

Procesos de acreditación: Información e indicadores

Judith Scheele*

Con la colaboración de José Joaquín Brunner

Documento de Trabajo CPCE N° 8

<http://www.cpce.cl/>

Septiembre, 2009

Trabajo preparado en el marco del Convenio entre el Comisión Nacional de Acreditación (CNA), por un lado y, por el otro, el Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, y el Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile, para diseñar un “Sistema de Información e Indicadores de la Educación Superior”. Contó asimismo con el apoyo del Programa Anillo (SOC01) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) en Políticas de Educación Superior. Las opiniones vertidas y los análisis corresponden exclusivamente a los autores y no comprometen a las instituciones mencionadas.

* Correo de contacto: judith.scheele@cpce.cl

Índice

Introducción.....	3
1. Características básicas de los sistemas de acreditación.....	4
1.1. Enfoques y metodologías.....	5
1.2. Criterios, estándares e indicadores.....	9
1.3. Evaluación y control de los procesos de acreditación.....	22
2. Aplicación práctica de sistemas de acreditación: ejemplos nacionales.....	29
2.1. Estados Unidos de América.....	30
2.2. Australia y Japón.....	35
2.3. Unión Europea.....	38
Conclusión.....	42
Bibliografía.....	44
Anexo 1: Lista de indicadores claves de performance (ICPs).....	46
Anexo 2: Ejemplo de un informe de meta-acreditación - Evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad, España.....	53

Cuadros

Cuadro 1.1. Indicadores Claves de Performance (ICPs) para la evaluación de la calidad de instituciones de educación superior (ejemplo).....	11
Cuadro 2.1 Indicadores para evaluar la calidad de instituciones, facultades y estudiantes.....	32
Cuadro 2.2 Japón: indicadores claves para la auto-evaluación y su subdivisión en temas esenciales, recomendables y opcionales.....	37

Figuras

Figura 1.1. Método del semáforo para visualizar el progreso institucional.....	12
Figura 1.2. Modelo de evaluación y acreditación de programas de educación superior.....	15
Figura 1.3. Estándares e indicadores para la evaluación de calidad según el modelo CIPOF.....	16

Introducción

La acreditación como forma de asegurar la calidad de la educación superior existe hace más de veinte años con aplicación relativamente generalizada en los países desarrollados.

La mayoría de los países del mundo ha establecido procedimientos y sistemas de aseguramiento de la calidad. Los modelos tradicionales e informales de autorregulación académica –considerados durante siglos medios suficientemente efectivos para garantizar la calidad– fueron sustituidos por mecanismos formales de aseguramiento de la calidad que conllevan varios procedimientos externos de evaluación e inspección.

En este contexto, la noción de calidad se transformó en un instrumento imprescindible para la evaluación de programas e instituciones de educación superior, con efectos potencialmente decisivos (como la denegación de fondos públicos a las instituciones que no cumplen con los criterios de calidad) (Van Damme, 2004: 134-5).

Por medio de estándares formales los consejos (nacionales) de acreditación establecen el nivel mínimo de calidad –o en algunos casos el nivel de excelencia– que las instituciones de educación superior deben poseer para obtener el estatus de acreditadas. De esta manera, se puede distinguir entre instituciones y programas de estudio de buena calidad y aquellos que, según los criterios externos, no alcanzan el nivel mínimo de calidad.

Dados los continuos cambios y desarrollos en la educación terciaria –internacionalización, desregulación, autonomía creciente de las instituciones e intervención de mecanismos de mercado en el sector– la calidad se convierte en un criterio cada vez más importante para que gobiernos, estudiantes y académicos puedan determinar cuáles instituciones de educación superior merecen una preferencia. A su vez, la acreditación es el método por excelencia empleado para asegurar y estimular la calidad.

Este ensayo analiza la acreditación y los modelos de inspección y evaluación involucrados en ella. Primero, consideraremos las diferentes formas de acreditación con los correspondientes métodos de evaluación. En este marco se analizan también los estándares básicos de calidad, establecidos por los organismos de acreditación como *benchmarks* (inter)nacionales, y los indicadores que sirven para medir el desempeño de los programas e instituciones de educación superior.

Después, el segundo capítulo se centra en algunos ejemplos concretos de acreditación en países desarrollados. Examinando varios sistemas nacionales de acreditación, mostraremos las diferencias entre países en cuanto al enfoque y contenido de estos procesos.

1. Características básicas de los sistemas de acreditación

La acreditación es uno de los procedimientos –de hecho, el más común-- utilizado contemporáneamente para el aseguramiento de calidad de la educación terciaria. Su propósito es controlar y asegurar la calidad de la educación superior, permitiendo proteger a los “clientes” (estudiantes) y a los proveedores de educación superior de aquellas instituciones que mantienen prácticas de enseñanza y administración que no cumplen con las exigencias mínimas de calidad.

Mediante agencias e informes de evaluación, el modelo de acreditación apunta a mejorar la calidad de un programa de estudio o de una institución de educación superior. La acreditación puede realizarse a través de la autoevaluación (*self-study*) y/o de evaluaciones periódicas llevadas a cabo por académicos externos (*peer review*) (Vlăsceanu *et.al.*, 2007: 25).

El proceso se divide generalmente en tres etapas.

1) *Etapas de autoevaluación* realizada por la facultad, los administradores y los académicos responsables de la institución o carrera, quienes redactan un informe centrado en los estándares y criterios establecidos por la organización de acreditación.

2) *Visita de estudio* realizada por un equipo de académicos seleccionado por la organización de acreditación que evalúa las prácticas e instalaciones de la institución y entrevista a los administradores y académicos, resultado de lo cual se genera un informe de evaluación que incluye una recomendación al organismo acreditador.

3) *Estudio por parte del organismo de acreditación, habitualmente su consejo, de la evidencia propuesta* por el equipo de académicos; le permite tomar una decisión final (un “sí” o un “no”) que se comunica a la universidad correspondiente y a todos los interesados (*ibíd.*: 25-6).

Cuando la agencia u organismo evalúa positivamente a una institución, otorgándole el estatus de acreditada, no lo hace por un tiempo indefinido; fija un plazo de vigencia de dicho estatus y, cuando éste expira, el proceso de acreditación comienza nuevamente. Tiene, por tanto, un carácter cíclico.

Si una institución, luego de sucesivas evaluaciones, no logra cumplir con los estándares de calidad, la agencia le otorga un período de ‘libertad condicional’ (típicamente un año) para mejorar los programas de estudio y las prácticas de administración. Si luego de transcurrido este período la institución no aprueba la inspección del organismo, pierde su estatus de acreditada y, en el peor de los casos, pierde además el derecho a inscribir a nuevos estudiantes (Mihailescu, 2004: 36).

Existen varios tipos de acreditación, dependiendo del sistema educacional de cada país y del objetivo de los procesos de acreditación. En el modelo de acreditación institucional se evalúa a la institución completa. Es decir, se consideran todas las prácticas administrativas y docentes que influyen en la calidad de la educación impartida por la institución, como también los procesos de admisión y evaluación de estudiantes, las instalaciones, los servicios estudiantiles

y las tutorías. Los criterios y estándares que se aplican para este tipo de acreditación son generales y tienden a estar basados en las 'mejores prácticas' de universidades tradicionales. En cambio, la acreditación especializada se centra en programas o unidades individuales (por ejemplo, la enseñanza profesional) y, por tanto, utiliza estándares específicos para la evaluación de currículos y programas de estudio (Vlăsceanu *et.al.*, 2007: 26).

Además, las organizaciones de acreditación hacen uso de diversas metodologías durante el proceso de evaluación: desde la utilización de 'estándares de excelencia' (*excellence standards approach*) hasta evaluaciones de 'aptitud para el propósito' (*fitness for purpose approach*) (Van Damme, 2004: 132).

A continuación (sección 1.1), nos focalizaremos en diversas metodologías y enfoques adoptados por distintos organismos de acreditación en el mundo.

1.1. Enfoques y metodologías

A pesar de las diferencias existentes entre diferentes enfoques y organismos de acreditación, es posible identificar ciertas características que comparten todas las formas de acreditación (Hämäläinen *et.al.*, 2004: 18):

- El objetivo de la acreditación es certificar en el caso de un curso, programa, unidad académica o institución, el cumplimiento de ciertos estándares de calidad predeterminados;
- Una agencia o consejo calificados realiza la evaluación;
- Los estándares se utilizan como *benchmarks*;
- Los estándares pueden representar un requisito mínimo o un estadio de excelencia;
- La decisión del organismo de acreditación incluye un elemento binario, que se expresa siempre en un "sí" o un "no";
- Las decisiones de acreditación tienen un límite de tiempo.

Generalmente, la acreditación es impulsada por el Estado, con el propósito de asegurar un nivel mínimo de calidad de la educación terciaria. En algunos países son las propias universidades quienes introducen procedimientos de (auto)evaluación o bien contratan a organizaciones de acreditación para buscar formas de mejorar continuamente la calidad de su enseñanza y sus procesos administrativos.

Hämäläinen, Mustonen y Holm (2004) argumentan que las universidades tienen la responsabilidad de proveer a sus estudiantes educación de calidad. Asimismo, tendrían la responsabilidad de desarrollar un sistema adecuado de evaluación de la calidad, preferentemente a través de un organismo independiente.

Por otro lado, sostienen que los intereses de los distintos actores dentro del ámbito educativo pueden ser muy divergentes. Por ejemplo, los intereses de los estudiantes y los empleadores que contratan a graduados pueden diferir considerablemente de los intereses de la administración académica. En ese caso, un sistema de acreditación impulsado por el Estado puede defender los intereses de los estudiantes y empleadores, dando énfasis a la responsabilidad que las universidades tienen hacia la sociedad (*ibíd.*: 20).

La necesidad de introducir procedimientos de acreditación puede surgir de varios factores y es expresión, habitualmente, de desarrollos políticos o sociales que influyen en las relaciones de poder y la posición de las universidades en la sociedad. Entre tales factores suelen mencionarse dos principalmente.

Primero, la emergencia de universidades privadas que funcionan con independencia del Estado, por lo que el gobierno no tiene modo de controlar la gestión y los programas de estudio de estas instituciones (Mihailescu, 2004: 33). Por medio de un sistema de acreditación, en combinación con subsidios condicionados, los gobiernos logran influir sobre el funcionamiento de estas instituciones (y, también, de las instituciones públicas) o, a lo menos, distinguir entre las instituciones que cumplen con las exigencias mínimas de calidad y aquellas que no son capaces de alcanzar este umbral.

