

UNIVERSIDAD DEL CEMA
Buenos Aires
Argentina

Serie
DOCUMENTOS DE TRABAJO

Área: Educación

**EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN
CARRERAS DE GRADO NO ACREDITABLES:
REFLEXIONES SOBRE EL CASO ARGENTINO**

Sebastián Rinaldi

Enero 2023
Nro. 846

https://ucema.edu.ar/publicaciones/doc_trabajo.php
UCEMA: Av. Córdoba 374, C1054AAP Buenos Aires, Argentina
ISSN 1668-4575 (impreso), ISSN 1668-4583 (en línea)
Editor: Jorge M. Streb; asistente editorial: Valeria Dowding <ved@ucema.edu.ar>

**EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CARRERAS DE GRADO NO
ACREDITABLES: REFLEXIONES SOBRE EL CASO ARGENTINO¹**

**Quality assurance in non-accreditable undergraduate programs: Reflections on the
Argentine case**

Sebastián Rinaldi²

Resumen

En este trabajo se formulan propuestas para el aseguramiento de la calidad en carreras de grado no acreditables, conforme al marco normativo vigente en el sistema educativo superior argentino. Para este propósito, se realiza una aproximación al concepto calidad y se analizan los criterios que deben cumplir las carreras para ser evaluadas por la agencia nacional de evaluación y acreditación universitaria. Para concluir, se determina la existencia de diversos mecanismos que pueden favorecer la mejora de la calidad de las formaciones académicas, a partir de una mayor integración de las instituciones y de un fortalecimiento de los colectivos profesionales.

Palabras clave: Aseguramiento de la calidad, acreditación, evaluación, universidad, carreras de grado.

¹ Los puntos de vista del autor no necesariamente representan los puntos de vista de la UCEMA.

² Magíster en Currículum y Especialista en Didáctica y Currículum (UNLZ). Experto en Metodologías Activas (UCASAL). Licenciado en Ciencia Política (UNLaM). Profesor de Nivel Superior (Instituto Superior Granaderos). Director del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa y Docente de Comunicación Escrita en la Universidad del CEMA. E-mail: smrinaldi@ucema.edu.ar

Abstract

In this paper, proposals for quality assurance in non-accreditable undergraduate programs are made, in accordance with the current regulatory framework in the Argentine higher education system. For this purpose, an approximation to the concept of quality is stated and the criteria that programs must accomplish to be evaluated by the national agency for university evaluation and accreditation are analysed. To conclude, the existence of various mechanisms that can stimulate the improvement of the quality of academic trainings, based on a greater integration of institutions and a strengthening of professional groups, is determined.

Keywords: Quality assurance, accreditation, assessment, university, undergraduate programs.

Introducción

La calidad de los procesos formativos y su evaluación fueron ganando terreno durante las últimas décadas en los sistemas universitarios del mundo ante la necesidad de formar cada vez más y mejores egresados para actuar conforme a las demandas profesionales del mercado laboral y de la sociedad misma (Malagón Plata, Rodríguez Rodríguez & Machado Vega, 2019; Villarroel & Bruna, 2019).

En el caso de Argentina, a partir de la aprobación de la Ley No 24.521 de Educación Superior-LES en 1995, se introdujeron la evaluación y el aseguramiento de la calidad como nuevos ejes de la política universitaria, creándose la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria-CONEAU, un organismo descentralizado con actuación bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación.

Al definir las funciones de la CONEAU se determinó, entre otras, que iba a ser la agencia estatal responsable de la acreditación de las carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado y su ejercicio pudiera comprometer el

interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, tal como indica el Art. 43° de la mencionada ley.

De este modo y debido a la interpretación que se hizo de ese pasaje de la LES, se fueron redactando estándares de diversas carreras científico-técnicas para su evaluación -como medicina, farmacia, enfermería, veterinaria, odontología y gran parte de las ingenierías-, incorporándose las ciencias sociales y humanísticas recién en 2009 a partir de la Resolución Ministerial No. 343, que fijó los estándares de acreditación para el título de Psicólogo/a. Más recientemente se incorporaron las carreras de Derecho y Contador Público.

Ahora bien, si se considera la totalidad del entramado de carreras de grado que se dictan actualmente en las universidades del país -4.764, según la Secretaría de Políticas Universitarias, 2020-, son numerosas las que no pasan por procesos de acreditación -más del 60%-, y en su mayoría sólo deben cumplimentar algunos requisitos ministeriales básicos, como la carga horaria de al menos 2600 horas reloj distribuidas en un tiempo mínimo de 4 años, quedando bajo la responsabilidad de cada casa de altos estudios el aseguramiento de la calidad y la pertinencia de estos programas de formación académica.

