

La calidad de la educación
superior en Iberoamérica en
tiempos de pandemia:
retos y desafíos

2022

La calidad de la educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia: retos y desafíos

INDICE

TENDENCIAS ACTUALES Y EMERGENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

I.-

Tendencias en la educación superior: Ejes de cambio en el contexto internacional.

Por Mtra. María Elena Barrera Bustillos, Consejo de Acreditación de Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), México

II.-

El contexto latinoamericano: diagnóstico y tendencias

Por Dra. C. Maribel Duriez González, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo (CNEA), Managua-Nicaragua y

Dra. Marcia Esther Noda Hernández, Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba (JAN), La Habana, Cuba

MODELOS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LAS IES

III.-

La calidad de las instituciones de educación superior considerando las tendencias actuales y emergentes.

Por Dra. Marcia Vargas Hernández, Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas d Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI), Panamá y

Dra. María José Lemaitre, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Chile

IV.-

Modelos de aseguramiento de calidad establecidos en América Latina

Por Dra. Maribel Duriez González, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo (CNEA), Managua-Nicaragua

Dra. Olga Hernández Limón, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), México y

Dra. Mercedes Tinoco Espinoza, Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, Nicaragua

TENDENCIAS ACTUALES Y EMERGENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tendencias en la educación superior: Ejes de cambio en el contexto internacional

Mtra. María Elena Barrera Bustillos

La magnitud y la aceleración de los cambios que enfrenta el mundo generan un contexto dinámico y complejo al que los sistemas educativos deben responder en los ámbitos social, económico, político, cultural y ambiental, desde la escala local hasta la global. Diversos actores y grupos de interés plantean demandas específicas, preocupados por los nuevos desafíos que deben enfrentar quienes concluyen sus estudios.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) afrontan, de forma particular, tensiones y exigencias muy diversas y en ocasiones contradictorias, derivadas de las nuevas estructuras demográficas, la inequidad social, la evolución del mundo laboral de las profesiones, la intensificación de la producción y difusión de conocimiento, el creciente acceso y uso de las tecnologías de comunicación, los desafíos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, la globalización económica, las implicaciones de la industria 4.0, así como de las crisis acentuadas por la pandemia de Covid-19. Estos y otros cambios tienen un fuerte impacto en la manera en que llevan a cabo sus funciones de enseñanza, investigación y extensión.

En este contexto, diferentes voces piden asumir el cambio como un imperativo en la educación superior, que atraviese desde la organización de los sistemas educativos globales y nacionales hasta los modelos educativos específicos, pasando por la gobernanza de las instituciones. Mientras algunas plantean reformas o ajustes de carácter básicamente funcional u operativo, otras hacen un llamado hacia transformaciones estructurales, al cambio de paradigmas y a la innovación, pues consideran que el mundo vive un momento marcado por disrupciones de alto impacto.

Como base para la reflexión puede decirse que las principales tendencias de cambio en la educación superior tienen que ver con: la universalidad del acceso vista como un derecho y a la equidad como desafío; las nuevas características y roles de los estudiantes y de los profesores; la necesidad de una oferta educativa flexible, modelos curriculares híbridos y formas de gobernanza innovadoras y globales; el papel crucial de la integración y cooperación interinstitucional e internacional; así como la importancia de la transparencia en el aseguramiento de la calidad y la excelencia educativas. Estas tendencias se relacionan estrechamente entre sí, ya que los factores del contexto las afectan de formas diversas.

La primera tendencia se refiere a la **universalidad y equidad del acceso a la educación superior** como un componente de justicia social y como uno de los principales impulsores del desarrollo de un país, sobre todo en aquellos en donde puede aprovecharse aún el bono demográfico. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el crecimiento de la matrícula en educación superior ha sido constante en las últimas décadas:

La participación mundial en la educación superior alcanzó los 224 millones de personas en 2018, lo que equivale a una tasa bruta de matrícula del 38%. La participación osciló entre el 9% en los países de bajos ingresos y el 75% en los países de altos ingresos. A nivel mundial, el 19% de los estudiantes de la enseñanza superior están matriculados en programas de ciclo corto (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación [CINE] 5), el 68% en programas de licenciatura (CINE 6), el 11% en maestrías (CINE 7) y el 1% en doctorados (CINE 8). Asia Oriental y Sudoriental tiene la mayor proporción de matriculados en programas de ciclo corto (33%); Europa y América del Norte tienen la mayor proporción en maestrías (20%) (UNESCO, 2020a, p. 266).

Sin embargo, según el mismo reporte, sigue existiendo una gran inequidad entre y dentro de los países por motivos de género, de raza y de grados de marginación.

El Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (2020b) recomienda que los gobiernos, las instituciones y la sociedad tengan fuertes compromisos para garantizar que la educación superior sea universalmente accesible para todos, tal como establece el la Meta 4.3 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre educación de calidad. Se plantea que “el acceso universal a la educación superior no es solo un derecho humano, sino también un componente relevante y clave para el desarrollo social y económico de un país, que genera más oportunidades para los grupos desfavorecidos de la sociedad y contribuye a contar con una fuerza laboral mejor formada”. Esto es así porque un mayor acceso a la educación superior, con una perspectiva inclusiva, permite a las personas maximizar su potencial e insertarse en sistemas de aprendizaje permanente.

La segunda tendencia identifica un **nuevo tipo de aprendiz y de aprendizajes**. Para empezar, se trata de los nuevos perfiles de estudiantes, es decir, en su mayoría personas jóvenes que tienen diferentes trayectorias de vida, que provienen de varios contextos socioeconómicos y grados de vulnerabilidad con formas de pensar plurales que constantemente ven sometidas a prueba sus capacidades de socialización, de comprensión del mundo en que viven y de inserción productiva en él (Domínguez, 2018; UNESCO, 2021). Al mismo tiempo poseen nuevas capacidades cognitivas y tecnológicas, y tienen nuevas exigencias hacia la educación. Según un reporte publicado por la UNESCO:

Los avances logrados en la ampliación del acceso a la educación básica durante las últimas dos décadas han estimulado una fuerte demanda en la educación secundaria superior o educación media, en la educación técnica y profesional, y en la educación superior. En este último nivel, por ejemplo, desde el año 2000 se ha duplicado la matrícula a escala mundial. Con aproximadamente un 90% de la juventud conectada a alguna red social, hoy tenemos la

generación de jóvenes más educada, informada, activa, conectada y móvil de la historia de la humanidad (López, Operti y Vargas, 2017, p. 6).

En consecuencia, las IES deben promover el desarrollo del talento de los jóvenes, para propender la adquisición de capacidades y competencias que les permitan tomar decisiones sobre su carrera y sobre su futuro con responsabilidad, adaptarse a complejos escenarios laborales locales y globales, mejorar su empleabilidad, convertirse en ciudadanos responsables y en líderes de los cambios sociales, económicos y políticos tan necesarios para la construcción de la sostenibilidad (UNESCO, 2015; UNESCO, 2017). Se exhorta a desarrollar las capacidades de aprendizaje para toda la vida, para que los egresados sean capaces de mantener el perfeccionamiento de sus habilidades y adaptarse a los cambios sociales, culturales y del mundo del trabajo (WEF, 2021; World Bank, 2020; OECD 2018).

Por ello se hace énfasis en las competencias de pensamiento analítico y crítico, en la resolución de problemas complejos y en la formación científica que les permita afrontar un entorno en donde abunda la desinformación y la pseudociencia. También se resalta el desarrollo de las literacidades básicas, de las competencias transversales y de las cualidades del carácter (WEF, 2015), así como de las competencias blandas y socioemocionales desde diferentes perspectivas pedagógicas (Conley, 2015).

La tercera tendencia muestra el surgimiento de **nuevos modelos educativos** que poseen características de alta flexibilidad curricular, académica y de itinerarios escolares; vinculación con escenarios profesionales reales que enfrenten al estudiante con la complejidad del mundo profesional; ambientes y enfoques de enseñanza basados en los avances de las ciencias del aprendizaje; uso intensivo de tecnologías digitales que abarcan una gran diversidad de recursos educativos y dispositivos de comunicación; así como una oferta educativa diversa y diseñada exprofeso para necesidades específicas de ciertos actores sociales o grupos de interés.

Entre otras expresiones de estos nuevos modelos, se promueven ahora los modelos híbridos semipresenciales (*blended learning*); los currículos integrados, contextualizados y conectados (Coates y Xie, 2021; Fung, 2017), así como los cursos modulares y las micro credenciales. Se impulsan los enfoques educativos centrados en la experimentación, la creatividad y la gestión de riesgos a través de proyectos, problemas y logros, de tal forma que el aprendizaje se convierta en una experiencia vital, motivadora y productiva.

Se habla, por ejemplo, del aula invertida; de pedagogías críticas, situadas, inteligentes, atrayentes y disruptivas; de aprendizajes significativo, colaborativo, activo, situado, complejo, corporizado, transformador, profundo y multidisciplinario, entre muchos otros conceptos (Witthaus et al, 2017; Innovating Pedagogy 2021; Isance y Paniagua 2019). Se busca el monitoreo sistemático y permanente de los resultados de aprendizaje bajo estrategias que privilegien los enfoques de evaluación formativa y se asume que la tecnología tiene que jugar un papel fundamental en este proceso, no solo como instrumento sino como campo de innovación al abrir posibilidades inéditas en la educación (Lillejord, 2018; WEF, 2015) a través de la personalización, de la realidad aumentada, de la inteligencia artificial, de la gamificación y del aprendizaje con apoyo de teléfonos móviles, robots, drones o

simulaciones interactivas, redes sociales y los cursos abiertos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) entre otras opciones. Por ello se resalta la importancia del desarrollo de competencias digitales que faciliten la transición hacia el despegue de la educación a distancia e híbrida que crecerá a partir de la pandemia de Covid-19 (World Bank y UNESCO, 2021).