Segundo, la globalización y la diversificación de la educación terciaria hacen posible que los estudiantes tengan la oportunidad de desplazarse hacia, o de estudiar en, institutos de educación terciaria no-universitaria, distintos de las universidades tradicionales. Es importante que los títulos que obtengan en estas instituciones sean reconocidos por las universidades (en caso que los estudiantes deseen continuar su educación en una universidad extranjera o distinta a aquella donde realizaron sus primeros estudios) y por los empleadores.

Luego, la acreditación controla la calidad de los programas de estudio y determina si una institución merece ser reconocida por el Estado como una legítima proveedora de servicios de educación superior, lo cual significa que los créditos de estudio y los títulos o diplomas que la institución otorga son confiables y se hallan formalmente fiscalizados por el Estado y los organismos de aseguramiento de la calidad (*ibíd.*: 34).

Los sistemas de acreditación no sólo funcionan como un modelo de aseguramiento de la calidad. También generan información sobre los programas e instituciones de educación superior, por medio de lo cual promueven la transparencia y ayudan a los (futuros) estudiantes al momento de elegir una universidad y un programa de estudio.

A su vez, las instituciones se benefician de dicha información pública y la utilizan en los procesos de admisión de estudiantes provenientes de otras instituciones, facilitándose así la aceptación de certificados y créditos de estudio obtenidos previamente. Es decir, la transparencia generada por los procesos de acreditación ayuda a las universidades a tomar decisiones sobre la transferencia de créditos de aprendizaje y a hacerse responsable por sus resultados ante la sociedad; a los estudiantes a ejercer informadamente su derecho a elegir y a la autoridad pública a guiar el sistema de educación superior.

Además, la acreditación estimula procesos de autoevaluación en las instituciones al exigir evaluación interna, proceso durante el cual se espera que las instituciones elaboren un informe sobre la calidad de sus programas. Usualmente, este informe debe incorporar una estrategia de mejoramiento de la calidad, de modo que la institución asume un compromiso de mejorar sus servicios (Ewell, 2004: 8).

Van Damme sostiene que la acreditación, aparte de vigilar el mantenimiento de la calidad de la educación superior, cumple con las siguientes necesidades y ambiciones (Van Damme, 2004: 138):

- Asegura el reconocimiento internacional de créditos y títulos universitarios para garantizar el cumplimiento de ciertos estándares básicos de calidad.
- Hace posible comparaciones de tipo *'benchmarking'* internacional en relación con estándares y requisitos –y de programas y títulos académicos– promoviendo la movilidad de estudiantes y la transferencia de servicios en educación.
- Fortalece a los organismos de aseguramiento de la calidad en su capacidad de informar a los estudiantes y al público general sobre las prácticas de las instituciones de educación superior y las responsabilidades que asumen con la sociedad.
- Permite desarrollar otras formas de regulación y programas de fomento público –vía el financiamiento fiscal, el apoyo experto, el reconocimiento de instituciones y programas nuevos– a partir de juicios de calidad.

Con todo, el objetivo primero y esencial del modelo de acreditación es determinar el nivel de calidad de los programas e instituciones de educación terciaria y diferenciar a las instituciones que cumplen con los criterios de un nivel mínimo de calidad de las que no (*'poder discriminativo'*: el poder de diferenciar las instituciones buenas de las de menor calidad) (Miclea, 2004: 170).

No todos los sistemas de acreditación se centran en la evaluación periódica de instituciones y programas ya existentes, sin embargo; en algunos países, los procedimientos se focalizan en los nuevos programas de estudio. En este contexto, la acreditación sirve para reconocer oficialmente el programa y, a partir de ahí, abrir el camino para el financiamiento público (Hämäläinen *et.al.*, 2004: 18).

Una institución de educación superior que introduce un nuevo programa de estudio o que establece una nueva facultad, tiene que dirigirse al organismo de acreditación para obtener una autorización provisional. No sólo las instituciones nuevas tienen que pedir la aprobación del organismo de acreditación; también las universidades tradicionales deben someter sus nuevos programas o carrera y facultades o escuelas a una evaluación externa para obtener la correspondiente autorización provisional.

La autorización provisional constituye una fase de prueba para la acreditación. Los programas nuevos que durante el período de autorización provisional demuestran que cumplen con los estándares y criterios legales, entran en la fase de acreditación. Cuando el consejo de

acreditación, después de varias evaluaciones, otorga el estatus de acreditado al instituto o programa nuevo, la institución correspondiente dispone de autonomía y del derecho a otorgar diplomas y títulos legalmente reconocidos (Mihailescu, 2004: 36).

Importante es señalar que la acreditación conlleva consecuencias económicas dado que los fondos públicos a menudo están condicionados a la obtención del estatus de acreditada por parte de la institución o programa. Las instituciones acreditadas tienen el derecho de recibir fondos del Estado y sus estudiantes pueden postular a becas y cupos profesionales que el Gobierno reserva para los estudiantes de universidades acreditadas (Van Damme, 2004: 130).

La OCUFA (Confederación de Asociaciones de Facultades Universitarias de Ontario) sostiene que la vinculación entre acreditación y financiamiento público tiene también un lado negativo. El gobierno decide sobre la entrega de subsidios en base a criterios generales que valen para todo el sistema de educación terciaria. En consecuencia, las instituciones que tienen una visión y estructura distintas a las de las universidades tradicionales se ven obligadas a concentrarse en satisfacer exigencias externas, determinadas por el gobierno o por un organismo de acreditación, en vez de seguir su misión institucional específica (OCUFA, 2006: 11). El sistema de educación superior puede perder diversidad si todas las instituciones ajustan su enfoque para conformarse al mismo conjunto de criterios predeterminados, basados en los estándares tradicionales de la educación universitaria.

La OCUFA, además, advierte acerca del impacto que el financiamiento público condicionado puede tener sobre los recursos de las instituciones pequeñas. Las universidades nuevas y pequeñas no disponen de los mismos recursos que las universidades tradicionales y deben invertir una parte relativamente grande de su presupuesto en el cumplimiento de los estándares legales. Parte de las universidades pequeñas o nuevas no es capaz de invertir el dinero necesario en el mejoramiento de la calidad y no consigue, por lo tanto, el estatus de acreditada. Si los fondos del Estado son accesibles solo para instituciones acreditadas, significa que son justamente las instituciones con menores recursos o con proyectos más innovadores las que no pueden acceder a los subsidios estatales (*ibíd.*).

La acreditación es parcialmente igual a la evaluación externa. En muchos países ambos procedimientos tienen los mismos objetivos: mejorar la calidad de la educación, proporcionar información pública y asegurar que la enseñanza cumpla con algunos estándares de calidad predeterminados. Ambos son formas de asegurar la calidad de la educación a través de la evaluación de un programa o institución en función de ciertos criterios de referencia (i.e., estándares o *benchmarks*).

La diferencia está en que las evaluaciones juzgan en términos más generales, enfocándose en los puntos fuertes y débiles de un programa o institución, mientras que la acreditación tiene un objetivo limitado: decidir si el programa o la institución cumple o no con los estándares y criterios de calidad vigentes para obtener el estatus de acreditada (una decisión si/no). Estos estándares y requisitos son determinados externamente por un organismo de aseguramiento de la calidad o por un consejo dedicado específicamente a la acreditación. Se puede

argumentar, por tanto, que la acreditación es el último paso de la evaluación (Hämäläinen *et.al.*, 2004: 20).

Los organismos de acreditación se componen habitualmente de expertos académicos seleccionados por las propias instituciones de educación superior. En algunos países el Parlamento debe ratificar el nombramiento de todos o algunos de los miembros de los consejos de acreditación. Estos trabajan con la colaboración de comités de pares expertos especializados en los diversos campos disciplinarios (y de la gestión académica), cuyos integrantes disponen de las cualificaciones necesarias para definir los estándares básicos de calidad de un programa o institución (Mihailescu, 2004: 35).

Los comités expertos, luego de realizar una visita e inspeccionar *in situ* la institución, unidad o programa, presentan sus resultados en un informe al consejo de acreditación. El organismo central elabora, entonces, un informe propio basado en las conclusiones de los comités expertos y también en el informe de autoevaluación de la institución. Finalmente decide si otorgar o no la acreditación. En suma, puede sostenerse que los comités de pares realizan la evaluación de las instituciones y programas mientras que el organismo de acreditación y su consejo dispone de la facultad legal para discernir y determinar si las pruebas aportadas demuestran un desempeño suficiente para otorgar a la institución, unidad o carrera el estatus de acreditada (*ibíd.*: 38).

1.2. Criterios, estándares e indicadores

Cualquier modelo de acreditación que se desee implementar exige definir algunos estándares – requisitos básicos – que sirven para determinar el nivel de calidad de los programas e instituciones evaluados. Los estándares funcionan como *benchmarks*; es decir, puntos de referencia para medir el desempeño de las instituciones y determinar su nivel de calidad. Para cada estándar se determinan uno o más indicadores que sirven para evaluar y, en lo posible, medir las características y desempeños específicos de las instituciones.

Los organismos de acreditación utilizan estos indicadores para recolectar pruebas que demuestran si el programa o la institución cumplen o no con los estándares predeterminados. Los indicadores difieren de los estándares en que su incumplimiento normalmente no es suficiente para negar la acreditación, mientras que la evaluación negativa de estándares básicos puede resultar en una denegación o retiro del estatus de acreditado (Van Damme, 2004: 130-1).

Aparte de los estándares e indicadores, el procedimiento de la acreditación necesita varios criterios que orientan los procesos decisorios de la acreditación y que determinan cuando el cumplimiento de, o la conformidad con, los estándares es satisfactoria como para emitir un juicio afirmativo. Los estándares y criterios, además de los indicadores y *benchmarks*, frecuentemente son establecidos explícitamente por la ley o por los organismos de acreditación, pero también pueden ser más o menos implícitos. En general existe una combinación de criterios y requisitos explícitos e implícitos (Frenyó y Rozsnay, 2004: 59).

La evaluación del desempeño de programas e instituciones a partir de determinados estándares, *i.e. benchmarking*, es el método estandarizado para la acreditación puesto que resulta adecuado para la recolección y el procesamiento de datos de funcionamiento que después pueden ser utilizados para la comparación de diferentes instituciones.

En general, el enfoque del *benchmarking* se centra en la definición de buenas prácticas, el diagnóstico de problemas y la identificación de puntos fuertes y débiles con el propósito de motivar a las instituciones a mejorar su desempeño (Vlăsceanu *et.al.*, 2007: 35). Los modos en que se aplica el método de *benchmarking* en los procesos de acreditación difieren, dependiendo del enfoque y el objetivo de la acreditación. Así, la literatura distingue varias diferentes formas de *benchmarking*.

Benchmarking interno: consiste en la comparación del desempeño de programas similares en diferentes sectores o facultades de una determinada institución. Esta forma de *benchmarking* se usa normalmente para la autoevaluación de grandes instituciones descentralizadas.