Dado este escenario, en el presente trabajo se propone una reflexión sobre el funcionamiento del sistema de acreditación de carreras de grado en nuestro país, haciendo hincapié en la necesidad de incorporar estrategias para impulsar procesos de evaluación de la calidad de las carreras que no están incorporadas al Art. 43° de la LES, como una forma de mejorar la oferta universitaria.

La evaluación de la calidad en el ámbito universitario

El sistema educativo internacional ha experimentado un crecimiento exponencial durante las últimas décadas. La tasa bruta de matriculación pasó de 13 millones de estudiantes

universitarios en el año 1960 a 137 millones en 2005, hasta superar recientemente los 200 millones en todo el mundo (UNESCO, 2017).

En el caso particular de América Latina y el Caribe, a mediados del siglo pasado se registraban poco menos de 300 mil estudiantes, mientras que cifras actuales revelan una cantidad superior a los 20 millones. De igual modo, se pasó de 75 universidades en 1950 a unas 3 mil instituciones, de las cuales se calcula que dos tercios son de gestión privada (Vieira do Nascimento, Mutize & Roser Chinchilla, 2020).

A la vez, el retorno a la democracia en muchos países del continente trajo consigo un impacto significativo en la estructura educativa superior, erigiéndose la universidad como una institución que podía contribuir a la gobernabilidad de los sistemas políticos a través de la construcción de la ciudadanía y la configuración de nuevas subjetividades políticas (Vázquez, 2014).

Dado este escenario de profundas transformaciones, se fue problematizando la participación de los estados en la planificación de sus propios sistemas universitarios, definiendo cómo debían ampliarse, financiarse y, hasta qué punto, democratizarse.

En la región latinoamericana, hasta comienzos de 1980, la universidad había sido mayormente de gestión pública y gozaba de altos grados de autonomía institucional y académica. Sin embargo, hacia fines de esa década y comienzos de la siguiente, en el marco de un proceso globalizador, se alentó la creación de diversos tipos de instituciones de educación superior universitarias y no universitarias preferentemente privadas, sin que el sistema contemplara criterios exigibles de calidad y de pertinencia institucional, conformándose un mapa de ofertas sumamente heterogéneo en cuanto a los niveles de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje (Mollis, 2014). Por este motivo se inició el debate respecto de la necesidad de establecer criterios para evaluar la calidad de los procesos formativos y de las instituciones oferentes.

Así, se comenzó a hablar del “Estado evaluador” en clara alusión a los procesos de coordinación y regulación de los sistemas de educación superior que se venían gestando en Europa desde hacía unos años, reforzándose la relación Estado-Universidad. Mientras, por un lado, se dotaba de mayor autonomía a las instituciones para el control de sus procesos, por el otro, se instalaban sistemas para evaluar el uso de dicha autonomía prestando atención a los resultados obtenidos.

En Latinoamérica el inicio de la evaluación y acreditación de la educación universitaria se registra a comienzos de la década de 1990. “En la segunda mitad de esta y el primer lustro del milenio, en más del 70% de los países se integraron e iniciaron sus funciones, agencias y organismos evaluadores y/o acreditadores” (De la Garza Aguilar, 2006, p. 175), y salvo algunas excepciones, a la fecha la región cuenta casi en la totalidad de los estados y subregiones con agencias especializadas de este tipo (Strah, 2020). La inclusión de estos mecanismos se produjo en un contexto político, económico y financiero sumamente complejo, asociado principalmente a políticas de reestructuración del aparato estatal y de racionalización y selectividad del gasto público.

En definitiva, la evaluación se presentaba inicialmente como una política que no solo limitaba las posibilidades de autonomía institucional, sino que además era considerada por una parte de los académicos y la opinión pública como una herramienta de desfinanciamiento de la educación superior -véanse, por ejemplo, las discusiones iniciales en torno a este tema en trabajos como García de Fanelli, 1997; Gentili, 2001 & Sverdlick, 2001-.

Sin embargo, hoy en día, la visión respecto de la existencia de mecanismos de evaluación ha cambiado considerablemente. Las agencias han ido ganando su espacio y reconocimiento en el entramado de los sistemas educativos regionales, como aquellas que permiten mejorar y elevar continuamente el nivel y la calidad de los procesos educativos, y que

a la vez generan una reflexión constante en cada una de las universidades para la revisión de la propia estructura de funcionamiento y de los programas académicos.

En líneas generales, las diferentes casas de altos estudios han entendido la importancia de someterse a estos procesos y el impacto en sus desarrollos que una evaluación puede ocasionar: acceso a programas de becas y financiamiento, una mayor cantidad de inscritos en carreras de grado y posgrado y mayor prestigio ante la comunidad educativa local e internacional, son algunas de las derivaciones posibles.