La cuarta tendencia señala los **nuevos roles de los profesores** que deben conciliar los desafíos planteados por los nuevos contextos y los cambios ya mencionados, para crear condiciones y oportunidades para el aprendizaje de sus estudiantes. Se busca abandonar la metáfora de la enseñanza como transmisión de información, para verla como un proceso de construcción de ambientes y procesos que conduzcan hacia aprendizajes efectivos. El docente desde distintos ámbitos deberá, por ejemplo, incorporar en forma crítica y creativa las nuevas tendencias pedagógicas, coadyuvar a un aprendizaje significativo y desarrollar recursos educativos que permitan el aprendizaje autorregulado: diseñar estrategias combinadas, híbridas y virtuales de enseñanza-aprendizaje, así como desarrollar y utilizar diversas herramientas para la evaluación de los aprendizajes (Fry et al, 2009). Lo anterior implica asumir diversos roles en la enseñanza según lo requieran los contextos específicos: diseñadores de recursos, expertos en contenido, tutores, mentores y facilitadores, investigadores educativos, líderes de equipos de trabajo, entre otros (ESF, 2013; Glasby, 2015).

Lo anterior exige esquemas innovadores de organización, de formación y de profesionalización académica apoyadas por las IES y por los sistemas educativos que vayan más allá de los esquemas clásicos de formación de profesores entendida sólo como capacitación. Como lo señalan Henard y Roseveare:

(...) un programa de desarrollo profesional bien diseñado debe ser el resultado de una reflexión colaborativa sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que esté alineada con los valores, la identidad y las expectativas de los profesores de la universidad. Esta reflexión requiere tiempo, convicción, motivación y apertura. Asume que no solo los profesores individuales están interesados, sino también los decanos, jefes de programas y otros líderes de equipo que son impulsores del cambio.

Este proceso de colaboración no solo proporciona una base firme para determinar las competencias pedagógicas que los docentes necesitan para desarrollar y el apoyo que necesitarán, sino que también ayuda a construir un compromiso colectivo entre los docentes con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. La claridad proporcionada también facilitará el establecimiento de los instrumentos y medidas de apoyo que los docentes realmente necesitan para producir mejoras reales en la calidad de la enseñanza (Henard y Roseveare, 2012).

Por consiguiente, el desarrollo profesional continuo de los profesores en la educación superior es una prioridad, entendido como procesos institucionales que reconozcan el auténtico valor de la función educativa y promuevan el desarrollo de las competencias docentes de los profesores, no solo en su dimensión metodológica e instrumental, sino como una mayor capacidad de agencia pedagógica en donde juegan un papel crucial la práctica

reflexiva, la colaboración entre pares y el trabajo en equipo, la evaluación formativa y la existencia de oportunidades diversas y flexibles de aprendizaje y evaluación (Gast, 2017; MacPhail et al; Mathieson, 2011; 2019; Sambell et al, 2017).

La quinta tendencia muestra una **internacionalización progresiva** que se dirige hacia una educación superior internacional sin fronteras, potenciada por formas de organización, colaboración y comunicación que permiten aprovechar las fortalezas de las instituciones y de los sistemas nacionales para crear sinergias innovadoras, enriquecer los proyectos y modelos educativos, así como para optimizar los recursos disponibles y las tecnologías de comunicación (Coates, 2021).

Se propone que los modelos curriculares incorporen contenidos y tendencias internacionales para impulsar el desarrollo de competencias globales, así como las capacidades necesarias para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015; WEF, 2020). Se espera que la movilidad de estudiantes y profesores sea un proceso cotidiano, complementado con modalidades no convencionales y nuevas tecnologías, pero además que abarque en forma sistemática la formación de profesores, la investigación, la difusión de la cultura y la gestión institucional (Gacel, 2018).

También se esperan esquemas flexibles de seguimiento internacional de logros académicos que permitan generar aprendizajes cruzados y comparativos con enfoques que vayan más allá de los *rankings* que conocemos hoy. Es decir, la creación de espacios amplios y globales de educación superior basado en fuertes alianzas estratégicas entre las IES.

El **alto grado de transformación estructural** que requieren las IES y los sistemas educativos nacionales para responder a las tendencias anteriores, constituye la sexta tendencia. Es muy claro que se requiere un nuevo enfoque que permita transitar del modelo centrado en la gestión de recursos y en la vigilancia de procedimientos para afrontar el presente, hacia uno centrado en la gestión del cambio con una visión del futuro; es decir, a un modelo que permita afrontar las turbulencias que caracterizan el contexto de la educación superior.

En un estudio reciente sobre políticas educativas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) plantea cuatro principios rectores de la política educativa de los países que participaron en él, a los que no escapa la educación superior:

- **Construir o restaurar la confianza es el núcleo de los sistemas educativos.** Los esfuerzos políticos relevantes para establecer sinergias colaborativas dentro de un sistema educativo tienen como objetivo valorar mejor a los profesionales que trabajan dentro de un sistema; fortalecer la evaluación y los mecanismos de valoración para promover la transparencia, el apoyo colaborativo y la mejora del desempeño; desarrollar una visión compartida que pueda unir actores y acciones dentro de diferentes arreglos de gobernanza, y promover la colaboración eficaz con diferentes partes interesadas en los procesos de políticas.
- **Abordar la desigualdad en todos los niveles del sistema para construir sistemas educativos de calidad.** Para garantizar que todos los estudiantes adquieran competencias de alto nivel, la equidad debe ser una prioridad en todos los aspectos de

un sistema educativo. Los esfuerzos políticos deben apuntar a fomentar entornos de aprendizaje inclusivos y asignar y utilizar diferentes tipos de recursos para promover mejores oportunidades educativas para todos los estudiantes.

- **La coherencia debería ganar terreno a medida que los sistemas educativos se vuelven cada vez más complejos.** La coherencia puede ayudar a que las políticas educativas sean más sostenibles mediante una mayor eficiencia y capacidad de anticipación a las necesidades futuras. Los esfuerzos políticos relevantes se esfuerzan por desarrollar metas compartidas y más mensurables para sus sistemas educativos (por ejemplo, a través de estándares profesionales y marcos de competencia, marcos de evaluación y valoración) o para perfeccionar las estructuras formales para agilizar la toma de decisiones.
- **Aprovechar las tecnologías digitales** de manera responsable es importante tanto para los estudiantes como para los sistemas educativos. La tecnología desempeñará inevitablemente un papel relevante en cualquier verdadero éxito de los sistemas educativos del siglo 21. Los esfuerzos políticos pertinentes en los diferentes niveles de un sistema educativo apuntan a mejorar la capacidad de la profesión docente para utilizar la tecnología en su enseñanza; a monitorear la mejora en todo el sistema, y a establecer o reformar estructuras formales que permitan mejorar el seguimiento de la educación (OCDE, 2019).

Desde esta perspectiva, una gobernanza sistémica y con visión de futuro en la educación superior es imprescindible para responder a los desafíos del futuro. Con base en la misma OCDE (2019), en los 17 ODS de las Naciones Unidas “se puede encontrar un ejemplo del tipo de cuestiones políticas complejas que pueden requerir el uso de enfoques de sistemas y prospectiva para la gobernanza”. La respuesta a desafíos de esta magnitud requiere de la articulación de diferentes IES y actores desde la escala internacional y local hasta la internacional. Además, exige un abordaje interdisciplinario que abarque a las humanidades, las artes, las tecnologías y las ciencias naturales, exactas y sociales.

Las IES y los sistemas educativos deben convertirse en instituciones inteligentes que aplican sus resultados en la atención de los problemas relevantes, así como generar investigación de alto impacto y pertinencia que coadyuve a incrementar la empleabilidad de sus egresados y a fomentar la movilización social de sus egresados.

Una séptima tendencia que es imprescindible considerar se refiere a **la crisis provocada por la pandemia de Covid-19 y los cambios** que trajo en todas las funciones de la educación superior, desde las políticas públicas hasta las estrategias cotidianas utilizadas por los profesores y los estudiantes. El IESALC de la UNESCO analizó los impactos previsibles a corto, mediano y largo plazo, las políticas públicas y respuestas institucionales, así como las opciones para el día que sea posible salir de la crisis en América Latina. Cabe resumir aquí, por su relevancia en el futuro inmediato de la educación superior, el recuento de posibilidades que ofrece dicho reporte en preparación para “el día después” (UNESCO, 2020c):

A. Principios básicos.

1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas.
2. No dejar a ningún estudiante atrás.

3. Gobiernos e IES deberían generar mecanismos de concertación que permitan avanzar conjuntamente en la generación de mayor capacidad de resiliencia.
 4. La reanudación de las actividades presenciales de las IES debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- B. Generar un entorno político propicio para una salida de la crisis con calidad y equidad.
1. Contar con la educación superior en los planes de estímulo para la recuperación económica y social.
 2. Forjar un consenso nacional para una estrategia de fomento de la recuperación y de la innovación de la educación superior.
 3. Dotarse de un entorno normativo claro en la reapertura de las aulas y comunicarlo adecuadamente para generar seguridad.
 4. Comprometerse con la cooperación internacional.
- C. Un marco de referencia para el día después: estrategias y medidas recomendadas a escala institucional.
1. De la continuidad a la reapertura.
 - Centrar los esfuerzos en asegurar la continuidad formativa y garantizar la equidad, generando mecanismos de gobierno, monitoreo y apoyo eficientes, anticipando una reapertura tardía.
 - Prepararse para varios escenarios alternativos.
 2. De la reapertura a la reestructuración.
 - Diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos compensatorios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja.
 - Documentar, reflexionar, generalizar.