Benchmarking competitivo (externo): se focaliza en la evaluación y comparación del desempeño de diferentes instituciones que se consideran competidoras en dominios considerados importantes. En la evaluación se utilizan indicadores mensurables específicos.

Benchmarking funcional (externo y colaborativo): implica la comparación de procesos, prácticas y resultados entre instituciones similares que no son competidoras inmediatas.

Benchmarking implícito: se centra en la producción y publicación de datos e indicadores de desempeño que pueden servir para un análisis comparativo. Esta forma no está fundada en la participación voluntaria y pro-activa de instituciones (como en otros tipos de *benchmarking*) sino que es el resultado de la presión de los procesos de mercado y del financiamiento público. En Europa gran parte de los sistemas de acreditación utilizan una forma de *benchmarking* de esta índole.

Finalmente, el **Benchmarking basado en procesos** no sólo hace una comparación de datos e indicadores convencionales de desempeño, sino que evalúa cualitativamente los procesos que generan los resultados (*ibid.*: 38-9).

La aplicación del método de *benchmarking* exige el establecimiento de una lista de indicadores que funcionan como puntos de referencia para determinar el nivel de calidad. Estos indicadores difieren de un país a otro, así como su cantidad y tipo. Los indicadores más comunes son los estándares de calidad básicos o de excelencia, *benchmarks* e Indicadores Claves de Performance (*Key Performance Indicators*).

En el Reino Unido las organizaciones de acreditación y los consejos de evaluación de calidad trabajan con Indicadores Claves de Performance (ICPs) que sirven para indicar los puntos fuertes y débiles de un programa o institución. En general, un número de diez ICPs es suficiente para hacer una adecuada evaluación, pero la mayoría de las universidades utiliza entre diez y veinte indicadores (CUC, 2008: 13). El Comité de Cátedras Universitarias (CUC) evalúa los sistemas de aseguramiento de calidad y hace recomendaciones a las universidades para fomentar el uso eficaz de los ICPs. El CUC propone un sistema de dos super o meta ICPs

con siete a diez ICPs que se relacionan directamente con la estrategia y los objetivos de la institución (Cuadro 1.1.).

Cuadro 1.1. Indicadores Claves de Performance (ICPs) para la evaluación de la calidad de instituciones de educación superior (ejemplo)

Súper ICPs	
Sostenibilidad Institucional	Perfil Académico y Posición de Mercado
Otros ICPs	
Experiencia de los Estudiantes	Diversidad Estudiantil
Administración & Dirección	Recursos Humanos y Personal (profesorado)
Estado Económico	Propiedades
Involucramiento Regional	Comercialización
Excelencia en Investigación	Ingresos de Investigación

Fuente: CUC (Committee of University Chairs) (2008) "CUC Report on the implementation of Key Performance Indicators: case study experience", p.14. Disponible en: http://www.shef.ac.uk/cuc/pubs/CUC_Report.pdf.

El CUC no obliga a las universidades a utilizar estos indicadores específicos, sino que les recomienda elegir dos áreas en que se centre el proceso de acreditación (los súper ICPs) y definir un máximo de diez indicadores adicionales. En los Anexos 1 y 2 al final de este documento se encuentra una lista con todos los ICPs establecidos por el CUC. Las instituciones de educación superior seleccionan los indicadores que coinciden con sus objetivos y con los criterios determinados por el organismo nacional de acreditación.

El proceso de evaluación se basa en los datos y en la evidencia cualitativa que las instituciones proporcionan al CUC. Cada informe de evaluación incluye un análisis de los resultados a la luz de los objetivos y criterios de los ICPs.

Un método efectivo de evaluación continua del desempeño de instituciones es el 'modelo del semáforo' en el que se muestran los resultados de los ICPs principales en cuatro colores: verde, ambarino-verde, ambarino y rojo. Las definiciones de los colores son simples y claras, mostrando de un solo golpe de vista el desempeño de los ICPs, lo que contribuye a reforzar la utilidad del modelo (CUC, 2006: 7).

Figura 1.1. Método del semáforo para visualizar el progreso institucional

Verde	Resultados buenos: funciona según los criterios de performance, bajo riesgo de perturbar el desempeño general.
Ambarino-verde	Resultados satisfactorios: algunas preocupaciones respecto al desempeño en este campo, revisión deseada.
Ambarino	Resultados mixtos: algunas preocupaciones significativas respecto al desempeño, revisión necesaria, atención a los puntos débiles, riesgo mediano.
Rojo	Resultados alarmantes: problemas serios amenazan el desempeño en este campo, alto riesgo para la calidad general de la institución.

Fuente: CUC (Committee of University Chairs) (2006) "CUC Report on the monitoring of institutional performance and the use of Key Performance Indicators", p. 7. Disponible en: http://www.shef.ac.uk/cuc/pubs/KPI_Booklet.pdf.

Varias instituciones y organismos de acreditación (incluso algunos departamentos de gobierno) utilizan este 'modelo del semáforo' para evaluar y juzgar el desempeño de las instituciones en campos como la dirección, el perfil académico, la gestión financiera y la infraestructura (*ibíd.*: 14).

El CUC entrega a las instituciones de educación superior recomendaciones y modelos de aplicación eficaz de los ICPs, pero no las obliga a utilizarlos. La junta directiva (*board*) de las instituciones eligen cuáles recomendaciones del Comité aplicar y tienen libertad para decidir sobre cuestiones tales como el número y alcance de los ICPs. La mayoría de las instituciones prefiere los ICPs que abarcan todos los aspectos del desempeño, aunque también hay instituciones que sostienen que los ICPs son más efectivos cuando son selectivos y cubren sólo los temas de mayor importancia para los miembros del *board* e inspectores o auditores (*ibíd.*: 7).

Un modelo de acreditación frecuentemente utilizado evalúa el desempeño y la calidad de las instituciones de educación superior por medio de estándares básicos. Estos definen los requisitos y condiciones que las instituciones deben incorporar en sus prácticas para alcanzar un nivel mínimo de calidad de acuerdo a las especificaciones del organismo acreditador. Además de los estándares, estos organismos establecen algunos indicadores complementarios y ofrecen criterios para medir el desempeño (Van Damme, 2004: 143).

El número de estándares e indicadores difiere entre los países porque no existen directrices internacionales formales que instruyan a las instituciones y organizaciones de acreditación sobre el modo de aplicar un modelo de acreditación. En los Países Bajos, por ejemplo, el consejo de acreditación nacional (*Dutch Accreditation Agency*) utiliza un modelo de seis estándares y 24 indicadores, mientras que el modelo de la Asociación de Acreditación Universitaria de Japón contiene más de doscientos 'sub-estándares' o indicadores.

A pesar de la carencia de directrices formales, se supone que el número de estándares e indicadores no puede ser demasiado grande para no desanimar a las instituciones en su decisión de mantener un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad. La carga administrativa de las evaluaciones y el número de estándares deben estar directamente relacionados con los objetivos del sistema y con los beneficios para las instituciones. Es decir, la cantidad de medidas e información que piden los organismos de acreditación debe ser proporcional a los beneficios de fomento de la *accountability*, reputación del programa o la institución y mejoramiento de la calidad (*ibíd.*: 146).

Al limitar el número de estándares e indicadores se facilita organizar el proceso de evaluación en dos fases: Primero, una fase de evaluación interna que se encuentra completamente bajo la responsabilidad de la institución correspondiente y, segundo, una fase de evaluación externa realizada por organizaciones de acreditación independientes. En la fase de evaluación interna se consideran todos los aspectos que la institución designa como relevantes para su performance y distinción. En cambio, en la fase de evaluación externa, los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad se limitan exclusivamente a los aspectos, estándares e indicadores relevantes para los objetivos de calidad a nivel nacional o supra-institucional (*ibíd.*: 148).

La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*) ha establecido varios estándares para proveer a las instituciones de un marco de referencia para el proceso de evaluación interna. De este modo la ENQA ayuda a las universidades a desarrollar sus propios sistemas de aseguramiento de la calidad, lo que promueve la evaluación regular y la recolección de datos dentro de las instituciones de educación superior.

Los estándares son universales, es decir, válidos para todas las instituciones de Europa, sin distinción de estructura, misión, tamaño o sistema nacional en que se encuentren. Los criterios europeos para el proceso interno de aseguramiento de la calidad incluyen siete aspectos relevantes (ENQA, 2005: 15-9):

1. Políticas y procedimientos para el aseguramiento de calidad

Las instituciones deben tener una política y unos procedimientos para el aseguramiento de la calidad de sus programas y títulos. Además, deben comprometerse explícitamente a desarrollar una cultura interna que reconozca la importancia de la calidad y del aseguramiento de ésta. Para lograrlo, las instituciones deben elaborar y aplicar una estrategia para el fomento continuo de la calidad. La estrategia, la política y los procedimientos deben tener un estatus formal y ser accesibles al público. Deben también definir un rol para los estudiantes y otras partes interesadas.

2. Aprobación y revisión periódica de los programas y de los títulos o certificados otorgados

Las instituciones deben disponer de mecanismos formales para la revisión regular de sus programas y de los títulos que otorgan.

3. Evaluación de estudiantes

Los estudiantes deben ser evaluados por medio de criterios, regulaciones y procedimientos publicados, aplicados consecuentemente.

4. Aseguramiento de la calidad del profesorado

Las instituciones deben asegurarse de que el personal que enseña y supervisa a los estudiantes dispone de las calificaciones y capacidades necesarias. Las evaluaciones del profesorado deben ser accesibles para inspectores externos y las instituciones tienen la obligación de informar acerca de sus resultados.

5. Recursos educativos y asistencia a los estudiantes

Las instituciones deben asegurarse de que las instalaciones, el material educativo y los servicios de asistencia a los estudiantes sean apropiados para los programas de estudio correspondientes.

6. Sistemas de información

Las instituciones deben asegurarse de recolectar, analizar y utilizar la información relevante para la gestión efectiva de sus programas de estudio.