Más aún, el proceso de evaluación se extendió a nivel continental logrando aunar criterios y encontrando puntos de contacto que favorecieron el proceso de internacionalización cooperativa de la educación superior, como los casos de MEXA y ARCUSUR, que vinculan autoridades políticas y académicas de los estados del MERCOSUR en un claro intento de alcanzar una calidad común, concertando discursos y prácticas de formación profesional que pueden ser traducidos y adaptados a la realidad concreta de cada país (Fernández Lamarra & Albornoz, 2014; Geneyro, Groppo, Strah & Fillipa, 2019; Lamagni, Piva, Riccomi & Singer, 2011).

Tanta importancia ha cobrado la evaluación de carreras e instituciones, que las universidades han generado profesionales y áreas especializadas en procesos de acreditación académica. Desde éstas, con el paso del tiempo, se ha vuelto más frecuente la realización de procesos de evaluación continua de todos los actores y componentes que hacen a los procesos de formación universitaria, imprescindibles para la planificación y la gestión estratégica. Los procesos de revisión permanente de las prácticas de las propias universidades han tendido a pasar de la simple *evaluación sumativa* a una *evaluación formativa* en la que “se privilegia el intercambio democrático entre los actores, más que lo administrativo, sus juicios de valor y sus recomendaciones pretenden convencer sobre la conveniencia estratégica de ser aplicadas, más que la aplicación por su peso normativo” (Fernández Lamarra & Aiello, 2013, p. 172). Por lo

tanto y tal como indica Fernández Lamarra (2014, p. 84), las universidades se van transformando desde una “cultura de la evaluación” hacia una “cultura de planificación y gestión estratégica, responsable, autónoma, pertinente y eficiente”, fortaleciendo los procesos de evaluación institucional para el aseguramiento de la calidad y apuntando hacia una mayor pertinencia académica y social, que incluya nuevas modalidades de toma de decisiones, planeamiento, dirección y evaluación, de una forma más democrática y participativa, y formando profesionales cada vez más en línea con lo que el mercado laboral y la sociedad en su conjunto necesitan. Esto implica claramente que las nociones de calidad y pertinencia no pueden disociarse.

Siguiendo a Dias Sobrinho (2018; 2019), la cuestión de la calidad también reviste importancia para incrementar la competitividad económica, para crear más amplias condiciones de empleabilidad, para dar fe pública del correcto ejercicio de los servicios educativos -o *accountability educacional*, como se plantea en los trabajos de Huisman & Currie, 2004 y McMeekin, 2006- y para formar una ciudadanía más responsable. En todos estos casos, el debate en torno a la calidad no puede evadirse del crecimiento explosivo de las matrículas e instituciones durante las últimas décadas, que en algunos países han alcanzado el nivel de *masificación*. En este sentido, si se piensa especialmente en el sistema educativo público, el rol de los estados resulta ser clave para el desarrollo de procesos educativos de calidad involucrando a las instituciones y sus actores de todos los niveles para evitar cualquier forma de exclusión que no permita acceder y permanecer a los sujetos en el ámbito educativo bajo condiciones que favorezcan el desarrollo cultural, social y económico, es decir, humano (Lucardi, 2020).

En varios países de la región la intervención de los estados regulando el sistema de evaluación de la calidad educativa ha arrojado resultados satisfactorios. Tal es el caso argentino, que durante los últimos años se observó un crecimiento del sistema educativo

universitario que buscó tener cierto sentido y orden respecto de la oferta y su pertinencia social, económica y geográfica -para lo cual las acreditaciones hicieron su aporte-, contrariamente a lo sucedido durante la década de 1990, cuando se produjo en una expansión descontrolada de posgrados y de carreras terciarias que se apartaba de la estructura tradicional del sistema organizado en torno al grado.

Al mismo tiempo, lo acontecido en el sistema de evaluación de nuestro país también da cuenta que una frecuencia periódica de participación en procesos de acreditación permite el desarrollo de capacidades institucionales para mejorar permanentemente y lograr resultados cada vez más impactantes, algo que puede apreciarse en los informes de la CONEAU tanto del grado como del posgrado.

El sistema de evaluación de carreras de grado en Argentina.

En Argentina, a partir de la sanción de la LES se promovió la creación de la CONEAU como el único organismo estatal responsable de la acreditación de carreras de grado en el país. A pesar de alguna experiencia alternativa prevista por el Art. 45° de dicha ley, el cual señala que pueden existir también agencias privadas -como ha sido el caso de la Fundación Argentina para la Evaluación y la Acreditación Universitaria-FAPEYAU, creada en 2002 por iniciativa de dieciocho universidades privadas, Resolución Ministerial No. 540/02-, el sistema se ha orientado en términos generales, a generar procesos de evaluación concentrados por la agencia pública.