Lo anterior permite advertir la magnitud de la tarea que los sistemas e instituciones de educación superior tienen frente a sí en los próximos años.

Finalmente, una octava tendencia hace hincapié en el papel que corresponde jugar a los **sistemas de aseguramiento de la calidad** para mantener una estrecha relación con las tendencias descritas que exigen equidad, calidad, innovación y resiliencia en las instituciones y programas educativos. Estos sistemas son cruciales para mantener la confianza en el sector educativo y para transparentar su capacidad de cambio ante los nuevos desafíos:

Más de la mitad de los países de todo el mundo han establecido mecanismos de garantía de la calidad (GC) en ES de diversos tipos, basados en una variedad de propósitos y procesos, que incluyen auditoría, acreditación, evaluación, clasificación y evaluación comparativa. Si bien hay muchas definiciones de lo que es la GC, en este informe se respalda la definición de la International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (Red Internacional de AGC en ES): «Un proceso para ofrecer la confianza a las partes interesadas de que la provisión (insumos, procesos y resultados) cumple con las expectativas o cubre los requisitos mínimos del umbral» (INQAAHE, 2013). Los propósitos de la GC incluyen cumplimiento, control, responsabilidad y mejora (Harvey, 2018) (UNESCO, 2020d, pp. 12 y 13).

Con el propósito de dar cabida a la diversidad de cambios e innovaciones con las que las IES responden a las demandas de sus contextos, el aseguramiento de la calidad se orienta cada vez más hacia la valoración de los resultados, ya sea de los productos e impactos de las instituciones o de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de los programas educativos. Para este último aspecto, la UNESCO señala que:

Los esfuerzos internacionales recientes para desarrollar una comprensión compartida sobre la calidad de la ES sostienen que la educación de calidad se concibe mejor en términos de ajustarse al propósito (CHEA, 2016). En otras palabras, el proceso de acreditación debería suministrar evidencia suficiente de que el programa:

1. Proporciona los procesos y recursos apropiados para el aprendizaje de los estudiantes, cuyos resultados serán aquellos que satisfagan sus necesidades y las de la sociedad. El concepto de resultados del aprendizaje abarca tanto la amplitud como la profundidad del conocimiento y competencias adquiridas: los programas educativos de buena calidad establecen objetivos de aprendizaje correctamente previstos, al nivel adecuado de complejidad para su población estudiantil meta;
2. Crea y utiliza un ambiente de aprendizaje adecuado (docentes calificados, métodos de enseñanza, recursos de aprendizaje, oportunidades para adquirir experiencia práctica, etc.) para lograr estos resultados, y
3. En la práctica, logra concretar los resultados de aprendizaje previstos para la mayor cantidad posible de estudiantes (UNESCO, 2020d, p. 63).

Poner al centro los resultados y no los procesos o insumos significa un mayor respeto por el ámbito de toma de decisiones, y en su caso de autonomía, de las instituciones, cuestión que resulta crucial en el momento actual debido a flexibilidad requerida por las respuestas de los sistemas e IES a la crisis de la pandemia de Covid-19.

Por ende, se requiere avanzar en el fortalecimiento de enfoques de evaluación orientados hacia el auténtico mejoramiento y hacia el aprendizaje colectivo e institucional y dejar atrás los enfoques que consideren la rendición de cuentas un mero cumplimiento rígido de estándares (Ewell, 2009; UNESCO, 2020b). Además, es necesario que las instancias responsables de la evaluación externa tengan mayor apertura hacia la participación de los diversos grupos de interés que pueden incidir en las decisiones sobre la educación (OCDE, 2019).

En síntesis, el futuro obliga a repensar toda la educación superior: sus sistemas, sus instituciones, sus formas de organización y gobernanza, sus modelos educativos, sus enfoques pedagógicos, así como las características y los roles de sus principales actores. Los sistemas de evaluación externa y aseguramiento de la calidad tienen un papel crucial que jugar para coadyuvar a generar los cambios necesarios, pero antes es necesario que asuman como prioridad transformar sus propios paradigmas.

Referencias

Coates Hamish, Zheping Xie & Xi Hong (2021). "Engaging transformed fundamentals to design global hybrid higher education". *Studies in Higher Education*, 46:1, 166-176, DOI: 10.1080/03075079.2020.1859683

Conley Collen S. (2015). "SEL in Higher Education". Capítulo 13 de: Durlak Joseph A., Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, and Thomas P. Gullotta (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice*. The Guilford Press.

Domínguez Blanco María Elvia (2018). "Horizontes vitales de jóvenes universitarios: trayectorias y planes de vida". *Revista Khatarsis* No. 26. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6796563>

ESF (2013). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. Science Position Paper. Standing Committee for the Social Sciences. European Science Foundation, 2013.

Ewell (2009). *Assessment, accountability and improvement: revisiting the tension*. Institute for Learning Outcomes Assessment. Disponible en: <https://www.learningoutcomesassessment.org/wpcontent/uploads/2019/02/OccasionalPaper1.pdf>

Fry Heather, Steve Ketteridge y Stephanie Marshall (2009, Ed). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Third edition. Routledge.

Fung Dilly (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. UCL Press.

Gacel-Ávila Jocelyne (2018). "Documento propositivo Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe". En: UNESCO-IESALC (2018). *La educación superior e integración regional de América Latina y el Caribe*. CRES 2018, pp. 57-88. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

Gast Inken, Kim Schildkamp, and Jan T. van der Veen (2017). "Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review". *Review of Educational Research*, August 2017, Vol. 87, No. 4, pp. 736–767. DOI: 10.3102/0034654317704306

Glasby Patricia (2015). *Future trends in teaching and learning in Higher Education*. Institute for Teaching and Learning Innovation. The University of Queensland, Australia. Disponible en: <https://itali.uq.edu.au/>

Henard Fabrice y Deborah Roseveare (2012). *Fostering quality teaching in higher education: policies and practices*. OCDE 2012. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>

Innovative Pedagogies (2021). *Open University Innovation. Reports 2012 to 2021*. Institute of Educational Technology at The Open University, UK. Disponibles en: <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/>

Istance David and Alejandro Paniagua (2019). Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education. Center for Universal Education al Brookings. Disponible en: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-LeapfrogInnovativePedagogiestoTransformEducation-Web.pdf>

Lillejord Sølvi, Kristin Børte, Katrine Nesje & Erik Ruud (2018). Learning and teaching with technology in higher education – a systematic review. Oslo: Knowledge Centre for Education. Disponible en: www.kunnskapssenter.no

López Néstor, Operti Renato y Vargas Tamez Carlos (2017). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina. UNESCO/IESALC. ISBN 978-92-3-300055-1. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

MacPhail Ann, Marit Ulvik, Ainat Guberman, Gerry Czerniawski, Helma Oolbekkink-Marchand & Yvonne Bain (2018). “The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities”. Professional Development in Education, 1–14. doi:10.1080/19415257.2018.1529610

Mathieson, Sonia (2011). “Developing academic agency through critical reflection: a sociocultural approach to academic induction programmes”. International Journal for Academic Development, 16(3), 243–256. doi:10.1080/1360144x.2011.596730

Namrata Rao & Anesa Hosein (2019): “Towards a more active, embedded and professional approach to the internationalisation of academia”. International Journal for Academic Development, DOI: 10.1080/1360144X.2019.1661252

OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing, Paris. Disponible en: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD (2019). Education Policy Outlook 2019. Working together to help students achieve their potential. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>

Sambell Kay, Sally Brown, Linda Graham (2017). “Engaging staff in their own professional development”. En: Professionalism in Practice. Key Directions in Higher Education Learning, Teaching and Assessment. Palgrave, Macmillan. UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. París, UNESCO, 76p. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO (2017). Educación para los ODS: Objetivos de aprendizaje. UNESCO, París. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO (2020a) Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. ISBN: 978-92-3-300143-5. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO (2021). Ten clues for rethinking curriculum. In-progress reflection No. 42 on current and critical issues in curriculum, learning and assessment. International Bureau of Education. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO-IESALC (2020b). Hacia el acceso universal en la educación superior: tendencias internacionales. UNESCO, París. ISBN 978-980-7175-54-8. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO-IESALC (2020c). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. ISBN: 978-980-7175-51-7. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO-IESALC (2020d). Garantía de calidad y los criterios de acreditación de la educación superior. Perspectivas internacionales. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>
WEF (2015). New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. World Economic Forum. Disponible en: <https://widgets.weforum.org/nve-2015/index.html>

WEF (2020). Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. Disponible en: <https://www.weforum.org/reports>

WEF (2021). Upskilling for shared prosperity. Insight report. World Economic Forum. Disponible en: <https://www.weforum.org/reports>

Witthaus Gabi, Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, Lourdes Guardia, Cris Girona Campillo (2017). Next generation pedagogy: IDEAS for online and blended higher education. Final report of the FUTURA (Future of University Teaching Update and Roadmap for Advancement) project. Universidad Abierta de Cataluña. Disponible en: [https://empower.eadtu.eu/images/fields-](https://empower.eadtu.eu/images/fields-ofexpertise/Course_Curriculum/Next_Generation_Pedagogy.pdf)