7. Información pública

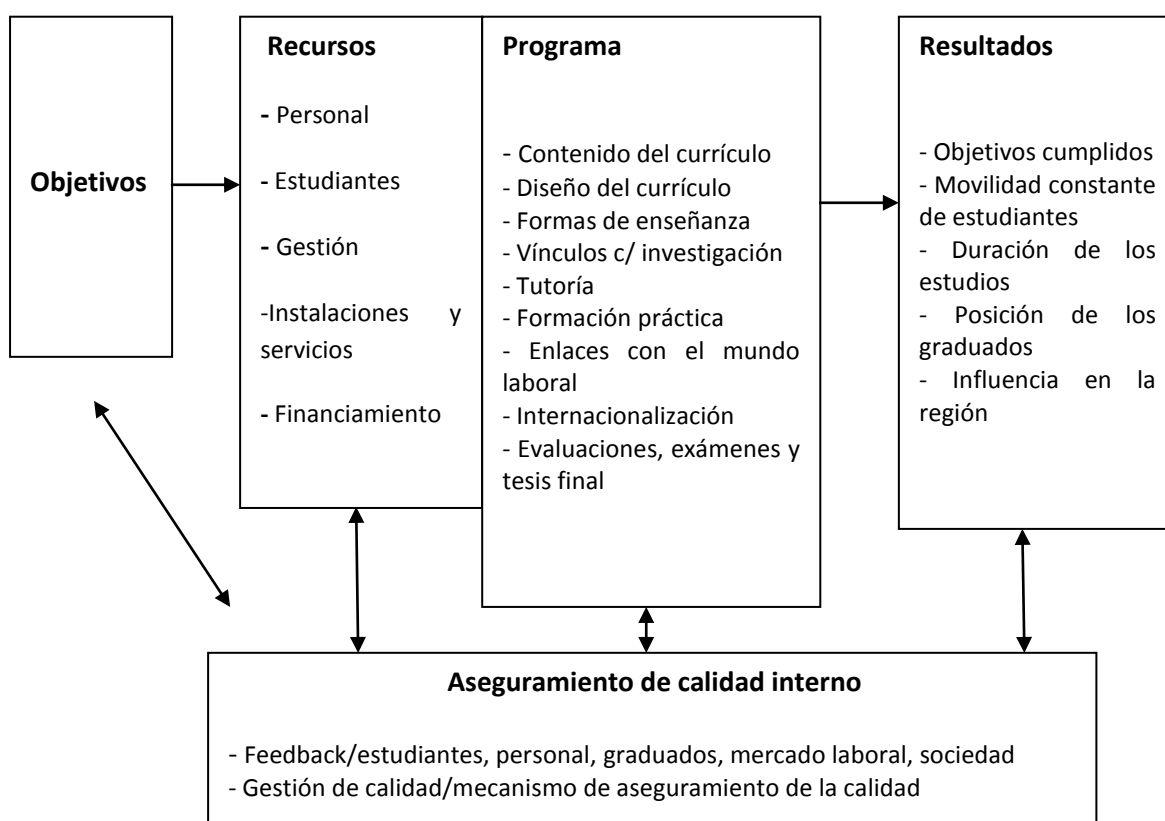
Las instituciones deben publicar regularmente información actualizada y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrecen a sus estudiantes.

La ENQA sostiene que los criterios no implican que las universidades deban incorporar un modelo de procedimiento específico, porque reconoce que los procedimientos forman parte importante de la autonomía institucional. Son las instituciones las que deben decidir, en colaboración con los organismos locales de acreditación, las consecuencias relativas a la estructura de los procedimientos que tienen la incorporación de estos estándares de evaluación interna (*ibíd.*: 11-2).

Igual que los organismos internos, las agencias de acreditación externas a las universidades usan un modelo de estándares básicos para la evaluación de programas e instituciones de educación superior. Realizan sus procesos de evaluación sobre la base de varios estándares predeterminados, medidos y analizados mediante indicadores, *i.e.* variables mensurables empíricamente que indican tendencias en el desempeño (Vlăsceanu *et.al.*, 2007: 59).

Hämäläinen, Mustonen y Holm (2004) proponen un modelo para la evaluación de programas de estudio compuesto de cinco categorías: Objetivos – Recursos – Programa – Resultados – Aseguramiento de calidad interno. Dentro de estas categorías, determinan los aspectos que son indicadores importantes de la calidad del programa (Figura 1.2.).

Figura 1.2. Modelo de evaluación y acreditación de programas de educación superior



Fuente: K. Hämäläinen, K. Mustonen y K. Holm (2004) "Standards, criteria, and indicators in programme accreditation and evaluation in Western Europe", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES. p. 24.

Como muestra este esquema, no todas las categorías tienen una cantidad similar de estándares y aspectos de evaluación. Las (sub)categorías que abarcan un número elevado de aspectos son: Objetivos (aunque no todos los modelos relacionan los objetivos con otros elementos del programa de estudios como métodos de estudio); Instalaciones, material y servicios; Contenido y diseño del currículo; Formas de enseñanza y Mecanismo de aseguramiento de la calidad. Las áreas que menos aspectos incluyen son: Personal, Enlaces con el mercado laboral, Formación práctica, Internacionalización, Asistencia a los estudiantes, Influencia en la región, y Vínculos con investigación (Hämäläinen *et.al.*, 2004: 24-5).

Se supone que las áreas y aspectos de evaluación incluidos en este tipo de modelos sirven para la definición de algunos estándares mínimos que los organismos de acreditación pueden utilizar como puntos de referencia en sus procesos de evaluación. Sin embargo, en la práctica, los organismos de acreditación pocas veces definen estándares básicos que se puedan aplicar como *benchmarks*; o sea, como indicadores del nivel mínimo de calidad exigido para otorgar el estatus de acreditado (*ibíd.*). Los organismos de acreditación, más bien, realizan sus evaluaciones en base a criterios que dependen del contexto, por lo que no todas las instituciones son evaluadas de la misma manera.

Con el objetivo de establecer un sistema claro, con criterios fijos y bien definidos, Van Damme propone un modelo de acreditación similar al de Hämäläinen, Mustonen y Holm, pero que, además de categorías de evaluación, formula explícitamente algunos estándares e indicadores. Su modelo 'CIPOF' también se compone de cinco categorías: Contexto – Input (insumos) – Proceso – Output (productos) – Feedback (Van Damme, 2004: 148-9). Cada una de estas categorías tiene uno o dos estándares con algunos indicadores concretos para medir el desempeño del programa o la institución en la dimensión correspondiente. Dado que el establecimiento de una gran cantidad de requisitos y criterios de evaluación puede resultar en una carga excesiva para las instituciones, Van Damme propone un modelo que consiste de sólo ocho estándares de calidad y 16 indicadores.

Figura 1.3. Estándares e indicadores para la evaluación de calidad según el modelo CIPOF

Categorías	Estándares	Indicadores
Contexto	Infraestructura humana y física/material	Recursos e instalaciones adecuados
Input	Selección y matrícula de estudiantes	Calidad y cantidad de personal Requisitos de admisión Acceso y matrícula de estudiantes
Proceso	Misión y objetivos Procesos efectivos de enseñanza	Misión y objetivos estratégicos bien definidos Correspondencia entre los objetivos educacionales y los estándares de calidad La relación de currículos, contenido y enfoques didácticos con los objetivos del programa Duración del estudio, carga para los estudiantes, tutoría Formas de evaluación de los estudiantes
Output	La realización de objetivos Eficiencia	Correspondencia entre los resultados del programa con los estándares de calidad Influencia en el mercado laboral y en la sociedad Uso eficaz de los recursos (input) para realizar output
Feedback	Efectiva gestión de calidad interna Planificación estratégica	Procedimientos efectivos de evaluación interna Efectivos planes y acuerdos para innovación y gestión de calidad Capacidad para cambios estratégicos y procesos de mejoramiento Estrategias efectivas para mejorar la igualdad y la participación de estudiantes

Fuente: D. van Damme (2004) "Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education: a conceptual framework and a proposal", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES. p. 155.

El modelo CIPOF provee a las instituciones y a las organizaciones de acreditación de una lista de estándares e indicadores que pueden incorporar en sus estrategias para mejorar la calidad de la educación superior. Mediante estos criterios pueden realizar un proceso de evaluación transparente y universal, sin que las medidas de aseguramiento de calidad les resulten una carga excesiva.

Aunque los estándares de calidad difieren por país, hay varios criterios reconocidos internacionalmente que son aplicados como *benchmarks* en procesos de acreditación de los Estados Unidos, Canadá, Australia y Europa Occidental. Como en los modelos arriba mencionados, los estándares básicos de calidad se formulan en función de categorías organizacionales y actividades institucionales. La red de estándares y requisitos que surge de este ordenamiento sirve como expresión de los criterios que los organismos de acreditación utilizan en sus evaluaciones de la calidad (Mihailescu, 2004: 40-3).

- **Estándares de misión y objetivos**

- Misión de la institución de educación superior; los objetivos de los programas de estudios, la posibilidad de realizar los objetivos del programa;
- Estrategias de corto y largo plazo que se centran en el cumplimiento de la misión y de los objetivos definidos;
- Correlación entre programas de estudios y objetivos;
- Cooperación con socios nacionales e internacionales para conseguir las metas formuladas en el estatuto o programa de estudios.

- **Estudiantes**

- Admisión de estudiantes: un procedimiento de selección de estudiantes transparente y bien definido; los criterios y requisitos de admisión deben ser públicos antes de que comience el procedimiento de selección; la calificación mínima para la admisión debe ser la graduación satisfactoria del colegio (el *Baccalauréat*); la selección debe ser competitiva;
- La distribución de estudiantes entre los departamentos debe corresponderse con los tipos y niveles de enseñanza;
- Nivel y designación de los títulos que se otorgan en el momento de graduación de los estudiantes; la posición de los graduados en el mercado laboral.

- **Currículo**

- El currículo debe ser consecuente con la misión y los objetivos declarados;
- La distribución de los contenidos del currículo debe ser lógica y consecuente; los temas elegidos para el programa de estudios tiene que facilitar el cumplimiento de los objetivos; la complejidad de los temas debe aumentar gradualmente;
- Oportunidades para los estudiantes de especializarse; igual importancia de la formación teórica y práctica;
- El contenido de los cursos refleja el grado de desarrollo científico en los campos correspondientes y la aplicación de métodos reconocidos para mantener el currículo actualizado.

- **Prácticas de enseñanza**

- Los métodos de enseñanza que se usan en cada curso tienen que ser compatibles; la evaluación de los métodos de enseñanza debe ser constante;
- Uso de syllabus y materiales auxiliares; servicios de asistencia al alcance de todos los estudiantes; amplio uso de la informática y los medios de comunicación.

- **Evaluación de estudiantes**

- Métodos de evaluación transparentes y adecuados; modalidades de fomentar la autoevaluación;
- Los resultados de evaluaciones continuas deben ser combinados con los de las evaluaciones del fin de año; la evaluación debe generar una jerarquía objetiva basada en la performance;
- La administración debe conocer (más o menos) el grado en que las evaluaciones estimulan la performance y la motivación de los estudiantes.