El sistema universitario local está conformado por 131 universidades, de las cuales 66 son de gestión pública -61 nacionales y 5 provinciales- y 65 privadas -entre las que se destacan una extranjera, Universidad de Bolonia, y otra internacional con sedes en varios países latinoamericanos, FLACSO-. Estas instituciones están agrupadas en los denominados Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior-CPRES, integrados por representantes

de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región. Los CPRES promueven la articulación de las universidades con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica-INET, el Instituto Nacional de Formación Docente-INFD, los estados provinciales, las instituciones sociales intermedias y los sectores productivos de la región, además de ordenar, debido a su distribución, el proceso de convocatorias de acreditación (Secretaría de Políticas Universitarias, 2017).

Como parte del desarrollo del sistema de evaluación, el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades -órgano que nuclea a todos los rectores de universidades de gestión privada y estatal-, comenzó a determinar en los albores de este siglo la nómina de títulos declarados de interés público, siguiendo lo postulado en el Art. 43° de la LES.

Mediante diferentes resoluciones emanadas del Ministerio de Educación de la Nación se determinaron las actividades reservadas para cada título mencionado, la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios de intensidad para la formación práctica en cada uno de los casos. A partir de esto, la CONEAU comenzó a organizar los procesos de acreditación de carreras de grado a través de convocatorias que involucran a todas las universidades que ofrecen el título correspondiente.

En relación con el funcionamiento del sistema, si se observan los diferentes esquemas de evaluación y acreditación de carreras en la región, se puede advertir una estructura similar: un primer momento donde se realiza la autoevaluación institucional; un segundo momento de evaluación externa por parte de especialistas externos a las instituciones, es decir, pares académicos, seleccionados a partir de registros de pares, que pueden realizar visitas a las diferentes universidades como parte del proceso; y una instancia de elaboración de informe final del proceso, que culmina con la emisión de una resolución o dictamen que determina la

acreditación por un tiempo específico -en Argentina el máximo es de 6 años- o no de las carreras.

Gracias a diversos consensos entre los actores parte del sistema se ha logrado cierta clarificación de los criterios a implementar para la evaluación de la calidad y la pertinencia de los programas de formación, destacándose aspectos significativos que deben ser sometidos a juicio en el marco de procesos de acreditación: el número de egresados en relación a la cantidad de ingresantes; la tasa de desgranamiento; la calidad de los trabajos finales de los estudiantes y su inserción profesional; el número de ingresantes y el volumen de becas otorgadas, reconociendo los grados de democratización en el acceso a la educación superior en todos sus niveles; el grado de actualización y formación del cuerpo académico junto con su dedicación a la investigación y/o actividades de extensión; las facilidades que cada institución pone a disposición del alumnado para vehicular su cursado; el nivel de las prácticas pre-profesionales; la actualización del plan de estudios; entre otros.

Actualmente, toda la presentación de la información para el proceso se realiza por una plataforma online denominada CONEAU Global y se formaliza la apertura del expediente a través del aplicativo Trámites a Distancia-TAD.

Si bien el sistema parece ser bastante claro en cuanto a sus reglas y ha contribuido con el establecimiento de una cultura de la evaluación que impulsó mejoras institucionales (Peón y Pugliese, 2016), existen críticas que pueden ser realizadas a su funcionamiento. En algunos trabajos (e. g. Marquina, Ramírez & Rebello; 2009; Rinaldi, 2022; Sánchez Martínez, 2013) se ha puesto el acento sobre la excesiva carga burocrática del proceso -que pareciera pesar más que el funcionamiento mismo de la carrera-, las dificultades que siempre han presentado todos los mecanismos de carga de información y la rigidez de los planes de estudio que casi no pueden modificarse hasta la siguiente acreditación frente a la necesidad continua de las

disciplinas de innovar. Aunque quizás las mayores críticas al sistema recaen en lo que acontece durante los comités de pares.

Corengia (2014), por su parte, señala el hecho de que las carreras frecuentemente están a merced de las decisiones que se toman de manera individual entre los evaluadores, los cuales no operan siempre como un colectivo. Esto genera un impacto en el resultado de la evaluación que se puede ver agravado por la falta de entrenamiento de los pares en la dinámica de la realización de un informe, su formación académica específica que no siempre coincide con la carrera que evalúan, inconsistencia con otros juicios del mismo comité o de la misma convocatoria, observaciones que exceden los estándares, el retraso en el pago de los servicios profesionales -cuya suma resulta ridículamente escasa en estos tiempos, salvo cuando se trata de acreditaciones en el marco del proceso de ARCUSUR-, e incluso, hegemonía de los técnicos en la resolución de los informes.