[ofexpertise/Course_Curriculum/Next_Generation_Pedagogy.pdf](https://empower.eadtu.eu/images/fields-ofexpertise/Course_Curriculum/Next_Generation_Pedagogy.pdf) World Bank (2020). A review of Entitlement Systems for Lifelong Learning. International Labour Office, The

World Bank Group. Disponible en: https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policiesand-systems/WCMS_752215

World Bank y UNESCO (2021). Skills development in the time of COVID-19: Taking stock of the initial responses in technical and vocational education and training. International Labour Office, The World Bank Group, UNESCO. Disponible en: https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/WCMS_766557

El contexto Latinoamericano: diagnóstico y tendencias

Dra. C. Maribel Duriez González

Dra. C. Marcia Esther Noda Hernández

La educación superior en Latinoamérica está inmersa dentro de las convergencias que se producen a nivel global y las que han sido catalizadas por la abrupta aparición de la pandemia Covid-19. Desde la academia, es conveniente profundizar en los rasgos que las distinguen, porque a partir de ello puede conocerse la magnitud de los desafíos que enfrenta la educación superior en la región y establecerse metas orientadas hacia su mitigación o superación en el corto, mediano y largo plazo. Por ello, en este ensayo se realiza una revisión del contexto Latinoamericano. Se estructura en dos partes: en la primera, caracterizamos algunos de los rasgos del desarrollo económico y social de la región que tienen impacto en la educación superior, y en la segunda presentamos un breve diagnóstico a partir del análisis de los indicadores más relevantes para este nivel educativo.

A. Los rasgos del desarrollo económico y social que impactan en la educación superior.

- Hay una **baja cohesión social** que se manifiesta en altos niveles de exclusión, pobreza y desigualdad, así como por un insuficiente desarrollo de la educación fundamental. Todo esto, a pesar de los avances observados en el plano social y de la educación escolar, limita las oportunidades de las personas para progresar y reduce el impacto de los avances obtenidos en el mejoramiento de las condiciones materiales de la población.
- Existe **desaceleración económica** de la región que inició en 2010 y que presenta una trayectoria de crecimiento promedio mediocre si se compara con el promedio de los países en desarrollo y del mundo.
- En la región se presenta una **limitada competitividad** de los países por la falta de capacidades para incorporar productivamente el conocimiento disponible e innovar, lo que produce impactos negativos dado que es condición esencial para insertarse en la economía del conocimiento y para participar en las redes globales de producción e intercambio.
- El diagnóstico de la gobernabilidad revela **debilidades estructurales, grados variables de inestabilidad, ineffectividad de las políticas y regulaciones necesarias** para el buen funcionamiento de las sociedades.
- Las **serias deficiencias en la formación y actualización del capital humano** en Iberoamérica —volumen, acumulación, composición, distribución y calidad— obstaculizan el desarrollo de los países, pese a los avances registrados en la última década. Debido a la fragilidad económica de la región, la permanencia de los

estudiantes en el sistema es incierta y se estima que el 50% de los graduados migra a Estados Unidos y Canadá debido a la falta de oportunidades laborales en los sectores que son reprimidos por las políticas de crecimiento y desarrollo de la mayoría de los países.

- Hay evidencia abundante que da cuenta de la **insuficiencia formativa** en todos los niveles educativos, desde el inicio de la enseñanza obligatoria hasta el nivel superior y más avanzado.

Este panorama revela que uno de los desafíos que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) Iberoamericanas al comenzar la segunda década del siglo XXI, se encuentra en la necesaria capacidad para dar respuesta pertinente a las necesidades de formación de capital humano y en contribuir a superar las brechas arriba indicadas, pues esta actividad sustancial es parte de su misión y parte de la contribución que realizan a la sociedad.

B. Aspectos distintivos de la educación superior y su entorno en la región.

- Durante las dos últimas décadas la **tasa de cobertura** de la educación superior en la región ha crecido significativamente al pasar del 23% al 52%, lo que significa un mayor acceso de los sectores más desfavorecidos (UNESCO-IESALC, 2020) y de las mujeres debido a las políticas adoptadas sobre igualdad de género. Los estratos sociales más altos reportan una tasa de crecimiento del 77%, mientras que los más pobres del 5 %, agravándose la situación por la pandemia. Esta expansión es, en parte, el resultado de la cobertura de la educación media, pero también consecuencia de políticas de reducción de la pobreza y del crecimiento de las clases medias que ven en la educación superior un requisito indispensable para acceder a mejores oportunidades de empleo, obtener bienes durables y participar activamente en el medio social y político (Lemaitre, 2018).
- La **diversificación** de la población estudiantil muestra cambios en la composición de la matrícula. En el pasado, la educación superior estaba compuesta por hombres egresados de la educación media de medios urbanos interesados en una formación profesional de alto nivel (CRES, 2018); en la actualidad, la masificación y progresiva universalización del acceso transforma los sistemas nacionales que durante siglos han atendido a minorías en sistemas abiertos, para ofrecer oportunidades de estudio y experiencias formativas para jóvenes, mujeres y crecientemente adultos. El aprendizaje a lo largo de la vida ensancha los horizontes de la educación terciaria. Dos grandes desafíos se desprenden de lo anterior: la permanencia del alumnado en el sistema y el manejo de los recortes presupuestarios.
- La multiplicidad de **necesidades y demandas** a satisfacer hacen que se conviva en intrincadas jerarquías de saberes, competencias, estatus y prestigios, formación técnica, profesional y académica; con dedicación completa o parcial, en jornada diurna o vespertina; de cursos cortos, de actualización o especialización, pero también de una formación completa y compleja para desempeñarse en diversas áreas del conocimiento; búsqueda de una formación académica que conduce a estudios

avanzados, o de una que privilegia un enfoque práctico, de especialización en distintos niveles para el medio laboral o productivo. Y, entre cada uno de estos niveles, proliferan diversos certificados, diplomas, reconocimientos, créditos de aprendizaje, modalidades de examinación y una gran variedad de cursos y actividades formativas.

- La **complejidad del sistema de educación superior latinoamericano** con rasgos de heterogeneidad, diversidad y tradicionalismo, está compuesta por una amplia nomenclatura de instituciones, programas, modalidades de enseñanza, currículos, métodos pedagógicos, tecnologías de enseñanza, formas de aprendizaje e instrumentos de apoyo, evaluación y medición de los procesos educativos superiores (Brunner y Miranda, 2016) (Miguez *et al.*, 2016). Esto se ha incrementado a partir del 2020, en donde el efecto más inmediato de la crisis ha sido el cese de las actividades docentes presenciales de las IES por causa de la pandemia de la Covid-19, acompañado de un cambio de metodologías en la prestación del servicio para garantizar su continuidad, específicamente la transición hacia la educación a distancia de emergencia con sus consecuentes efectos (Pedró, 2020).
- En nuestra región se han desarrollado **experiencias en educación superior para/con/por pueblos indígenas y afrodescendientes** en las últimas décadas, que no solo contribuyen a mejorar sus posibilidades para acceder a oportunidades, sino que, además, generan innovaciones educativas que ofrecen repuestas valiosas a algunos importantes desafíos que enfrenta este campo en la actualidad (Mato, 2018 en CRES, 2018). Así se señalan experiencias de universidades interculturales, programas que incorporan la interculturalidad, instituciones que tienen políticas de beneficio a los pueblos indígenas y afrodescendientes, entre los más relevantes.
- La **profesión docente** enfrenta nuevos y diferenciados desafíos en las IES (Marmolejo, 2020); en particular, en el último año su cierre temporal afectó a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe antes del fin de marzo de 2020, lo que representa, aproximadamente, a más del 98% de profesores.
- Las **nuevas formas de enseñanza** mediadas por entornos virtuales que surgen por los rápidos cambios en las tecnologías disponibles para enseñar, aprender y comunicarse generan, por una parte, nuevas posibilidades y nuevos retos, y, por la otra, nuevas desigualdades (Frei Betto, 2021).
- La **insuficiente articulación de la educación superior** como parte del sistema educativo de los países puede, según Lemaitre (2018), ser analizada desde tres puntos de vista: a) articulación entre educación superior y educación escolar, b) al interior de la educación superior y c) entre ésta y el medio externo; cabe agregar que a instancia nacional e internacional. Diversos aspectos la hacen más compleja:
 - El escaso desarrollo de habilidades y competencias (Beneitone, 2021) como la comprensión lectora, el razonamiento lógico o la alfabetización científica,

implica dificultades severas para responder a las exigencias de la educación superior.

