la confianza en los sistemas de educación superior europeos. Existen evidencias de que las instituciones

de educación superior cada vez más están aprovechando oportunidades para trabajar con agencias de otros países. No obstante, las reformas nacionales en esta área avanzan lentamente.

Una de las características más destacables del desarrollo de los sistemas de calidad en Europa es el reconocimiento de la importancia de la participación de los grupos de interés y, en especial, del rol que juegan los estudiantes. Bolonia reconoce que los estudiantes deben estar completamente involucrados en la mejora continua de la educación superior, así como de sus propias experiencias de aprendizaje. La forma de participación de los estudiantes debería ser amplia, de modo que estén vinculados en todos los aspectos del sistema de aseguramiento de la calidad. La figura 4 muestra el nivel de participación de estudiantes en el sistema de aseguramiento de la calidad externa en el curso 2013/14 (European Commission, EACEA, Eurydice, 2015).

Figura 4. Nivel de participación de los estudiantes en el sistema de aseguramiento de la calidad externa.



Fuente: «Cuestionario BFUG». En: European Commission, EACEA, Eurydice (2015).

2.5. Modelos de evaluación

Los modelos de evaluación externa pueden centrarse en los programas o en las instituciones, o pueden tener una aproximación mixta, es decir, que incluya elementos de ambos niveles (institucional y de programas).

Actualmente, la mayoría de los sistemas de aseguramiento de la calidad se focalizan en la combinación del nivel institucional y de programas. Solo algunos sistemas se centran básicamente en la evaluación de programas (por ejemplo, en España), mientras que otros presentan un marco metodológico a nivel institucional (por ejemplo, en Reino Unido, Finlandia, Noruega, Austria). No obstante, cabe indicar que cada vez más los diferentes países están migrando

a la combinación de niveles institucional y de programas en sus aproximaciones de aseguramiento de la calidad. Todo este contexto demuestra que los sistemas de aseguramiento de la calidad del EEES son complejos y dinámicos en el tiempo.

A continuación se presentan dos aproximaciones de evaluación externa diferentes: Reino Unido, que centra su proceso de evaluación a nivel institucional, y España (caso de Cataluña), donde predomina la evaluación de programas.

2.6. La evaluación externa en el Reino Unido

La QAA (<http://www.qaa.ac.uk/en>) es la agencia de referencia europea que marca los nuevos desarrollos de la evaluación institucional y que, hasta el momento, no ha incluido en su vocabulario el término *acreditación*.

El proceso de evaluación se centra en los siguientes elementos:

- Se cumple y mantiene el umbral de los estándares académicos.
- Se gestiona la calidad de las oportunidades de aprendizaje del estudiante.
- Se mejora la educación.
- Se gestiona la calidad de la información pública.

Adicionalmente, existen otros objetivos relacionados con el reconocimiento de las buenas prácticas o el afianzamiento de la evolución realizada de los elementos comentados anteriormente para desarrollar y fomentar mejoras futuras.

A continuación se presentan los aspectos más relevantes de la evaluación de las instituciones de educación superior y del *Quality Code*.

2.6.1. Evaluación de instituciones de educación superior

La QAA lleva a cabo un conjunto de evaluaciones institucionales que presenta una variedad de métodos que dependen de una serie de factores, como son: la ubicación de la institución, si se trata de una universidad, un *college* u otro tipo de institución de educación superior, y el tipo de cualificaciones de educación superior que ofrece la institución.

Concretamente, esto se traduce en cuatro programas de evaluación diferentes:

- Evaluación de instituciones de educación superior.
 - *Quality Review Visit* ('Visita de evaluación de calidad'). Esta visita forma parte de un nuevo proceso denominado *Gateway process*, que es el único punto de entrada a la financiación pública de la educación superior. Este proceso se ha iniciado en febrero de 2017 y su resultado será empleado por los organismos financiadores a la hora de compro-

bar que las instituciones de educación superior están preparadas para entrar y mantenerse en el sector de la educación superior.

- Evaluación de la educación superior. Es el método de evaluación de las instituciones de educación superior en Inglaterra e Irlanda del Norte desde 2013-14.
 - *Enhancement-led Institutional Review* (ELIR). Es el método de evaluación de las instituciones de educación superior en Escocia.
 - Evaluación de la educación superior: Gales. Es el método de evaluación de las instituciones de educación superior en Gales desde 2014-15.
- Evaluación de instituciones de educación superior del sector privado.
 - Evaluación de instituciones de educación superior que imparten titulaciones en el extranjero.
 - Evaluación de programas profesionales.

Las evaluaciones de la QAA están migrando hacia una aproximación basada en el riesgo, donde la intensidad o la frecuencia del proceso de evaluación externa se determinan a partir de los registros correspondientes al aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior.

Vídeo recomendado

Recomendamos la visualización del vídeo <https://youtu.be/LL1oyqVD9GQ>, en el que se explican las bases de la evaluación de la QAA.

2.6.2. *Quality Code* ('Código de Calidad')

El *Quality Code* (<http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code>; <https://youtu.be/brkfeKU8dSE>) establece las expectativas que todos los proveedores de educación superior del Reino Unido han de cumplir. En él se detallan las exigencias a las instituciones, aquello que puede esperar cada una del resto del sistema, así como lo que la sociedad espera de ellas. Estas expectativas son las que han de constituir la razón de ser de un sistema de garantía de la calidad.

El *Quality Code* hace referencia a las actividades de aprendizaje y enseñanza de las instituciones de educación superior. Está formado por tres partes que se subdividen en capítulos:

- Parte A. Establecer y mantener estándares académicos
 - A1: Puntos de referencia para los estándares académicos del Reino Unido y de Europa.
 - A2: Puntos de referencia para los estándares académicos de los organismos que otorgan titulaciones.
 - A3: Aseguramiento de los estándares académicos y del enfoque basado en resultados para otorgar las distinciones académicas.
- Parte B. Garantía y mejora de la calidad académica
 - B1: Diseño, desarrollo y aprobación de programas.
 - B2: Captación, selección y admisión a la educación superior.
 - B3: El proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - B4: Capacidad de desarrollo y logro del estudiante

- B5: Implicación de los estudiantes.
 - B6: Evaluación de los estudiantes y reconocimiento de aprendizajes previos.
 - B7: Exámenes externos.
 - B8: Seguimiento y revisión de programas.
 - B9: Quejas y reclamaciones.
 - B10: Gestión de colaboraciones y acuerdos con otros.
 - B11: Programas (titulaciones) de investigación.
- Parte C. Información sobre las instituciones de educación superior.

En las evaluaciones no se espera el cumplimiento del *Quality Code*, sino una cultura de alineamiento y compromiso activo, de manera que la institución pueda demostrar que alcanza las expectativas del Reino Unido de una manera que beneficia su misión y naturaleza.

2.7. La evaluación externa en España. El caso de la AQU Catalunya

2.7.1. Contexto

En España, y hasta la entrada en vigor del actual marco normativo –de adaptación al EEES–, la evaluación previa de títulos, que siempre ha estado presente en los marcos normativos españoles, partía de unas normas o directrices específicas por título, a la vez que la denominación de estos figuraba en un catálogo oficial (Rodríguez, 2013).

En el año 2007, se promulga la LOMLOU (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades). En la misma se establece el marco jurídico, vigente en la actualidad, para la acreditación del profesorado y la verificación, el seguimiento y la acreditación de las enseñanzas adaptadas al EEES. El RD 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio, constituye un marco de referencia normativo explícito en el que se recogen los detalles de la regulación estatal. La nueva autonomía dada a las universidades sitúa en ellas la responsabilidad de crear y proponer su propia oferta formativa y la ordenación de la misma.

La aplicación de Bolonia en España supuso la desaparición de un catálogo de títulos a nivel nacional, así como de sus directrices de índole curricular, que dejaban un «excesivo margen de maniobra» a las universidades. Por otra parte, la decisión definitiva de implantar (autorizar) un determinado programa oficial, y dadas las repercusiones de financiación que conlleva, queda en manos del gobierno que lo financia. En este sentido, la evaluación externa en el contexto español hace referencia a la evaluación de programas oficiales (grado, máster y doctorado). Si bien, recientemente se está migrando hacia la evalua-

Referencia bibliográfica

S. Rodríguez (2013). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.

ción institucional, a través del programa AUDIT (programa voluntario de evaluación del diseño de los sistemas de garantía de la calidad) y la certificación de la implantación de los sistemas de garantía interna de la calidad.

A continuación, se presenta el desarrollo adoptado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU Catalunya) en la evaluación de las titulaciones oficiales a nivel de grado y máster. Los doctorados también se encuentran bajo el mismo paraguas de evaluación externa (verificación, seguimiento, modificación y acreditación). El detalle de la evaluación externa de los doctorados no forma parte de estos materiales. No obstante, la información se encuentra disponible en la página web de esta agencia (http://www.aqu.cat/universitats/metodologia_referents_es.html#.WVzfHbO7pql).

2.7.2. Evaluación de programas oficiales de grado y máster

Antes de entrar en el detalle de los mecanismos y las fases que componen el proceso de aseguramiento de la calidad de los programas formativos oficiales, cabe indicar que las bases metodológicas del proceso de evaluación externa se acuerdan a nivel de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU).

1) Verificación (evaluación *ex ante*)

Las propuestas de nuevas titulaciones oficiales deben someterse a un proceso de evaluación previa: la verificación. En este proceso, las agencias de calidad emiten un informe de evaluación vinculante para el Consejo de Universidades, que es el órgano responsable de la verificación. Los elementos que forman parte de la metodología de evaluación de esta fase inicial de diseño de programas de grado y máster se incluyen en el siguiente cuadro.

Verificación de grado y máster (AQU Catalunya). Dimensiones de evaluación

(http://www.aqu.cat/universitats/metodologia_referents_es.html)

1. Descripción del título

- 1.1. Denominación
- 1.2. Universidad solicitante y centro responsable
- 1.3. Modalidad de enseñanza
- 1.4. Oferta de plazas de nuevo ingreso
- 1.5. Criterios y requisitos de matriculación
- 1.6. Suplemento europeo al título

2. Justificación

- 2.1. Interés del título en relación con el sistema universitario de Cataluña
- 2.2. Interés académico de la propuesta (referentes externos, nacionales o internacionales)
- 2.3. Coherencia de la propuesta con el potencial de la institución

3. Competencias

- 3.1. Competencias
- 3.2. Perfil de competencias respecto al contenido disciplinario del título y al nivel requerido en el MECES

4. Acceso y admisión de estudiantes

- 4.1. Vías y requisitos de acceso y, en el caso de los másteres, complementos formativos
- 4.2. Mecanismos de información previa a la matriculación y procedimientos de acogida y de orientación a los estudiantes de nuevo ingreso
- 4.3. Acciones de apoyo y orientación a los estudiantes
- 4.4. Criterios y procedimientos de transferencia y reconocimiento de créditos
- 4.5. Grados: condiciones y pruebas de acceso especiales (pruebas de aptitud personal)
- 4.6. Grado: adaptación para los titulados de la ordenación anterior

5. Planificación de la titulación

- 5.1. Módulos o materias que componen el plan de estudios
- 5.2. Coherencia interna entre las competencias establecidas y las modalidades de enseñanza, las actividades formativas y las actividades de evaluación de los módulos o las materias
- 5.3. La planificación temporal de las actividades formativas
- 5.4. Mecanismos de coordinación docente y supervisión
- 5.5. Acciones de movilidad

6. Personal académico y de apoyo

- 6.1. Personal académico
- 6.2. Personal de apoyo a la docencia
- 6.3. Previsión de profesorado y otros recursos humanos necesarios
- 6.4. Profesorado de las diversas universidades participantes en el caso de programas conjuntos

7. Recursos materiales y servicios

- 7.1. Recursos materiales y servicios de la universidad
- 7.2. Recursos materiales y servicios disponibles en las entidades colaboradoras
- 7.3. Previsión de recursos materiales y servicios necesarios

8. Resultados previstos

- 8.1. Indicadores
- 8.2. Procedimiento general de la universidad para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje

9. Sistema de garantía interna de calidad

- 9.1. Órgano o unidad responsable de la política de calidad de la titulación
- 9.2. Evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado
- 9.3. Prácticas externas y programas de movilidad
- 9.4. Análisis y difusión de la inserción laboral de los titulados
- 9.5. Análisis y difusión de la información sobre la satisfacción de los colectivos implicados
- 9.6. Criterios y procedimientos de extinción del título

10. Calendario de implantación

- 10.1. Cronograma de implantación del título
- 10.2. Procedimiento de adaptación de los estudiantes procedentes de planes de estudios existentes
- 10.3. Enseñanzas que se extinguen por la implantación del título propuesto

2) Seguimiento

El marco legal establece que las agencias de evaluación de la calidad deben hacer un seguimiento de los títulos registrados basándose en la información pública disponible, hasta el momento en que deban someterse a la evaluación para renovar su acreditación.

El marco metodológico de evaluación se encuentra alineado con el proceso de acreditación (http://www.aqu.cat/universitats/metodologia_referents_es.html). De este modo, los estándares del proceso de seguimiento se corresponden con los de acreditación (ver el punto 4, «Acreditación o renovación de la acreditación»).

3) Modificación

Las modificaciones de los planes de estudios han de ser aprobadas por las universidades de acuerdo con sus estatutos o normas y, en su caso, de acuerdo con la normativa dictada por la comunidad autónoma. En el caso de que las modificaciones afecten al contenido del Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RUCT), estas tendrán que ser evaluadas por la agencia de calidad correspondiente.

4) Acreditación o renovación de la acreditación (evaluación *ex post*)

La acreditación es la comprobación, a partir de una visita externa, de que la titulación se está desarrollando tal y como estaba planificada en la verificación. La acreditación tiene como objetivo asegurar al usuario que los programas formativos ofertados por las instituciones universitarias reúnen no tan solo los requisitos formales o de índole administrativa regulados por la autoridad, sino que el «nivel formativo» alcanzado por sus graduados corresponde al nivel certificado por la institución. Las dimensiones y los estándares que se recogen en el proceso de acreditación de grado y máster se presentan a continuación (http://www.aqu.cat/universitats/metodologia_referents_es.html):

Seguimiento y acreditación de grado y máster (AQU Catalunya) - Dimensiones y estándares de evaluación

1. Calidad del programa formativo

El diseño de la titulación (perfil de competencias y estructura del currículo) está actualizado según los requisitos de la disciplina y responde al nivel formativo requerido en el MECES.

El estándar general se desglosa en los siguientes estándares concretos:

- 1.1. El perfil de competencias de la titulación es consistente con los requisitos de la disciplina y con el nivel formativo correspondiente del MECES.
- 1.2. El plan de estudios y la estructura del currículum son coherentes con el perfil de competencias y con los objetivos de la titulación.
- 1.3. Los estudiantes admitidos tienen el perfil de ingreso adecuado para la titulación y su número es coherente con el número de plazas ofrecidas.
- 1.4. La titulación dispone de mecanismos de coordinación docente adecuados.
- 1.5. La aplicación de las diferentes normativas se realiza de forma adecuada y tiene un impacto positivo sobre los resultados de la titulación.

2. Pertinencia de la información pública

La institución informa de manera adecuada a todos los grupos de interés sobre las características del programa y sobre los procesos de gestión que garantizan su calidad.

El estándar general se desglosa en los siguientes estándares concretos:

- 2.1. La institución publica información veraz, completa, actualizada y accesible sobre las características de la titulación y su desarrollo operativo.
- 2.2. La institución publica información sobre los resultados académicos y de satisfacción.
- 2.3. La institución publica el SGIQ en el que se enmarca la titulación y los resultados del seguimiento y la acreditación de la titulación.

3. Eficacia del sistema de garantía interna de la calidad de la titulación

La institución dispone de un sistema de garantía interna de la calidad formalmente establecido e implementado que asegura, de modo eficiente, la calidad y mejora continuas de la titulación.

El estándar general se desglosa en los siguientes estándares concretos:

- 3.1. El SGIQ implementado tiene procesos que garantizan el diseño, la aprobación, el seguimiento y la acreditación de las titulaciones.
- 3.2. El SGIQ implementado garantiza la recogida de información y de los resultados relevantes para la gestión eficiente de las titulaciones, en especial los resultados académicos y la satisfacción de los grupos de interés.
- 3.3. El SGIQ implementado se revisa periódicamente y genera un plan de mejora que se utiliza para su mejora continua.

4. Adecuación del profesorado al programa formativo

El profesorado que imparte docencia en las titulaciones del centro es suficiente y adecuado, de acuerdo con las características de las titulaciones y el número de estudiantes.

El estándar general se desglosa en los siguientes estándares concretos:

- 4.1. El profesorado reúne los requisitos del nivel de cualificación académica exigidos por las titulaciones del centro y tiene una suficiente y valorada experiencia docente, investigadora y, si procede, profesional.
- 4.2. El profesorado del centro es suficiente y dispone de la dedicación adecuada para desarrollar sus funciones y atender a los estudiantes.
- 4.3. La institución ofrece apoyo y oportunidades para mejorar la calidad de la actividad docente e investigadora del profesorado.

5. Eficacia de los sistemas de apoyo al aprendizaje

La institución cuenta con servicios de orientación y recursos adecuados y eficaces para el aprendizaje del alumnado.

El estándar general se desglosa en los siguientes estándares concretos:

- 5.1. Los servicios de orientación académica soportan adecuadamente el proceso de aprendizaje y los de orientación profesional facilitan la incorporación al mercado laboral.
- 5.2. Los recursos materiales disponibles son adecuados al número de estudiantes y a las características de la titulación.

6. Calidad de los resultados de los programas formativos

Las actividades de formación y evaluación son coherentes con el perfil de formación de la titulación. Los resultados de estos procesos son adecuados tanto a los logros académicos, que se corresponden con el nivel del MECES de la titulación, como a los indicadores académicos y laborales.

El estándar general se desglosa en los siguientes estándares concretos:

- 6.1. Los resultados de aprendizaje alcanzados se corresponden con los objetivos formativos pretendidos y con el nivel del MECES de la titulación.
- 6.2. Las actividades formativas, la metodología docente y el sistema de evaluación son adecuados y pertinentes para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje previstos.
- 6.3. Los valores de los indicadores académicos son adecuados para las características de la titulación.
- 6.4. Los valores de los indicadores de inserción laboral son adecuados para las características de la titulación.

AQU Catalunya ha organizado el conjunto de estos procesos evaluativos en el denominado Marco para la Verificación, Seguimiento, Modificación y Acreditación (Marco VSMA), con el objetivo de establecer vínculos coherentes entre ellos y promover una mayor eficiencia en su gestión.

Vídeo recomendado

Recomendamos la visualización del siguiente vídeo para facilitar la comprensión de este contexto: <https://youtu.be/0z6YNXcy16U>.

3. La evaluación y la acreditación en América Latina

Acabamos de analizar el Espacio Europeo de Educación Superior y ahora nos trasladamos al marco regional de América Latina.

Esta región presenta una gran diversidad geográfica y política a la vez que no tiene desarrollados al mismo nivel que la Unión Europea los espacios que facilitan el establecimiento de sistemas comunes de operación –y en el caso que nos ocupa, en lo relacionado con la educación superior y, en particular, con su evaluación y acreditación. Pero no todo son desventajas; poseer una lengua mayoritariamente común y orígenes culturales paralelos debería facilitar los procesos de acercamiento.



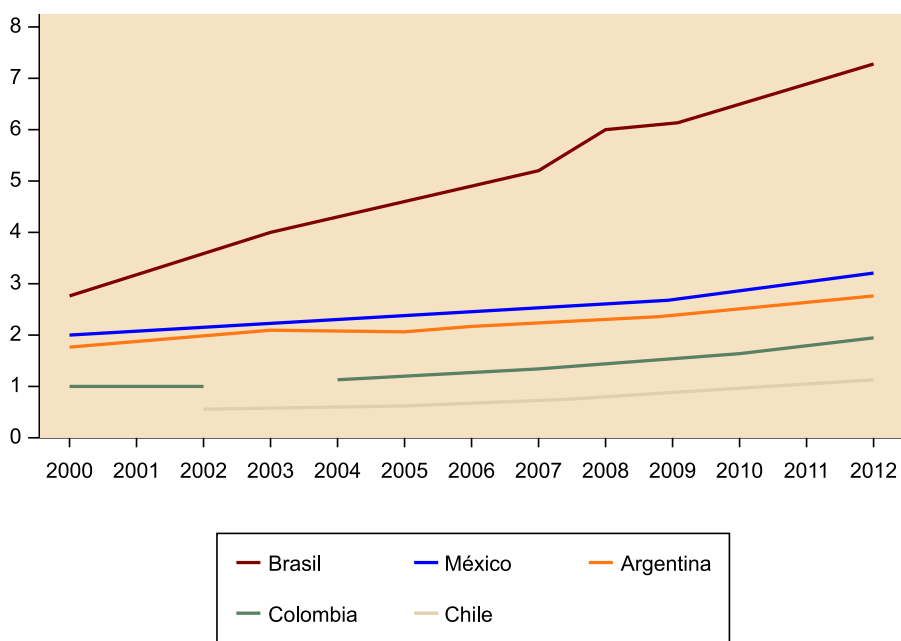
América Latina

Fuente: Wikimedia Commons.

Por otro lado, en las últimas décadas la oferta formativa de educación superior en América Latina ha experimentado un crecimiento elevado debido, en gran parte, a la creación de nuevas instituciones de carácter privado con una oferta heterogénea, lo cual ha generado la necesidad de poner en marcha procesos de evaluación de la calidad de dichas instituciones y de los programas que ofrecen.