De igual modo, recaen otras críticas sobre los mecanismos concretos que se utilizan para evaluar las carreras asociadas a sus orígenes. Alterisio (2019), por ejemplo, ha señalado como una limitación del modelo de evaluación de la CONEAU que los indicadores y métodos de evaluación no fueron diseñados en este contexto y conceden mayor peso a una información que a otra, como sucede si se observan los modos de evaluación de las actividades de investigación frente a las de enseñanza. Estas últimas parecieran no revestir tanta importancia como los indicadores de producción científica, algo muy propio del sistema norteamericano.

Sobre el Art. 43° de la Ley de Educación Superior

Al observar la LES que rige en nuestro país, se destaca que en su Art. 43° se establece que:

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades: b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Las discusiones sobre la interpretación de este artículo han sido cuantiosas y han abarcado todos los aspectos posibles.

En primer término, desde el Consejo de Universidades-CU, uno de los aspectos que más se debatió fue el hecho de qué se iba a entender por “título de profesiones reguladas por el Estado”. Si bien toda carrera que ingresa al artículo pasa a ser incluida en la nómina de profesiones reguladas, existen campos cuyas regulaciones anteceden a la sanción de la ley. El corresponder a una profesión regulada previamente es una condición necesaria para que un título ingrese en la nómina, aunque no suficiente ya que toda profesión regulada no implica necesariamente un compromiso al interés público y una afección directa a los ámbitos precisados por la norma.

Otra de las cuestiones a consensuar fue la idea de “riesgo directo”. Desde el CU se reconoció que el ejercicio de todas las profesiones implica en cierto modo un riesgo potencial para otros. Sin embargo, esta noción remite a la posibilidad de que la acción directa de un

profesional y no la consecuencia de una serie de efectos en cadena, pudieran contribuir a comprometer la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. En tercer término, más allá de los acuerdos logrados, es aún tema de debate la determinación de las actividades reservadas para cada título. Si bien los estándares fijados postulan cuales son aquellas actividades que solo puede realizar un profesional que acredita una titulación en particular, el devenir de la actividad profesional y académica conspira contra ello, y aparecen nuevas disciplinas o áreas interdisciplinarias que buscan definir sus alcances bajo el riesgo de afectar no solo intereses profesionales sino políticos, económicos y sociales. En línea con este punto, aún existen muchas profesiones que por definición deberían entrar al Art. 43° y no tienen estándares definidos, como los casos de Ingeniería Vial, Ingeniería Naval, Meteorología, Criminología o Ciencias Paramédicas.

Un último aspecto por considerar refiere a que las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la CONEAU o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. La ley indica que las carreras deben pasar por CONEAU o por algún otro tipo de institución. Sin embargo y a pesar de las idas y vueltas del sistema, la agencia estatal logró un reconocimiento tal que prácticamente dejó sin efecto la existencia de instancias privadas de evaluación y acreditación. En la práctica, resulta difícil competir con la estructura de esta, principalmente en cuanto a sus alcances y recursos, lo que permite imaginar que agencias como la mencionada FAPEYAU no podrían prosperar a futuro.

La evaluación de carreras que no están incorporadas en el Art. 43°

Es sabido que muchas universidades en Argentina y en el resto de la Región Latinoamericana han adoptado durante las últimas dos décadas diferentes estrategias para evaluar su calidad, más allá de las instancias de evaluación y acreditación universitaria. Tal es el caso de las certificaciones que varias instituciones han obtenido sobre sus sistemas de gestión

de la calidad en torno al cumplimiento de las normas ISO 9001, aplicables a cualquier tipo de organización o actividad orientada a la producción de bienes o servicios (e. g. Barberio & Natale, 2014; Fontalvo & De La Hoz, 2018; González, Abreu & Araiza, 2018; Hernández, Arcos & Sevilla, 2013). Sin embargo, este tipo de normas no tienen incidencia en aspectos académicos y en los resultados de los procesos de enseñanza, que en última instancia, definen la calidad del profesional graduado.

Aclarado esto y frente a este panorama en el cual los esfuerzos ministeriales están enfocados en evaluar solamente carreras que tienen determinadas características, ¿cuáles son las alternativas con las que cuentan las instituciones si desean someter a juicio la calidad de las restantes ofertas curriculares?

En primer lugar, debe decirse que en estos tiempos existe cierto consenso generalizado acerca de que la autoevaluación es una política positiva para cualquier institución. Independientemente de tener que pasar o no por un proceso de acreditaciones, la autoevaluación es un modo de asumir la acción educativa a partir del cual la comunidad académica de una carrera revisa su misión y visión, evalúa la administración de sus recursos, saca conclusiones sobre sus resultados y obtiene información suficiente para autorregularse (Corengia, 2015; Salazar, 2016).