- La necesidad de adoptar decisiones vocacionales a la salida de la educación media, donde muchos jóvenes no cuentan con la madurez o la información suficiente para optar por la más apropiada.
 - La insuficiente formación de profesores de educación primaria y secundaria es una tarea pendiente para la educación superior, que tiende a relegar esta labor a un nivel menor en el contexto de las políticas institucionales.
 - La tendencia en las IES a no reconocer estudios previos. Un cambio de carrera o de institución puede significar una pérdida significativa de tiempo, de aprendizaje y de recursos.
 - El difícil tránsito entre niveles donde los estudios de ciclo corto (técnicos, tecnológicos o de otras denominaciones) terminan convertidos en un callejón sin salida porque los graduados deben comenzar de cero si quieren modificar o incrementar sus credenciales.
 - La débil vinculación de la educación superior con el medio laboral hace que no se considere en el diseño de carreras o programas las necesidades y prioridades del mundo empresarial, de manera que se asegure la pertinencia de las competencias adquiridas por los graduados.
 - La necesidad de responder a los requerimientos de la internacionalización.
- Aunque todavía lentamente, la **movilidad estudiantil y de académicos** está creciendo y devolviendo a la universidad, igual como tuvo en su origen, un carácter internacional.
 - La **investigación académica** ha recibido un nuevo impulso. El acceso al conocimiento es más amplio que nunca, así como la intercomunicación entre investigadores y de estos con los gobiernos, las empresas y las comunidades de la sociedad civil. Hay una búsqueda y una verdadera competencia por talentos que no reconocen fronteras.
 - La **garantía de calidad** y los **criterios de acreditación** en la educación superior en la región son diversos. Desde fines de 1980 pasó a ser un elemento importante en el establecimiento de políticas universitarias. Coexisten sistemas en donde se logra que, por un lado, el Estado asuma el aseguramiento de la calidad y su garantía como un mandato para proteger los derechos ciudadanos. Y por otro, que la propia universidad cuente con un sistema de autorregulación para la gobernanza institucional. Las diferencias están basadas en la función y propósitos que le asignan los marcos metodológicos asociados a su aplicación y el uso que se da a sus resultados (Lemaitre, 2020).

Como puede observarse, la región Latinoamericana es diversa y dinámica: se ha realizado un esfuerzo importante de inclusión y acceso a la educación superior; se ha diversificado la oferta y se ha puesto la calidad en el centro de la agenda pública para dar garantía de que los servicios prestados cumplen con la promesa hecha a los estudiantes y a la sociedad. El cambio que se requiere es esencialmente cualitativo y exige definir qué se entiende por calidad ante una diversidad tan amplia de demandas y de respuestas.

El reto es, por tanto, lograr una respuesta oportuna a los muchos desafíos provocados por la Covid-19, entre ellos la creciente dependencia de los recursos en línea y las tecnologías de la información para apoyar la investigación, la recopilación de datos y la evaluación, en condiciones difíciles para las personas que integran el sistema de educación superior y su entorno. Al mismo tiempo las limitaciones financieras y de recursos son una realidad y la pandemia las ha acrecentado, lo que junto a la internacionalización son temas pendientes en Latinoamérica.

Referencias

Beneitone, P. (2021). Competencias globales en diferentes contextos: un análisis comparado para los nuevos diseños curriculares universitarios. III Actividad Académica en línea 2021 SINAES. Disponible en: <https://www.sinaes-cr>

Brunner, J., Miranda, D. (2016). Publicación Informe de Educación Superior en Iberoamérica 2016. CINDA. Editorial Universia. ISBN 978-956-7106-66-7. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.cinda.cl/2016/11/16informe/educacion-superior-en-iberoamerica-2016/#more>

CRES (2018). Declaración Final de la III Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina.

Frei Betto (2021). Educación y Pandemia. Conferencia virtual en el Congreso Pedagogía 2021 – 03 de febrero de 2021, La Habana, Cuba. Disponible en <https://pedagogiacuba.com>

Lemaitre, M. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe, en el libro Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018. Coordinador | Pedro Henríquez Guajardo. Disponible en UNESCO-IESALC (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>)

Lemaitre, M. (2020). Educación a lo largo de la vida: el desafío del siglo 21. Congreso Universidad 2020. La Habana

Marmolejo, F. (2020) Webinar La presencialidad restringida y su impacto en la educación superior, desafíos y oportunidades para la postpandemia.

Miguez M., Vaccaro M., Chencchia B., (2016). La gestión universitaria con vocación de servicio y liderazgo para la transformación. Eudeba. Buenos Aires. Argentina. ISBN 978-950-23-2587-3

Pedró, F. (2020) Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Fundación Carolina, ISSN: 2695-4362, https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

Pérez R., García G., Noda M., Martínez, R., Sánchez, A., (2019). Aseguramiento de la calidad en las universidades: retos o limitaciones pp. 111-132. Libro Aseguramiento de la calidad de la educación superior. ISBN 978-9942-8685-3-4. Quito. Ecuador

UNESCO IESALC (2019): La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas (Vol. 1), Caracas. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org>

UNESCO IESALC (2020) Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org>

Silas Casillas, J. C. (2014): «Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina», Páginas de Educación, vol. 7, no 2, pp. 104-123, <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682014000200006&lng=es&tlng=es> [04//04/2018].

MODELOS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LAS IES

La calidad de las instituciones de educación superior considerando las tendencias actuales y emergentes.

Dra. Marcia Vargas

Dra. María José Lemaitre

A. Una discusión sobre el concepto de calidad.

Calidad es probablemente uno de los conceptos más difíciles de definir, sobre todo si se busca generar algún grado de consenso. Sin embargo, es necesario identificar elementos que la describan, sobre todo para determinar si algunas cosas —Instituciones de Educación Superior (IES), programas y acciones— se ajustan de mejor manera a lo que, bien o mal, se ha definido como tal.¹

En el campo de la educación superior se han hecho múltiples intentos que abordan distintas dimensiones sobre esta idea. Probablemente uno de los análisis más citados es el realizado por Harvey y Green (1993) quienes, desde la perspectiva de los usuarios, agrupan múltiples aspectos para entenderla en cinco formas distintas, pero interrelacionadas: como excepcional; como perfección o consistencia; como ajuste a los propósitos declarados; como valor por dinero, y como transformación.

La *calidad* como **excepcional** significa que se trata de algo que sobresale entre otros, pero reconoce tres variantes: la primera refiere a una forma más tradicional en donde se enfatiza la selectividad, lo distintivo y la aproximación intuitiva que se reconoce sin necesidad de definirla; la segunda a excelencia, en donde el foco está en el cumplimiento de estándares destacados, tanto en lo que se refiere a recursos y procesos como a resultados, y está estrechamente asociada al prestigio de la institución, y la tercera, en su forma más débil, se relaciona con el cumplimiento de criterios o estándares. El elemento clave en este último caso es la definición de los estándares y la medición de su cumplimiento.

La *calidad* como **perfección** o **consistencia** se centra en procesos y se puede sintetizar en la necesidad de cumplir con las especificaciones establecidas. En esta definición, un elemento clave es la “cultura de la calidad”, en donde todos los miembros de la organización

¹ Este y los párrafos que siguen están basados en el capítulo 3 del libro “La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe”, publicado como uno de los ejes temáticos de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2018 (Lemaitre, Aguilera, y otros 2018).

asumen responsabilidad por ella. No se refiere solo a las demandas de los usuarios, sino también a su aseguramiento en cada etapa de la generación del producto. En el caso de la educación superior, exige una revisión y ajuste permanente de las especificaciones relativas al desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Una tercera forma de entender *calidad* está vinculada a la **satisfacción del propósito de un producto o servicio**. Si bien se ha planteado que el propósito puede entenderse como la satisfacción de los usuarios, esta aproximación suele interpretarse desde el punto de vista de la institución, enfatizando el rol de la misión y sus objetivos declarados. El problema, según los autores, es la identificación de cuáles deben ser los propósitos de la educación superior. Sin embargo, esta es la definición más frecuentemente utilizada en el medio del aseguramiento de la calidad.

En cuarto lugar está lo que los autores consideran una visión populista de *calidad*, esto es, la provisión de una educación adecuada a un costo reducido; es decir, una **buena relación calidad–costo**. Aspectos fundamentales de esta perspectiva son la necesidad de utilizar de la manera más eficiente los recursos de capital y de operación, el peso de la competencia como un motor, la necesidad de ofrecer un servicio educacional a números crecientes de estudiantes con un costo marginal mínimo, así como la exigencia de rendir cuenta pública acerca del uso de los recursos. Se enfatiza el uso de resultados cuantificables, tales como indicadores de desempeño.

Finalmente, se propone la *calidad* como la capacidad de la educación para **transformar al estudiante** mediante un cambio cualitativo que no solo mejore sus condiciones, sino que le permite participar activa y eficazmente en el medio en que se desenvuelve. El énfasis en esta perspectiva está en la noción de valor agregado, es decir, el grado de impacto de la educación sobre el conocimiento y el desarrollo personal del sujeto, y en la de empoderamiento, o capacidad de acción en su vida.

Resulta evidente que en todas estas definiciones hay elementos importantes y necesarios de tomar en consideración, pero también es posible concluir que *calidad* no puede analizarse separadamente de dos factores clave: uno es el conjunto de cambios sociales, económicos y tecnológicos que han afectado a la educación superior en las últimas décadas (Atria 2012); y el segundo refiere al contexto en donde se pretende utilizar y los objetivos de su utilización (Stensaker 2007).

Calidad, por tanto, no puede entenderse como un concepto unívoco, sino que debe entenderse en función del contexto en que instituciones y programas estén insertos, así como de las características de dichas instituciones. En esta perspectiva, un aspecto clave es la consideración de la diversidad de la educación superior.

La ampliación de la demanda y la capacidad de los sistemas de educación superior para absorber una población estudiantil diversa y heterogénea conduce, inevitablemente, a la diversificación de la oferta de educación superior. Así, en la mayoría de los sistemas de la región iberoamericana —y también fuera de ella— es posible identificar instituciones que difieren en sus características básicas, en los programas que ofrecen, en la forma en que

desempeñan sus funciones, su prestigio, los estudiantes que atienden, los valores y los principios que orientan su acción (Birnbaum 1983).