Pero el crecimiento no se ha dado solamente en las instituciones de carácter privado, sino que también se ha producido en el sector público. Los datos son muy claros; en esta región, en la década de 2000 a 2010 se ha duplicado el número de estudiantes (de 8 millones en 2000 a 16 millones en 2010).

Figura 5. Evolución del número de estudiantes en la educación terciaria en cinco países de América Latina.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de UNESCO Institute for Statistics.

Como decíamos, esta progresión ha generado un gran interrogante sobre la calidad de una parte importante de la oferta formativa, lo cual ha llevado a los gobiernos a crear mecanismos de control de la calidad que también pueden utilizarse con otros fines como, por ejemplo, para la asignación de recursos.

Al mismo tiempo, en los últimos años ha tomado una relevancia destacada la internacionalización de la educación superior. A medida que los sistemas nacionales quieren tener un reconocimiento internacional y facilitar la movilidad de estudiantes y académicos, deben demostrar su calidad implantando sistemas de aseguramiento de la calidad.

En América Latina coexisten dos visiones diferentes en la manera de enfocar el desarrollo organizativo de los países: una que tiende a la unificación de modelos y políticas en el ámbito de la comunidad internacional, y otra que defiende preservar la identidad de los sistemas nacionales.

Históricamente, la segunda de estas visiones ha sido la más extendida en la región y ha originado el desarrollo de modelos nacionales. En lo que se refiere a la evaluación de calidad en la educación superior, este enfoque ha derivado en la centralización de los procesos de aseguramiento de la calidad en agencias nacionales.

Con todo, a pesar de este enfoque nacional, las agencias nacionales se han implicado en procesos integradores para el desarrollo de objetivos comunes que permitan el establecimiento de marcos comunes de evaluación y de reconocimiento. Así, en este sentido se han producido avances muy destacables gracias a iniciativas impulsadas desde el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y gracias a la creación de redes regionales e internacionales (INQAAHE, RIA-CES, ARCU-SUR, RANA, etc.), además de las acciones dirigidas desde otros organismos internacionales, como por ejemplo la UNESCO. En esta línea, cabe destacar el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados como un sistema de evaluación común de programas específicos.

Otro aspecto a tener en cuenta es el grado de consolidación de los procesos de evaluación y de acreditación. A este respecto estamos ante un escenario también diverso y ligado a una mayor o menor tradición en evaluación de la calidad de la educación superior de cada uno de los estados de la región. En consecuencia, nos encontramos con una región compleja de describir de manera genérica. Como no es posible detallar tal diversidad, en este apartado referiremos tres aspectos concretos: las características principales de los marcos normativos, los modelos de evaluación que se utilizan y las características más relevantes de los estándares de evaluación definidos. Posteriormente, como ejemplo, describiremos en mayor profundidad los sistemas de evaluación externa implantados en Colombia y en Chile.

3.1. Marco normativo y regulación de evaluación y la acreditación

En Europa la existencia del EEES relaja la presión de la regulación de los países a favor de los acuerdos tomados dentro de este espacio; la falta de un espacio de las mismas características en América Latina resulta en un mayor control de los Estados. Este control estatal se ejerce en mayor o menor medida; así, por ejemplo, en Brasil y en Colombia los órganos (o agencias) de acreditación tienen una elevada dependencia gubernamental, mientras que en México y en Chile dichos órganos están liberalizados, aunque han pasado por un control de autorización.

En general, hay una tendencia a adoptar modelos complejos de aseguramiento de la calidad como consecuencia de querer adaptar a las tradiciones propias de control gubernamental los nuevos modelos procedentes de contextos escasamente regulados, como por ejemplo EE.UU. Como resultado, nos encontramos con la paradoja de que países con una larga tradición evaluativa, como son Brasil y México, han desarrollado modelos evaluativos muy distintos.

En lo que respecta a las **agencias de evaluación**, también nos encontramos con una gran variedad de organismos: agencias públicas independientes del gobierno (Colombia, Chile, Ecuador, Perú), agencias del gobierno (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, México, Uruguay), agencias dependientes de instituciones de educación superior (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, Uruguay) o agencias privadas (Argentina, Chile). Adicionalmente, las agencias privadas pueden estar autorizadas únicamente para la evaluación institucional (Argentina, México) o solo para la acreditación de programas (Chile y México). Como se puede observar, en muchos casos coexisten diferentes tipologías en un mismo país.

Las iniciativas de colaboración internacional como RIACES intentan reducir la disparidad que se ha creado entre las agencias. Así, desde RIACES se han desarrollado iniciativas que tienen como objetivo consensuar y publicar criterios de evaluación y orientaciones sobre buenas prácticas dirigidas a las agencias, que incluyen lo siguiente (información extraída de: www.cna.gov.co/1741/articles-186350_OBP_RIACES.pdf):

- **La agencia u organismo la calidad** (reconocimiento, misión y propósitos, organización y recursos).
- **Los procesos de evaluación conducidos por la agencia** (relación con las instituciones de educación superior [IES], evaluación externa de las IES, mecanismos y procedimientos, comités de evaluación, documentación requerida a las IES, procesos de toma de decisiones).

- **La agencia y su relación con el entorno** (publicidad de la información, seguimiento de la agencia, redes de colaboración y relación con otras agencias).

En este apartado no podemos dejar de mencionar a los **grupos de interés** que participan en la evaluación de la calidad en la educación superior de esta región. Hemos visto que en el modelo europeo, además del colectivo académico, participan a todos los niveles (en órganos de gobierno y de toma de decisiones y en los procesos de evaluación externa) otros representantes de la sociedad como pueden ser profesionales del mercado laboral, estudiantes y egresados. En cambio, en América Latina en general, los procesos de evaluación tienen un marcado carácter académico y la participación de otros grupos de interés (además del colectivo académico) es reducida. Solemos encontrar profesionales entre los grupos de pares que participan en la evaluación externa pero, sin embargo, la participación de los estudiantes se limita a algún caso puntual. Es de destacar que, en el caso de Chile, los estudiantes y profesionales forman parte de la Comisión de la CNA.

Finalmente, debemos hacer una reflexión en lo que respecta a la **transparencia y publicación de los resultados** de las evaluaciones. En la mayoría de países de la región, las agencias de evaluación publican el listado de instituciones/programas acreditados, pero no se publican los informes completos del comité de pares, contrariamente a lo que sucede en la mayoría de países del EEES. Os invitamos a que realicéis un pequeño ejercicio y comparéis las páginas web de las agencias evaluadoras europeas y de América Latina y lo comprobéis.

3.2. Modelos de evaluación

Cuando estudiamos los distintos modelos de evaluación establecidos en América Latina, debemos tener en cuenta no solo la diversidad de escenarios que hemos descrito, sino también una serie de factores que aparecen en los modelos de evaluación de la región.

Así, debemos considerar que, en general, los ministerios de educación de los distintos países ejecutan procesos de evaluación *ex ante* para fines de primera autorización, como se hace también en España, con énfasis en el análisis de las condiciones previas de la oferta educativa que garanticen los **requisitos mínimos** para el funcionamiento satisfactorio (Colombia, Chile). Por otro lado, las agencias de calidad realizan los procesos de **acreditación**, más complejos en cuanto a sus concepciones, metodologías y finalidades, y suelen hacerse *ex post* (modelo utilizado en la mayoría de países).

Otro factor a considerar es que en algunos casos existe una relación entre **financiación** y **calidad** (por ejemplo en Chile). El incremento de la financiación a instituciones de alta calidad (ya sea financiando directamente a las instituciones o a los estudiantes) puede fortalecerlas aún más y premiar sus esfuerzos. Sin embargo, este modelo no aporta recursos al resto de instituciones para que puedan estimular los procesos de mejora de la calidad. Por lo tanto, esta política podría aumentar la brecha entre las IES dentro de cada país.

Además, tal y como menciona Luis Eduardo González en su artículo «El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina»:

«[...] existe el riesgo evidente de la segmentación por cuanto las universidades con mayores recursos reclutan a las élites y generan redes sociales que facilitan la inserción laboral en los cargos de mayor relevancia y prestigio.»

En contraposición, las universidades con menos recursos absorben al resto de la sociedad, que no siempre dispone del apoyo necesario para obtener una buena inserción laboral. El debate sigue abierto.

Por otro lado, debemos también considerar el carácter **voluntario** u **obligatorio** de los procesos de evaluación y acreditación y sus implicaciones. Entre las primeras se encuentran Colombia, Chile –acreditación institucional– y Costa Rica y, entre las segundas, Argentina y Chile, en acreditaciones de algunas profesiones reguladas.

En este contexto, las evaluaciones de la calidad en la educación superior en la región se concentran principalmente en tres funciones que ya hemos descrito en apartados anteriores:

- evaluación de los requisitos mínimos para la obtención de la autorización de actividad,
- evaluación institucional,
- acreditación de programas.

Podemos resumir afirmando que la evaluación se enfoca de dos formas diferentes: en unos pocos países se orienta casi exclusivamente a la **autorregulación**, sin objetivos de certificación; sus criterios, indicadores y procedimientos metodológicos son elaborados por su propia comunidad institucional. En el resto, que son la gran mayoría, están orientados principalmente a la **acreditación**, aunque también sirven para la autorregulación.

Adicionalmente, en casos puntuales, nos encontramos con la **evaluación de los estudiantes**, como es el caso de Colombia (exámenes SABER y SABER-Pro), Brasil (exámenes de ENADE) o Chile (exámenes obligatorios para los egresados de medicina y pedagogía).

Ética y responsabilidad social en práctica

¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de establecer políticas que vinculen calidad con financiación?

¿Cuál es la responsabilidad de los Estados para con las capas de la sociedad menos favorecidas?

En lo que respecta a las tendencias de futuro –en cuanto al enfoque y modelo de evaluación–, podemos afirmar que América Latina sigue los mismos pasos que se están dando en otras regiones y que se dirige en último término hacia la evaluación o acreditación institucional.

Para finalizar este apartado, presentamos un extracto de la publicación «Educación Superior en Iberoamérica Informe CINDA 2012», en el que se resumen los sistemas de aseguramiento de la calidad de los países de América Latina. El informe completo puede consultarse en la web de CINDA: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoamérica-2012.pdf>. (Debe tenerse en cuenta que, debido a la evolución continua de los marcos de evaluación de la calidad, algún aspecto de la tabla podría haber quedado obsoleto.)

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
Países con sistemas de aseguramiento de la calidad establecidos						
Colombia	Comisión Nacional Intersectorial de AC de la ES (CONACES)	Estatal	El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad por parte de las instituciones de educación superior.	Obligatoria	Autoevaluación/ evaluación externa/ dictamen. Coordina y evalúa los procesos de aseguramiento de la calidad.	Pregrado/ posgrado e instituciones
	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Estatal	La acreditación es el acto mediante el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos (de pregrado y posgrado), su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.	Voluntaria	Autoevaluación/ evaluación externa/ dictamen	Pregrado/ posgrado e instituciones

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
	ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior	Estatal	El Estado, en el ejercicio de su función de inspección y vigilancia de la educación, se vale de exámenes de estado y pruebas externas para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación.	Obligatoria	Administra exámenes de egreso que se aplican a los estudiantes al finalizar la educación media (Saber 11) y la educación superior de pregrado (Saber Pro).	Pregrado
Chile	Ministerio de Educación	Estatal	Coordinación	Obligatoria	Emite certificados de acreditación	Pregrado
	Consejo Nacional de Educación (CNED)	Público, autónomo	Licenciamiento, control y fomento de la calidad y autorregulación	Obligatoria para instituciones nuevas	Entrega de información básica, evaluación externa del nivel de cumplimiento de los criterios y dictamen	Institucional
	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Público, autónomo	Acreditación, verificación y fomento de la calidad a nivel institucional. Acreditación programas de doctorado	Voluntaria	Autoevaluación/ evaluación externa y dictamen	Instituciones, agencias de acreditación, programas académicos en el caso de que no exista una agencia acreditadora.
			Autorización y supervisión de agencias acreditadoras	Obligatoria	Evaluación, dictamen, supervisión periódica	Agencias acreditadoras
Agencias acreditadoras autorizadas: 8 (Acredita Ci, Acreditación, Akredita, Ga, Qualitas, Aads, Apice Chile, A&c, Aacs).	Privado	Acreditación pregrado y posgrado, verificación y fomento de la calidad a nivel de los programas (de pregrado y especialidades del área de salud).	Obligatoria para carreras de pedagogía y medicina. Voluntaria para el resto.	Autoevaluación/ evaluación externa y dictamen	Carreras y programas académicos	

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
México	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	No gubernamental, autónoma	Control y fomento de la calidad y la autorregulación	Obligatoria para el ingreso y permanencia en la asociación	Entrega de información básica. Evaluación externa del nivel de cumplimiento de los criterios y dictamen.	Institucional
	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)	No gubernamental, autónoma	Acreditación, verificación y fomento de la calidad a nivel institucional y autorregulación en el sector privado	Voluntario (obligatorio para el ingreso y permanencia en la asociación)	Autoevaluación/evaluación externa y dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios	Institucional
	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	No gubernamental, autónoma	Fomento de la calidad de los programas educativos	Voluntario	Autoevaluación/evaluación externa y dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios	Programas académicos (licenciatura) y posgrado
	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)	No gubernamental, autónoma	Fomento de la calidad de programas educativos	Voluntario	Autoevaluación/evaluación externa y dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios. Da reconocimiento oficial y acreditación de programas	Agencias de acreditación disciplinares (programas académicos de licenciatura)
	Agencias de acreditación disciplinares	Privadas	Acreditación pregrado. Verificación y fomento de la calidad a nivel de los programas	Voluntario	Autoevaluación/evaluación externa y dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios	Programas académicos de licenciatura
	Centro Nacional de Evaluación para la educación Superior (CENEVAL)	No gubernamental, autónoma	Fomento y acreditación de la calidad de programas educativos	Voluntario	Exámenes estandarizados para ingreso al nivel de licenciatura, maestría y posgrado. Exámenes estandarizados de egreso, por carrera de pregrado. Otro tipo de exámenes	Individual Licenciatura

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
Argentina	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU)	Estatal	Evaluación externa de universidades. Acreditación obligatoria de carreras reguladas. Acreditación de programas de posgrado. Pronunciamiento sobre proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales. Aprobación de nuevas universidades privadas. Acreditación de agencias evaluadoras privadas.	Voluntario (institucional) Obligatorio (carreras de grado y posgrado)	Autoevaluación/evaluación externa	Programas académicos Instituciones Agencias
	Otras instituciones	Consejo de Universidades junto al Ministerio de Educación: Fija estándares para la acreditación de programas. Agencias autorizadas: Las dos agencias autorizadas –la Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación Universitaria (FAPEYAU) y la Fundación Agencia Argentina Acreditadora de las Américas– no registran actividad significativa desde su creación.				
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)	Está inserto en el sistema de educación superior universitario estatal, es independiente y autónomo en sus decisiones, y depende administrativamente del Consejo Nacional de Rectores (CONARE)	Planificar, organizar, implementar, controlar y dar seguimiento a los procesos de acreditación que garanticen la calidad de las carreras o programas	Voluntario	Autoevaluación/evaluación externa/ dictamen del Consejo de Acreditación/ autorregulación de la carrera. La acreditación voluntaria es tanto para programas universitarios como no universitarios.	Pregado, grado y posgrado
	Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica (SUPRICORI)	Creado por la Unidad de rectores de Universidades Privadas de Costa Rica (UNIRE). SUPRICORI es una agencia no oficial de acreditación, surgida de la iniciativa de universidades privadas. Está integrada por 17 universidades privadas.	Contribuir al mejoramiento de la calidad de las carreras que se ofrecen en las universidades privadas. Propiciar la confianza de la sociedad costarricense en la educación superior privada. Certificar la calidad de las carreras sometidas a acreditación de conformidad con los estándares aplicados en el proceso.	Voluntario	Autoevaluación/evaluación externa/ dictamen del Consejo de Acreditación. Certifica la calidad de las carreras acreditadas e instituciones privadas (de modo independiente de las participantes en el SINAES)	Programas académicos de pregrado y grado

País	Organismos	Dependencia	Propósitos
Países con sistemas de aseguramiento en proceso de formación			

País	Organismos	Dependencia	Propósitos
Bolivia	Agencia Plurinacional de evaluación y Acreditación Superior Universitaria (APEAESU)	Organismo autónomo y descentralizado	En proceso de creación. Tendrá bajo su cargo: el seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de todo el sistema de educación superior tanto público como privado. Lo anterior, con independencia del Ministerio de Educación.
	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)	Organismo central del Sistema de la Universidad Boliviana	Su principal función es la evaluación de universidades públicas, mediante evaluaciones externas por pares. Así, también organiza el registro nacional de pares académicos. (El CEUB aglutina a universidades públicas que equivalen al 30% de las universidades del país y al 70% de los estudiantes universitarios. Es el organismo central del Sistema de la Universidad Boliviana, planifica, programa, coordina y ejecuta las disposiciones del Congreso en sujeción al Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana.)
	Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNAU)	Estatal	En proceso de cambio. Sería remplazada por la APEAESU. Lleva a cabo los procesos de acreditación y evaluación externa (de pares académicos) de las carreras universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, AR-CU-SUR
	Vice Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología	Estatal	Desarrolla procesos de evaluación externa y certificación de funcionamiento de las universidades privadas y una universidad pública no autónoma
	Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES)	Organismo autónomo y descentralizado	Organismo promotor y regulador de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación de programas e instituciones de educación superior. La acreditación es voluntaria, salvo para las carreras relacionadas con calidad de vida y seguridad de ciudadanos.

País	Organismos	Dependencia	Propósitos
Venezuela	Comité de Acreditación y Evaluación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CEAPIES)	Estatal	Desarrolla el proceso de acreditación y evaluación de programas.
	Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU)	Estatal	Promueve la evaluación de las instituciones y los programas a través del Programa de Evaluación Institucional, pero su implementación está suspendida y sus funciones serán asumidas directamente por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria
	Dirección General de Supervisión y Seguimiento de las Instituciones de Educación Superior	Estatal	Contempla, entre sus funciones, la aplicación de mecanismos de evaluación y seguimiento de la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior.
	Consejo Consultivo nacional de Postgrado (CCNPG)	Estatal	Organismo competente en los procesos de acreditación y evaluación de estos programas; proceso voluntario para las instituciones.
Brasil	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)	Estatal	Evaluación y seguimiento de las instituciones y los programas. Evaluación del desempeño de los estudiantes mediante el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE). Evaluación externa de instituciones (en proceso de implementación)
	Comisión nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES)	Estatal	Coordinación y supervisión de las evaluaciones realizadas por el SINAES
	Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES)	Estatal	Organismo dedicado a la evaluación de posgrados. Evalúa los programas de posgrado y las propuestas de nuevos cursos de magister y doctorado, y define metas y objetivos de la investigación científica y tecnológica del país.

País	Organismos	Dependencia	Propósitos
Perú	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES)	Estatal	Encargado de la calidad de la educación superior no universitaria. Fija estándares, realiza evaluaciones externas de forma voluntaria para la acreditación de programas y certifica competencias profesionales de los egresados
	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU)	Estatal	Encargado de la calidad de las instituciones de educación superior universitaria. Fija estándares, realiza evaluaciones externas de forma voluntaria para la acreditación de programas y certifica competencias profesionales de los egresados
	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)	Estatal	Acredita programas e instituciones. Certifica competencias profesionales. Como sistema, agrupa al conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación. El sistema cuenta con tres órganos operadores: CONEACES, CONEAU e IBEP. Este último, sin embargo, opera sobre la educación básica y técnico productiva.
	Consejo nacional para la autorización del Funcionamiento de las Universidades (CONAFU)	Organismo autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores	Autoriza y evalúa el funcionamiento de universidades nuevas (públicas y privadas). Autoriza la fusión de universidades, previa evaluación del proyecto, así como la supresión de las mismas

3.3. Estándares de calidad

Cada país desarrolla sus propios estándares de calidad para la evaluación de las instituciones y la acreditación de programas. En este apartado no trataremos los casos país por país; en su lugar, presentaremos unos estándares de calidad que han sido consensuados entre varios países para realizar una evaluación que se reconoce a nivel regional e identificaremos sus elementos característicos. Estos elementos comunes se analizarán utilizando ejemplos reales de metodologías implantadas en la región, ya sean de los estándares consensuados, ya de estándares de algún país en concreto.

En los últimos años se están desarrollando iniciativas de acercamiento entre los países de la región en lo que respecta a la evaluación de la calidad. Uno de los principales logros en el marco de ARCU-SUR y la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA), ha sido la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en los países del MERCOSUR y sus Estados asociados. Los estándares de calidad aprobados se agrupan en cuatro dimensiones, que a su vez se desglosan en distintos componentes:

Webs recomendadas

Si queréis profundizar en el detalle del diseño en cada uno de los países de la región, os invitamos a visitar las páginas web de las respectivas agencias de calidad.

- **Dimensión 1. Contexto institucional:**
 - Características de la carrera y su inserción.
 - Organización, gobierno, gestión y administración de la carrera.
 - Sistemas de evaluación de procesos de gestión.
 - Políticas y programas de bienestar institucional.

- **Dimensión 2. Proyecto académico:**
 - Plan de estudios.
 - Proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Investigación y desarrollo tecnológico.
 - Extensión, vinculación y cooperación.
 - Resultados impacto de la carrera.

- **Dimensión 3. Comunidad universitaria:**
 - Estudiantes.
 - Docentes.
 - Graduados.
 - Personal de apoyo.

- **Dimensión 4. Infraestructura y recursos financieros:**
 - Infraestructura física y logística.
 - Biblioteca.
 - Recursos financieros.

Web recomendada

Se puede encontrar más información en la página web de ARCU-SUR: <http://edu.mercosur.int/arcu-sur/index.php/es/>.