Si bien hasta mediados de la década de 1990, las experiencias de autoevaluación eran limitadas, producto de la falta de personal formado, pero sobre todo por la fuerte resistencia de los movimientos estudiantiles y los gremios docentes, la actualidad del sistema universitario muestra una situación bien diferente.

Para la realización de una autoevaluación algunas de las recomendaciones serían fomentar la participación de la comunidad universitaria en su conjunto, en particular de aquellos que están afectados a las actividades de la cada carrera -docentes, no docentes, estudiantes, investigadores, gobierno-, adoptar una perspectiva contextual e histórica en

relación al proyecto inicial de la propuesta formativa pero en el marco de una institución particular, cubrir todas las funciones que desempeñan los diversos actores protagonistas de su funcionamiento, enfocar a la carrera como un todo y no como una mera suma de sus partes y dar cuenta de la existencia de indicadores cuantitativos y cualitativos básicos (CONEAU, 2017).

Por otra parte, las instituciones tienen la posibilidad de definir sus políticas de evaluación externa, a partir de la convocatoria de pares evaluadores en un estilo similar a como funcionan los proyectos de investigación que son evaluados en el contexto de las Secretarías de Ciencia y Técnica de las universidades. Esto lógicamente implica destinar recursos para cada carrera o familias de carreras que en muchos casos las instituciones no disponen. No obstante, existen antecedentes que pueden ser un buen punto de partida para pensar en el tema que nos convoca.

Uno de ellos es hacer uso de los distintos convenios que cada universidad tiene firmados con otras entidades públicas, privadas y de la sociedad civil, fomentando la participación de los profesionales que se desempeñan en ellas para aportar una mirada sobre asuntos concretos que pueden colaborar a mejorar la calidad de las ofertas. Claro está, por ejemplo, que desde una empresa difícilmente se puedan realizar aportes a la propuesta pedagógica de un proyecto educativo, pero si se puede considerar la asesoría en relaciones con el medio productivo y de inserción profesional de los estudiantes que ayuda a definir y delimitar el perfil del graduado. Así, por ejemplo, podemos pensar en comités asesores permanentes o renovables, más o menos formalizados (según lo dicten las prácticas institucionales), que con cierta frecuencia puedan ser convocados para expedirse acerca de asuntos que pueden incidir en el devenir de una propuesta formativa disciplinar.

Otra referencia de peso son las evaluaciones que la FAPEYAU ha realizado a carreras de grado que no ingresan dentro de la nómina de titulaciones con actividades reservadas. Si se

observan los criterios definidos y la documentación presentada en las evaluaciones realizadas, se puede concluir que el proceso se ajustó bastante al que atraviesa una carrera con estándares en la agencia pública. Aunque la realidad nos muestra que este tipo de agencias no terminaron prosperando en el contexto nacional, la colaboración entre instituciones educativas como la experiencia mencionada para garantizar la calidad del sistema sigue siendo una interesante opción. Quizás en el ámbito privado resultaría un gran desafío coordinar este tipo de acciones a sabiendas de que muchas instituciones resultan ser parte de un mercado sumamente competitivo.

Una tercera vía que se propone para pensar la evaluación de la calidad de las carreras que no se incluyen en el Art. 43° de la LES está asociada a las diferentes comunidades profesionales de pertenencia. La mayoría de las disciplinas, por más nuevas que sean, tienen en algún tipo de asociación que nuclea a los profesionales del campo, muchos de los cuales participan activamente de la enseñanza y la gestión universitaria. Lamentablemente, en aquellas carreras que no están contempladas en dicho artículo, como la inmensa mayoría de las ciencias sociales, las discusiones respecto de su enseñanza en encuentros académicos no suelen ser un tema nodal. No obstante, en el contexto internacional existen numerosos casos de procesos de acreditación que se dan en el marco de disciplinas profesionales, independientemente de que las carreras tengan que pasar o no por una agencia nacional común a todas las áreas:

- En India, el Consejo Nacional de Acreditación para la Educación y las Prácticas (NABET), es una institución dedicada a la acreditación de las organizaciones de formación profesional y de los organismos de evaluación de las competencias. Ante ella deben acreditar planes académicos de formación en las áreas de Gestión de la Calidad (SGC), Gestión Ambiental (EMS), Gestión de la seguridad de la información

(SGSI), Gestión de la Seguridad Alimentaria (FSMS), Gestión de Salud y Seguridad Ocupacional (SGSSO).