- **El cuerpo docente**

- La organización del cuerpo docente: nivel de educación, calificaciones científicas y pedagógicas, edad y género; organización y un número de profesores en concordancia con el número de estudiantes;
- Coordinación de las calificaciones de los profesores con las funciones que desempeñan;
- Conformidad con las leyes laborales; tratamiento laboral de los profesores: criterios de postulación, procedimiento de despido;
- Evaluaciones periódicas de la performance del cuerpo docente: métodos de evaluación, frecuencia, consecuencias de evaluaciones.

- **Investigación**

- Investigación forma parte del programa de estudios; las actividades de investigación son organizadas dentro del departamento o la facultad;
- El financiamiento de investigación debe ser adecuado, así como el rol de los recursos humanos;
- Los resultados científicos obtenidos por la institución o el departamento gozan de reconocimiento nacional e internacional; los resultados de investigación incluyen: resultados significativos, número de publicaciones de calidad, medios institucionales para evaluar y publicar los resultados.

- **Administración y gestión financiera**

- Financiamiento; inversiones para desarrollo;
- Ingresos;
- Aseguramiento de *accountability* financiera;
- Las aptitudes administrativas del cuerpo directivo.

En la mayoría de los países los sistemas de acreditación se centran en los indicadores del proceso de educación y ponen menos énfasis en los resultados; o sea, en la eficiencia de la educación (*ibid.*: 43). En general, se supone que una universidad que dispone de una amplia infraestructura, de un considerable número de profesores calificados y de buenas instalaciones y redes de informática, cumple con los estándares básicos de calidad y puede obtener el estatus de acreditada.

En cambio, un enfoque que en años recientes ha ganado popularidad (sobre todo en países que recién comienzan a desarrollar un sistema de acreditación, como los países de Europa Central y del Este) se focaliza en la evaluación de resultados obtenidos por las instituciones. En estos casos los organismos de acreditación proponen varios criterios de *output*; es decir, del nivel de desempeño en áreas tales como: transferencia de conocimientos, investigación, influencia y participación en la sociedad, adquisición de nuevos talentos y preparación de profesionales y académicos respetados (CUC, 2008: 13).

A su turno, los indicadores usados para medir la calidad de los graduados son varios (Mihailescu, 2004: 44):

- **Porcentaje de graduación:** número de graduados en comparación con el número de estudiantes que ingresa a la universidad.
- **Nivel de empleo de los recién graduados:** dentro de un mes, seis meses o del primer año después de la graduación. El tiempo que el graduado necesita para encontrar empleo es un importante indicador de la reputación de la universidad.
- **Empleo de graduados en relación con su prestigio social:** el número de estudiantes que después de la graduación obtiene un empleo en una institución o empresa de alto prestigio.
- **Número de licenciados que encuentra empleo en universidades e instituciones prestigiosas en el extranjero:** este indicador es importante para los países que tratan de conseguir el reconocimiento y la validación internacional de sus programas y títulos.
- **Correlación entre postulantes, graduados y demanda del mercado laboral:** el número de graduados en un cierto campo o programa de estudios en relación a la dinámica del mercado laboral. Se considera como parte de la misión vocacional de las universidades formar personal altamente educado que pueda incorporarse en las ocupaciones profesionales. Para cumplir con esta misión debe existir una correlación entre la población estudiantil y la demanda del mercado laboral.

Van Damme evalúa el desarrollo del modelo de acreditación a partir de los años 80 destacando los cambios de enfoque. Aunque utiliza otros términos para describir los diferentes tipos de acreditación, subyace la misma clasificación entre sistemas que evalúan la calidad de los servicios e instalaciones de educación y otros que se centran específicamente en la eficiencia y los resultados de las universidades. Distingue cuatro tipos de sistemas de acreditación (Van Damme, 2004: 131-3):

- **Enfoque de estándares de excelencia (*excellence standards approach*):**

- Se determina el nivel de calidad en base al grado de dificultad del currículo y de los programas de estudios;
- Según esta perspectiva nociones como exclusividad, selectividad y particularidad, es decir, estándares de excelencia, definen la calidad. Aquí se utilizan estándares que indican el nivel básico de calidad y, a la vez, se usan criterios que representan ejemplos de buenas prácticas;
- Esta perspectiva tiene la consecuencia llamativa de que los indicadores funcionan al revés: un número bajo de estudiantes exitosos indica que el programa es de alta calidad (dado que demuestra un alto grado de dificultad).

- **Enfoque 'aptitud para propósito' (*fitness for purpose approach*):**

- Vincula la calidad a la misión y a los objetivos de una institución o programa de estudios y propone procedimientos de aseguramiento de la calidad para controlar y mejorar el grado de cumplimiento de estos objetivos;
- Se centra en los procesos de educación y administración de las instituciones y en la eficiencia institucional para la realización de los objetivos determinados;
- También se usa para este enfoque el nombre de 'enfoque de valor agregado' (*value-added approach*) porque evalúa los progresos realizados por los programas y procesos de enseñanza y mide el uso eficaz de indicadores de *input* (recursos económicos, estudiantes, profesores calificados);
- Es un enfoque centrado en el mejoramiento de la calidad; mediante evaluaciones que incluyen recomendaciones y críticas trata de incentivar prácticas que mejoran los procesos y optimizan los recursos disponibles.

- **Enfoque de estándares básicos**

- Este enfoque, el más vinculado a la acreditación, define varios criterios que valen como requisitos mínimos para obtener el estatus de acreditado. Estos estándares sirven para distinguir entre las instituciones que cumplen con los requisitos básicos y aquellas que no son capaces de conseguir este mínimo nivel de calidad.
- Aplica una definición absoluta de calidad, en comparación con la definición más relativa del enfoque de 'aptitud para propósito', que se expresa en la obligación de

cumplir con los estándares básicos de calidad determinados por los organismos de acreditación;

- Para asegurar la neutralidad de la evaluación y fomentar la confianza social en la calidad de la educación, las evaluaciones deben ser realizadas por órganos independientes de las instituciones de educación superior.

• **Enfoque de satisfacción del consumidor**

- Destaca la importancia de las expectativas de los consumidores directos e indirectos, es decir, estudiantes, empleadores, otras partes interesadas y la sociedad en general;
- Determina la calidad a través de la evaluación de la capacidad de un programa o institución de cumplir con las demandas de los consumidores. Los criterios que deben estar presentes en cada institución son determinados por los consumidores y otros interesados externos;
- La evaluación por parte de los consumidores es un buen indicador del desempeño de las instituciones de educación superior.

Van Damme sostiene que el enfoque de 'aptitud para el propósito' es el más usado, aunque en los últimos años han aumentado las críticas hacia éste. En los años 80 y 90 la 'aptitud para propósito' representó una respuesta social frente a la perspectiva elitista de los estándares de excelencia. Los partidarios del nuevo enfoque consideraron que los estándares de excelencia daban lugar a un modelo conservador e inadecuado para el contexto de la educación superior masiva en sociedades modernizantes (*ibíd.*: 131). Se introdujo, entonces, una definición de calidad basada en el cumplimiento de objetivos predeterminados y ya no en criterios de desempeño extraordinario.

A consecuencia del éxito del enfoque 'aptitud para propósito' la atención de los organismos acreditadores se concentró durante años en los objetivos y procesos internos de las instituciones. Sin embargo, a finales de los años 90 aparecieron perspectivas alternativas que han ganado partidarios con enfoques centrados en los resultados y en requisitos básicos de calidad.

Los gobiernos de varios países expresaron preocupación porque la evaluación de instituciones por medio de indicadores relativos –el logro de objetivos autodefinidos– pudiera causar el incumplimiento de estándares básicos de calidad. Argumentaron que el foco en los objetivos de los programas e instituciones implicaba una falta de interés por los requisitos mínimos y por las expectativas de los estudiantes y empleadores respecto al nivel de la educación. El enfoque de estándares básicos y el enfoque de satisfacción del consumidor fueron una respuesta ante esta preocupación de los gobiernos, ampliándose así el número de enfoques disponibles (*ibíd.*: 132).

En conclusión, puede comprobarse que el sistema de acreditación no es un modelo fijo con directrices y estándares internacionales. La selección de indicadores, estándares y aspectos de evaluación, los métodos de evaluación, el enfoque y las consecuencias de la acreditación, son

todos asuntos que pueden diferir según los objetivos de las instituciones responsables del aseguramiento de la calidad.

En general, la función de la acreditación es asegurar una educación de calidad que se corresponda con los créditos de estudio y títulos otorgados por el mundo académico y con las expectativas de la sociedad. Otros objetivos son el fomento del mejoramiento continuo de programas de estudio y la promoción de información sobre el desempeño de las instituciones al público y partes interesadas (estudiantes, empleadores y otras partes interesadas) (Ewell, 2004: 1).

Para cumplir con estos objetivos los organismos de acreditación deben realizar procesos de evaluación transparentes y efectivos. Desde este punto de vista es importante que, además de evaluaciones de los programas e instituciones de educación superior, existan sistemas de control de los propios procesos de acreditación.

1.3. Evaluación y control de los procesos de acreditación

Las agencias o consejos que disponen del poder de acreditar instituciones o programas pueden también ser sometidos a un proceso de evaluación. Dado que estas instituciones toman decisiones importantes para el sistema de educación superior, deben ser evaluadas en aspectos tales como neutralidad, transparencia, eficiencia y capacidad de tomar decisiones sin intervención de actores externos (miembros de las juntas directivas de universidades, líderes políticos, inversionistas y donantes). La evaluación de organismos acreditadores se llama usualmente meta-acreditación, aunque en los Estados Unidos se usa otro término: reconocimiento (Van Damme, 2004: 130). El objetivo de la meta-evaluación de sistemas de acreditación es inspeccionar la efectividad de la acreditación y promover la revisión regular de los criterios y estándares de calidad que aplican en sus propios procesos de evaluación.