Existen criterios específicos para las carreras de agronomía, arquitectura, enfermería, ingeniería, medicina, odontología y veterinaria. Para estas carreras, la RANA lanza periódicamente convocatorias de acreditación en las cuales ya han participado Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay. La acreditación de una titulación en una de estas convocatorias significa el reconocimiento casi automático de la titulación en los países del MERCOSUR.

Vemos, pues, que hay un consenso en la región en lo que se refiere a los estándares y que se comparten un número elevado de dimensiones de evaluación. Muchas de estas dimensiones también son comunes a otras regiones, pero aquí comentaremos algunas que son características de América Latina y que le confieren un carácter distintivo.

En primer lugar, consideraremos el **bienestar**, tanto a nivel institucional como de los estudiantes.

Muchos países incluyen una dimensión de evaluación del bienestar de los estudiantes. Los programas para favorecer el bienestar van más allá de la atención de los estudiantes dentro del entorno universitario y se refieren a sus

necesidades como individuos. Además, el bienestar también se aplica a otras comunidades universitarias, como el profesorado y el personal de soporte y servicios.

Como ejemplo de ello, presentamos la manera de abordar el bienestar en el modelo para la acreditación de la carrera de educación en Argentina, donde se incluye la dimensión «Servicios de apoyo para la formación profesional», en la que se evalúa el factor «Bienestar» utilizando como criterio la implementación de programas que cubren un amplio abanico de necesidades de los estudiantes.

Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación - CONEAU, 2008

Implementación de programas de bienestar

Los estudiantes, docentes y el personal administrativo acceden a programas de bienestar universitario.

Los programas de bienestar cumplen con los objetivos definidos en su plan operativo y se evalúan en cuanto a su calidad mediante normas y procedimientos claramente definidos e implementados en el sistema de evaluación de tales actividades. A partir de la evaluación se generan los planes de mejora correspondientes.

- La(s) biblioteca(s) da(n) un servicio de calidad a los estudiantes, a los docentes y al personal administrativo de la carrera.
- El programa de alimentación a estudiantes de escasos recursos económicos es eficaz.
- El programa de atención médica primaria a estudiantes, docentes y personal administrativo es eficaz.
- El programa de atención psicológica para estudiantes es eficaz.
- El programa de atención pedagógica para estudiantes es eficaz.
- El programa de asistencia social para estudiantes es eficaz.
- El programa de deportes es el requerido por los estudiantes.

Fuente: www.oei.es/historico/salactsi/modelo_calidad_acreditacion_universitaria.pdf.

En segundo lugar, cabe mencionar otra dimensión que, como veremos, se trata de manera intensiva en la región: la **investigación**. Esto no es de extrañar, pues ya hemos hablado del alto grado de academicismo en los procesos de evaluación externa de la calidad en América Latina; consecuentemente, se otorga un papel relevante a este factor. Así, por ejemplo, si comparamos el peso de la dimensión de investigación en las metodologías de la región con las metodologías del estado español, podemos apreciar que la investigación en este segundo caso se evalúa a través del profesorado y de la calidad de los programas formativos y, en cambio, en muchos enfoques de América Latina la investigación adquiere el nivel de estándar o dimensión. A continuación presentamos la dimensión de investigación del Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior (COPAES - 2016), que se aplica en México. Se puede observar que este marco no solo evalúa la calidad de la investigación, sino que además profundiza en su vinculación con otros aspectos (las necesidades del entorno, los recursos disponibles, la difusión que se realiza y su impacto).

Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior. COPAES-Noviembre 2016

Categoría 8. Investigación

8.1. Líneas y proyectos de investigación. Este criterio permite evaluar si existen lineamientos:

- Para la coordinación de las actividades institucionales de investigación (emisión de convocatorias, definición de los perfiles de los participantes, y requisitos para la presentación de protocolos, entre otros aspectos).
- Que proporcionen claridad respecto a la definición de líneas de investigación para la generación y aplicación del conocimiento en áreas prioritarias del país y que, por lo tanto, deben encontrarse vinculadas con programas de desarrollo institucionales, regionales, estatales y nacionales; con el sector productivo y social; y con el plan de estudios del programa académico, incluyendo aspectos de innovación educativa y tecnológica.
- Que hagan referencia a la forma de evaluación para que sean aprobados y financiados los programas y proyectos derivados de las líneas de investigación.
- Para promover las redes del conocimiento en las que participan las instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional.

8.2. Recursos para la investigación

En este criterio se valoran los mecanismos para la creación, el desarrollo y la consolidación de grupos de investigación que fomenten la participación de docentes, estudiantes e investigadores, así como la financiación para el desarrollo de la investigación, resultando necesario anexar una copia de los recursos financieros asignados a los proyectos.

8.3 Difusión de la investigación

En este criterio se valora el número de trabajos de investigación que han sido publicados en revistas científicas nacionales y extranjeras reconocidas, y aquellos expuestos en congresos nacionales e internacionales, quedando publicados en las memorias de los mismos.

8.4 Impacto de la investigación

Se evalúa en este criterio la transferencia de los resultados de investigación para el avance tecnológico (generación de patentes), así como para crear redes de colaboración con otras instituciones públicas y privadas interesadas en utilizar el conocimiento como elemento de competitividad económica, de creación de empleo, de innovación y de cohesión social.

Por otra parte, este criterio también permite evaluar si los resultados de la investigación tienen impacto para la mejora del programa académico y para la generación de innovaciones educativas. En este sentido, se evalúa la vinculación entre la investigación y la docencia, considerando:

- Mecanismos para la incorporación a la práctica docente de los resultados de la investigación, que representen innovación en materia educativa.

Fuente: https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf.

En tercer lugar, podemos mencionar otra dimensión que suele ser objeto de evaluación en muchos países de la región, la relacionada con la **responsabilidad social** de las IES y de los programas para con los estudiantes, los graduados, los organismos públicos y privados y la sociedad en general. La acredita-

ción en el marco de ARCU-SUR es un buen ejemplo. A continuación se presenta el factor de «Extensión, vinculación y cooperación» de la acreditación de ingenierías de ARCU SUR.

Criterios de calidad para la acreditación ARCU-SUR-Ingeniería. Mayo-2015

Dimensión 2: proyecto académico

2.4. Extensión, vinculación y cooperación

2.4.1. Cursos de actualización profesional permanente. Debe contemplarse la extensión de conocimientos científicos y profesionales hacia los graduados o hacia profesionales de disciplinas vinculadas a la carrera.

2.4.2. Relaciones con el sector público y privado. La institución y la unidad académica deben establecer relaciones con empresas y organizaciones, públicas y privadas, para cooperar en actividades conjuntas.

2.4.3. Programa de responsabilidad social. La carrera debe participar en acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de su entorno social.

2.4.4. Mecanismos de cooperación institucional. La carrera debe hacer uso de los mecanismos de cooperación establecidos por la institución o la unidad académica para el cumplimiento de sus objetivos.

Fuente: http://edu.mercosur.int/arcusur/images/pdf/rana/4-Ingenieria_Maio_2015.pdf.

Por otro lado, los estándares utilizados para la evaluación institucional se aplican generalmente teniendo en cuenta el **contexto** de cada institución evaluada. Esto puede observarse en la formulación de los estándares así como por el hecho de que en la práctica es habitual que los estándares **se ponderen en función del contexto**.

Hasta ahora hemos analizado elementos diferenciadores que están tratados con mayor intensidad en la definición de estándares de la mayoría de países de América Latina, si los comparamos con el EEES. Ahora vamos a comentar un aspecto al que se le da menos importancia en América Latina: el tratamiento de las **competencias** o **resultados de aprendizaje**. Mientras que estos son objeto de especial atención en los ESG, en América Latina se evalúan con menor intensidad (salvo excepciones, como veremos más adelante cuando profundicemos en los estándares chilenos).

Acabamos este apartado presentando las dimensiones de evaluación institucional de dos países de la región, Argentina y Brasil.

Argentina	Brasil
a) Contexto local y regional	D1: Desarrollo institucional
b) Misión y proyecto institucional. Gobierno y gestión	D2: Perspectiva científica y pedagógica formadora: políticas, normas y estímulos para la enseñanza, la investigación y la extensión.
c) Gestión académica	D3: Responsabilidad social de la IES
d) Investigación, desarrollo y creación artística	D4: Comunicación con la sociedad
e) Extensión, producción de tecnología y transferencia	D5: Políticas de personal, carrera, perfeccionamiento, condiciones de trabajo
f) Integración e interconexión de la institución universitaria	D6: Organización y gestión de la Institución
g) Biblioteca. Centros de documentación	D7: Infraestructura física y recursos de apoyo
	D8: Planificación y evaluación
	D9: Políticas de atención a los estudiantes
	D10: Sostenibilidad financiera

Webs recomendadas

Se pueden encontrar otras metodologías de evaluación navegando por las páginas web de las agencias de acreditación autorizadas en cada país.

3.4. La evaluación y la acreditación en Colombia

3.4.1. Introducción

El sistema educativo en Colombia está evolucionando continuamente y especialmente durante los últimos años. En lo que se refiere a la educación, el gobierno colombiano ha diseñado el Plan Nacional de Desarrollo 2014-18 (PND), con el objetivo de «hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025».

En este marco, y con respecto a la educación superior, el gobierno ha creado el Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET) para promover la calidad de la educación superior a través de un sistema que integra y vincula organizaciones y estrategias. El SNET incluye, entre otros, la creación de un Marco Nacional de Cualificaciones y de un Sistema Nacional para el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (ambos actualmente en proceso de diseño).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior tiene como principal objetivo la rendición de cuentas de las IES. Las organizaciones vinculadas y que articulan el sistema son las siguientes:

- **Ministerio de Educación Nacional** (a través del Viceministerio de Educación Superior), que define las políticas en materia de educación superior y emite los certificados de acreditación.



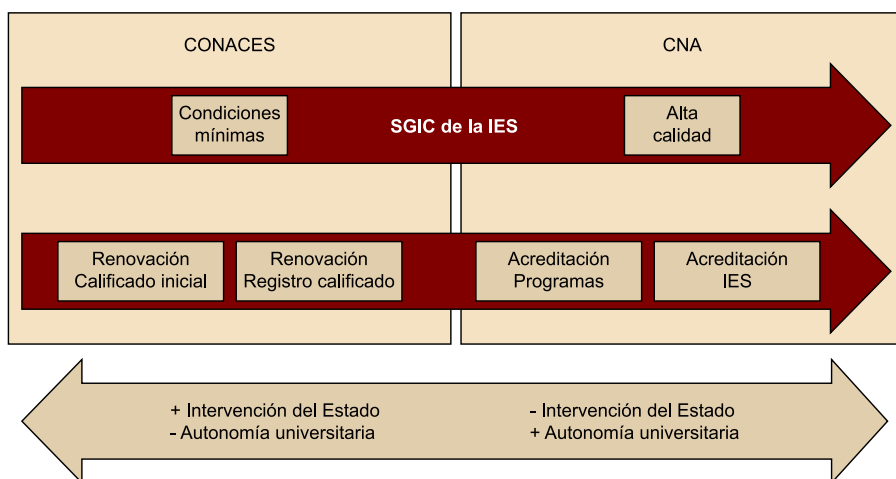
- **Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)**, que define las políticas relacionadas con la calidad y la acreditación.
- **Consejo Nacional de Acreditación (CNA)**, responsable de los procedimientos de acreditación de alta calidad.
- **Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES)**, responsable de los procedimientos para la verificación de las condiciones iniciales.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior se organiza en dos niveles:

- **Registro calificado.** Es una verificación inicial y obligatoria de los programas académicos realizado por CONACES, que debe renovarse de manera periódica. En este proceso se revisan los requisitos básicos o «condiciones mínimas» que deben cumplir las titulaciones implantadas en Colombia. La falta del registro calificado implica que la institución no puede ofrecer o seguir ofreciendo el programa.
- **Acreditación de «alta calidad».** Es un proceso voluntario de acreditación *ex post* para evaluar programas e instituciones de alta calidad que realiza el CNA. Este proceso está enfocado a identificar la excelencia y solo puede llevarse a cabo si el programa académico está funcionando y ha tenido varias promociones de egresados. La acreditación conlleva un proceso de autoevaluación seguido por la evaluación de un comité de expertos (pares académicos) que incluye una visita a la IES.

Este modelo pretende que las IES establezcan un sistema de mejora continua que vaya más allá del cumplimiento de las condiciones mínimas. En el momento de la renovación del registro calificado, las IES deben decidir si inician esta renovación o dan el salto hacia la acreditación de alta calidad. La figura 6 esquematiza estos modelos de evaluación de la calidad y también refleja otro aspecto relevante respecto a la autonomía universitaria frente a la intervención del Estado.

Figura 6. Procesos y organismos de evaluación en Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Web recomendada

A continuación describiremos con detalle el CNA y los procesos de evaluación que lleva a cabo. Adicionalmente, si se desea ampliar la información sobre el CONACES, se puede consultar la siguiente página web del Ministerio de Educación Nacional de Colombia: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227123.html>.

3.4.2. Estructura y funcionamiento del CNA

El CNA es la agencia de acreditación nacional de Colombia que, como parte integrante del Sistema Nacional de Acreditación, realiza los procesos de acreditación de alta calidad. Se trata de un organismo de naturaleza académica y con independencia técnica, creado por la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 (Artículo 53) y reglamentado por el Decreto 2904 del 31 de diciembre de 1994. Depende del CESU, que es quien define su reglamento y funciones (Acuerdo 02/2005-CESU). Su estructura se compone de consejeros, de pares evaluadores y de la secretaría técnica.

En la actualidad, el Consejo está compuesto por ocho académicos de diferentes disciplinas, designados por un periodo de cinco años, que se seleccionan por convocatoria pública y méritos académicos. Su labor fundamental es la de promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el CESU y coordinar los respectivos procesos.

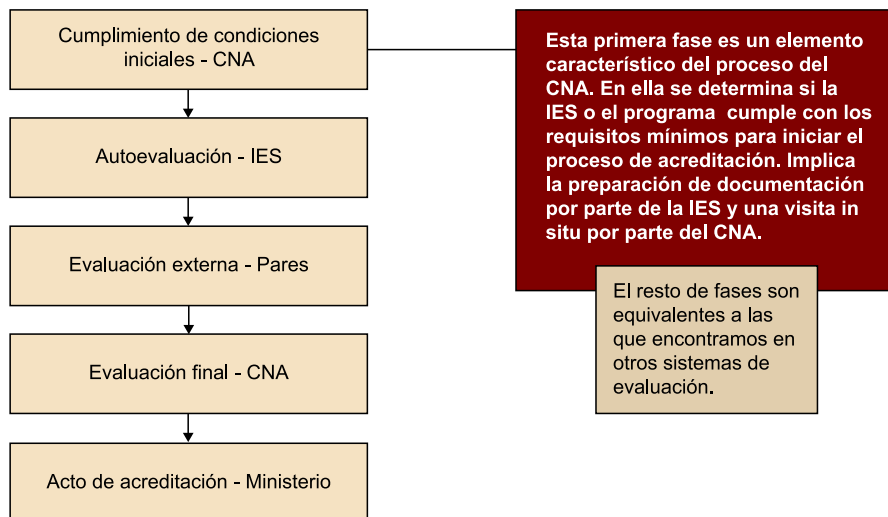
Los pares evaluadores proceden de diferentes disciplinas del ámbito académico y son seleccionados por el CNA, por convocatoria individual o a propuesta de las IES. Son la proyección e imagen del CNA ante la sociedad y son los encargados de realizar la evaluación externa como parte de un equipo que emite un juicio sobre la calidad de un programa o una institución, basándose en criterios generales que deben interpretar de acuerdo con las circunstancias más específicas de cada institución o programa.

La secretaría técnica está compuesta por funcionarios de apoyo técnico y administrativo que aporta el ministerio. Conformar la estructura de soporte al Consejo y a los pares académicos para el buen funcionamiento del CNA.

3.4.3. El proceso de evaluación

Los procesos de acreditación de alta calidad que lleva a cabo el CNA pretenden identificar aquellos programas o aquellas IES que se orientan hacia la excelencia y pueden demostrar que alcanzan buenos resultados con impacto y reconocimiento social. Estos procesos se desarrollan en las siguientes fases:

Figura 7. Etapas del proceso de evaluación del CNA.



Fuente: elaboración propia.

La evaluación externa es realizada por un grupo de pares académicos (en algunos casos encontramos pares representantes del mundo profesional) e incluye una visita a la IES en la cual los pares se entrevistan con los grupos de interés. Tras la visita, los pares emiten un informe que se eleva al CNA, órgano que emite la recomendación de acreditación, y el Ministerio realiza el acto formal administrativo de emisión de la acreditación.

Puesto que la acreditación de alta calidad es un proceso voluntario, la no acreditación no tiene efectos sobre el programa o la institución evaluados. Los requisitos para optar a la acreditación son restrictivos y en la actualidad solamente el 16 % de las IES de Colombia se han acreditado a nivel institucional.

3.4.4. Estándares para la evaluación institucional y de programas

El CNA tiene una trayectoria en procesos de acreditación de más de diez años en los cuales ha ido desarrollando y actualizando estándares (llamados «lineamientos» en Colombia) para la acreditación institucional y de programas. En la web del CNA tenemos disponibles los siguientes:

- Lineamientos para la Acreditación de Especialidades Médicas (2016).
- Lineamientos para la Acreditación Institucional (2015).
- Lineamientos Acreditación Programas de Pregrado (2013).
- Apreciación de condiciones iniciales para la acreditación (2012).

- Lineamientos para la Acreditación de Programas de IES Acreditadas (2011).
- Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado (2010).
- Lineamientos para la Acreditación Institucional (2006).
- Lineamientos para la Acreditación de Programas (2006).

Los lineamientos se estructuran en una jerarquía de tres niveles, que incluye **factores**, que agrupan diversas **características** y estas, a su vez, se despliegan en **aspectos a evaluar**. Estos aspectos a evaluar son cuantitativos y/o cualitativos, y hacen posible la valoración del cumplimiento de las características.

En el caso de la acreditación de programas de pregrado, los lineamientos están conformados por 10 factores, 40 características y 247 factores a evaluar. En este modelo las decisiones de acreditación están basadas en sucesivos juicios acerca de conjuntos de elementos de complejidad creciente (aspectos a evaluar, características y factores).

A la vista de este planteamiento, se puede intuir la alta carga de trabajo que supone la evaluación de la calidad de un programa o institución. A continuación se presentan los factores y las características (los aspectos a evaluar no se detallan, solo se indica su número) en el caso de la acreditación de programas de pregrado que aplica el CNA.

Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado

Factores	Características	Aspectos
Misión, visión y proyecto institucional y de programa	1. Misión y proyecto institucional	6
	2. Proyecto educativo del programa	4
	3. Relevancia académica y pertinencia social del programa	9
Estudiantes	4. Mecanismos de selección e ingreso	4
	5. Estudiantes admitidos y capacidad institucional	7
	6. Participación en actividades de formación integral	3
	7. Reglamentos estudiantil y académico	
Profesores	8. Selección, vinculación y permanencia de profesores	3
	9. Estatuto profesoral	6
	10. Número, dedicación, nivel de formación y experiencia de los profesores	8
	11. Desarrollo profesoral	6
	12. Estímulos a la docencia, investigación, creación artística y cultural, extensión o proyección social y a la cooperación internacional	3
	13. Producción, pertinencia, utilización e impacto del material docente	4
	14. Remuneración por méritos	3
	15. Evaluación de profesores	5

Fuente: CNA de Colombia.

Web recomendada

Se pueden consultar los lineamientos del CNA en: <https://www.cna.gov.co/1741/article-186359.html>.

Factores	Características	Aspectos
Procesos académicos	16. Integralidad del currículo	10
	17. Flexibilidad del currículo	10
	18. Interdisciplinariedad	3
	19. Metodologías de enseñanza y aprendizaje	14
	20. Sistema de evaluación de estudiantes	6
	21. Trabajos de los estudiantes	5
	22. Evaluación y autorregulación del programa	4
	23. Extensión o proyección social	8
	24. Recursos bibliográficos	5
	25. Recursos informáticos y de comunicación	6
Visibilidad nacional e internacional	26. Recursos de apoyo docente	6
	27. Formación para la investigación, la innovación y la creación artística y cultural	9
Investigación y creación artística y cultural	28. Compromiso con la investigación, la innovación y la creación artística y cultural	8
	29. Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales	11
Bienestar institucional	30. Compromiso con la investigación y la creación artística y cultural	8
	31. Políticas, programas y servicios de bienestar universitario	9
Organización, administración y gestión	32. Permanencia y retención estudiantil	3
	33. Organización, administración y gestión del programa	7
	34. Sistemas de comunicación e información	9
Impacto de los egresados sobre el medio	35. Dirección del programa	4
	36. Seguimiento de los egresados	8
Recursos físicos y financieros	37. Impacto de los egresados en el medio social y académico	4
	38. Recursos físicos	5
	39. Presupuesto del programa	9
	40. Administración de recursos	5

Fuente: CNA de Colombia.

3.5. La evaluación y la acreditación en Chile

3.5.1. Introducción

El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile empezó a tomar importancia en la década de 1990 y, desde entonces, ha ido evolucionando hasta llegar el año 2006, cuando se aprobó la Ley n.º 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con la cual se creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES).

En este nuevo marco se definen una serie de organismos con funciones distintas:



Chile
Fuente: Wikimedia Commons.