La discusión sobre el tema se ha ido asentando en distintos enfoques, fundamentalmente vinculados a perspectivas diferentes acerca de la misión principal de la educación superior en el siglo XXI: una economicista, que enfatiza la aplicabilidad, la eficiencia y la promoción del crecimiento económico; una centrada en la equidad, que destaca la contribución de la educación superior a la inclusión y la cohesión social, y una tercera, denominada pluralista, centrada en la relevancia y pertinencia de la educación y en el reconocimiento de la diversidad de las instituciones y de su oferta (Bertolin 2015).

Desde la perspectiva que nos ocupa, la pluralista es la que mejor responde a una educación superior diversa que busca hacerse cargo de una variedad de necesidades y demandas. Esta releva el respeto a la autonomía de las instituciones, el reconocimiento de la diversidad y la valoración de distintas maneras de operar con calidad. Esto es consistente con la definición de calidad de UNESCO, que la describe como un concepto multidimensional que abarca todas las funciones y actividades institucionales, así como sus recursos, procesos y resultados, y se expresa en la diferenciación, la relevancia y la pertinencia.

Considerando una mirada holística del quehacer de las IES y su vinculación con el entorno inmediato y el entorno global se plantean las características de la *Calidad* de la educación superior, a saber (Araica y Vargas, 2020):

Es un constructo polisémico, constituido por un conjunto de rasgos intrínsecos y consustanciales, tales como: multidimensional, transversal, relativo, dinámico, comparable, aptitud para el uso y transformación; que se construye socialmente partiendo de la filosofía institucional (misión, visión, principios y valores), planes, funciones sustantivas y capacidades institucionales, para la mejora continua, el cumplimiento de estándares, el logro de aprendizajes significativos en la formación integral (profesional y humanística), en la búsqueda de la excelencia; en función de satisfacer las expectativas de los actores sociales internos y externos (estudiantes, docentes, administrativos, empleadores y sociedad en general) comprometidos con la pertinencia, el desarrollo sostenible y la transformación tecnológica, productiva, política y social en la que interactúa en cada momento histórico a nivel local y global.

B. Una propuesta para definir calidad desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad.

Los procesos de aseguramiento de la calidad suelen identificar *calidad* con el ajuste a los propósitos declarados. Sin embargo, en un contexto de diversidad, suele también agregarse la exigencia acerca de la pertinencia de dichos propósitos declarados. Tomando en consideración estos elementos, así como los descritos en las secciones anteriores, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) trabajó con un grupo de veinticinco universidades latinoamericanas y europeas en un proyecto financiado por la Unión Europea, cuyo objetivo fue analizar los efectos percibidos de los procesos de aseguramiento de la calidad sobre las IES (Lemaitre y Zenteno, 2012). Para ello, se avanzó en el diseño de una conceptualización

operacional de calidad que permitiera hacerse cargo de diversas misiones y propósitos institucionales, y definir indicadores relacionados con sus recursos, procesos y resultados.

Se trata de una definición de *calidad* que tiene la flexibilidad necesaria para dar cabida a la diversidad en la educación superior y permite desarrollar criterios específicos basados en la misión institucional, facilitando una mejor comprensión de ella y de su aseguramiento, tanto interno, como gestión de la calidad, como externo, mediante procesos de acreditación.

Calidad, en esa perspectiva, supone la capacidad de una institución para definir sus propósitos y cumplir en forma eficaz los objetivos que se ha impuesto a sí misma. Esta, que es la definición tradicional de los procesos de aseguramiento de la calidad (*fitness for purpose* o ajuste a los propósitos declarados), agrega una dimensión de pertinencia, exigiendo ciertas condiciones que definen la validez de dichos propósitos. En esta lógica, la *calidad* se basa en tres elementos fundamentales: la consistencia interna, la consistencia externa y el ajuste de medios a fines (o de recursos y procesos a resultados esperados).

Consistencia interna refiere a la medida en que la institución, a partir de una comprensión compartida de sus principios y prioridades, identifica su entorno significativo, esto es, define el *territorio* en el que desarrollará su acción. Este entorno considera aspectos tales como el peso relativo de las funciones que desempeña, los niveles formativos que ofrece, las áreas del conocimiento que cubre, el tipo de estudiantes que atiende, y por tanto, establece quienes son los usuarios o grupos de interés (*stakeholders*) prioritarios para la institución. Este primer elemento define la **identidad** de la institución y contempla como elementos clave el compromiso con los estudiantes y el compromiso con el conocimiento.

El compromiso con los estudiantes es central. No hay IES sin estudiantes, sean estos de grado o de posgrado, pero cada institución puede libremente definir el tipo de estudiante que está dispuesta a admitir. Así, habrá instituciones más o menos selectivas; instituciones centradas en estudiantes egresados de la educación secundaria o que priorizan la formación de adultos en una lógica de formación a lo largo de la vida; estudiantes de tiempo completo y estudiantes que comparten los estudios con otras actividades laborales, familiares o sociales. Hay múltiples opciones posibles y válidas, pero cada una de ellas exige que la institución conozca a sus estudiantes, sus necesidades, sus aspiraciones y sus expectativas, y que se haga cargo de ellas desde el momento en que los admite, e incluso desde antes, cuando adopta decisiones curriculares, pedagógicas o de dotación de recursos. En todos los casos, será necesario establecer mecanismos que permitan a los estudiantes admitidos tener una razonable expectativa de culminar sus estudios, y en el curso de ellos, desarrollarse como personas, ciudadanos y profesionales, conforme a sus intereses y aspiraciones.

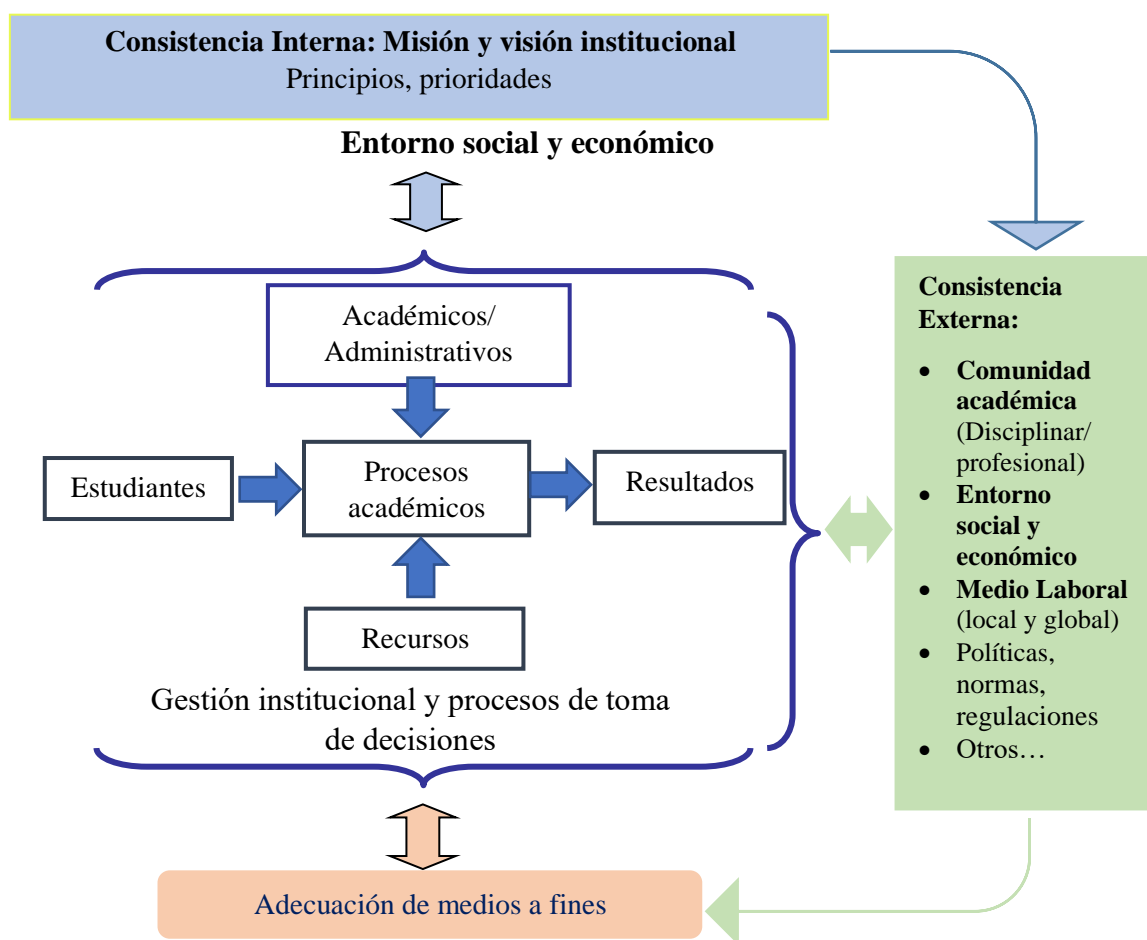
La segunda característica esencial de toda IES es el compromiso con el conocimiento, entendido como la reflexión sistemática acerca de su propio quehacer y las áreas en que ejerce la docencia. Adicionalmente, las que definan a la investigación como una de sus funciones deberán abordar y resolver problemas complejos en un ambiente de innovación e interdisciplinariedad.

La identidad de la institución se juega, por tanto, en la forma en que decide expresar su compromiso con sus estudiantes y con el conocimiento, y se traduce en la identificación de lo que más arriba se ha denominado su entorno significativo.