La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior ha compuesto una lista de estándares y directrices para la meta-acreditación. Mediante estos criterios la ENQA analiza la calidad de la acreditación y juzga si las agencias de acreditación cumplen con las condiciones de aseguramiento de la calidad establecidas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Estándares europeos para la evaluación externa de la calidad en la educación terciaria
(ENQA, 2007: 42):

1. Utilización de procedimientos de garantía interna de la calidad.
Los procedimientos de garantía externa de la calidad deberían tener en cuenta la eficacia de los procesos de garantía interna de la calidad.
2. Desarrollo de procesos de garantía externa de la calidad.
Las finalidades y objetivos de los procesos de garantía de la calidad deben ser determinados conjuntamente por parte de todos los responsables (incluidas las instituciones de educación superior), antes del desarrollo de los propios procesos y deben publicarse con una descripción de los procedimientos que se utilizarán.
3. Criterios para las decisiones.
Las decisiones formales adoptadas como resultado de una actividad de garantía externa de la calidad deben basarse en criterios explícitos y públicos que han de ser aplicados coherentemente.
4. Procesos adecuados a su propósito.
Todos los procesos de garantía externa de la calidad deben diseñarse específicamente con el fin de asegurar su idoneidad de cara a lograr las finalidades y objetivos fijados.
5. Informes.
Los informes deben publicarse y redactarse en un estilo claro y fácilmente asequible para sus destinatarios. Las decisiones, opiniones o recomendaciones contenidas en los informes deben ser fácilmente localizables para los lectores.
6. Procedimientos de seguimiento.
Los procesos de garantía de la calidad que contengan recomendaciones para la acción o que requieran un subsiguiente plan de acción, deben incluir un procedimiento de seguimiento predeterminado que se aplique de manera consecuente.
7. Evaluaciones periódicas.
La garantía externa de la calidad de instituciones y/o programas debe llevarse a cabo de una manera periódica. La duración del ciclo y de los procedimientos de revisión que van a utilizarse debe definirse claramente y publicarse con antelación.
8. Análisis de todo el sistema.
Las agencias de garantía de la calidad deben elaborar informes periódicos que, de una manera resumida, describan y analicen los resultados de carácter general, sus revisiones, evaluaciones, valoraciones, etc.

Estándares europeos para agencias de aseguramiento externo de la calidad (ibíd.: 42-3):

1. Utilización de procedimientos de garantía externa de la calidad en la educación superior.

La garantía externa de la calidad de las agencias debe contemplar la existencia y efectividad de los procesos de evaluación externa.

2. Rango oficial.

Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes en el Espacio Europeo de Educación Superior como agencias responsables de la garantía externa de la calidad y deben tener una base legal consolidada. Asimismo, deben cumplir con los requisitos exigidos en las jurisdicciones legislativas en las que operan.

3. Actividades.

Las agencias deberían llevar a cabo actividades de garantía externa de la calidad (a nivel institucional o de programa) de una manera regular.

4. Recursos.

Las agencias deben disponer de recursos adecuados y proporcionales, tanto humanos como financieros, que les permitan organizarse y llevar a cabo sus procesos de garantía externa de la calidad de una manera eficaz y eficiente, con los medios adecuados para el desarrollo de sus procesos y procedimientos.

5. Declaración de la misión.

Las agencias deben tener unas metas y unos objetivos claros y explícitos para su trabajo, que deben estar incluidos en una declaración de misión públicamente disponible.

6. Independencia.

Las agencias deben ser independientes hasta el punto de tener una responsabilidad autónoma respecto a su funcionamiento y de que terceras partes –tales como instituciones de educación superior, ministerios u otros agentes implicados– no puedan influir en las conclusiones y recomendaciones que hagan en sus informes.

7. Criterios y procesos de garantía externa de la calidad utilizados por las agencias.

Los procesos, criterios y procedimientos utilizados por las agencias deben ser definidos previamente y estar públicamente disponibles. Se espera que estos procesos incluyan normalmente: una auto-evaluación o procedimiento equivalente por parte del sujeto del proceso de garantía de la calidad; una evaluación externa realizada por un grupo de expertos que incluirá, cuando sea pertinente, a uno o más estudiantes y visitas *in situ* a criterio de la agencia; la publicación de un informe que incluya las decisiones adoptadas, recomendaciones u otros resultados formales, y un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones realizadas por el sujeto del proceso de garantía de la calidad a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe.

8. Procedimientos de responsabilidad.

Las agencias deben contar con procedimientos para su propia rendición de cuentas.

Los informes de meta-evaluación con los juicios de la ENQA son publicados en su sitio web (www.enqa.eu). Los criterios universales y la información publicada aumentan considerablemente la transparencia y el tratamiento equivalente en los procesos de acreditación a nivel nacional.

En los Estados Unidos el Departamento de Educación ha establecido estándares formales para la evaluación y aprobación de los organismos de acreditación. Estos criterios o estándares determinan que cada organismo de acreditación reconocido por el Estado debe demostrar que mantiene un proceso de acreditación que evalúa efectivamente la calidad de los programas o instituciones de educación superior en los siguientes campos (Schray, *s.a.*: 4):

1. Progreso y resultados de los estudiantes en relación con los objetivos de la institución, considerando el índice de finalización exitosa del programa de estudios, las condiciones de graduación y la inserción de graduados en el mercado laboral.
2. Currículos.
3. Organización y posición de los académicos.
4. Instalaciones y suministros para los estudios.
5. Capacidad fiscal y administrativa conforme a la escala especificada de operación.
6. Servicios de asistencia a los estudiantes.
7. Prácticas de selección y admisión, calendarios académicos, publicaciones, guías de estudios y campañas publicitarias.
8. Duración de los programas y objetivos de los créditos y títulos otorgados.
9. Archivos de quejas de estudiantes recibidas o disponibles por el organismo de acreditación.
10. Archivos sobre el cumplimiento de las responsabilidades de la institución, basados en datos acerca de fondos y préstamos para estudiantes, resultados de auditorías de finanzas y de performance, análisis de programas y cualquier otro tipo de información que el Departamento de Educación pueda proporcionar a la agencia de acreditación.

Criterios de meta-acreditación como los formulados por el Departamento de Educación estadounidense fomentan la revisión continua de los procesos de acreditación. Es importante que los organismos que evalúan la calidad de los programas e instituciones de educación superior reúnan las condiciones básicas, ya que el otorgamiento del estatus de acreditado puede tener consecuencias importantes en términos de la distribución de fondos públicos, el prestigio y la posición de competencia de las instituciones.

Mediante el establecimiento de estándares legales y la designación de un organismo de meta-acreditación, el Estado puede asegurar que las agencias de acreditación sigan cumpliendo con los criterios de calidad y la acreditación siga siendo neutral y efectiva.

A su vez, en Estados Unidos, la Asociación Occidental de Universidades y Colegios (Western Association of Schools and Colleges - WASC) exige que todas las instituciones y consejos de acreditación revisen la efectividad de sus sistemas de aseguramiento de la calidad y presenten un informe con los resultados de sus análisis. A partir de estos datos, la WASC juzga el desempeño de los organismos de acreditación y formula recomendaciones que incorpora en un modelo de acreditación.

De esta forma, la WASC provee a las instituciones y los consejos de acreditación de un modelo de buenas prácticas y estimula la revisión de criterios de evaluación que no se corresponden con los objetivos del sistema de acreditación; sin embargo, no puede obligarlos a adoptar una estructura organizativa o una metodología específicas. Las instituciones mantienen la libertad de determinar el método de acreditación, el tipo y la cantidad de estándares e indicadores, el uso de pruebas empíricas y el grado de intervención de las entidades universitarias (sobre todo de las facultades) y de otros interesados (Appleton y Wolff, 2004: 96).

Ewell argumenta que la evaluación de los procesos de acreditación no sólo sirve para fomentar la efectividad de estos procesos sino, además, contribuye al reconocimiento y la confianza pública en la calidad de las instituciones y los programas acreditados.

Los organismos de acreditación necesitan ser aprobados por una entidad independiente para ganar credibilidad, sobre todo aquellos vinculados a instituciones de educación superior. Dado que forman parte del sistema institucional siempre existe la sospecha de que defienden los intereses de las instituciones que acreditan y no aplican los mismos estándares y criterios que las organizaciones de acreditación independientes. Por medio de la meta-acreditación se puede verificar la efectividad y neutralidad de estos procesos de evaluación y fortalecer la credibilidad pública de los organismos de acreditación (Ewell, 2004: 8).

El control sobre procesos de evaluación internacionales es complejo y exige la coordinación entre países y organismos nacionales de acreditación. En el contexto internacional, la meta-acreditación tiene una función específica; es un mecanismo útil en el marco de la globalización de la educación superior porque provee estándares internacionales de desempeño y calidad que facilitan la movilidad de estudiantes y el reconocimiento mutuo de títulos nacionales. En un contexto de acreditación internacional, el estatus de acreditado significa no sólo que los gobernantes y las instituciones nacionales afirman que la institución cumple con los requisitos mínimos de calidad, sino que su calidad es reconocida internacionalmente.

No obstante, la acreditación internacional puede tener consecuencias negativas sobre la calidad de los procesos de evaluación. En una situación de crecimiento rápido y competencia dura entre instituciones de educación superior, en la que no existen ni el tiempo ni los recursos para realizar evaluaciones profundas de los programas o instituciones, pueden surgir organismos que ofrezcan modelos simplificados de acreditación.

El riesgo es que surja una tendencia que, como ocurre con las cadenas de *fast food*, se centre en el ofrecimiento de servicios rápidos y baratos (*'fast teaching'*) en vez de dedicarse al aseguramiento de la calidad. Si no se establecen formalmente algunos estándares internacionales de calidad y no se realizan controles sobre los procesos de acreditación, estos organismos *fast teaching* otorgarán el estatus de acreditado a instituciones que no lo merecen

según los criterios de los organismos tradicionales de acreditación, resultando en una pérdida del valor de este estatus (Mihailescu, 2004: 52).

La meta-acreditación sirve para prevenir esta situación. Instituciones nacionales como los Consejos Nacionales de Acreditación) e internacionales de inspección (deben cooperar para controlar la minuciosidad y profundidad de los procesos de acreditación y para identificar a las instituciones internacionales que producen títulos 'vacíos' (*i.e.* títulos obtenidos en instituciones o en base a programas de estudios que no cumplen con los estándares internacionales de calidad) (*ibíd.*).

Al contrario, el Consejo de Financiamiento de la Educación Superior en Inglaterra (HEFCE) no cree que un sistema de control independiente sea necesario para mantener el control sobre la calidad de los procesos de acreditación. Argumenta que los organismos de evaluación dentro de las instituciones de educación superior también pueden contribuir a la transparencia de la acreditación al proporcionar información sobre su performance e informes de evaluación. Recomienda que todas las instituciones publiquen la siguiente información (HEFCE, 2002: 9):

- Datos cuantitativos
 - Indicadores y *benchmarks* de performance publicados por los organismos de financiamiento sobre el progreso y el cumplimiento exitoso de los programas de estudio por parte de los alumnos de tiempo completo;
 - Indicadores y *benchmarks* de performance publicados por los organismos de financiamiento sobre la inserción de recién graduados en el mercado laboral.
- Datos cualitativos
 - Resúmenes de los informes de inspectores externos sobre cada programa;
 - Un comentario (voluntario) por la institución de educación superior sobre los resultados de los informes de evaluación externos;
 - *Feedback* de recién graduados sobre la calidad de la enseñanza;
 - Resúmenes de los resultados de evaluaciones periódicas de los departamentos y programas de estudio.