- **División de Educación Superior del Ministerio de Educación Superior (DIVESUP).** Responsable de asegurar el cumplimiento de las leyes, reconoce formalmente las IES y recopila y difunde información.
- **Consejo Nacional de Educación (CNED).** Responsable del licenciamiento (ver definición más abajo) de las IES. Sus miembros tienen perfil académico.
- **Comisión Nacional de Acreditación (CNA).** Responsable de la acreditación de las instituciones y de las agencias de evaluación; también realiza acreditación de programas. La comisión está regida por los comisionados, que tienen diferentes perfiles: académicos, profesionales y estudiantes.
- **Agencias acreditadas (AA).** Son agencias de carácter privado autorizadas por el Estado para acreditar programas.

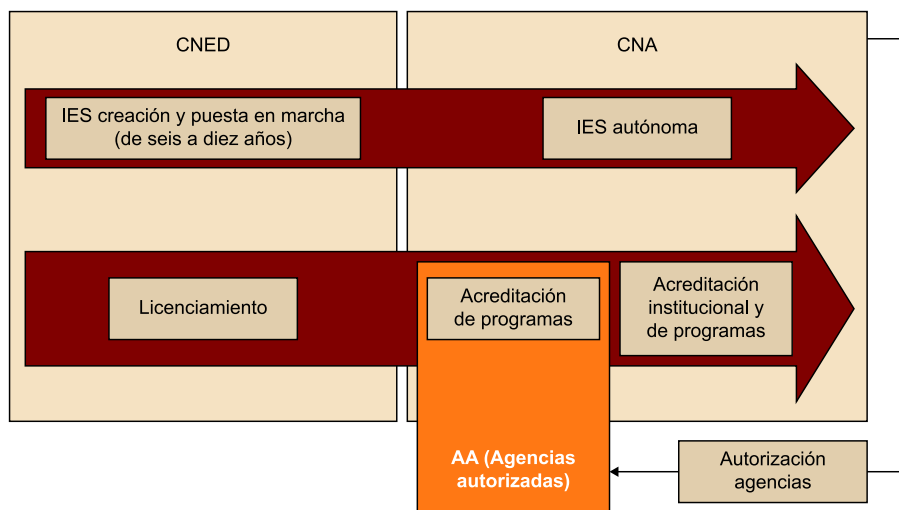
La misma Ley establece la creación del Comité de Coordinación, integrado por representantes del DIVESUP, el CNED y la CNA, que tiene como misión garantizar el correcto funcionamiento del SINACES.

El aseguramiento de la calidad se plantea como un proceso evolutivo de las IES que se puede dividir en dos fases fundamentales:

- **Licenciamiento.** Cuando se crea una nueva IES se debe seguir un proceso obligatorio de evaluación que realiza el CNED y que puede durar entre seis y diez años. Este proceso se basa en una evaluación externa cíclica que incluye, como elemento fundamental, las visitas a las IES realizadas por comités de expertos (pares académicos) para evaluar el cumplimiento de los requisitos necesarios para obtener la licencia de funcionamiento definitiva. Si se supera el licenciamiento, la IES obtiene la licencia de operación; si no se supera, se puede llegar a su cierre.
- **Acreditación.** Una vez superado el licenciamiento, las IES se consideran instituciones autónomas y pueden optar a la acreditación institucional y/o a la acreditación de programas. Ambos procesos son voluntarios, con excepción de unos pocos programas concretos, como pedagogía o medicina, que deben acreditarse obligatoriamente. La acreditación conlleva un proceso de autoevaluación, seguido de la evaluación por parte de un comité de expertos que incluye una visita a la IES. La mayoría de IES se someten al proceso de acreditación institucional, puesto que las que son evaluadas favorablemente se benefician indirectamente a través de la financiación de los estudiantes por parte del Estado. La acreditación institucional la realiza exclusivamente el CNA, mientras que la acreditación de programas puede realizarla tanto el CNA como las agencias acreditadas.

La figura 8 muestra el modelo de evaluación externa de la calidad en Chile y los organismos implicados.

Figura 8. Modelo de evaluación externa de la calidad en Chile.



Fuente: elaboración propia.

En este esquema, el CNED tiene una función adicional, ya que es responsable de estudiar las apelaciones sobre las decisiones que toma la CNA. Esto puede crear distorsiones puesto que, en principio, el CNED y la CNA son organismos que están al mismo nivel; sin embargo, esta función adicional del CNED puede situar a este organismo a un nivel jerárquico superior al de la CNA.

La estructura del modelo chileno es compleja y en la actualidad se está desarrollando un proyecto para rediseñarlo con la intención de crear un único organismo que asuma todas las funciones anteriormente descritas.

Las agencias acreditadas (autorizadas por la CNA) son instituciones de carácter privado que tienen un ámbito de actuación bien delimitado (solo pueden actuar en según qué tipos de programas y solo en algunos niveles –grado, máster–) y que se encuentran bajo el control de la CNA, a la cual reportan anualmente.

La existencia de varias agencias que realizan una misma función lleva implícito el reto de conseguir que los estándares y criterios sean equivalentes y se apliquen de igual manera. Para comprobar el modo de trabajar de las agencias, la CNA realiza visitas de supervisión de manera aleatoria. En el año 2016, la CNA llevó a cabo un estudio sobre el uso de indicadores y criterios de evaluación en las agencias acreditadoras y su efecto en los resultados de la acreditación. Los resultados indican que existen diferencias significativas en el período de validez con el que se otorgan las acreditaciones.

Lectura recomendada

Si tenéis curiosidad sobre la consistencia de resultados entre agencias, no dejéis de leer el estudio realizado por la CNA. Se puede descargar directamente de la página web de la CNA o a través del siguiente enlace: http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno-4_Zapata-Digital.pdf.

3.5.2. Estructura y funcionamiento de la CNA

La CNA es un organismo autónomo, regido por los comisionados entre los cuales encontramos representantes ministeriales, representantes del mundo académico, representantes del sector productivo y representantes estudiantiles; además, existen comités consultivos y comités de área.

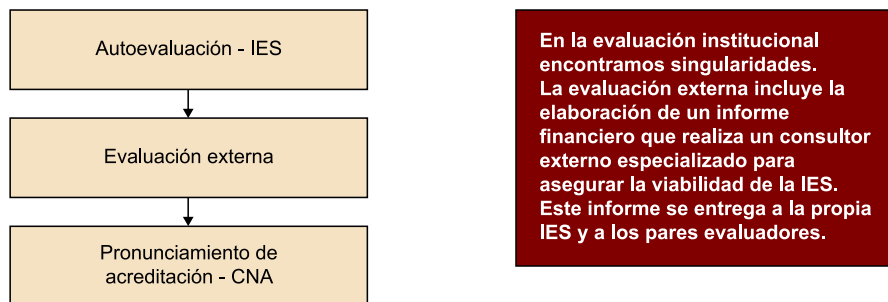
Los **comités consultivos** están compuestos por académicos o profesionales con dilatada experiencia y se encargan de asesorar a la Comisión en la definición y revisión de criterios de evaluación y procedimientos. En la actualidad existen cinco comités con campos de actuación concretos: evaluación de agencias, de especialidades médicas, acreditación institucional, acreditación de pregrado y acreditación de postgrado. Por su parte, los **comités de área** colaboran en los procesos de evaluación de programas de postgrado y especialidades médicas. En concreto, asesoran en la evaluación externa, proponen pares evaluadores y analizan los programas a evaluar.

La gestión de la CNA se realiza desde la **secretaría ejecutiva** y para las evaluaciones se cuenta con un banco de pares evaluadores.

3.5.3. El proceso de evaluación de la CNA

El proceso de acreditación de instituciones, programas de pregrado y programas de postgrado se divide en tres etapas:

Figura 9. Etapas de la evaluación institucional de la CNA.



Fuente: elaboración propia.

Aquí, a diferencia de lo que hemos visto en el proceso de Colombia, es la propia CNA la que toma la decisión final de acreditación y esta decisión lleva asociada el período de validez de la acreditación; por ejemplo, de entre dos y siete años para los programas de pregrado.

3.5.4. Estándares de la evaluación institucional

En la evaluación institucional se definen dos áreas mínimas de evaluación:

1) Gestión institucional

- La estructura y organización institucional.

- El sistema de gobierno.
- Las normas y los procedimientos asociados a RRHH.
- La planificación, la ejecución y el control de recursos materiales y financieros.
- Los mecanismos de control de las prioridades de desarrollo definidas por la institución.
- La disponibilidad de información.

2) Docencia de pregrado

- Diseño y provisión de carreras y programas: decisiones acerca de la oferta de carreras y su pertinencia, apertura de sedes, definición y revisión de perfiles de egreso, diseño curricular, asignación de recursos, seguimiento de los resultados.
- Proceso de enseñanza: sistemas de selección y admisión, métodos pedagógicos, procedimientos de evaluación del aprendizaje, uso de tecnologías.
- Dotación académica/docente: calificación, dedicación, estrategias de reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento, renovación.
- Estudiantes: progresión, servicios, seguimiento de egresados.
- Utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida.

Adicionalmente, y considerando la diversidad de IES que operan en Chile, se han definido tres áreas adicionales de carácter voluntario que las IES pueden decidir incorporar a la evaluación, en la medida en que estas áreas estén realmente vinculadas a sus objetivos. Para poder optar a la evaluación de cada una de estas áreas, las IES deben demostrar previamente que cumplen unos requisitos mínimos. A continuación se presentan estas áreas de evaluación adicionales, según se describen en la *Guía para la Autoevaluación Interna - Acreditación Institucional de las Universidades*, editada por la CNA chilena.

1) Docencia de postgrado (máster y doctorado)

La evaluación contempla:

- Evaluación interna y externa de la oferta institucional de posgrados que estudie, al menos, la relevancia y pertinencia de los programas en el marco de los objetivos institucionales, el proceso de formación y el impacto científico, tecnológico y profesional de los programas en la disciplina y en la innovación.
- Asegurar la dotación académica necesaria para desarrollar la docencia.
- Asignación de recursos destinados al apoyo de infraestructura, instalaciones y recursos para los postgrados.
- Vinculaciones de los programas con áreas de investigación y desarrollo.

2) Investigación

La evaluación contempla:

- Política institucional de desarrollo de la investigación y su aplicación de acuerdo a criterios de calidad aceptados por la comunidad científica, tecnológica y disciplinaria.
- Disponibilidad de recursos (internos y externos) para el desarrollo de actividades de investigación sistemáticas.
- Participación en proyectos abiertos y competitivos, a nivel nacional e internacional.
- Resultados de los proyectos de investigación: publicación en revistas académicas periódicas, libros (monografías, ensayos u otros) y patentes.
- Vinculación de la investigación con la docencia de pregrado y postgrado.
- Impacto de la investigación a nivel nacional e internacional (aporte al conocimiento científico, tecnológico y de la disciplina).

3) Vinculación con el medio

Según define la CNA:

«La vinculación con el medio, en el marco del proceso de acreditación institucional, se refiere al conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales.»

La evaluación contempla:

- Diseño y aplicación de una política institucional de vinculación con el medio, que incluya al menos la identificación del entorno relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para la mejora de la actividad institucional.
- Instancias y mecanismos formales y sistemáticos de vinculación con el entorno.
- Asignación de recursos suficientes para asegurar el desarrollo de actividades de vinculación con el entorno.
- Vinculación de estas actividades con las funciones de docencia de pregrado o postgrado, o con las actividades de investigación cuando corresponda.
- Impacto de la vinculación con el medio en la institución y en el medio externo.

3.5.5. Estándares para la evaluación de programas

Programas de pregrado

Web recomendada

Encontraréis más información en: [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Guía %20para%20la %20autoevaluación%20 interna%20Universidades.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Guía%20para%20la%20autoevaluación%20interna%20Universidades.pdf).

En la guía de la CNA aprobada en el año 2015 se especifica que las carreras (titulaciones que facultan para el desarrollo de profesiones como, por ejemplo, veterinaria, agronomía, arquitectura) y los programas de pregrado que se someten al proceso de acreditación se analizan con respecto a dos parámetros fundamentales:

- El **perfil de egreso** de la respectiva carrera o programa.
- El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el **cumplimiento del perfil de egreso** definido para la respectiva carrera o el programa.

Los estándares para la acreditación de los programas de pregrado se estructuran, al igual que en el caso de Colombia, en una jerarquía de tres niveles en la cual tres **dimensiones** agrupan un total de doce **criterios**, que a su vez se concretan en un conjunto de **aspectos a evaluar**.

Anteriormente hemos comentado que, en general, el tratamiento de la consecución de las competencias/resultados de aprendizaje en América Latina es un aspecto que no se trata con la intensidad con la que se hace en Europa. También decíamos que Chile es una excepción, y para ilustrar esta excepción veamos cómo este aspecto se refleja a lo largo de los criterios de evaluación.

En primer lugar, vemos que en el criterio 3 de la acreditación de los programas de pregrado, «Perfil de egreso», se establece que:

«La carrera o el programa cuenta con un perfil de egreso pertinente, actualizado, validado, difundido y conocido por la comunidad académica. Además, la carrera o el programa ha establecido mecanismos sistematizados de monitoreo, evaluación y decisión conducentes a reunir evidencias sustantivas del cumplimiento del perfil de egreso.»

Por otro lado, en el criterio 4, «Plan de estudios», se relaciona el perfil de egreso con el plan de estudios:

«La carrera o el programa cuenta con procesos sistemáticos y documentados para el diseño y la implementación de su proceso de enseñanza-aprendizaje que se orienta al logro del perfil de egreso. Existen políticas y mecanismos de evaluación periódica de los cursos ofrecidos en función de los objetivos de aprendizaje declarados.»

Por su parte, el criterio 5, «Vinculación con el medio», incluye:

«La vinculación con el medio es un componente esencial del quehacer de la carrera o del programa que orienta y fortalece el perfil de egreso y el plan de estudios.»

También se menciona en el criterio 7, «Personal docente»:

«La carrera o el programa cuenta con personal docente suficiente e idóneo para cumplir cabalmente con todas las actividades y aprendizajes comprometidos en el plan de estudios, lo que permite a sus estudiantes avanzar sistemáticamente hacia el logro del perfil de egreso.»

Y, finalmente, incluimos el criterio 11, «Efectividad y resultado del proceso formativo»:

«La carrera o el programa cuenta con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a la admisión, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y la progresión académica hacia la titulación o graduación. Estas políticas y estos mecanismos son objetivos, efectivos, aplicados consistentemente y alineados con el perfil de egreso.»

Por otro lado, la CNA tiene definidos criterios específicos para unas determinadas carreras; como ejemplo, incluimos la definición del perfil profesional que deben alcanzar los egresados del programa de bioquímica.

El programa de bioquímica debe desarrollar en sus egresados:

a) Una sólida formación científica y un dominio en el conocimiento de la estructura, las funciones, transformaciones e interacciones de la materia viva; siendo capaz de comprender, analizar y explicar los procesos vitales normales y sus alteraciones a nivel molecular utilizando el método científico.

b) La capacidad para conjugar la búsqueda y generación de conocimientos con la solución de los problemas de su competencia, a través de un sentido ético y social.

c) El dominio de la disciplina, entendiéndose por esta el estudio de los procesos químicos de la materia viva, con una sólida formación científica en ciencias biológicas y químicas, y con una adecuada base matemática y física.

d) La capacidad para identificar, enunciar, aplicar y comunicar:

- los modelos esenciales y pertinentes de química y biología,
- los modelos esenciales, el campo de acción, la estructura lógica y los métodos propios de la ciencia y la tecnología bioquímica, y
- los fundamentos teóricos y prácticos que definen los diferentes campos de acción de su desempeño profesional e integrar equipos interdisciplinarios.

g) La capacidad para integrar el conocimiento científico con el tecnológico y la capacidad de gestión.

Fuente: <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/bioquimica.pdf>.

Vemos que este perfil profesional se concreta en una serie de competencias bien definidas y que, por lo tanto, serán fácilmente evaluables.

A la vista del tratamiento exhaustivo que tiene el perfil de egreso en el desarrollo de los estándares y su concreción en las carreras, podemos concluir que la metodología está claramente orientada a que los estudiantes adquieran las competencias establecidas en los programas.

Programas de postgrado

La CNA ha establecido seis criterios de evaluación para programas de postgrado y ha desarrollado guías específicas para los programas de máster y de doctorado, así como para especialidades médicas y odontológicas. En este caso, los estándares se estructuran en una jerarquía de dos niveles: criterios que a su vez se desdoblán en subcriterios. En los programas de postgrado, el perfil de egreso está tratado con la misma intensidad que en los programas de pregrado.

Web recomendada

Podéis ampliar la información en: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-Postgrado.aspx>.

En el caso de los programas de máster, queremos destacar que la evaluación de los criterios depende de la orientación del máster (profesional o de investigación). La «Guía para la elaboración del informe de autoevaluación de programas de magister», editada por la CNA, establece la manera en que se debe evaluar cada uno de los aspectos según la orientación del máster.

Web recomendada

Si queréis ver los detalles de la evaluación de los programas de máster, podéis consultar el siguiente enlace:
<https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion/AllItems/GUIA-PARA-ELABORACION-INFORME-AUTOEVALUACION-MAGISTER.pdf>.

4. La evaluación y la acreditación en la región Asia-Pacífico

4.1. Introducción

Si comentábamos en el apartado anterior la diversidad que se observa en América Latina, no será una sorpresa si afirmamos que en la región de Asia y el Pacífico nos encontramos ante una situación mucho más compleja, debido a que presenta una gran diversidad lingüística, política, económica y cultural. Además, unos límites territoriales que no quedan delimitados por el trazo continuo de la silueta de un continente, como en el caso de América Latina, hacen que la región se encuentre dispersa en una gran variedad de territorios y, en consecuencia, no nos debe extrañar que encontremos mecanismos de garantía de la calidad también muy diversos.



Región Asia-Pacífico
Fuente: Wikimedia Commons.

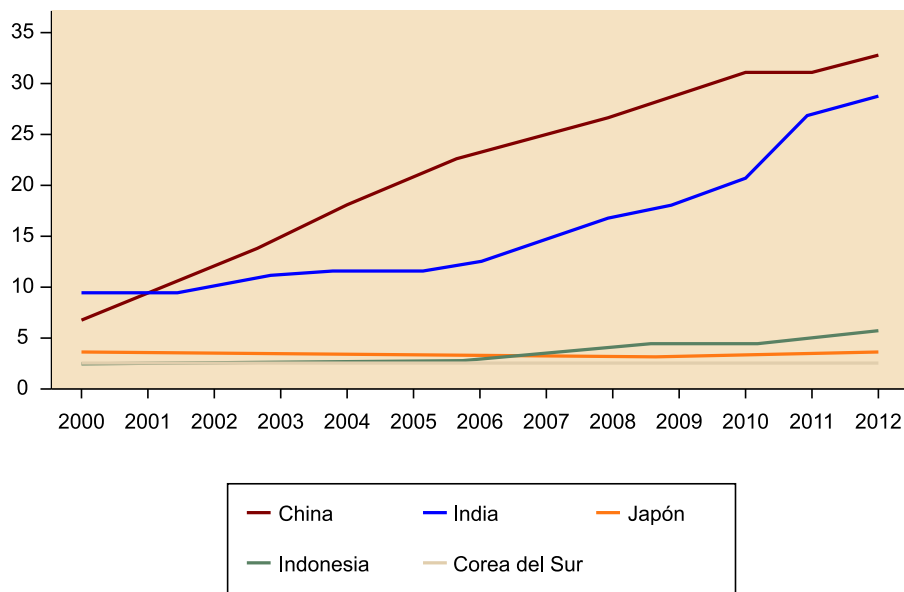
Además, hay que destacar las peculiaridades de algunas de las potencias regionales como Hong Kong (colonia inglesa reincorporada a China en 1997), Taiwán (isla-estado no reconocido por China), Singapur (potente ciudad-estado situada entre Malasia e Indonesia con uno de los puertos más importantes del mundo) y Brunei (ciudad-estado rica en gas y petróleo con una de las mayores rentas per cápita del mundo).

En esta región encontramos grupos de países que comparten elementos comunes; así, los países del noreste y sureste (Japón, Corea del Sur, China, Taiwán y Vietnam) comparten una fuerte tradición confucionista. Otros países tienen o han tenido fuertes lazos con los Estados Unidos o con el Reino Unido (utilizan el inglés en la educación la India, Singapur, Hong Kong, Australia y Nueva Zelanda).

Un grupo de diez países (Malasia, Indonesia, Brunei, Vietnam, Camboya, Laos, Birmania, Singapur, Tailandia y Filipinas) forma parte de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN, por sus siglas en inglés), que se creó con el objetivo de cooperar en los campos económico, social, cultural, técnico, educativo y de todo tipo, y en la promoción de la paz y la estabilidad regionales mediante el respeto permanente de la justicia. Más adelante se creó ASEAN+3 (con la incorporación China, Japón y Corea del Sur) y posteriormente ASEAN+6 (con la incorporación de Australia, Nueva Zelanda y la India). Uno de sus mayores logros ha sido la creación en el año 2015 de un mercado común. En lo que respecta a la educación superior, se han lanzado diversas iniciativas, entre las que podemos mencionar la creación de la red de universidades AUN, por sus siglas en inglés ASEAN University Network.

Estamos ante la región con el mayor crecimiento económico y de población en el mundo, lo que implica la aparición de nuevas necesidades. En el caso que nos ocupa, los países con mayor crecimiento necesitan más capital humano que pueda liderar y gestionar los cambios que la sociedad demanda. El crecimiento de la educación superior va implícitamente ligado al impetuoso desarrollo de la región. Este crecimiento tiene como máximos exponentes China y la India. Entre 2002 y 2012, ambos países han más que duplicado el número de estudiantes, como se muestra en el gráfico siguiente:

Figura 10. Evolución del número de estudiantes en la educación terciaria en un grupo de países de Asia-Pacífico.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de UNESCO Institute for Statistics.