- En Pakistán, la Comisión de Educación Superior (PHEC) puede establecer consejos de evaluación nacionales o regionales o autorizar a cualquier consejo u órgano similar existente para llevar a cabo la acreditación de instituciones, incluidos sus departamentos, instalaciones y disciplinas. En este contexto se crearon desde 2002 las agencias acreditadoras de Formación Docente (NACTE), Educación Agrícola (NAEAC), Educación para los Negocios (NBEAC) y Educación Computacional (NCEAC).
- En Alemania existen unas diez agencias acreditadoras autorizadas por el Consejo de Acreditación, una de las cuales es la Agencia Acreditadora de Programas de Grado en Ingeniería, Informática, Ciencias Naturales y Matemática (ASIIN).

Estas menciones permiten evidenciar que pueden someterse carreras de las más diversas disciplinas a procesos de acreditación dentro de los propios colectivos profesionales, con una profunda articulación con las áreas claves de los estados. Claro está, que se requiere de ciertos acuerdos sobre el *core* de las formaciones y sobre aquellos contenidos que quedarían reservados para que cada institución defina lo propio de su ciclo profesional que es distintivo respecto de las otras ofertas del sistema.

En definitiva, y expuestos a lo largo del trabajo los beneficios de atravesar procesos de acreditación, creemos que existen argumentos más que suficientes para pensar estrategias que justifiquen la realización de acciones que tiendan a mejorar la calidad de la enseñanza, sin que esto afecte la autonomía de la que cada institución debe gozar.

No obstante, si bien muchas carreras podrían discutir su ingreso al listado de carreras del Art. 43°, en la práctica esto se ve afectado por diversas situaciones.

Una de ellas es que existen varios debates al interior de los colectivos profesionales que implican la existencia de diferencias insalvables con relación al tipo de profesional ideal que debería promoverse y de las competencias que se requiere para su ejercicio, con el peligro incluso de afectar competencias de otras profesiones. Asimismo, hay disciplinas que por su novedad o con poca capacidad para hacerse valer en las instancias decisorias, no logran hacer efectiva su incorporación. Y al mismo tiempo, existe un problema central en el proceso de acreditación de carreras que se manifiesta continuamente en la CONEAU: la escasez de recursos. La cantidad de personal con la que cuenta el organismo y la alta rotación de éste dificultan el manejo del volumen de carreras que ingresan anualmente. Por lo cual, no se trata solo de pensar si abrir o no la cantidad de carreras asociadas al Art. 43° o si se deben definir procesos para acreditar carreras que estén por fuera de este, sino que también se requiere dotar a la CONEAU de los recursos necesarios que afectan directamente la calidad del sistema de evaluación.

Conclusiones

En el presente trabajo de reflexión se abordó el funcionamiento del sistema de evaluación y acreditación de carreras de grado en Argentina, haciendo énfasis en las posibilidades de pensar estrategias de evaluación para aquellas carreras que no están contempladas en el Art. 43° de la LES.

Como se expuso, los sistemas de evaluación en la región y en el país son relativamente jóvenes y dan cuenta de estar aprendiendo de sus propias experiencias en la aplicación de los mecanismos que el marco legal fija para los procesos que deben llevar a cabo.

En líneas generales, actualmente las instituciones de educación superior universitaria maximizan su paso ante la CONEAU como instancia enriquecedora que da cuenta del estado

de sus carreras, pero también del potencial que pueden tener en función de las mejoras que deben enfrentar.

Si bien no todas las carreras universitarias tienen estándares definidos ni actividades reservadas, desde la elaboración de este escrito se entendió que la política de evaluación de las propuestas de formación de cada casa de altos estudios resulta ser un camino válido para repensar las ofertas y fomentar planes y programas con mayores niveles de pertinencia social y académica.

Las diferentes propuestas de evaluación de la calidad mencionadas han surgido de una lectura de diferentes contextos y situaciones en las que se puso de manifiesto que la búsqueda por mejorar la calidad de las carreras excede al marco de convocatorias formales del organismo acreditador, pudiendo pensarse estrategias alternativas que brinden la posibilidad a las universidades de reflexionar sobre los modos en los que están concibiendo la planificación y los procesos educativos en cada uno de los casos.

Resta, tal vez, pensar en qué medida los decisores de las carreras están dispuestos a atravesar estos procesos, cuando no implican reconocimiento oficial alguno que justifique los esfuerzos requeridos. Tal vez, la respuesta esté en que la calidad de los procesos formativos es, en primera instancia, una responsabilidad de cada casa de altos estudios y los sellos de calidad una simple confirmación de todo el trabajo institucional realizado.

Referencias

Alterisio, G. P. (2019). El sistema de aseguramiento de la calidad En la educación superior en argentina: tensiones en el proceso de acreditación. En J. A. De Medeiros Pinheiro & G. P. Alterisio (Ed.). *Debates en educación superior: sistemas de evaluaciones* (pp. 67-80). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.