La publicación de estos datos promueve la transparencia en el proceso de acreditación puesto que las partes interesadas pueden comprobar los puntos fuertes y débiles de las instituciones, y no sólo tener acceso a la información sobre el estatus de acreditación de éstas. La transparencia aumenta la credibilidad de la acreditación sin que se necesite un sistema de control por un organismo externo (*i.e.* una institución que controle la efectividad del proceso de acreditación).¹

¹ El HEFCE pide a las instituciones y organismos de acreditación que publiquen un resumen de cada informe de evaluación externa, pero permiten que el contenido completo de los informes permanezca confidencial. Reconoce que demasiada franqueza sobre los resultados de desempeño puede afectar la

En suma, existen varias maneras de asegurar la calidad de la acreditación. El método más común es el establecimiento de instituciones que controlan la efectividad y neutralidad de los procesos de acreditación. Aunque existe una confianza general en el desempeño de los organismos de acreditación (Ewell, 2004: 8), el control externo sobre éstos aumenta su responsabilidad y credibilidad, lo que contribuye al valor del estatus de acreditado.

El control por parte de instituciones externas no es la única manera de asegurar la efectividad de la acreditación. Mediante la publicación de los resultados de los informes de evaluación, las instituciones pueden hacer más transparente el proceso de acreditación. De este modo se puede verificar en base a qué criterios se otorga o niega el estatus de acreditado y si la decisión es o no legítima.

relación sincera entre las instituciones de educación superior y sus inspectores, resultando en conductas defensivas y negativas (HEFCE, 2002: 14).

2. Aplicación práctica de sistemas de acreditación: ejemplos nacionales

Aunque los enfoques y métodos varían, y hasta ahora no existe un modelo formal con estándares e indicadores internacionales, la mayoría de los países desarrollados aplica un modelo de aseguramiento de la calidad reconocido internacionalmente.

Algunas grandes instituciones internacionales –como las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Consejo de la Unión Europea– tratan de estimular la introducción de un sistema de acreditación internacional que proponga estándares e indicadores universales.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) estableció en 1997 la Clasificación Estandarizada Internacional de la Educación (ISCED), un modelo que clasifica la educación en seis niveles. Los niveles 5A, 5B y 6 corresponden a la educación superior², lo que significa que las instituciones que imparten estos niveles cumplen con varios criterios internacionales que distinguen a la educación terciaria del resto de los niveles educativos.

La UNESCO sostiene que los procesos de acreditación no deben centrarse únicamente en el contenido de los programas de estudio, dado que los currículos –sobre todo en el nivel internacional– son demasiado diversos y complejos como para someterlos a un solo modelo de evaluación con estándares fijos. Para determinar el nivel y la performance de los programas e instituciones de educación superior, se necesita un par de criterios que incluya estándares e indicadores como las condiciones mínimas de matrícula, los términos de graduación (tesis, investigación de laboratorio), tutoría de estudiantes, preparación adecuada para un puesto de trabajo y la duración mínima del programa de estudios (mínimo dos años para los programas tipo 5B). De este modo la UNESCO provee a los consejos nacionales de acreditación de un modelo de estándares básicos que pueden utilizar para comparar sus propios estándares con las normas internacionales y para evaluar la performance de sus instituciones de educación superior en un contexto internacional (UNESCO-UIS, 2006: 16, 39).

A su vez, el Banco Mundial establece indicadores para controlar la calidad de la educación terciaria alrededor del mundo y para ayudar a los países que fallan en lograr sus objetivos educacionales a desarrollar sistemas efectivos de aseguramiento de la calidad. Su apoyo se concentra en temas como métodos de enseñanza efectivos, gestión financiera, tutoría y estimulación de los estudiantes, y para cada uno de estos temas formula grupos de indicadores específicos.

² Los niveles 5A y 5B forman juntos la primera etapa de la educación terciaria. Los programas que pertenecen al nivel 5A tienen un foco teórico/de investigación (historia, filosofía, matemática etc.) o dan acceso a las profesiones que exigen habilidades avanzadas (por ejemplo medicina, odontología o arquitectura). La graduación de nivel 5A da derecho a postular a un programa de nivel 6. Los programas que son designados como 5B se caracterizan por un foco práctico/técnico/profesional. No dan acceso directo a un programa de investigación avanzada, pero preparan a sus estudiantes para una función profesional. El nivel 6 constituye la segunda etapa de educación terciaria, llevando a un título de investigación avanzada (doctorado) (UNESCO, 2006: 35, 39).

En los últimos años, el Banco Mundial ha desarrollado distintas series de indicadores: de performance institucional, económicos y de objetivos y demanda, que sirven como instrumentos de medición (*benchmarks*) para fijar el nivel de calidad y realizar comparaciones nacionales e internacionales. Además, en algunos de los proyectos del Banco Mundial (por ejemplo en Bolivia y Argentina) se financia el establecimiento de Sistemas de Información de Gestión (MIS) que promueven la recolección y comparación de datos y conforman la base para la introducción de nuevos indicadores institucionales (Salmi, 2003: 76-7).

Este tipo de indicadores internacionales se suma por el momento a los sistemas nacionales. Los países están dispuestos a utilizar los estándares e indicadores determinados por las organizaciones internacionales combinadamente con sus sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, mas no están dispuestos a renunciar completamente al control sobre el contenido y las condiciones de la educación superior.

2.1. Estados Unidos de América

Estados Unidos tiene un sistema de acreditación bastante complejo. El Departamento Federal de Educación no dispone allí de las mismas competencias que los ministerios de Educación de otros países; por lo tanto, la responsabilidad de la calidad de la educación recae sobre organismos de acreditación.

El Departamento de Educación tiene el derecho de evaluar la competencia de los organismos de acreditación como inspectores de la calidad institucional. En sus evaluaciones, el Departamento se centra en la consistencia y legitimidad de las decisiones, la validación periódica de la efectividad de estándares e indicadores y la formación de, y asistencia a, los miembros de los equipos de inspección. Los organismos de acreditación son evaluados por el Departamento de Educación con un intervalo máximo de cinco años (Appleton y Wolff, 2004: 81-2).

La mayoría de los estados (37 de los 48 estados en el año 2000) mantiene un sistema de acreditación correspondiente a uno de los siguientes modelos: financiamiento por performance, asignación de presupuesto por performance y/o evaluación pública de la performance.

En los estados que practican financiamiento por performance, el gobierno federal sólo entrega fondos públicos a aquellas instituciones que cumplen con los criterios predeterminados (OCUFA, 2006: 4).

El modelo de asignación de presupuesto por performance funciona de manera similar aunque la vinculación entre desempeño y subvención estatal es más flexible.

La evaluación del desempeño, en cambio, no está relacionada con el financiamiento público; el incentivo es preservar la reputación de la institución. Este enfoque trata de fomentar la autoevaluación a través de la publicación de informes de evaluación que demuestren el desempeño de las instituciones en temas importantes (*Key Indicators*). La expectativa implícita

es que la confrontación con los resultados incitará a realizar reformas y a reconsiderar los puntos débiles (*ibíd.*: 5).

El sistema estadounidense es descentralizado en regiones o conjunto de estados vecinos, lo cual significa que el organismo que otorga el estatus de acreditado opera en una zona geográfica específica (generalmente un área de tres o más estados). No existe un sólo organismo nacional, sino algunos consejos regionales que evalúan a todas las universidades e institutos de enseñanza de la correspondiente región.

Estados Unidos dispone de seis de estas comisiones regionales de acreditación (Vlăsceanu *et.al.*, 2007: 26). Cada región mantiene sus propios estándares y procedimientos, por lo que las decisiones de acreditación pueden diferir entre sí (y resultar en situaciones de juicio desigual).

Para promover la igualdad de juicios evaluativos entre las regiones, las comisiones establecieron un Consejo de Asociaciones Regionales de Acreditación (Council of Regional Accrediting Associations – C-RAC) que desarrolla políticas comunes para temas importantes como las actividades interregionales de instituciones, los requisitos de elegibilidad para instituciones nuevas y la evaluación de la enseñanza digital.

Aparte de los consejos regionales hay múltiples agencias profesionales que se centran en la evaluación de disciplinas específicas, estudios profesionales o campos especializados. En algunas disciplinas decisivas, como la medicina, hay múltiples organismos de acreditación para evaluar las distintas especialidades (Appleton y Wolff, 2004: 82).

El proceso para definir los indicadores de performance varía de un estado a otro. En los últimos años, los estados determinaron un número de indicadores que varió de 5 a 37. Por ejemplo, Missouri, 24 indicadores; Wisconsin, 21; Washington, 13 (OCUFA, 2006: 5).

En general, se supone que el número de estándares e indicadores debe ser limitado ya que un número excesivo tiende a presionar a las instituciones a cumplir mecánicamente con cada criterio mientras que la acreditación pretende que las instituciones se esfuercen por identificar y centrarse en los campos más decisivos, como *accountability*, mejoramiento y aseguramiento de la calidad (Appleton y Wolff, 2004: 88).

Siguiendo este razonamiento los estados optan frecuentemente por un modelo de unos pocos indicadores principales e incluyen una lista detallada de indicadores suplementarios. Entre los indicadores principales se encuentran aspectos como la proporción entre estudiantes y profesores; el desempeño de los estudiantes en los exámenes de licenciatura; los costos unitarios; la carga laboral del profesorado; el análisis del progreso y la movilidad de los estudiantes, y los resultados de los programas de graduación en términos del número de títulos otorgados (OCUFA, 2006: 5).

Un grupo de trabajo especial de la Fundación Nacional de la Ciencia (*US National Science Foundation* – NSF) se dedica al fomento de sistemas efectivos para controlar y mejorar la calidad de los programas académicos de ingeniería y tecnología. Argumenta que la educación superior en ingeniería y tecnología, para ser de buena calidad, “exige un proceso de mejoramiento continuo e innovación profunda que conduzca a la satisfacción de estudiantes,

empleadores y de la sociedad en general, por medio de una evaluación (...) sistemática y colectiva del sistema, de las prácticas y la cultura de las instituciones de educación técnica avanzada” (Natarajan, 2000: 86).

El grupo de trabajo de la NSF ha desarrollado una lista detallada de los indicadores que deberían ser incorporados en las evaluaciones regulares de la calidad de las instituciones de educación superior. Su propuesta de indicadores básicos se centra en la evaluación de la educación técnica, pero el modelo es aplicable en cualquier proceso de evaluación porque los criterios son universales.