Un elemento en alza en la región es la **educación superior transfronteriza** (*cross-border higher education*), que no solo se refiere a la **movilidad de los estudiantes**, sino que **abarca programas e instituciones**. En este ámbito podemos incluir la aparición de franquicias, las dobles titulaciones, los programas conjuntos, etc.

Definición de educación superior transfronteriza

La educación superior transfronteriza incluye la enseñanza superior que tiene lugar en situaciones en que el profesor, el estudiante, el programa, la institución, el proveedor o los materiales del curso cruzan la jurisdicción de las fronteras nacionales. La educación superior transfronteriza puede incluir la enseñanza superior de proveedores públicos, privados y con o sin ánimo de lucro. Abarca una amplia gama de modalidades, desde la presencial (tomando diversas formas, tales como estudiantes que viajan al extranjero y campus en el extranjero), hasta el aprendizaje a distancia (utilizando una gama de tecnologías e incluyendo el *e-learning*).

UNESCO/OECD (2005). «Guidelines for quality provision in cross-border education». París. Disponible en: http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf.

Se puede afirmar que hoy en día la región de Asia-Pacífico se encuentra a la cabeza en lo que respecta a la educación superior transfronteriza. Esto afecta no solo a los estudiantes de la región, sino que también se observa un crecimiento notable de la movilidad de estudiantes extranjeros hacia esta región. Algunos países tienen una gran capacidad de atracción de estudiantes extranjeros. Entre ellos destaca China, con un gran número de estudiantes procedentes mayoritariamente de Estados Unidos, Corea del Sur, Japón y otros países del sureste asiático. En lo que respecta a los estudiantes de la región que van a estudiar al extranjero, su número no ha dejado de aumentar y tampoco lo ha hecho el número de titulaciones y centros de educación superior que pueden englobarse en lo que llamamos educación superior transfronteriza. Esto ha llevado a los gobiernos de la región a desarrollar modelos para abordar la calidad de este sector. Países como la India, Malasia, Australia y Nueva Zelanda tienen establecidos mecanismos para garantizar los programas que sus IES exportan (que ofrecen en otros países). Por otro lado, Mongolia, Japón, Hong Kong, Filipinas, Malasia, Indonesia, Australia y Nueva Zelanda han establecido mecanismos para garantizar la calidad de los servicios educativos importados (programas de IES extranjeras que se ofrecen en los países mencionados).

Por otra parte, se aprecia una mayor demanda de formación más flexible para el alumno, como puede ser la educación a distancia o la mixta (combinación de presencial y a distancia). Aquí observamos diferentes enfoques a la hora de plantear el aseguramiento de la calidad de este tipo de enseñanza: algunos países la consideran como parte integral de la educación superior e incorporan la evaluación en sus procedimientos de evaluación habituales (Hong Kong, Filipinas, Malasia, Singapur, Indonesia), teniendo en cuenta, eso sí, algunas particularidades, mientras que otros países desarrollan marcos específicos de evaluación (India, China, Corea del Sur) y un tercer grupo aún no tiene completamente definido el modelo a seguir (Japón).

Todos estos cambios y nuevas tendencias en la educación superior de la región deben ser considerados en la formulación de los modelos de aseguramiento de la calidad.

Cada país ha desarrollado un sistema propio para la evaluación de la calidad de la educación superior y adecuado a su contexto, lo cual ha provocado la coexistencia de múltiples enfoques y modelos de evaluación. Con todo, y al igual que en otras regiones, se han promovido iniciativas para encontrar un espacio común de reconocimiento. Así, se ha creado la Asia Pacific Quality Network (APQN) y se han impulsado iniciativas desde la ASEAN University Network. Estos marcos de cooperación han propiciado fenómenos de *capacity building* ('creación de capacidades') gracias a los cuales los países más avanzados en temas de evaluación de la calidad han dado soporte a otros menos avanzados (como es el caso de Camboya, Laos o Vietnam).

Lectura recomendada

Podéis ampliar información en el libro:

Varios autores (2006). *La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Madrid: Mundi Prensa Libros.

En particular, es interesante el capítulo de Antony Stella «Acreditación de la educación superior en la región de Asia y el Pacífico».

A nivel político, en el año 2006 los ministros de educación de Asia y el Pacífico se reunieron en Brisbane y acordaron colaborar en una serie de puntos clave que quedaron reflejados en el **Comunicado de Brisbane**, iniciativa que tiene claras semejanzas con la primera época del proceso de Bolonia, y que se resumen a continuación:

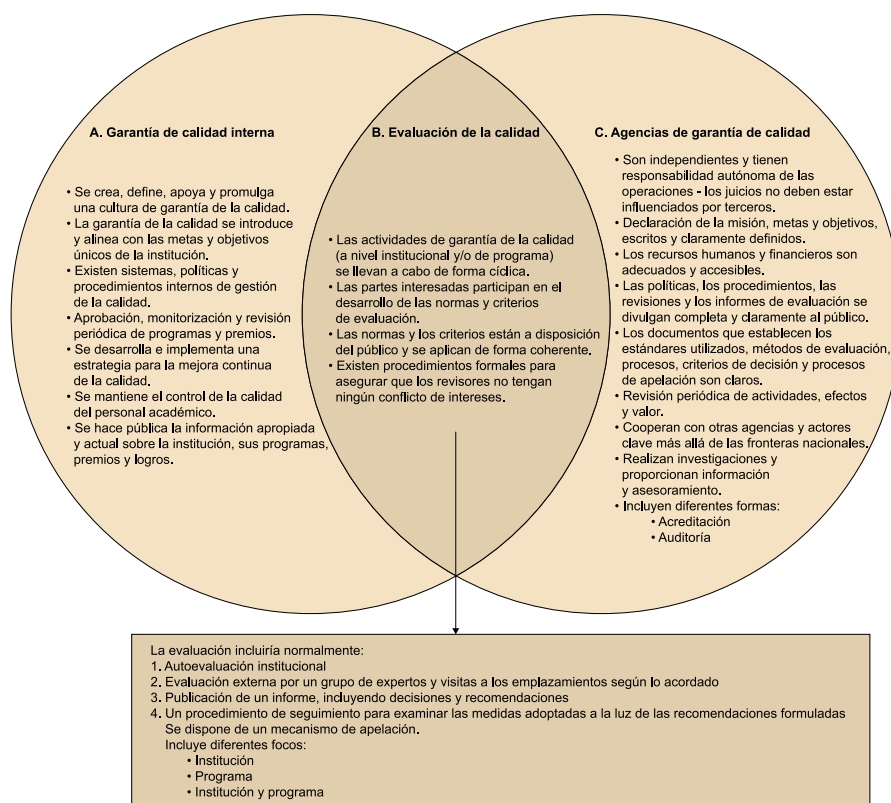
- Marcos de garantía de calidad para la región.
- Reconocimiento de las cualificaciones educativas y profesionales.
- Normas comunes basadas en competencias para los profesores.
- Desarrollo de un reconocimiento común de habilidades técnicas en toda la región con el fin de satisfacer mejor las necesidades de la misma.

En el año 2008, en la conferencia anual de la APQN celebrada en Chiba (Japón), y en el marco del Comunicado de Brisbane, se aprobaron los Principios de Chiba, que han servido para proporcionar a la región una guía para abordar los procesos de aseguramiento de la calidad de las IES y de las agencias de calidad. Estos principios cubren tres temáticas:

- **Aseguramiento de calidad de las IES.** Principios que orientan a las instituciones en sus procesos de calidad.
- **Agencias de calidad.** Principios que orientan sobre la estructura y gestión de las agencias para llevar a cabo de manera efectiva las evaluaciones y acreditaciones de IES y programas.
- **Evaluación de la calidad.** Un conjunto de principios sobre los procesos y los contenidos de los sistemas internos de garantía de calidad de las IES y su evaluación por organismos externos.

Los Principios de Chiba se resumen en el siguiente esquema:

Figura 11. Principios de Chiba.



Fuente: Asia Pacific Economic Cooperation: http://publications.apec.org/file-download.php?filename=2012_hrd_higher-edc-learning.pdf&id=1305.

La estructura y los contenidos de los Principios de Chiba presentan similitudes con el modelo europeo, pero en la región existe otra similitud destacable con Europa: en el año 2012 se creó el Asia-Pacific Quality Register (APQR), bajo el auspicio de la APQN. La APQR es un registro de agencias de calidad (análogo a EQAR en Europa) que recoge a aquellas agencias de calidad de la región que demuestran el cumplimiento de una serie de criterios. Este registro tiene aún poco recorrido, por lo que deberemos esperar para ver su evolución.

A pesar de estas iniciativas que pretenden establecer un marco común, seguimos encontrándonos con una región de máxima complejidad, lo cual dificulta el análisis global al mismo nivel que el realizado en otras regiones. A continuación comentaremos los aspectos más relevantes y característicos de la calidad de la educación superior de la región y profundizaremos en el análisis de los modelos de evaluación implantados en la India y en Japón.

4.2. Marco normativo y regulación de la evaluación y la acreditación

Estamos ante una región más diversa que las que hemos analizado anteriormente y nos encontramos que, de manera general, la evaluación de la calidad de educación superior está bastante regulada por los gobiernos de los respectivos Estados. El caso más extremo puede ser el de países con sistemas políticos centralizados, donde el gobierno del país controla de cerca la educación supe-

Web recomendada

Podéis ampliar la información sobre el APQR y los criterios de admisión de las agencias de calidad en: <http://www.apqr.co/index.php>.

rior, como en el caso de Mongolia, China y Vietnam; aunque en este grupo también podríamos incluir a la India, país democrático donde el gobierno sigue teniendo un papel destacable. El resto de países tienen modelos con cierta independencia, y entre ellos podemos destacar a Japón, Filipinas y Nueva Zelanda, que tienen agencias de acreditación fundadas por las universidades y, en consecuencia, disfrutan de mayor independencia que el resto. Exceptuando estas agencias fundadas por las universidades, el resto de agencias públicas están financiadas por los respectivos gobiernos, que en muchos casos están representados en los órganos rectores de las agencias (Corea del Sur, China, Australia). Además, encontramos agencias de acreditación privadas que coexisten con las agencias públicas.

Otro aspecto a tener en cuenta es cuál es el organismo que toma la decisión final de la acreditación; así, en Indonesia o Vietnam la decisión la toma el gobierno del país, mientras que en Malasia, Tailandia o Filipinas la decisión final la toma la propia agencia de acreditación.

Con todo, en las últimas décadas se observa la tendencia según la cual los gobiernos están optando por dar más independencia a las agencias acreditadoras del país, aunque en algunos casos sea solo una salida ante la imposibilidad de controlar un sector en constante crecimiento.

4.3. Modelos de evaluación

En esta región también encontramos un amplio abanico de enfoques de la evaluación; de este modo, en Australia y Nueva Zelanda se aplica el modelo **AUDIT** (se evalúa si la IES está cumpliendo con los objetivos que previamente se había fijado), que funciona bien en países con una cultura de calidad con cierta tradición y bien integrada en la educación superior. Otros países han optado por la **evaluación para la mejora**, como China y la India, aunque la mayoría de países han preferido la **acreditación**, como en Mongolia, Corea del Sur, Japón, China, Hong Kong, la India, Vietnam, Malasia, Indonesia y Filipinas. En algunos países coexisten diferentes modelos y, además, en la mayoría de los casos los modelos aplicados suelen tener rasgos mixtos: no es extraño encontrar un modelo de acreditación que incorpore aspectos de evaluación para la mejora, como veremos más adelante cuando analicemos el caso de la India.

En cuanto a las funciones de la evaluación, también encontramos una gran variedad de tipologías; puede ser **institucional**, **de programas** o **ambas a la vez**, siendo la última opción la que encontraremos con más frecuencia. Sin embargo, todas comparten un proceso con dos fases fundamentales, la **auto-evaluación** y la **visita externa** de pares.

Finalmente, en esta región nos encontramos con algunos aspectos ya observados en América Latina, como puede ser el carácter **obligatorio** o **voluntario** de los procesos de evaluación externa. También existe un debate sobre si la acreditación debe estar ligada o no a la financiación.

Para resumir los modelos de evaluación de esta región adjuntamos una tabla con información extraída del estudio «Quality assurance arrangements in higher education in the broader Asia-Pacific region» (2008), realizado por la Dra. Antony Stella, de la APQN. En la tabla se pueden comparar las principales características de los modelos de evaluación implantados en los países de la región (la tabla se ha actualizado en casos puntuales, pero hay que tener en cuenta que, al ser una región en constante evolución, algunos aspectos podrían haber cambiado).

Web recomendada

Si deseáis ampliar la información, podéis consultar el estudio completo en: <https://shelbycearley.files.wordpress.com/2010/06/qainhigher-educationssurveyreport13022008finalversio.pdf>.

País	Agencia	Año de fundación	Fundada por	Financiación	Índole del proceso	Funciones principales	Ámbito	Público frente a privado	Unidad de garantía de calidad
Australia	TEQSA	2012	Gobierno	Ambos. Coste operacional a cargo del Gobierno y recuperación de los costes de las auditorías, a cargo de los auditados.	Voluntario pero obligatorio en caso de financiación federal.	Mejora de la calidad, mejora personal, más información pública.	Tanto privado como público. Universidades e Instituciones de Educación Superior (IESP) no universitarias. Incluye agencias de acreditación estatales.	Se aplican las mismas normas.	Institución
Brunéi	BDNAC	1990	Gobierno	Gobierno	Obligatorio	Mejora de la calidad, comparabilidad internacional, más información pública.	Solo nivel universitario	Se aplican las mismas normas.	Institución y programa
China	CDGDC	–	Gobierno	Gobierno	Voluntario	Mejora de la calidad, más información pública, transparencia.	Privado y público. Incluye también IESP no universitarias.	Se aplican las mismas normas.	Institución y programa
China	HE Evaluation Centre -MoE	2004	Ambos	Ambos	Obligatorio	Responsabilidad, mejora de la calidad, transparencia.	Solo IESP financiadas con fondos públicos. Incluye a las IESP no universitarias.	Se aplican las mismas normas.	Institución y programa

País	Agencia	Año de fundación	Fundada por	Financiación	Índole del proceso	Funciones principales	Ámbito	Público frente a privado	Unidad de garantía de calidad
Corea del Sur	KCUE	1982	IESP	Ambos	Obligatorio	Mejora personal, mejora de la calidad, responsabilidad.	Tanto privado como público. Incluye IESP solo de carácter universitario.	Se aplican las mismas normas.	Institución y programa
Filipinas	AACCUP	1987	IESP	IESP. Ocasionalmente, subsidio del Gobierno.	Voluntario	Mejora de la calidad, responsabilidad, mejora personal.	IESP de carácter público. Incluye IESP no universitarias.	Se aplican las mismas normas.	Programa
Filipinas	PAASCU	1957	IESP	IESP	Voluntario	Mejora personal, mejora de la calidad, responsabilidad.	IESP públicas y privadas.	Se aplican las mismas normas.	Institución y programa
Hong Kong	HKCAA	1990	Gobierno	Autofinanciación	Voluntario	Mejora de la calidad, evaluación comparativa, comparabilidad nacional.	Tanto privado como público. Incluye también a las IESP no universitarias + centros privados de educación y formación.	Se aplican las mismas normas.	Institución y programa
Hong Kong	UGC	1965	Gobierno	Gobierno	–	–	Solo IESP financiadas con fondos públicos.	Solo cubre universidades públicas.	Institución
India	NAAC	1994	Gobierno	Gobierno	Obligatorio	Mejora de la calidad, responsabilidad, mejora de las IESP.	IESP públicas y privadas.	Mismo enfoque	–
Indonesia	BAN-PT	1994	Gobierno	Gobierno	Voluntario	Mejora de la calidad, responsabilidad, mejora personal.	Tanto privado como público. Incluye también IESP no universitarias.	Se aplican las mismas normas.	Programa hasta 2006, Institución desde 2007.
Japón	NIAD-UE	1991	Gobierno	Gobierno	Voluntario y obligatorio	Responsabilidad, mejora personal, mejora de la calidad.	Tanto privado como público. Incluye también IESP no universitarias.	Se aplican las mismas normas.	Institución y algunas escuelas de posgrado de un campo particular.
Japón	JUAA	1947	IESP	IESP	Voluntario y obligatorio	Mejora personal, mejora de la calidad, responsabilidad.	IESP privadas y públicas solo de nivel universitario.	Se aplican las mismas normas.	Institución incluida la evaluación del programa.

País	Agencia	Año de fundación	Fundada por	Financiación	Índole del proceso	Funciones principales	Ámbito	Público frente a privado	Unidad de garantía de calidad
Malasia	MQA	1997	Gobierno	Ambos	Obligatorio	Responsabilidad, mejora personal, mejora de la calidad.	Tanto privado como público. Incluye también IESP no universitarias.	Se aplican las mismas normas.	Institución, facultad, programa, temas, aspectos.
Nueva Zelanda	ITP-Q	1991	IESP	IESP	Obligatorio	Responsabilidad, mejora de la calidad, mejora personal.	Solo IESP financiadas con fondos públicos.	Se aplican las mismas normas.	Institución
Nueva Zelanda	NZQA	1989/90	Gobierno	Gobierno + cuota por servicios	Voluntario y obligatorio	Responsabilidad, mejora personal, mejora de la calidad.	Tanto privado como público. Incluye también IESP no universitarias.	Las normas varían dependiendo del tipo de institución y de las relaciones público-privadas.	Institución
Nueva Zelanda	NZUAAU	1993	IESP	IESP	Obligatorio	Mejora personal, mejora de la calidad, responsabilidad.	Solo universidades. Todas son de carácter público.	Se aplican las mismas normas.	Institución
Singapur	SPRING	1981	Gobierno	Gobierno	Voluntario	Mejora de la calidad, más información pública, evaluación comparativa.	Solo IESP de carácter privado.	Diferentes esquemas cubren públicos y privados. Públicos no cubiertos bajo fideicomisos o controles estadísticos de la calidad-empresas de externalización.	Institución
Singapur	MOE	–	Gobierno	Gobierno	Obligatorio	Mejora personal, mejora de la calidad, responsabilidad.	Solo IESP de carácter público.	Diferentes esquemas cubren públicos y privados.	Institución
Tailandia	ONESQA	2000	Gobierno	Gobierno	Obligatorio	Responsabilidad, mejora de la calidad, mejora personal.	Tanto privado como público. Incluye también IESP no universitarias.	Se aplican las mismas normas.	Institución

País	Agencia	Año de fundación	Fundada por	Financiación	Índole del proceso	Funciones principales	Ámbito	Público frente a privado	Unidad de garantía de calidad
Vietnam	GDETA	2003	Gobierno	Gobierno	Obligatorio	Mejora personal, mejora de la calidad, transparencia.	Tanto privado como público. Incluye también IESP no universitarias.	Se aplican las mismas normas.	Institución y programa

4.4. Estándares de calidad

Los estándares de calidad de los países de esta región presentan características comunes a los desarrollados en otras regiones. A continuación no realizaremos una descripción general de los estándares, sino que nos focalizaremos en unos aspectos concretos que desarrollaremos a través de ejemplos.

Las metodologías establecidas para la evaluación de la calidad deben tomar en consideración los cambios y los nuevos retos a los que se enfrenta la educación superior. En este apartado veremos tres ejemplos del modo en que las metodologías de evaluación abordan dichos cambios. Adicionalmente, veremos un cuarto ejemplo que introduce un modelo de evaluación con dos niveles de estándares (con requisitos mínimos y avanzados)

Ejemplo 1. La educación transfronteriza en la evaluación AUDIT en Nueva Zelanda (programas neozelandeses que se imparten en el extranjero).

El quinto ciclo de evaluación AUDIT de las universidades neozelandesas, desarrollado en los últimos años, se basa en siete dimensiones:

- Liderazgo y gestión de la enseñanza y el aprendizaje.
- Perfil de estudiantes: procesos de acceso, transición y admisión.
- Plan de estudios y evaluación.
- Compromiso y logros de los estudiantes.
- Satisfacción de los estudiantes y soporte.
- Calidad del profesorado.
- Supervisión de la investigación de los estudiantes.

En el desarrollo de alguna de ellas se hace mención explícita de la educación transfronteriza. Veamos los detalles a continuación:

- El apartado de plan de estudios y evaluación incluye lo que se denomina «Equivalencia de los resultados del aprendizaje», que se concreta en: «Las universidades deben tener mecanismos formales para que los resultados de aprendizaje de los estudiantes en programas implantados en otros campus o en instituciones asociadas, incluidas las que están en el extranjero, cumplan con los estándares esperados por la universidad en el campus de origen».
- En el apartado de satisfacción de los estudiantes, en lo que respecta al soporte a los mismos, la metodología incluye una mención especial al «Soporte en otros campus»: «Las universidades deben tener mecanismos formales para asegurar que los estudiantes de programas impartidos en otros campus y/o instituciones asociadas, (incluidas las que están en el extranjero) reciben un soporte religioso y en el aprendizaje adecuados».

Web recomendada

Podéis consultar la metodología completa de la evaluación institucional AUDIT de Nueva Zelanda en la web de la Academic Quality Agency (AQA): [http://www.aqa.ac.nz/sites/all/files/AQA %20Cycle%205%20Framework%20Jan2013.pdf](http://www.aqa.ac.nz/sites/all/files/AQA%20Cycle%205%20Framework%20Jan2013.pdf).

- Finalmente, en el apartado de calidad del profesorado encontramos también un apartado específico respecto al «Soporte al profesorado en otros campus»: «Las universidades deben tener mecanismos formales para asegurar que se ofrece el soporte adecuado al profesorado que enseña en programas en otros campus y/o instituciones asociadas (incluidas las que están en el extranjero)»

Ejemplo 2. La evaluación de la educación transfronteriza impartida en Hong Kong (programas extranjeros que se imparten en Hong Kong).