La identificación de dicho entorno plantea un segundo nivel de exigencia: el de auscultar y hacerse cargo de las necesidades y demandas que provienen de él, las que pueden ser disciplinarias, laborales, sociales, normativas u otras según corresponda. Es a esto que se ha denominado **consistencia externa**. Aquí el compromiso con el conocimiento es fundamental: exige conocer y analizar dicho entorno y sus necesidades, de modo de poder prepararse para responder a ellos de manera eficaz. Mediante la consistencia externa se asegura la **pertinencia** de la institución o de sus programas.

El tercer elemento tiene relación con la **organización interna de la institución**, es decir, con su capacidad para alinear sus recursos y procesos a las exigencias planteadas por sus definiciones identitarias y por las necesidades de su entorno significativo, esto es, organizando sus medios en función de los propósitos establecidos. Este aspecto es particularmente relevante, por cuanto permite definir criterios de calidad y utilizar distintos indicadores para distintos tipos de instituciones —algo que difícilmente sucede en los procesos de aseguramiento de la calidad.

Los componentes de esta definición de *calidad* se pueden observar en el siguiente esquema (Toro 2012):



Fuente: Toro, J.R., 2012

Los componentes de la institución —políticas, mecanismos, personal, recursos y procesos— se organizan en función de los propósitos institucionales definidos a partir de las exigencias de consistencia interna y consistencia externa, es decir, de propósitos consistentes con sus principios y prioridades, y relevantes para su entorno.

El desafío para los procesos de aseguramiento de la calidad consiste, por tanto, en definir distintos indicadores —cuantitativos y cualitativos— para medir el grado en que cada institución se aproxima a cumplir con sus propósitos y objetivos, y la forma en que esta es capaz de mantener un proceso de mejora sostenido y de autorregularse ante la incertidumbre y cambios del entorno global y local.

Es importante tomar en consideración que existe una experiencia de procesos de aseguramiento externo de la calidad en la que se han estado definiendo un conjunto de indicadores necesarios para garantizar el buen funcionamiento de las IES; ahora es necesario avanzar y enfocarse en aquellos indicadores que permiten determinar el ámbito de influencia de las instituciones, si es solo nacional, regional o internacional; su grado de internacionalización en la oferta académica y en redes de investigadores que faciliten la transferencia de conocimientos y de aportes científicos; determinar cuál es el nivel de empleabilidad de los graduados, así como el nivel de emprendimiento. Otro aspecto a considerar es el nivel de la articulación de la oferta académica de educación continua con los posgrados formalmente instituidos (especialidad, maestría profesionales y académica, doctorado y posdoctorado); y cómo las IES contribuyen al fortalecimiento de los sistemas productivos de la sociedad y del mejoramiento de la calidad de vida.

Del mismo modo, debe valorarse la pertinencia de los docentes y su capacidad de reinventarse, y la calidad de nuestros investigadores en generar productos de impacto a la sociedad, entre otros.

C. La vinculación entre diversidad y calidad.

En la actualidad, diversidad y *calidad* están estrechamente vinculados. Martin Trow se refiere a diversidad en la educación superior como el hecho de que “dentro de un estado o nación, existen formas distintivas de educación post-secundaria, instituciones y grupos de instituciones, que tienen misiones diferentes, educan y forman para vidas y carreras diferentes, tienen diferentes estilos de instrucción, se organizan y financian de manera diferente y operan bajo distintas leyes y relaciones con el gobierno” (Trow, 1995).²

Harvey y Green ponen al estudiante en el centro de la calidad, y plantean como un elemento clave de esta la posibilidad de agregar valor y empoderar al estudiante para que pueda desarrollar plenamente su vida y su carrera.

² La traducción de esta cita, así como de otras provenientes de textos en inglés, es responsabilidad de las autoras.

La definición operacional propuesta intenta hacerse cargo de las características y necesidades de una población estudiantil que es cada vez más amplia y diversa, que tiene distintos intereses, aspiraciones y expectativas, que ingresa a la educación superior con calificaciones también muy diversas y que tiene el derecho a recibir una educación que lo capacite para desarrollarse plenamente en su vida personal, profesional, académica y social, considerando múltiples opciones posibles.

Desde ese punto de vista, la propuesta plantea como un elemento esencial la necesidad de tomar en cuenta la realidad y las características de los estudiantes que ingresan, desde la calidad de la educación secundaria recibida, los problemas cognitivos que traen para su nivelación; hasta la estabilidad familiar, social y económica, y el tiempo real disponible para su formación post secundaria (nivel técnico superior, formación universitaria de grado, posgrado) para poder flexibilizar la oferta académica sin detrimento de la calidad del nivel de formación. En este sentido, hoy en día existe una cantidad significativa de estudiantes que trabajan desde antes de entrar a la Universidad, forman familia a muy temprana edad y comparten con otras responsabilidades el tiempo de dedicación a los estudios. La respuesta de las IES debe incluir el análisis de formas para aumentar la inclusión y ampliar la oferta académica con diversas opciones que permitan hacerse cargo de las necesidades particulares de la sociedad de este nivel de formación.

Asimismo, esta forma de mirar la calidad de la educación superior permite ampliar el concepto de Universidad y reconocer que en la actualidad su concepto da cabida a misiones institucionales diferentes que se ejercen a través de distintos estilos de instrucción, de la oferta de una variedad de programas y que responden a distintos modelos organizacionales y financieros. Por último, permite evaluar el grado en que distintas instituciones satisfacen las exigencias planteadas desde la definición, de tal manera que resulta posible implementar procesos de aseguramiento de la calidad que pueden ser reconocidos y valorados, y que permiten reducir las asimetrías de información existentes entre quienes ofrecen educación superior y quienes aspiran a recibirla.

El tema de la diversidad, por tanto, se encuentra en el centro de cualquier análisis que quiera hacerse de la educación superior. En efecto, América Latina tiene más de once mil IES, cuatro mil de las cuales son Universidades; estas presentan un panorama altamente heterogéneo, en el que conviven instituciones universitarias y no-universitarias con más de 200 mil alumnos y menos de mil; estatales, privadas con fondos públicos y privadas sin ningún tipo de apoyo estatal; completas o especializadas; de élite social, masivas, multiculturales e indígenas; dedicadas únicamente a la docencia de pregrado o con peso creciente del nivel de posgrado y la investigación (Brunner 2008).

Resulta interesante el planteamiento de Jamil Salmi (2009), quien en su análisis sobre Universidades de clase mundial se pregunta si solo las de investigación pueden ingresar a esa categoría —¿por qué otros tipos de instituciones de educación terciaria tales como universidades docentes, politécnicos, centros de formación técnica o de ciclo corto, universidades online, no podrían aspirar a ser las mejores en su tipo, en una perspectiva internacional?—. La definición propuesta apunta en esa dirección, intentando separar los

conceptos de complejidad institucional y calidad, y mostrando que es posible desarrollar un alto nivel de calidad a través del ejercicio de una amplia gama de formas organizacionales y educativas.

Los procesos de aseguramiento de la calidad de América Latina —en operación hace ya casi un cuarto de siglo— han tenido un rol importante en el establecimiento de condiciones básicas de operación en un contexto que durante años estuvo extremadamente desregulado; en ese sentido, han logrado reducir una diversidad “perversa”, es decir, de diferencias significativas de calidad, lo que ha sido reconocido tanto por los gobiernos como por las propias IES. El desafío actual consiste, más bien, en abordar lo que podemos llamar la diversidad *virtuosa*, referida a la capacidad de responder a una amplia gama de necesidades y demandas.

D. Características / Rasgos de las IES de buena calidad.

A continuación, se proponen ciertos rasgos que podrían considerarse esenciales para la prestación de servicios formativos a la sociedad:

1. Gobierno y gestión:

- Capacidad para revisar la concreción de las declaraciones de misión y propósitos en función de los cambios sociales.
- Definición y revisión periódica de las políticas y mecanismos en distintos niveles institucionales para el logro de los propósitos.
- Compromiso de la comunidad institucional con la evaluación periódica de la eficacia y pertinencia de las actividades institucionales para la mejora continua (autorregulación).

2. Docencia:

- Análisis de los mecanismos para facilitar la flexibilidad y articulación de estudios, en una lógica de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Internacionalización, en una perspectiva que contribuya al desarrollo de las distintas funciones institucionales y de los distintos miembros de la comunidad institucional, más allá de los beneficiarios directos.
- Apertura a una diversidad de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Políticas y mecanismos que garanticen la pertinencia y actualización del personal docente con relación a los objetivos de formación y los resultados esperados de aprendizaje.

3. Investigación:

- Conformación de redes que amplíen las capacidades institucionales y el impacto de los resultados.

- Inclusión de la investigación sobre la eficacia y la pertinencia de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como actividades válidas y necesarias para la calidad institucional.

4. Vinculación con el medio:

- Promoción de la bi-direccionalidad de las actividades de extensión o vinculación con el medio, para mejorar la calidad de las funciones institucionales.

Referencias:

Araica, R., y M. Vargas. 2020. «Hacia la definición conceptual del constructo Calidad de la Educación Superior en el contexto de la Universidad Nacional Agraria.» *Revista Educación* 44 (2). doi:<http://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40522>.

Atria, R. 2012. *Tendencias de la Educación Superior: el contexto para el aseguramiento de la calidad*. Santiago: CINDA.

Bertolin, J.C.G. 2015. «Quality in Higher Education: From the Diversity of Conceptions to the Relentless Conceptual Subjectivity.» *Scientific Research Publishing Inc* (e Creative Commons Attribution International License (CC BY)).
https://file.scirp.org/pdf/CE_2015122513573945.pdf.

Birnbaum, R. 1983. *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Brunner, J.J. 2008. «El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades.» *Revista de Educación, Número extraordinario* 119-145.