- Barberio, A., & Natale, D. (2014). Certificación ISO 9001: 2008 en todos los procesos informáticos–Caso de éxito en la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Cuarta Conferencia de Directores de Tecnología de Información, TICAL2014 Gestión de las TICs para la Investigación y la Colaboración, Cancún.*
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2017, 26 de agosto). Normativa y Procedimiento. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/CONEAU/?page_id=252
- Corengia, Á. (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas: Estudio de casos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Corengia, A. (2014). Cultura de la calidad versus burocracia evaluativa. En R. San Martín (Ed.), *Evaluación y acreditación universitaria Actores y políticas en perspectiva* (pp. 118-145). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Días Sobrinho, J. (2019). Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24, 1-7.
- Dias Sobrinho, J. (2018). Avaliação: dilemas e conflitos institucionais e políticos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23, 1-4.
- Fernández Lamarra, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), 74-90.
- Fernández Lamarra, N., y Aiello, M (2013). Evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas. En J. L. Almuñías Rivero y N. Fernández Lamarra (Comp.), *La Planificación Estratégica en las Instituciones de Educación Superior.* Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Veterinaria. Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior (RED-DEES).

- Fernández Lamarra, N., y Albornoz, M. (2014). La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. En S. Didou Aupetit y V. Jaramillo de Escobar (Coord.). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte* (pp. 17-48). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Fontalvo, T. J., & De La Hoz, E. J. (2018). Diseño e Implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad ISO 9001: 2015 en una Universidad Colombiana. *Formación universitaria*, 11(1), 35-44.
- García de Fanelli, A. M. (1997). *La reforma de la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones*. San Pablo: Universidad de San Pablo-NUPES.
- Geneyro, J. C., Groppo, M., Strah, M., & Fillipa, A. (2019). *La CONEAU y el sistema de acreditación regional ARCU-SUR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU.
- Gentili, P. A. (2001). Universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. En P. Gentili (Comp.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária* (pp. 97-128). San Pablo: Cortez.
- González, J., Abreu, J., & Araiza, M. (2018). ISO 9001: 2015 en universidades públicas en México. La calidad de información y el compromiso de la dirección. *International Journal of Good Conscience*, 13(1), 49-69.
- Hernández, G., Arcos, J. L., & Sevilla, J. J. (2013). Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Calidad en la educación*, (39), 81-115.
- Huisman, J., & Currie, J. (2004). Accountability in higher education: Bridge over troubled water? *Higher Education*, 48(4), 529-551.
- Lamagni, F., Piva, J. P., Riccomi, H. L., & Singer, A. (2011). Los procesos de acreditación regional de carreras de grado (MEXA/ARCU-SUR). La educación Superior como pilar

- para la integración y el desarrollo latinoamericano. *I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Lucardi, A. C. (2020). Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: el desafío de fortalecer la democratización de la Universidad. *Universidades*, 71(85), 81-96.
- Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H., & Machado Vega, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290.
- Marquina, M., Ramírez, B. & Rebello, G. (2009). La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: percepciones desde el propio campo académico. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 57-77-
- McMeekin, R. W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalán y R. W. McMeekin (Eds.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 19-50). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la educación superior*, 43(169), 25-45.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Global Education Digest*. Montreal: UIS.
- Peón, C. E. & Pugliese, J. C. (2016). Universidad de masas y evaluación institucional. Apuntes para un balance a 20 años de creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) Argentina. *Debate Universitario*, 4(8), 45-62.

- Rinaldi, S. M. (2022). Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 13(1), 164-188.
- Salazar, A. R. (2016). Autoevaluación y su Implicancia en el Mejoramiento de la Gestión Universitaria de la Carrera de Enfermería: Una acción participativa para la transformación. *Ciencia y Arte de Enfermería*, 1(2), 29-33.
- Sánchez Martínez, E. (2013). Debate sobre la Ley de Educación Superior de los '90 y la universidad de hoy. *Debate Universitario*, 2(3), 139-151.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias República Argentina 2018-2019*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria, Ministerio de Educación.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2017). *Informe sobre los CPRES*. CABA: Secretaría Ejecutiva de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES).
- Strah, M. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-OEI.
- Sverdlick, I. (2001). La evaluación universitaria. La calidad como asunto político. *Revista Páginas*, (2), 1-17.
- Vázquez, M. G. V. (2014). Educación universitaria como factor de movilidad social. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 16(2), 207-225.
- Vieira do Nascimento, D., Mutize, T., & Roser Chinchilla, J. F. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Paris: UNESCO.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509.