Hong Kong tiene establecidos criterios para la acreditación de los programas extranjeros que se imparten localmente. El organismo que realiza las evaluaciones es el Hong Kong Council for Accreditation of Academic and Vocational Qualifications (HKCAAVQ). Esta acreditación es voluntaria, pero imprescindible para los programas que se quieran registrar en el *Qualification Register* del Estado. Este registro garantiza que los estudiantes adquieren las calificaciones requeridas en el Marco de Calificaciones de Hong Kong.

El HKCAAVQ ha establecido una guía en la que se describe el proceso y los estándares aplicables, tanto en el caso de programas extranjeros que se imparten en asociación con IES locales, como en el caso de campus o sedes extranjeras establecidas en el Estado y que operan independientemente.

Web recomendada

Podéis ampliar información en: <http://www.hkcaavq.edu.hk/en/services/accreditation/non-local-learning-programmes>.

Ejemplo 3. La acreditación de los programas en modalidad a distancia en Malasia.

En Malasia se considera que la enseñanza a distancia forma parte integral de la educación superior y, por consiguiente, en los procesos de evaluación se le aplican los mismos requisitos que a los programas que se imparten en modalidad presencial. Así, las nueve áreas de evaluación AUDIT son las mismas que las áreas de evaluación para la formación a distancia:

- Visión, misión, objetivos educativos y resultados de aprendizaje.
- Diseño e implantación del programa formativo.
- Evaluación de los estudiantes.
- Selección de estudiantes y servicios de soporte.
- Profesorado.
- Recursos formativos.
- Seguimiento y revisión del programa.
- Liderazgo, gobernanza y administración.
- Mejora continua de la calidad.

Con todo, la Malasian Qualifications Agency (MQA) ha establecido un código de buenas prácticas que deben tener en cuenta las IES para abordar los procesos de evaluación como AUDIT o la acreditación. En este código de buenas prácticas se hace mucho hincapié en las necesidades de los estudiantes en esta modalidad y se incide en los métodos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, el profesorado y los recursos.

Web recomendada

Podéis consultar los estándares de evaluación para la educación a distancia en Malasia en el siguiente enlace: <http://www2.mqa.gov.my/QAD/garispanduan/2014/COP-ODL.pdf>.

Ejemplo 4. Niveles de estándares en Malasia

En Malasia la evaluación es obligatoria y observamos un claro enfoque hacia la mejora. La evaluación está dividida en nueve áreas y cada área tiene definidos estándares a dos niveles:

- **Estándares de referencia** (*benchmark standards*). Se refieren a los requisitos mínimos a cumplir
- **Estándares «mejorados» o avanzados** (*improved standards*). Van más allá de los requisitos mínimos y reflejan buenas prácticas a nivel nacional o internacional.

Veamos un caso concreto de los dos niveles de estándares.

En la evaluación de los resultados de aprendizaje, tenemos como estándares de referencia los siguientes:

- La IES debe formular resultados de aprendizaje y objetivos de formación consistentes con su visión y misión.
- La IES debe definir las competencias específicas que los estudiantes deben demostrar al finalizar el período de estudio. (Las competencias incluyen dominio del corpus de conocimiento, habilidades prácticas, habilidades sociales y responsabilidad, ética y profesionalismo, método científico, pensamiento crítico y resolución de problemas, habilidades de comunicación y trabajo en equipo, gestión de la información y aprendizaje permanente, y emprendimiento y gestión.)

Además de estos dos estándares se define un tercero a nivel avanzado:

- La IES debe especificar el vínculo entre las competencias esperadas al final de los estudios y las necesarias para el desarrollo de carreras profesionales, los estudios posteriores y la buena ciudadanía.

Para conseguir la evaluación positiva, la IES debe satisfacer los dos primeros estándares, pero es obvio que la tendencia natural de la mejora continua desencadenará mecanismos para satisfacer el estándar avanzado.

4.5. La evaluación y la acreditación en la India

4.5.1. Introducción

Para entender el funcionamiento de la evaluación de la calidad de la educación superior en la India es preciso contextualizar el sector y su evolución.

El sistema de educación superior en la India tiene sus orígenes en el siglo XIX bajo el dominio británico. Cuando la India se independizó en 1947, nacionalizó todas las universidades y *colleges* y empezó a financiarlos directamente desde el gobierno. Hasta ese momento, la estructura y la gobernanza de las IES seguían el modelo británico.

A medida que empezó a crecer el número de IES, se hizo evidente la imposibilidad de financiarlas todas con fondos públicos, y así aparecieron las IES privadas. En los últimos años, la falta de recursos públicos ha llevado a las IES públicas a ofrecer programas «autofinanciados».

Al mismo tiempo, el ritmo de crecimiento de la educación superior en la India en los últimos años ha sido el segundo más grande del mundo, después del de China, y ha ido en paralelo al crecimiento económico del país, que ha generado nuevas necesidades para satisfacer y nuevos retos que superar. Todo ello ha supuesto cambios en el control que ejerce el gobierno y en la gobernanza de las propias IES.

En la actualidad, las IES pueden ser de carácter público (34%) o privado (66%) pero, en cualquier caso, todas deben actuar sin ánimo de lucro. Pueden estar bajo el control del gobierno central (Ministerio de Desarrollo de los Recursos



La India
Fuente: Wikimedia Commons.

Humanos, MHRD) o de los estados que conforman la república federal, y en general podríamos afirmar que nos encontramos ante un sistema muy controlado por el gobierno.

Podría parecer que los procesos de evaluación en la India son relativamente nuevos, pero no debemos olvidar los 150 años de presencia británica y el legado que dejó en la educación superior.

Estamos ante un escenario complejo y, en consecuencia, la evaluación de la calidad en este escenario también lo es. En grandes líneas podemos establecer la acreditación en dos niveles:

- La **acreditación institucional**, que depende de la **University Grants Commission (UGC)** y que se apoya en el **National Assessment and Accreditation Council (NAAC)** y en otras agencias reconocidas para llevar a cabo los procesos de evaluación.
- La **acreditación de programas** de carácter profesional, que depende de organizaciones especializadas en ámbitos concretos (medicina, enfermería, tecnología, agricultura, enseñanza a distancia, etc.). Entre ellos destacamos el **All India Council for Technical Education (AICTE)**, que se apoya en el **National Board of Accreditation (NBA)** para realizar las acreditaciones de programas técnicos.

La acreditación institucional había sido voluntaria hasta el 2012. Con la aparición de la nueva regulación de la UGC (*Mandatory Assessment and Accreditation of Higher Educational Institutions*), se establece que la acreditación institucional es obligatoria para universidades y *colleges*, excepto para instituciones del ámbito técnico. Hasta el 2012, la única agencia reconocida por la UGC para llevar a cabo los procesos de acreditación institucional era el NAAC, pero con la nueva regulación se abre la puerta al NBA o a cualquier otra agencia establecida que tenga el reconocimiento del Parlamento de la India.

Por otro lado, las IES tecnológicas quedan bajo el paraguas de la AICTE y la acreditación se realiza a nivel de programas.

Uno de los mayores retos con los que se enfrenta la India en lo que respecta a la acreditación es la incapacidad de agencias como el NAAC o el NBA para absorber el alto volumen de solicitudes de acreditación derivadas de la obligatoriedad de la acreditación institucional. Es de esperar, pues, que crezca el sector de las agencias de acreditación; el **reto es implantar un sistema efectivo a gran escala**.

Una vez visto el contexto general, a continuación nos adentraremos en la evaluación que realiza el NAAC, que es la agencia que en la actualidad concentra la mayor parte de las acreditaciones institucionales en el país. De la misma manera, el NBA concentra una parte muy importante de las acreditaciones de programas técnicos.

Web recomendada

Si queréis ampliar la información sobre el NBA y su metodología de evaluación, podéis consultar su página web: <http://www.nbaind.org/Views/Home.aspx>.

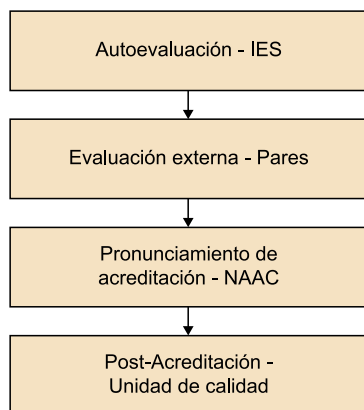
4.5.2. La evaluación y la acreditación institucional del NAAC

El NAAC fue creado por la UGC en el año 1994 como un organismo independiente para la acreditación institucional de IES en la India. Está gobernado por el Consejo General (CG), que preside el presidente de la UGC, y el Consejo Ejecutivo (CE), cuyo presidente es nombrado por el presidente del Consejo General. El Director del NAAC es el responsable académico y administrativo, y es secretario del CE y del CG. Además, el NAAC cuenta con una plantilla de personal estable que da soporte para la realización de las actividades de la agencia.

El modelo de evaluación adoptado tiene un enfoque muy claro hacia la mejora de la calidad, que permite no solo acreditar IES, sino que además ofrece en cada caso un análisis DAFO y una serie de recomendaciones para la mejora.

El proceso de acreditación institucional se divide en las etapas siguientes:

Figura 12. Etapas del proceso de acreditación institucional del NAAC.



Además de las tres etapas típicas de los procesos de evaluación, el NAAC va más allá y propone que cada IES acreditada debería crear una Unidad de Aseguramiento interno de la Calidad (IQAC, *internal quality assurance cell*). Es imprescindible que la IES tenga esta unidad en funcionamiento para optar a la re-acreditación.

Fuente: elaboración propia.

El proceso de evaluación externa incluye una visita a la IES por parte de un comité de visita, integrado por pares externos, y también cuenta con la participación de un responsable técnico del NAAC. Es importante resaltar que el comité de visita prepara el informe correspondiente durante la visita, la versión final es presentada al responsable de la IES al concluir la misma y este debe firmar su conformidad con las observaciones detectadas por el comité. Para facilitar este proceso, el plan de visita incluye un día entero dedicado al informe de visita.

El resultado de la evaluación es una valoración de la institución en una escala de 0 a 4. Si la puntuación se sitúa por debajo de 1,5, el resultado de la acreditación es «No acreditado», y por encima de 1,5, el resultado es «Acreditado». La puntuación se obtiene por la ponderación de los aspectos que se evalúan durante el proceso y que se describen en el siguiente apartado.

Además, las IES se clasifican, dependiendo de su puntuación, en una escala con los valores A++, A+, A, B++, B+, B, C (Acreditado) y D (No acreditado). La acreditación es válida durante cinco años, transcurridos los cuales las IES deben volver a presentarse para la re-acreditación.

Con respecto a las Unidades de Aseguramiento Interno de la Calidad, el NAAC tiene disponible en su página web el documento «Creation of the Internal Quality Assurance Cell (IQAC) in Accredited Institutions», en el que se establecen los objetivos, las funciones, la composición y los mecanismos de funcionamiento de estas unidades. Con el impulso para la creación y puesta en marcha de las IQAC, el NAAC pretende conseguir una mejora sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje, un aspecto que ha sido detectado como un punto débil en muchas instituciones del país.

Nota

Esta clasificación permite simultáneamente reconocer la excelencia e incentivar la mejora continua.

Web recomendada

Encontraréis más información en: <http://www.naac.gov.in/guidelines.asp>.

4.5.3. Estándares para la evaluación y la acreditación institucional del NAAC

Como se puede observar en la siguiente tabla, el NAAC tiene establecidos siete criterios para evaluar que se dividen, a su vez, en 32 aspectos clave.

Criterios, aspectos clave y ponderaciones en la acreditación institucional del NAAC

Criterios	Aspectos Clave	Universidades	Colleges autónom.	Colleges afiliados
I. Currículo	1.1. Diseño y desarrollo del currículo	50	50	--
	1.2. Planificación e implantación del currículo	--	--	20
	1.3. Flexibilidad académica	50	50	30
	1.4. Enriquecimiento del currículo	30	30	30
	1.5. Sistema de <i>feedback</i>	20	20	20
	Total		150	150
II. Proceso enseñanza-aprendizaje y su evaluación	2.1. Acceso y perfil de ingreso de los estudiantes	10	30	30
	2.2. Atención a la diversidad de los estudiantes	20	40	50
	2.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	50	100	100

Fuente: Traducido del «Manual for self-study report Universities» Institutional Accreditation, NAAC 2013.

Criterios	Aspectos Clave	Univer- sades	Colleges autónom.	Colleges afiliados
	2.4. Calidad del profesorado	50	60	80
	2.5. Proceso de evaluación y modificaciones	40	30	50
	2.6. Resultados de los estudiantes y resultados de aprendizaje	30	40	40
	Total	200	300	350
III. Investiga- ción, consultoría y extensión	3.1. Promoción de la investigación	20	20	20
	3.2. Movilización de recursos para la investigación	20	20	10
	3.3. Instalaciones para la investigación	30	20	10
	3.4. Publicaciones de la investigación y premios	100	20	20
	3.5. Consultoría	20	10	10
	3.6. Actividades de extensión y responsabilidad social institucional	40	50	60
	3.7. Colaboraciones	20	10	20
	Total	250	150	150
IV. Infraestruc- turas y recursos para el aprendi- zaje	4.1. Instalaciones físicas	30	30	30
	4.2. Biblioteca como un recurso de aprendizaje	20	20	20
	4.3. Infraestructuras IT	30	30	30
	4.4. Mantenimiento de las instalaciones del campus	20	20	20
	Total	100	100	100
V. Apoyo y pro- greso de los es- tudiantes	5.1. Mentoría de estudiantes y soporte	40	40	50
	5.2. Progresión de los estudiantes	40	40	30
	5.3. Actividades y participación de los estudiantes	20	20	20
	Total	100	100	100
VI. Gobernanza y liderazgo	6.1. Visión institucional y liderazgo	10	10	10
	6.2. Desarrollo y despliegue de la estrategia	10	10	10
	6.3. Estrategias para potenciar los RRHH de la universidad	30	30	30

Criterios	Aspectos Clave	Univer- sades	Colleges autónom.	Colleges afiliados
	6.4. Movilización de recursos y gestión financiera	20	20	20
	6.5. Sistema interno de garantía de la calidad	30	30	30
	Total	100	100	100
VII. Innovación y buenas prácticas	7.1. Conciencia sobre el entorno	30	30	30
	7.2. Innovación	30	30	30
	7.3. Mejores prácticas	40	40	40
	Total	100	100	100
	Total	1.000	1.000	1.000

Fuente: Traducido del «Manual for self-study report Universities» Institutional Accreditation, NAAC 2013.

Es importante destacar que cada aspecto clave tiene un factor de ponderación que puede variar en función del tipo de institución que se esté evaluando (universidades, *colleges* autónomos o *colleges* afiliados). Así, en la evaluación de universidades adquiere un peso relevante el criterio de investigación (25 % del total), mientras que en los *colleges* el criterio de enseñanza-aprendizaje adquiere una relevancia especial, con una ponderación del 30-35% de la valoración final.

De entre todos los criterios, destacaremos uno por su singularidad, «**Innovación y buenas prácticas**». En este criterio se abordan temas como los siguientes:

- Existencia de auditorías de medioambiente que examinan a las IES.
- Iniciativas para hacer que el campus sea sostenible.
- Acciones innovadoras que la IES ha implantado con resultados de éxito.
- Mejoras o buenas prácticas que mejoran el funcionamiento académico o administrativo de la IES.

4.6. La evaluación y la acreditación en Japón

4.6.1. Introducción

La educación superior moderna en el Japón se inició a finales del siglo XIX con la creación de la Universidad Imperial de Tokio, a la que siguieron en los siguientes años otras universidades imperiales (Kyoto, Thoku, Kyushu, Hokkaido, Osaka y Nagoya), politécnicos con alta reputación, como el Instituto Tecnológico de Tokio, y otras instituciones privadas. En 1918 se promulgó la Orden de Universidades, que ordenaba el mapa de universidades y su funcionamiento.

En este período, y hasta la Segunda Guerra Mundial, el gobierno tenía el control de las IES y estos controles incluían una regulación estricta, así como estándares de calidad que las IES debían cumplir para poder establecerse como proveedores de educación superior.

Las universidades imperiales, junto con algunas otras nacionales y privadas de alto prestigio, constituían el conjunto de universidades de élite, un grupo reducido y exclusivo que tenía privilegios frente al resto de IES.

Todo esto cambió tras la Segunda Guerra Mundial, con la promulgación en 1947 de la *School Education Law*, en la cual las universidades de élite perdían su estatus y se integraban en el sistema universitario general. Al mismo tiempo, se establecían dos mecanismos para garantizar la calidad de las IES:

- Los estándares para el establecimiento de universidades (SEU, por sus siglas en inglés), que fijaban los requisitos mínimos para que una institución pudiera impartir docencia. El gobierno era el órgano responsable de llevar a cabo la verificación de dichos requisitos.
- La Japan University Accreditation Association (JUAA), creada en 1947 como una organización no gubernamental para la acreditación de las IES. En esta organización estaban representadas todas las tipologías de universidades existentes. En 1952 se acreditaron las primeras universidades bajo los criterios establecidos por la JUAA. Inicialmente, se estableció un sistema voluntario de acreditación, aunque finalmente solo se acreditaban aquellas que necesitaban la aprobación del gobierno para iniciar su actividad.

Más adelante, a finales del siglo XX, el gobierno se planteó la posibilidad de establecer un sistema de evaluación *ex post*.

En 1987, el gobierno creó el Council for Higher Education (CHI), un organismo que hizo una serie de recomendaciones para adecuar la educación superior a las necesidades del momento. En 1991, se reformó el SEU en un proceso de descentralización del aseguramiento de la calidad, dando a las universidades



Japón
Fuente: Wikimedia Commons.

más libertad y estableciendo regulaciones por las cuales las IES debían poner en marcha mecanismos de autoevaluación y seguimiento. Con los años, estos procesos de autoevaluación y seguimiento pasaron de ser voluntarios a ser obligatorios, con el añadido que los resultados tenían que hacerse públicos.

En el año 2004, un grupo de 86 universidades nacionales pasaron a ser consideradas como National University Corporations (NUC), con el consecuente incremento de su independencia y autonomía, tanto en la gobernanza como en la financiación. Estas universidades están sometidas a un sistema de evaluación de la calidad específico, que comentaremos con el resto de mecanismos establecidos en el país.

En la actualidad, la educación superior depende del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) y el aseguramiento de la calidad es responsabilidad del Higher Education Policy Planning Division, Higher Education Bureau.

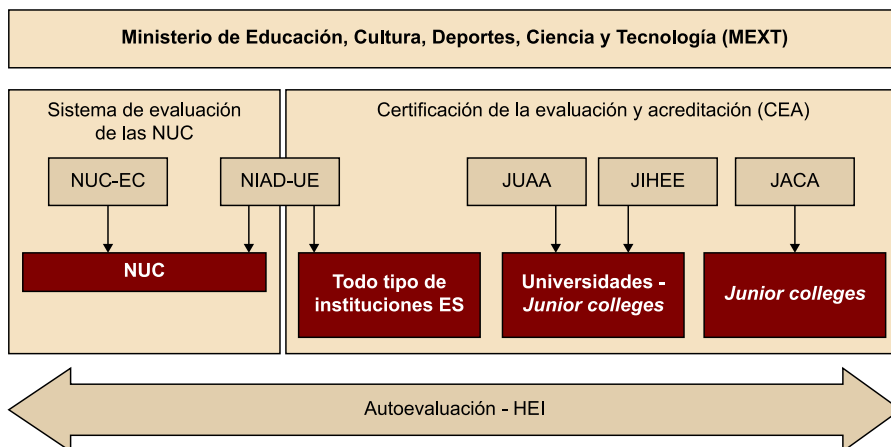
Los mecanismos establecidos de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas en Japón se pueden clasificar en los cuatro tipos siguientes:

- **Sistema para la aprobación del establecimiento de universidades.** Bajo control del gobierno, sus objetivos son proteger a los estudiantes y garantizar una educación de calidad que pueda ser reconocida internacionalmente. El Council for University Chartering and School Corporation, del MEXT, es el órgano que examina las solicitudes de aprobación. El proceso implica la revisión de documentación, entrevistas y visitas a la institución.
- **Sistema de seguimiento y autoevaluación de las universidades.** Se trata de procesos obligatorios que las universidades deben realizar de manera periódica. La autoevaluación pretende que las universidades analicen si están cumpliendo con los objetivos marcados y que detecten buenas prácticas y áreas de mejora. Los auto-informes preparados por las universidades son de carácter público.
- **Evaluación y acreditación certificada (CEA, por sus siglas en inglés).** Es un proceso obligatorio de evaluación a nivel institucional para universidades, *colleges*, *junior colleges*, *colleges* tecnológicos y escuelas profesionales de grado que realizan organizaciones o agencias autorizadas por el MEXT. Cada agencia autorizada desarrolla su propio proceso y su propia metodología, por lo que encontraremos diferencias en los enfoques, las metodologías, el desarrollo del proceso, los resultados y la difusión.
- **Sistema de Evaluación de las NUC.** Las NUC son evaluadas en relación a sus planes y objetivos a medio plazo. El Comité de Evaluación de la Corporación de Universidades Nacionales (NUC-EC) es el responsable de llevar a cabo la evaluación.

4.6.2. Organismos de evaluación

Mientras que el NUC-EC es el organismo responsable de la evaluación de las NUC, son organizaciones autorizadas por el MEXT quienes llevan a cabo la evaluación y acreditación certificada. En abril de 2014 existían cuatro organismos autorizados, con diferentes ámbitos de actuación, tal y como se observa en la figura 13.

Figura 13. Organismos de evaluación de Japón.



Fuente: elaboración propia.