Harvey, L., y Green. 1993. «Defining quality.» *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1).

Lemaitre, MJ., R. Aguilera, A. Dibbern, C. Hayle, A. Muga, y J. Téllez. 2018. *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC.

Lemaitre, MJ., y E. Zenteno. 2012. *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Informe Educación Superior 2012*. Santiago: CINDA. <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoam%C3%A9rica-2012.pdf>.

Pirsig, R. 1975. *Zen and the art of motorcycle maintenance*. Nueva York: Bantam Books.

Salmi, J. 2009. *The challenge of establishing world class universities*. Wasington DC: IDRB - The World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>.

Stensaker, B. 2007. «Impact of quality processes .» En *Embedding quality culture in higher education*, de L. et al. (Eds.) Bollaert, 59-62. Brussels, Belgium: European University Association.

Toro, J.R.,. 2012. *Gestión interna de la calidad en las instituciones de educación superior*. Santiago: CINDA.

Trow, M. 1996. «“Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective”» Editado por Center for Studies in Higher Education. Center for Studies in Higher Education.
file:///Users/jjbrunner/Downloads/eScholarship%20UC%20item%206q21h265.pdf.

—. 1995. «Diversity in higher education in the United States of America.» *Paper presented at the CVCP Seminar on Diversity in Higher Education*. London, 14-15 September.

Modelos de aseguramiento de calidad establecidos en América Latina

Dra. Maribel Duriez González.

Dra. Olga Hernández Limón

Dra. Mercedes Tinoco Espinoza

1. La calidad en la agenda de la educación superior Latinoamericana.

Desde la década de los 90, las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina han venido instaurado en sus agendas el tema de la calidad, convirtiéndose en eje fundamental desde la primera Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES) celebrada en la Habana en 1996, hasta la última de 2018.

La Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en París en 1998 en su Declaración final señala que:

[...] Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad [...] debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional... (Artículo 11, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998).

Un decenio más tarde, la CRES celebrada en Cartagena de Indias, recomendó que, en vista de la necesidad de aumentar la cobertura educativa, “los sectores públicos y privados están obligados a otorgar una educación superior de calidad y pertinencia, por lo que los gobiernos deben responsabilizarse del fortalecimiento de los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público” (CRES, 2008).

Finalmente, la Conferencia celebrada en el 2018 en Córdoba, Argentina, retoma a la calidad con mayor beligerancia, inclusión y articulación entre las IES, organismos reguladores de la educación superior, organismos de evaluación y acreditación, haciendo partícipes también a los estados nacionales de la región (CNEA, 2019). Así, en su declaración final señala que:

La acreditación debe fundamentarse en evaluaciones simultáneas de las carreras dentro de la misma área del conocimiento, integrando la institucional (aspectos financieros, administrativos y gerenciales) y la académica (formación profesional), a fin de realizar análisis comparativos y propiciar mecanismos de regulación y evaluación de las agencias de acreditación, con el propósito de asegurar criterios internacionales de credibilidad y eficacia. (Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina, CRES, 2018).

Como puede apreciarse, tras 25 años de celebrar CRES, el tema de la calidad se ha posicionado en la agenda de las IES, de los estados y de la comunidad universitaria. Paralelamente, en las últimas tres décadas —los noventa del siglo XX— se fueron

estableciendo en América Latina y el Caribe los sistemas y organismos de evaluación y acreditación, liderando esta experiencia países como México, Chile, Brasil, Colombia y Argentina.

2. Una mirada a los modelos de evaluación y acreditación establecidos en América Latina.

En las últimas tres décadas se han creado sistemas y organismos de evaluación y acreditación con diversas estructuras, procesos y mecanismos. Tal y como lo señala Lemaitre (2018), los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior se han convertido en eje de interés y relevancia en lo interno de los países de América Latina y el Caribe.

Los cambios paulatinos derivados de este interés creciente por el aseguramiento de la calidad han permitido el desarrollo de diversos criterios, indicadores y estándares que caracterizan a los modelos de evaluación y acreditación que han venido consolidándose en la región. Así, se distinguen algunos modelos orientados hacia la rendición de cuentas de la calidad de instituciones y programas académicos, y a certificar el cumplimiento de estándares y la mejora continua de las IES (Lemaitre, 2018). También, emerge la necesidad del reconocimiento de las titulaciones y la movilidad académica como elementos que se retoman en la actualidad por los diversos sistemas y organismos de aseguramiento de calidad.

El reciente “Informe sobre los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en Latinoamérica”, elaborado en el marco del proyecto EQUAM- LA³ en 2020, presenta la existencia de 19 sistemas y organismos nacionales y sus diversas expresiones que pueden resumirse de la forma siguiente:

1. Por su **estructura** suelen llamarse sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad; agencias de acreditación de la calidad; consejos nacionales de evaluación y acreditación, o comisiones nacionales de evaluación y acreditación.
2. Por el **tipo** de evaluación/acreditación se concentran en IES, carreras de grado y programas de posgrado. Algunos organismos dedicados a un tipo de acreditación, otros a dos o más.
3. Por su **origen/naturaleza** la gran mayoría han sido creadas por los estados nacionales mediante leyes y decretos. Poseen presupuesto y estructura orgánica amplia. Adicionalmente se han creado agencias privadas de acreditación que son de reciente data.
4. Por sus **declaraciones genéricas** la mayoría de organismos consideran el aseguramiento de la calidad como el conjunto de procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación, ya sea institucional o de carreras.

³ EQUAM-LA: Enhancing Quality Management & Recognition in Latin American universities to underpin the Latin American Higher Education Space. Proyecto financiado por Erasmus+ en proceso de ejecución.

5. Por su **énfasis de la evaluación/acreditación** la mayoría de organismos se concentran en procesos como gestión, docencia, investigación, extensión social. Algunos incluyen énfasis en resultados de la formación y de la investigación.

3. Un vistazo a los sistemas regionales de aseguramiento de la calidad.

La integración de organismos nacionales de aseguramiento de calidad en sistemas regionales, es una experiencia que se origina en Suramérica con el Sistema Regional de Acreditación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), conocido como ARCU-SUR.

En la región Centroamericana, el primer ejercicio de integración regional de la calidad se registra en 1962 con la creación del Sistema de Carreras Regionales (SICAR), en el marco del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), para evaluar carreras regionales de posgrado (CNEA, 2019).

En la década de los 90, específicamente en 1998, se crea el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) con el fin de promover la cultura de calidad y rendición de cuentas a la sociedad, así como impulsar el establecimiento de mecanismos regionales de acreditación internacional de la calidad de la educación superior en América Central:

SICEVAES promovió la realización de ejercicios de autoevaluación institucional y de programas con fines de mejora, desarrollando guías para estos procesos, así como acciones de capacitación regional con académicos de las instituciones, iniciándose el primer ciclo de autoevaluaciones con 96 carreras de grado de algunas de sus universidades miembros que participaron voluntariamente (Duriez, 2001 citado en CNEA, 2019).

En el 2003, mediante gestiones del CSUCA, se crea el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), primer organismo de acreditación regional que acredita a agencias y facilita procesos de acompañamiento a las IES de la región para los procesos de aseguramiento de la calidad y mejoramiento continuo (acreditador de acreditadores). Su naturaleza es no gubernamental y se integra por representantes de la comunidad académica pública y privada, colegios profesionales y otros actores sociales de la región (Duriez, 2011).

En esa misma línea, en el 2006, el CCA promovió y acompañó la creación de tres agencias —Agencia Centroamericana de Acreditación de Educación Superior del Sector Agroalimentario y Recursos Naturales (ACESAR), Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura e Ingeniería (ACAAI) y Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP)— que constituyen organismos de integración regional, sin fines de lucro y con participación multisectorial. Su función de acreditación y reacreditación de programas e IES abarca tanto instituciones públicas como privadas.

Actualmente, existen otras entidades como la Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica (AUPRICA), creada en 1990, que solamente realiza procesos de acreditación en universidades y carreras privadas. En 2013, bajo el respaldo de AUPRICA,

se crea en Guatemala el Sistema de Acreditación Académica de Centroamérica y Panamá (SIACAP).

Referencias

Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. (2003). Estatuto del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. [en línea], recuperado de <http://ccacreditacion.org/content/20181121174825-1.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. (2019). Modelo de Calidad de la Educación Superior. Managua, Autor.

Duriez, M. (2001) Percepciones de los docentes y directivos universitarios sobre los procesos de autoevaluación que impulsa el SICEVAES. Investigación de campo en 5 instituciones universitarias de Nicaragua y Honduras. Proyecto final del Curso Camina-2001. https://gc21.giz.de/ibt/site/csuca/ibt/cat03C1/documentos/fases_3-4/memoria-fase4-pt1.pdf

Duriez, M. (2011). Modelos de Evaluación y Acreditación. Antología de textos y conferencias impartidas en el curso Evaluación y Acreditación Universitaria en el marco de la Especialidad en Gestión Universitaria desarrollada en URACCAN. Material electrónico.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO (1996). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe 1996. IESALC-UNESCO.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2008. IESALC-UNESCO.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO (2018). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018. IESALC-UNESCO.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). La educación superior como parte del Sistema Educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y Aseguramiento de la Calidad. IESALC-UNESCO y UNC. (En línea). Consultado en: <https://drive.google.com/file/d/1iYENxfyKzNbixEraVE0r6BY2sxxEgJoq/view>

Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Plan de Acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) 2018-2028. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>

Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. En Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Colección, CRES, 2018.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO.