A continuación se describen estos organismos:

National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education (NIAD-QE)

Es una institución que ha evolucionado a lo largo del tiempo. Se creó en 1991 como la National Institution for Academic Degrees (NIAD) y en el año 2004 pasó a ser la National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE). En el año 2005, la NIAD-UE fue autorizada por el ministerio para llevar a cabo evaluaciones y acreditaciones certificadas.

Recientemente, en el año 2016, se ha fusionado con el Center for National University Finance and Management (CUFM), dando lugar a la actual National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education (NIAD-QE), que realiza las funciones de las instituciones fusionadas y, en la actualidad, es la única organización certificada para llevar a cabo evaluaciones y acreditaciones certificadas en todo tipo de IES. En cuanto a la evaluación, es de destacar la doble función del NIAD-QE: por un lado, realiza evaluaciones y acreditaciones certificadas y, por el otro, tiene competencias para evaluar la dimensión de educación e investigación de las NUC.

Japan University Accreditation Association (JUAA)

Como hemos visto anteriormente, este organismo fue creado en el año 1947 por un grupo de universidades públicas y privadas, y empezó sus tareas de acreditación en el año 1951.

En el año 2004, la JUAA fue autorizada por el ministerio a realizar evaluaciones y acreditaciones certificadas en universidades y, más adelante, la autorización se ha extendido a otros ámbitos.

Japan Institution for Higher Education Evaluation (JIHEE)

Creada en 2004 por un grupo de universidades privadas, fue autorizada en 2005 para realizar evaluaciones y acreditaciones certificadas de universidades. Posteriormente, ha sido autorizada para llevar a cabo evaluaciones en otros ámbitos.

Japan Association for College Accreditation (JACA)

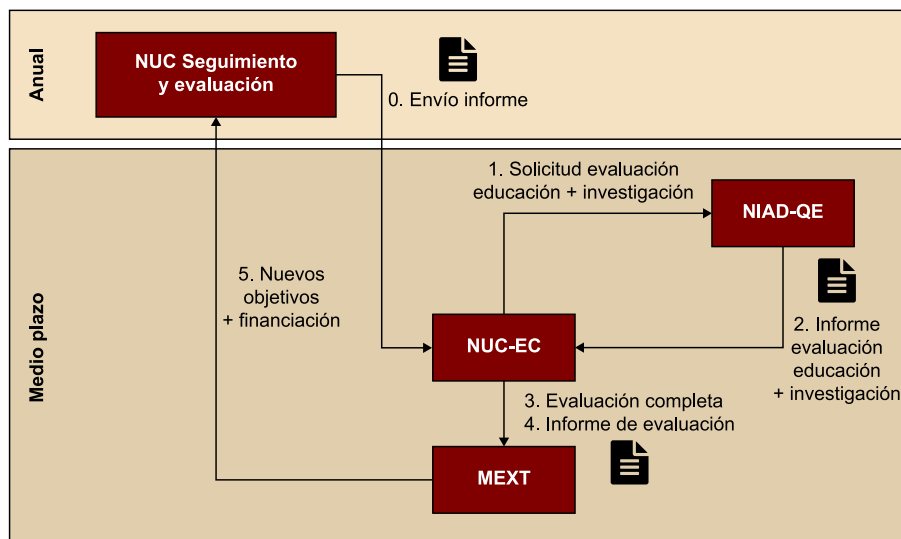
Fue creada en el año 1994 como una asociación de *junior colleges* de Japón. En 2005 consiguió la autorización para realizar evaluaciones y acreditaciones certificadas de *junior colleges*.

Además de estas organizaciones, existen otras que hacen evaluaciones de escuelas profesionales de grado, como la Japan Law Foundation o la Japan Accreditation Board for Engineering Education.

4.6.3. El proceso y la metodología de evaluación de las universidades NUC

Las universidades NUC están sometidas a un proceso de evaluación que hemos esquematizado en la figura 14.

Figura 14. Esquema del proceso de evaluación de las NUC.



En primer lugar, las universidades deben realizar anualmente un seguimiento y una autoevaluación cuyo resultado se debe remitir a la entidad responsable de la evaluación de estas instituciones, en este caso el NUC-EC.

En segundo lugar, cada seis años las universidades se someten a un proceso de evaluación de los objetivos y los planes de mejora a medio plazo. En este caso, el NUC-EC delega en el NIAD-QE la primera fase del proceso, que consiste en la evaluación externa de las dimensiones de educación e investigación de la universidad. El NIAD-QE emite un informe de evaluación que eleva al NUC-EC; a continuación, el NUC-EC realiza una evaluación global de las áreas e incorpora en su evaluación los resultados de la evaluación realizada por NIAD-QE. Estas áreas son:

- Calidad de la educación y la investigación.
- Calidad y eficiencia operacional.
- Resultados fiscales.
- Seguimiento y autoevaluación y difusión de la información.
- Otros aspectos administrativos y de la operación (mantenimiento de las instalaciones, gestión de la seguridad, etc.).

El resultado de la evaluación es un informe público que se remite al ministerio que, a la vista del resultado, propondrá a la universidad nuevos objetivos a medio plazo y la dotará económicamente.

Hemos visto cómo se desarrolla todo el proceso y a continuación nos centraremos en la evaluación que realiza NIAD-QE dentro del proceso de evaluación de las NUC, y se describirán con más detalle las dimensiones de evaluación del punto «Calidad de la Educación y la investigación» que realiza NIAD-EQ.

Dimensiones	Aspectos a evaluar
Organización de la enseñanza	Organización básica de la enseñanza
	Sistema de gestión para la implementación de la enseñanza
Plan de estudios	Organización del programa formativo
	Correspondencia entre el plan de estudios y las necesidades del estudiante y de la sociedad
Metodología	Metodologías docentes y actividades formativas
	Adecuación de la metodología docente para alcanzar las competencias u objetivos del programa formativo
Resultados	Calidad del profesorado y desarrollo de los recursos humanos
	Resultados obtenidos según los estudiantes
Egresados	Tasa de empleo de los egresados

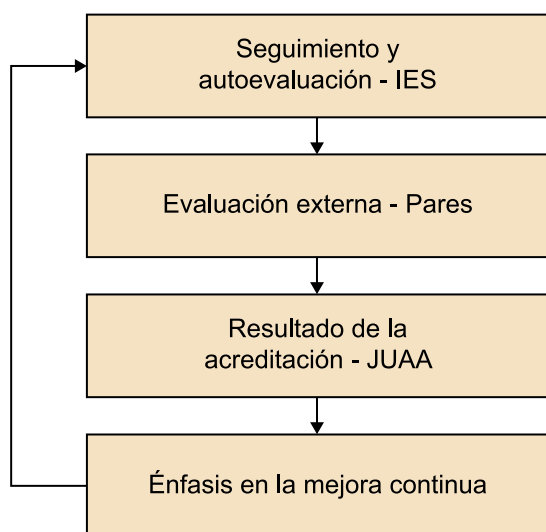
Dimensiones	Aspectos a evaluar
	Capacidad de los egresados según los empleadores o académicos
Actividades de investigación	Registro de las actividades de investigación. Evaluación en base a datos numéricos para determinar el grado de actividad de investigación realizada en relación a los objetivos de investigación marcados.
Logros de la investigación	Resultados de la investigación destacados y que son representativos de cada departamento. La evaluación se puede llevar a cabo en una de las siguientes dos categorías: - aspectos académicos o - aspectos económicos y sociales.

4.6.4. El proceso y la metodología de evaluación CEA que aplica la JUAA

Las IES que no son NUC deben someterse a una evaluación externa con una periodicidad mínima de siete años. Hemos visto que la evaluación y la acreditación acreditada las pueden realizar todos aquellos organismos que estén autorizados por el ministerio, pero cada uno de ellos puede desarrollar una metodología de evaluación con su propio enfoque. De entre todos los organismos autorizados, a continuación veremos el caso de JUAA, que presenta un claro enfoque hacia la potenciación del sistema interno de garantía de la calidad como elemento clave para la mejora continua de las IES.

Como en otros casos analizados, el proceso de evaluación externa se desarrolla en las siguientes fases:

Figura 15. Fases de evaluación externa JUAA.



Fuente: elaboración propia.

Las universidades deben realizar por ley un seguimiento y una autoevaluación.

La evaluación externa es llevada a cabo por un comité de expertos formado por académicos y personal de soporte con experiencia demostrada perteneciente a las universidades que son miembros de pleno derecho de la JUAA.

El resultado de la evaluación de la JUAA puede ser «Acreditado», «Acreditado con limitación» o «No acreditado». En caso de que la acreditación sea denegada o tenga limitación, la universidad puede ser re-evaluada en relación a los aspectos críticos que motivaron tales valoraciones tres años después de la emisión del primer resultado. La JUAA publica anualmente un listado con los resultados de los procesos de evaluación llevados a cabo.

A continuación presentamos las dimensiones y los aspectos que conforman la metodología de evaluación y acreditación certificada de la JUAA para las universidades.

Dimensiones	Aspectos a evaluar
1. Misión y propósito	Las universidades deben definir metas apropiadas basadas en su propia misión, con el objetivo de desarrollar los recursos humanos y otros objetivos en educación e investigación, y deben hacerlos públicos
2. Organización de la educación e investigación	Las universidades deben establecer las estructuras necesarias para llevar a cabo actividades educativas y de investigación basadas en su propia misión y propósito.
3. Profesorado y su organización	Las universidades deben especificar cuál es el perfil ideal del profesorado y la política de organización del mismo con el fin de realizar su propia misión y propósito.
4. Plan de estudios, metodologías y resultados	Las universidades deben especificar los objetivos educativos y utilizarlos como base para aclarar su política sobre la concesión de grados y la política de diseño curricular con el fin de cumplir su propia misión y propósito. Las universidades también deben seguir estas políticas para desarrollar y enriquecer sus programas educativos e instrucciones para lograr los resultados de aprendizaje establecidos y otorgar grados apropiadamente.
5. Admisión	Las universidades deben establecer políticas de admisión apropiadas para admitir a los estudiantes de manera justa y correcta, de acuerdo con su propia misión y propósito.
6. Apoyo a los estudiantes	Las universidades deben proveer servicios adecuados de apoyo al aprendizaje, apoyo a los estudiantes y apoyo a la carrera para que los estudiantes puedan concentrarse en sus estudios.
7. Entorno de la enseñanza y la investigación	Las universidades deben desarrollar y gestionar adecuadamente un entorno de aprendizaje y un entorno educativo y de investigación que permita a los estudiantes llevar a cabo actividades educativas y de investigación de una manera eficiente.

Webs recomendadas

Hemos visto que la evaluación y acreditación certificada se puede desarrollar de diferente manera en función del organismo o agencia autorizada que lo realice. Os invitamos a navegar por las páginas web de estos organismos para encontrar semejanzas y diferencias entre los sistemas de evaluación.

Dimensiones	Aspectos a evaluar
8. Cooperación y contribución social	Las universidades deben considerar formas de cooperar con la sociedad, así como contribuir abiertamente con los resultados obtenidos en sus actividades educativas y de investigación.
9. Administración y finanzas	Las universidades deben llevar a cabo una administración y gestión apropiadas, de conformidad con las normas y los reglamentos escritos, para desarrollar sus funciones de manera fluida y suficiente. Las universidades también deben establecer la organización apropiada para el trabajo administrativo, así como establecer y administrar una base financiera necesaria y sólida para apoyar, mantener y mejorar la educación y la investigación.
10. Garantía interna de la calidad	Las universidades deben desarrollar un sistema que asegure la calidad de su educación, lleve a cabo regularmente autoevaluaciones y publique información sobre su estado para alcanzar su misión y propósito.

4.7. Australia

Las instituciones públicas o privadas que quieren otorgar titulaciones de educación superior en Australia deben estar registradas por la Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). Por otro lado, las escuelas de formación profesional (*vocational education and training*, VET) están reguladas por la Australian Skills Quality Agency. En estos materiales nos centraremos en las bases metodológicas del sistema de educación superior, sin incluir los estudios vocacionales.

Las universidades australianas presentan unos tamaños diferentes, desde unos 2.000 estudiantes hasta un máximo de unos 40.000, aunque la mayoría de ellas disponen de entre 10.000 y 20.000 estudiantes.

La mayoría de las universidades se organizan en base a facultades o escuelas, pero también disponen de centros de investigación especializados o institutos. En cierta manera, los tipos de universidades se han institucionalizado a través de asociaciones universitarias específicas. Aunque no se trata de una categorización formal, podemos indicar que las tipologías de instituciones son:

- El Grupo de los Ocho (una coalición de las ocho universidades más antiguas que llevan a cabo una intensa de investigación).
- Universidades Técnicas (representadas por la red tecnológica australiana o Australian Technology Network, ATN).
- Otras universidades pre-1987 (la mayoría están representadas por la coalición de las Universidades de Investigación e Innovación Australiana).



Australia
Fuente: Wikimedia Commons.

- Universidades post-1987 (representadas, hasta el momento, por el grupo Las Universidades de Nueva Generación).

Las universidades tienen la capacidad de «auto-acreditar» sus cursos para aprobarlos a través de comisiones académicas o cuerpos similares. No obstante, deben hacerlo de acuerdo con el Marco de Estándares para la Educación Superior (*Higher Education Standards Framework*) y, entre otros aspectos, deben seguir el Marco de Calificaciones Australiano. Un reducido número de instituciones de educación superior no universitarias pueden auto-acreditar sus cursos, pero la mayoría disponen de la aprobación de TEQSA (ver tabla). Cabe indicar que el ministerio establece los estándares y que estos son estatutarios.

Registro nacional de instituciones de educación superior

Categoría institución de educación superior	Autorizadas autoacreditación (total o parcial)	No autorizadas autoacreditación	Total
Institución de educación superior	11	112	123
Universidad australiana	40	0	40
Universidad australiana de especialización	1	0	1
Universidades extranjeras	2	0	2
Total instituciones educación superior	54	112	166

Fuente: TEQSA, datos de mayo de 2017.

4.7.1. Evaluación externa

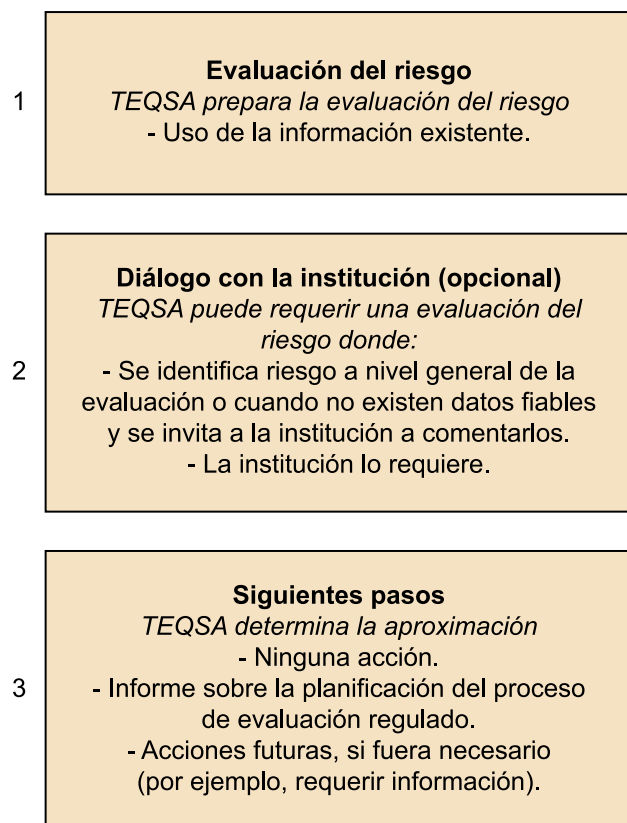
TEQSA adopta una aproximación basada en el riesgo para asegurar los Estándares de Educación Superior (ver el apartado «Marco de Estándares para la Educación Superior (*Higher Education Standards Framework*)»). El Marco para la Evaluación del Riesgo (*Risk Assessment Framework*, RAF) establece los pasos y los componentes clave del modelo de la evaluación del riesgo de las instituciones de educación superior que adopta TEQSA. Las evaluaciones del riesgo aportan una fotografía de las instituciones de todo el sector que ayuda a priorizar el foco de las actividades de aseguramiento de la calidad de TEQSA. La evaluación del riesgo de TEQSA no emite un juicio sobre el cumplimiento de los estándares, pero identifica el riesgo potencial del no cumplimiento de los mismos (www.teqsa.gov.au).

Las evaluaciones del riesgo de TEQSA ponen el foco en el nivel institucional, pero también pueden considerar el riesgo relacionado con aspectos específicos de las actividades de las instituciones, como por ejemplo una cohorte particular y/o áreas de cursos ofertados.

TEQSA organiza ciclos anuales de evaluaciones de riesgo de todas las instituciones de educación superior, siguiendo los datos clave que aportan algunas instituciones a través del *Provider Information Request* (PIR) ('Solicitud de Información de las Instituciones') y de la adquisición de información proveniente de las recopilaciones anuales de datos nacionales, siempre que estos últimos estén disponibles.

Las principales fases del proceso de la evaluación del riesgo de TEQSA se presentan en la figura 16:

Figura 16. Principales fases del proceso de la evaluación del riesgo de TEQSA.



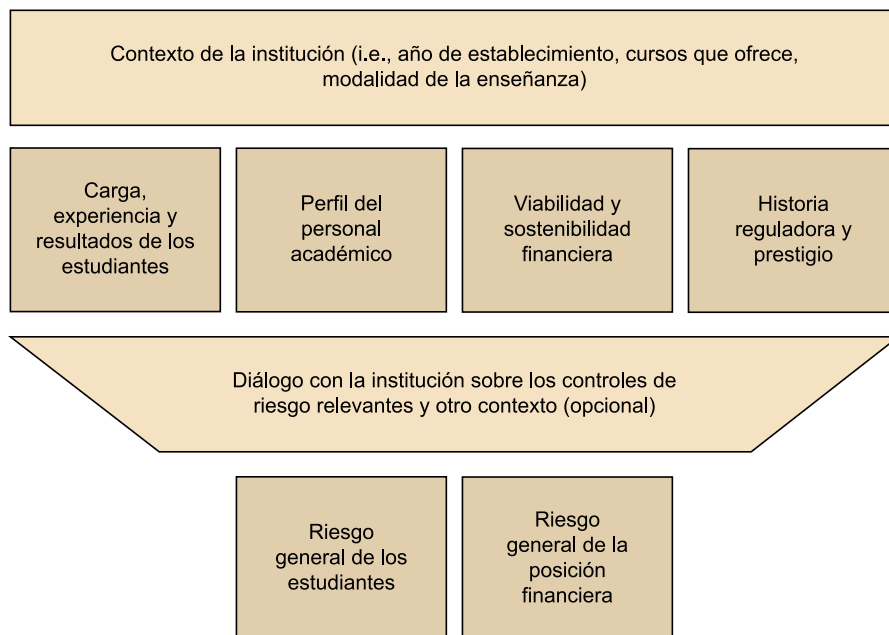
Fuente: www.teqsa.gov.au.

TEQSA realiza una evaluación general del riesgo que incluye aspectos como el «Riesgo de los estudiantes» y el «Riesgo de la posición financiera». La evaluación usa una escala de valoración en términos de alta, moderada o baja. Estas valoraciones resultan del juicio experto cualitativo que tiene en cuenta el contexto de la institución, la historia y el prestigio, así como el análisis de los indicadores de riesgo.

En caso de que no fuera posible la evaluación debido a falta de información, a que esta fuera conflictiva o porque los datos no fuesen fiables, la valoración general se podría suspender o se podría valorar como «No fiable en datos».

Los principales componentes de la evaluación del riesgo se muestran en la figura 17.

Figura 17. Componentes clave de la evaluación del riesgo de TEQSA.



Fuente: www.teqsa.gov.au.

4.7.2. Marco de Estándares para la Educación Superior (*Higher Education Standards Framework*)

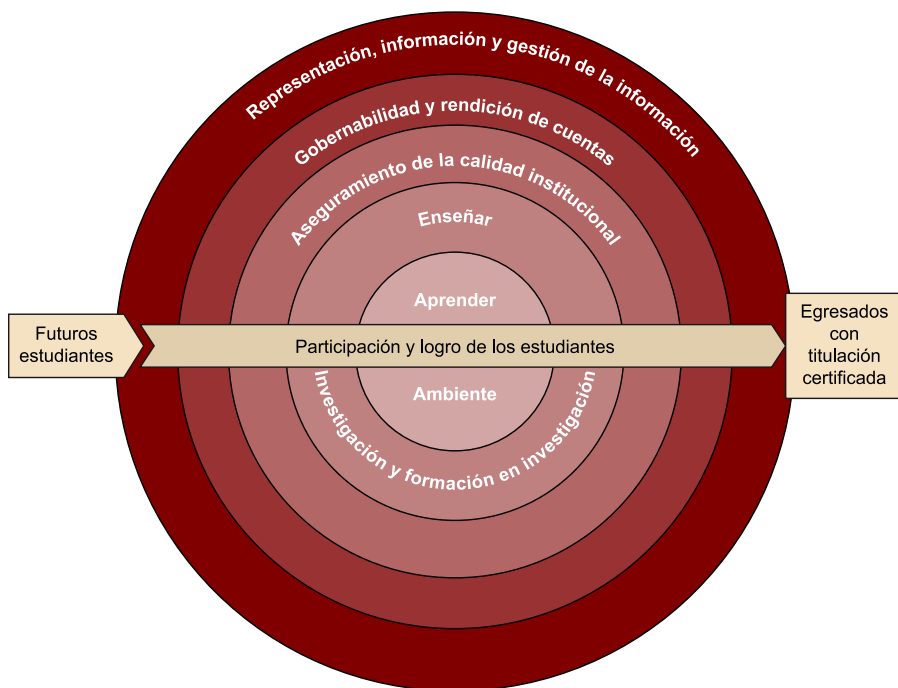
El Marco de Estándares para la Educación Superior de Australia se divide en dos partes:

- Parte A: estándares para la educación superior que representan los requerimientos mínimos aceptables para la educación superior dentro o desde Australia.
- Parte B: criterios para las instituciones de educación superior que permiten categorizar los diferentes tipos de instituciones y buscar la autoridad para la auto-acreditación de los cursos.

Los estándares para la educación superior se basan en las características nucleares de la enseñanza superior. De este modo, los estándares pretenden ser útiles para las instituciones en tanto que marco para el seguimiento interno de la calidad de sus actividades en la educación superior. Cada estándar abarca un área de riesgo que debe gestionarse y que puede estar relacionado con la sostenibilidad y viabilidad de la institución, la calidad de la educación que se imparte, las experiencias de los estudiantes en relación a la institución de educación superior, la calidad de los resultados de aprendizaje, la reputación de la educación superior en Australia o una combinación de estos aspectos (www.teqsa.gov.au).

Los estándares para la educación superior (parte A) se organizan en siete ámbitos (*domains*) principales, como podemos ver en la figura 18:

Figura 18. Ámbitos del Marco de los Estándares de Educación Superior de Australia.



Fuente: www.teqsa.gov.au.

A continuación, presentamos los ámbitos que se incluyen en la parte A del Marco de los Estándares de Educación Superior (www.teqsa.gov.au):

Parte A del Marco de los Estándares de Educación Superior

1) Participación y logros de los estudiantes

- Admisión.
- Créditos y reconocimiento de conocimientos previos.
- Orientación y progresión.
- Resultados de aprendizaje y evaluación.
- Calificaciones y certificación.

2) Entorno de aprendizaje

- Instalaciones e infraestructuras.
- Diversidad y equidad.
- Bienestar y seguridad.
- Quejas y reclamaciones de los estudiantes.

3) Enseñanza

- Diseño del curso.
- Personal.
- Recursos de aprendizaje y apoyo educacional.

4) Investigación y formación en investigación

- Investigación.
- Formación en investigación.

5) Aseguramiento de la calidad institucional

- Aprobación y acreditación del curso.
- Integridad académica y de investigación.
- Seguimiento, evaluación y mejora.
- Impartición de cursos con otras instituciones.

6) Gobernanza y rendición de cuentas

- Gobernanza corporativa.
- Seguimiento y rendición de cuentas corporativa.
- Gobernanza académica.

7) Representación, información y gestión de la información

- Representación.
- Información para estudiantes futuros y actuales.
- Gestión de la información.

La parte B aborda los criterios para las instituciones de educación superior y se divide en tres apartados (www.teqsa.gov.au):

- B1. Criterios de elegibilidad para solicitar el registro inicial como institución de educación superior en Australia.
- B2. Criterios para clasificar en categorías las instituciones de educación superior.
- B3. Criterios para buscar la autoridad para la auto-acreditación de los cursos.

5. Estados Unidos y Canadá

5.1. Estados Unidos

La acreditación en los EE.UU. tiene más de 100 años de antigüedad y surge frente a la preocupación de proteger la salud pública y la seguridad, así como para servir a los intereses públicos.

El contexto de Estados Unidos es complejo. En primer lugar, debido a la propia configuración del poder regulador de cada uno de los estados (gobierno de cada estado) y de la nación (gobierno federal). En segundo lugar, las regulaciones son mínimas y, además, existe un equilibrio complicado entre el sector público y el privado en la prestación de los servicios educativos.

El sistema de acreditación norteamericano refleja la diversidad y la descentralización del sistema de educación superior, así como la ya consolidada estructura de la «industria acreditadora».

El gobierno federal y el gobierno de cada estado consideran que la acreditación representa una autoridad segura de la calidad académica. El gobierno federal confía en la acreditación para asegurar la calidad de las instituciones y de los programas que reciben fondos federales y para los que el gobierno aporta ayudas dirigidas a los estudiantes. La mayoría de los gobiernos de los estados pueden, inicialmente, autorizar instituciones y programas sin acreditación. No obstante, los estados requerirán posteriormente la acreditación con el fin de disponer de fondos estatales para las instituciones y los estudiantes. A menudo, los estados exigen que las personas que disponen de una licencia profesional se hayan graduado en instituciones y programas acreditados (<http://chea.org>).

5.1.1. Organización y tipología de la acreditación

Hay que establecer la distinción entre acreditar una institución o un programa y reconocer (autorizar) a una determinada organización (órgano de acreditación) para que realice tal función. Actualmente, existe una doble vía de reconocimiento de los órganos de acreditación: el U.S. Department of Education (USDE: <https://www.ed.gov/>) y el Council for Higher Education Accreditation (CHEA: <http://chea.org/>). Ambas organizaciones presentan estándares o criterios de reconocimiento y aprobación diferentes. En cualquier caso, los estándares establecidos por el CHEA y el USDE obligan a los órganos de acreditación al cumplimiento de una serie de requisitos si quieren que las institu-



Estados Unidos

Fuente: Wikimedia Commons.

Cifras

Existen unas 100 agencias, 7.000 instituciones de educación superior sujetas a evaluación y 20.000 programas sometidos a acreditación.

ciones que ellas acreditan puedan participar en programas federales de ayuda a sus estudiantes o a las propias instituciones (proceso de reconocimiento o autorización).

CHEA y USDE reconocen, mayoritariamente, los mismos órganos de acreditación. No obstante, existen pequeñas diferencias en el objetivo del reconocimiento que realizan. En el caso del CHEA, el reconocimiento aporta legitimidad académica a los órganos de acreditación, ayudando a solidificar el lugar de estas organizaciones y de sus instituciones y programas en la comunidad de educación superior nacional. Por otro lado, el reconocimiento del USDE es necesario para los órganos de acreditación de aquellas instituciones o programas que buscan legitimidad para los fondos de ayuda federal de los estudiantes.

Las organizaciones que llevan a cabo procesos de evaluación externa en EE.UU. deben estar reconocidas por el CHEA y/o el USDE y se clasifican según sean:

- órganos de acreditación regionales,
- órganos de acreditación nacionales relacionadas con la religión,
- órganos de acreditación relacionados con la formación profesional, u
- órganos de acreditación de programas.

5.1.2. Alcance de la evaluación

En EE.UU. se da tanto la evaluación institucional y como la de programas (evaluación especializada). La evaluación institucional se aplica al conjunto de la institución, mientras que la de programas (especializada) se aplica a unidades, centros o escuelas dentro de una institución y a los programas que se imparten, o a un solo programa dentro de una institución. La acreditación de programas está enfocada a constatar que el programa ofrece un servicio de calidad acorde a ciertos niveles de exigencia del campo profesional o disciplina. Cabe destacar que la evaluación de programas la llevan a cabo órganos de acreditación especializados, algunos de ellos con proyección internacional, como es el caso de ABET.

A modo de ejemplo, se presentan el caso de la Western Association of Schools and Colleges - Senior College and University Commission (WSCUC: <https://www.wscuc.org/>), que presenta una aproximación institucional, y la acreditación especializada en el ámbito de la ingeniería que ha diseñado e implementado ABET (<http://www.abet.org/>).

5.1.3. Western Association of Schools and Colleges - Senior College and University Commission (WSCUC)

La WSCUC dispone de un manual para la acreditación institucional (<https://www.wscuc.org/resources/handbook-accreditation-2013>). Los estándares de acreditación están constituidos por cuatro estándares amplios y holísticos que reflejan las buenas prácticas en la educación superior. Las instituciones que

se encuentran en el marco de la WSCUC son diversas en cuanto a su misión, carácter y tipología. Los estándares son lo suficientemente amplios como para respetar esta diversidad y apoyar la autonomía institucional.

Las instituciones deben demostrar que cumplen los cuatro estándares y los criterios relacionados en la evaluación externa con el fin de obtener la acreditación inicial o su renovación. A continuación mostramos estos cuatro estándares.

Estándares WSCUC (2013)

Estándar 1. Definición de los fines institucionales y aseguramiento de los objetivos educativos

La institución define sus fines (propósitos) y establece objetivos educativos que están alineados con estos fines. Las instituciones disponen de un sentido claro y explícito de los valores esenciales, sus elementos distintivos, su lugar tanto en la comunidad de la educación superior como en la sociedad, y su contribución al sistema público. Funcionan con integridad, transparencia y autonomía.

Estándar 2. Logro de los objetivos educativos a través de las funciones clave

La institución alcanza sus fines y logra sus objetivos educativos a nivel institucional y de programa a través de las funciones clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actividad de investigación (*scholarship*) y creatividad, y el apoyo al aprendizaje y al éxito de los estudiantes.

Estándar 3. Desarrollo y aplicación de recursos y estructura organizativa para el aseguramiento de la calidad y la sostenibilidad

La institución mantiene sus operaciones y apoya el logro de sus objetivos educativos a través de inversiones en recursos humanos, físicos, fiscales, tecnológicos y de información, y mediante un conjunto de estructuras organizativas y de toma de decisiones apropiadas y efectivas. Estos recursos y estructuras organizativas clave promueven los logros de los fines institucionales y los objetivos de educación, y crean un medio de alta calidad para el aprendizaje.

Estándar 4. Generar una organización comprometida con el aseguramiento de la calidad, el aprendizaje y la mejora continua

La institución se ocupa del grado de efectividad del cumplimiento de sus propósitos y de sus objetivos educativos de una manera sostenible, basándose en evidencias y con una autorreflexión participativa. La institución considera los cambios en la educación superior con una mirada al futuro. Estas actividades informan tanto de la planificación institucional como de las evaluaciones sistemáticas sobre la eficacia educativa. La información y los datos que se recogen se usan para establecer prioridades, planificar, y mejorar la calidad y la eficiencia.

5.1.4. ABET

Los estudios de ingeniería han sido objeto de especial atención en la acreditación transfronteriza de programas formativos, a diferencia de los estudios asociados a las profesiones de los sectores de la salud y la educación, generalmente reguladas desde la administración pública.

ABET es la organización de referencia en la acreditación de las titulaciones del ámbito de la ingeniería. Esta organización está formada por expertos que ejercen la profesión, lo que aporta validez a sus estándares de acreditación. No

obstante, según Rodríguez (2013), este es un tema de debate desde una perspectiva de servicio público, como también se discute si se debería dar cabida a la participación de otros agentes.

A continuación, presentamos de forma resumida los criterios generales para la acreditación de programas de ingeniería (nivel *bachelor*) de ABET para el ciclo 2016-2017 (<http://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2016-2017/>).

Criterios generales para la acreditación de programas de ingeniería de ABET (ciclo 2016-2017)

Criterio 1. Estudiantes

Se debe evaluar el rendimiento del estudiante. Se debe seguir (monitorizar) el progreso del estudiante para fomentar el éxito y el logro de los resultados que espera alcanzar, capacitando así a los graduados a alcanzar los objetivos educativos. Se debe acompañar a los estudiantes en relación al currículo y a otros elementos de la carrera.

El programa debe aplicar políticas para aceptar estudiantes nuevos procedentes de traslados de expedientes, reconociendo los créditos académicos adecuados por el trabajo realizado en lugar de los cursos que se han hecho en la institución. El programa debe aplicar procedimientos para asegurar y documentar que los estudiantes que se gradúan alcancen todos los requerimientos de la graduación.

Criterio 2. Objetivos educativos del programa

El programa debe publicar sus objetivos educativos, que deben ser consistentes con la misión de la institución, las necesidades del programa y sus criterios. Debe existir un proceso efectivo, documentado y sistemático que implique a todas las partes para la evaluación periódica de los objetivos educativos de los programas, con el fin de asegurar que estos son consistentes con la misión institucional, las necesidades de las partes y sus criterios.

Criterio 3. Resultados de aprendizaje

El programa debe documentar los resultados de los estudiantes para preparar a los graduados con el objetivo de alcanzar los objetivos educativos del programa.

Perfil de competencias:

- Aplicar el conocimiento matemático, científico y tecnológico.
- Diseñar y desarrollar experimentos y analizar e interpretar sus datos.
- Diseñar sistemas, componentes o procesos para satisfacer una determinada necesidad, dentro de un marco de referencia real, ya sea económico, medioambiental, social, político, ético, de salud y seguridad, de producción o de sostenibilidad.
- Trabajar en equipos multidisciplinares.
- Identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.
- Adquirir responsabilidad profesional y ética.
- Tener una comunicación efectiva.
- Comprender el impacto de las soluciones tecnológicas en un contexto de globalidad económica, ambiental y social.
- Reconocer la necesidad de la formación a lo largo de la vida profesional.
- Conocer temas de actualidad.
- Utilizar las técnicas, habilidades y herramientas actualizadas para la práctica profesional de la ingeniería.

Criterio 4. Mejora continua del programa

El programa debe utilizar regularmente procesos adecuados y documentados para determinar y evaluar en qué medida los estudiantes alcanzan los resultados deseados. Los resultados de estas evaluaciones deben usarse sistemáticamente como *input* para la mejora continua del programa.

Criterio 5. Currículo

Los requerimientos del currículo especifican áreas temáticas adecuadas a la ingeniería, pero no prescriben cursos específicos. La facultad asegura que el currículo del programa preste la atención y el tiempo adecuados a cada uno de los componentes, y que sea consistente con los resultados y los objetivos del programa formativo y de la institución. El componente profesional debe incluir:

- Un año de matemáticas y ciencias básicas (biología, química, física).
- Un año y medio de temas de ingeniería.
- Un componente de educación general que complemente el contenido técnico de los estudios y sea coherente con los objetivos educativos de la institución.
- El equivalente a un año de preparación práctica a través de currículo que ha de culminar en una experiencia de diseño que englobe el conocimiento y las competencias desarrolladas acordes a unos estándares de práctica real (trabajo de fin de grado/carrera).

Criterio 6. Facultad

El programa debe demostrar que los miembros de la facultad son suficientes en número y que disponen de las competencias para cubrir todas las áreas curriculares del programa. Debe existir suficiente personal para desarrollar niveles adecuados de interacción estudiantes-facultad, tutoría del estudiante, actividades de servicio de la universidad, desarrollo profesional, e interacciones con la industria, los profesionales y los empleadores. El programa de la facultad debe tener las cualificaciones apropiadas y debe demostrar autoridad suficiente para asegurar una adecuada orientación del programa y para desarrollar e implementar procesos de evaluación y mejora continua de los títulos. Las competencias generales de la facultad pueden juzgarse a través de factores como la educación, la diversidad de conocimientos (*backgrounds*), la experiencia ingenieril, la efectividad de la enseñanza y experiencia, la habilidad para comunicar, el entusiasmo para desarrollar programas más eficientes, el nivel de actividad investigadora, la participación en sociedades profesionales y la licencia como ingeniero profesional.

Criterio 7. Instalaciones

Las clases, las oficinas, los laboratorios y los equipos asociados deben ser adecuados para apoyar el logro de los resultados de aprendizaje y aportar una atmósfera propicia para el aprendizaje. Las herramientas, los equipos, los informáticos y los laboratorios han de ser adecuados al programa, deben estar disponibles y ser accesibles, y deben ser mantenidos y actualizados sistemáticamente para permitir a los estudiantes alcanzar los resultados y para apoyar las necesidades del programa. Se debe acompañar a los estudiantes en el uso de las herramientas, los equipos, los recursos informáticos y los laboratorios. Los servicios de biblioteca y la infraestructura de información e informática deben ser adecuados para ayudar en las actividades (enseñanza y profesionales) de los estudiantes y la facultad.

Criterio 8. Apoyo institucional

El apoyo institucional y el liderazgo deben ser adecuados para asegurar la calidad y la continuidad del programa.

Recursos como los servicios institucionales, el apoyo financiero y el personal (administrativo y técnico) deben ser adecuados para alcanzar las necesidades del programa. Los recursos disponibles tienen que ser suficientes para atraer, retener y ofrecer las posibilidades de desarrollo profesional de una facultad cualificada. Los recursos disponibles han de ser suficientes para adquirir, mantener y operar infraestructuras, recursos y equipos apropiados para el programa. Se tiene que propiciar un entorno en el que los estudiantes puedan lograr los resultados.

5.2. Canadá

En Canadá no existe, como tal, un sistema nacional formal de garantía de la calidad de la educación superior y, por tanto, no es fácil obtener una visión global de los diferentes mecanismos actualmente en práctica y que hacen que el sistema canadiense de educación superior goce de un reconocimiento internacional (Rodríguez, 2013).

Un primer punto a tener en cuenta es la configuración constitucional política del país, donde la autonomía de las provincias y los territorios en materia educativa es «casi total», dado que las credenciales por las que se reconoce o autoriza a las instituciones son otorgadas por las autoridades de dichas jurisdicciones territoriales.

El sistema de educación superior canadiense se articula en torno a tres tipos de instituciones:

- Instituciones públicas a las que, como instituciones reconocidas, se les otorga la competencia de otorgar títulos académicos.
- Instituciones privadas que, en número pequeño, gozan del mismo estatus que las públicas.
- Instituciones privadas que no están reconocidas pero sí registradas o con licencia para operar y que otorgan diplomas propios, sin validez o reconocimiento oficial.

El gobierno canadiense publicó en el año 2007 una declaración sobre el aseguramiento de la calidad de los títulos de educación. En esta declaración se reconoce la responsabilidad primaria de las instituciones en el aseguramiento de la calidad académica e institucional. Además, se reconoce la integridad académica y la autonomía en la gobernanza de cada institución, así como la protección y preservación de los programas. En esta declaración se establecen:

- El marco de cualificaciones de Canadá.
- Los procedimientos y estándares para el aseguramiento de la calidad de nuevos programas formativos.
- Los procedimientos y estándares para la evaluación de nuevas instituciones que otorgan títulos.

La acreditación académica, totalmente voluntaria, es el principal indicador que visualiza la calidad de la oferta de una institución. No obstante, podríamos señalar tres mecanismos «indirectos» de acreditación:



Canadá

Fuente: Wikimedia Commons.

- **El Registro/Licencia Provincial/Territorial.** Las instituciones privadas han de someter su oferta educativa a «aprobación» con la exigencia, en determinados casos, de cumplir ciertos requisitos asociados al currículo, como cualificaciones del profesorado, etc.
- **Afiliación o federación de instituciones.** Existen organizaciones de instituciones a nivel nacional que velan por que sus asociados ofrezcan un servicio educativo de calidad acorde con estándares internacionales, si bien este «control» no reúne los requisitos habituales de evaluación o acreditación institucional o de programas. Los más representativos son: la Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC: <https://www.univcan.ca/>) y la Association of Canadian Community Colleges (ACCC: <http://www.accc.ca/>).
- **La acreditación especializada.** Asociación de los órganos de acreditación profesionales, básicamente relacionados con el ámbito de la salud, la ingeniería y la arquitectura.

A mediados de la década de 1990, se funda la Association of Accrediting Agencies of Canada (<http://www.aaac.ca/>), que básicamente cubre la acreditación especializada. Esta asociación dispone de un marco de referencia que orienta la práctica de acreditación de sus asociados.

5.2.1. Estándares para el aseguramiento de la calidad de nuevos programas formativos

La declaración sobre el aseguramiento de la calidad de los títulos de educación (2007) establece los siguientes estándares para el aseguramiento de la calidad de nuevos programas formativos:

- Nivel de la titulación.
- Políticas académicas.
 - Admisiones.
 - Promoción y graduación.
- Contenido del programa.
- Modalidad del programa.
- Gobernanza.
- Recursos humanos.
- Recursos físicos.
- Reconocimiento de credenciales.
- Regulación y acreditación.
- Evaluación de programas.

5.2.2. Estándares para la evaluación de nuevas instituciones que otorgan títulos

La declaración sobre el aseguramiento de la calidad de los títulos de educación (2007) establece una serie de estándares para la evaluación de nuevas instituciones que otorgan títulos que aborda los siguientes aspectos:

- Declaración de la misión y de los objetivos académicos.
- Gobernanza.
- Capacidad administrativa.
- Facultad y personal.
- Servicios/Sistemas de información.
- Estructura física.
- Conducta ética.
- Libertad académica e integridad.
- Estabilidad financiera.
- Protección del estudiante.
- Resolución de conflictos.
- Evaluación periódica.

5.2.3. Proceso de evaluación externa

La declaración ministerial (2007) establece la evaluación periódica de las instituciones de manera cíclica y que no exceda, normalmente, los diez años respecto de la evaluación anterior. Concretamente, se indica que la institución debe disponer de una política formalmente aprobada y de un procedimiento para la evaluación periódica de todas las unidades y/u operaciones.

El procedimiento incluye, como mínimo:

- Una autoevaluación basada en evidencias que incluya fortalezas y debilidades, mejoras previstas y direcciones futuras.
- Una evaluación realizada por un panel de expertos externos que normalmente realizan una visita a la institución.
- El informe del panel de expertos que evalúa la calidad institucional y recomienda cualquier cambio que sea necesario en aras de la mejora de la calidad.
- Una respuesta institucional a las recomendaciones del informe.
- Se debe publicar un resumen de las conclusiones de la evaluación.

Bibliografía

ENQA (2015). Standards and Guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Bruselas.

European Commission; EACEA; Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Harvey, L. (2004-12). «Analytic quality glossary». Quality Research International. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>.

LH Martin Institute; INQAAHE (2011). «Standards applied by external quality assurance (EQA) agencies. Module 2: External Quality Assurance».

Rodríguez, S. (2013). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.

UNESCO; International Institute for Educational Planning (2006). «Module 4: Understanding and assessing quality». París: UNESCO.

Varios autores (2006). *La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Madrid: Mundi Prensa Libros.