Cuadro 2.1 Indicadores para evaluar la calidad de instituciones, facultades y estudiantes

Indicadores de calidad de instituciones	Indicadores de calidad de profesores	Indicadores de calidad de estudiantes
La utilización de procesos de planificación estratégica	Número de postulaciones para puestos académicos, a distintos niveles	Número de postulaciones
Interacción con el entorno – industria, empresas, comunidad	Calidad académica en términos de publicaciones, premios, patentes, proyectos financiados y consultoría	Preparación y origen diversos de los estudiantes que entran
Movilización de recursos para desarrollo institucional	Capacidad de retención	Número de graduados
Diversidad de fondos externos	Calidad de la enseñanza, iniciativas innovadoras	Tiempo necesario hasta la graduación
Demanda por I+D y educación continua por parte de agencias externas	Número y diversidad de las publicaciones	Porcentaje que realiza formación práctica
Nombramientos para puestos importantes de la industria	Investigación financiada, consultoría y actividades educativas continuas	Porcentaje que participa en investigación y desarrollo
Actividades interdisciplinarias	Participación en sociedades profesionales y servicios públicos	Expectativas de empleo y sueldo en el momento de la graduación
Autoevaluación y procesos de acreditación	Capacidad de movilizar recursos por parte de la institución y departamentos	Número estudiantes continúan estudios de posgrado

Participación de <i>alumni</i>	Premios y condecoraciones internos y externos (nacional e internacional)	Grado de satisfacción de estudiantes y empleadores
Reputación nacional e internacional percibida	<i>Quantum</i> de experiencia práctica	Prestigio percibido de graduados y <i>alumni</i> , nacional e internacional
Petición por agencias nacionales de asistir en desarrollo tecnológico o de actuar como <i>think tanks</i>	Efectividad de la asistencia vocacional a estudiantes	Proporción e estudiantes extranjeros
Liderazgo en educación e investigación	Grado de satisfacción de los profesores con su carrera	Número que se convierte en emprendedores

Fuente: R. Natarajan (2000) "The role of accreditation in promoting quality assurance of technical education", *International Journal of Engineering Education* 16(2): 85-96. p. 86.

Los indicadores definidos por la NSF sirven como un ejemplo concreto para que los organismos de acreditación que no disponen de un marco claro de criterios y estándares básicos de calidad, desarrollen o mejoren sus propios modelos de evaluación. Además, proporcionan información sobre temas que son importantes para el desempeño de las instituciones, fomentando la transparencia en los procesos de acreditación y ofreciendo a las universidades la posibilidad de mejorar su performance en estos campos antes de la evaluación formal.

La Asociación Occidental de Universidades y Colegios (*Western Association of Schools and Colleges – WASC*)³ evalúa a las instituciones de educación superior en California. La WASC otorga a las instituciones que cumplen con todos los requisitos y estándares de calidad el estatus de acreditadas. Este estatus tiene un período de validez máximo de diez años, después del cual la institución debe ser evaluada nuevamente. Sin embargo, la validez del estatus de acreditada es a menudo limitada debido a factores de inseguridad, por ejemplo cuando la institución tiene varios puntos débiles o cuando la institución se encuentra en proceso de transformación.

La WASC elaboró un *Manual de Acreditación* para informar a las instituciones sobre los procedimientos de acreditación. En el manual destaca que el incumplimiento de los estándares de calidad puede tener consecuencias serias para las instituciones. Cuando la Comisión de Acreditación de la WASC constata, en base a los informes de los equipos de inspección, que una institución no cumple con uno o más estándares, está obligada –por normas del Departamento de Educación– a denunciar a la institución y darle un plazo máximo de dos años

³ La WASC abarca tres comisiones de acreditación: una, para instituciones de educación superior; otra, para colegios; y una última, para el nivel básico de educación (kínder y pre-kínder). La WASC es responsable por California, Hawái, Guam y los antiguos United States Trust Territories del Pacífico (Appleton y Wolff, 2004: 83).

para corregir la situación. Si la institución no lo hace, la Comisión revocará su estatus de acreditada. Sólo bajo circunstancias excepcionales y con razones fundadas es posible prolongar este plazo de dos años (Appleton y Wolff, 2004: 84).

El proceso de evaluación de la WASC exige que cada institución elabore un portafolio o informe institucional en tres etapas: una propuesta, una evaluación preparatoria y una evaluación de la efectividad educacional.

El proceso de acreditación empieza así con una Propuesta Institucional en la cual se declaran las prioridades y objetivos para el proceso de evaluación. La institución puede indicar los temas y campos específicos en que quiere centrarse, a condición de que tome en cuenta los estándares básicos de calidad y se focalice en el mejoramiento de la efectividad. Se entrega la propuesta más de dos años antes de la primera visita de inspección. Un comité de representantes institucionales evalúa la propuesta y compara las prioridades de la institución con los estándares básicos para asegurar que la autoevaluación genere un nivel adecuado de *accountability* y que las estrategias lleven a un mejoramiento de la calidad (*peer review*).

Dentro de los dos años siguientes a la aprobación de la propuesta, el proceso de acreditación entra en la segunda etapa, la Evaluación Preparatoria, en la que se evalúa la capacidad institucional y se pone a prueba la disponibilidad de la institución para someterse a los extensos estudios de la siguiente etapa. En preparación para la segunda etapa cada institución debe elaborar un informe de un máximo de 35 páginas que demuestre que la institución cumple con las expectativas de la Comisión en cuanto a la capacidad e integridad institucional. En la medida de lo posible las instituciones deben usar análisis y datos existentes para respaldar el informe, reduciendo de este modo los costos de la acreditación. Un pequeño equipo de inspección realiza la evaluación preparatoria. Evalúan los recursos, procesos y estructuras de la institución y juzgan el nivel de calidad en relación a los estándares de la Comisión de Acreditación.

La Evaluación de la Efectividad Educacional, la tercera fase, ocurre un año después. Equipos de inspección de la WASC visitan la institución y determinan el grado de compromiso de la institución con el mejoramiento de la efectividad; analizan la alineación entre recursos y objetivos y el esfuerzo para evaluar el desempeño de los estudiantes. Los equipos de la Comisión evalúan tanto el *proceso* de enseñanza como el nivel y la calidad de los *resultados* de la enseñanza (*performance* de los estudiantes) (*ibíd.*: 89-91).

El modelo de tres etapas de la WASC obtiene buenos resultados. En un primer momento hubo algunos problemas puesto que las instituciones elaboraron propuestas e informes demasiado extensos y ambiciosos. Además, la Comisión de Acreditación tuvo que devolver la mayoría de los informes porque no contenían datos suficientes para demostrar el desempeño de la institución. Sin embargo, después de aplicar algunas medidas de orientación las instituciones entendieron mejor su rol en el proceso y se familiarizaron con los criterios y estándares. Hoy más del 60 por ciento de las propuestas son aprobadas directamente y el resto después de la revisión.

Dado que esta forma de acreditación mediante tres etapas impone una carga menor para las instituciones de educación superior, éstas están más dispuestas a cooperar. Consideran que el modelo de acreditación es un instrumento útil para mejorar la calidad de su enseñanza y como consecuencia participan activa y seriamente en el proceso (*ibíd.*: 96-7).

2.2. Australia y Japón

En Australia, las instituciones de educación superior en Australia son sometidas a evaluaciones periódicas de desempeño en temas como el contenido y los objetivos de los programas de estudio, las capacidades del profesorado, las condiciones de graduación y la efectividad administrativa.

Más de la mitad de los fondos que el Gobierno pone a disposición de las universidades está condicionada por requisitos de calidad. Dado que los recursos son escasos y el número de instituciones de educación superior creciente, existe una competencia dura entre las universidades que tratan de probar que sus programas cumplen con los criterios de calidad (OCUFA, 2006: 3).

Aparte de las evaluaciones externas por el Consejo Nacional de Acreditación, las universidades disponen de mecanismos internos que suponen la elaboración regular de informes sobre el desempeño de la institución. Estas instancias tienen la facultad de otorgar el estatus de acreditado, lo que significa que las universidades no son dependientes del Consejo Nacional para obtener dicho estatus sino que practican una forma de auto-acreditación. No obstante, es el reconocimiento por agencias externas de acreditación lo que realmente contribuye a la reputación de las instituciones de educación superior (Van Damme, 2004: 130).

En Japón, el primer sistema de acreditación fue iniciado en 1947 por la Asociación Japonesa de Acreditación de Universidades (*Japan University Accreditation Association – JUAA*). La JUAA estableció el 'Estándar Universitario' que se aplicó como criterio formal para evaluar el desempeño de las universidades.

En 1957 el Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de la acreditación de universidades, al determinar legalmente algunos estándares para el establecimiento de universidades. Estos estándares se concentraron en la evaluación de *input* y del proceso institucional, utilizando indicadores tales como el número de créditos y la cantidad y organización de las instituciones de educación superior.

En 1991 se desregularon los estándares para el establecimiento de universidades con la finalidad de proporcionar a éstas más autonomía. En cambio se exigió a las universidades adoptar un procedimiento de auto-evaluación y control interno y así demostrar su *accountability* frente a la sociedad (Yonezawa, 2004: 121).

Aunque las instituciones de educación superior obtuvieron más responsabilidad en el mantenimiento de la calidad de sus políticas y programas de educación, la JUAA continuaba realizando procesos de acreditación y el juicio de la Asociación seguía siendo de importancia en términos de reconocimiento y obtención de prestigio (en cambio, el juicio no tenía

consecuencias económicas visto que no se impusieron sanciones a las universidades que no cumplieron con los criterios de la JUAA).

Igual que los consejos de acreditación en Estados Unidos y Europa, la JUAA utiliza dos formas de evaluación: acreditación y re-acreditación. Las universidades que aspiran a obtener el estatus de acreditadas y pertenecer a la JUAA deben someterse a un proceso de evaluación. Si aprueban el proceso, serán sometidas regularmente a evaluaciones de re-acreditación para asegurar el mantenimiento del nivel de calidad. La primera re-acreditación tiene lugar dentro de un período de cinco años, las siguientes cada siete años.

Las instituciones que entran en el proceso de evaluación deben presentar dos informes a la JUAA. El primero corresponde a una auto-evaluación en la que se analiza el desempeño de la universidad en relación a los criterios definidos por la JUAA. El segundo es una lista de datos cuantitativos: la Lista de Datos Institucionales Básicos (Ohnami y Hokama, 2004: 106, 109).

Respecto de los criterios para la auto-evaluación, la JUAA sustenta un modelo de once indicadores claves para la educación de pregrado, los cuales se clasifican en esenciales, recomendables y opcionales. El foco de la auto-evaluación está lógicamente en el desempeño medido por los indicadores esenciales.

El siguiente Cuadro (2.2.) muestra los temas e indicadores principales establecidos por la JUAA y la importancia que da a cada uno (*i.e.* el número de temas definidos como 'esenciales').

Cuadro 2.2 Japón: indicadores claves para la auto-evaluación y su subdivisión en temas esenciales, recomendables y opcionales

Indicador clave		Misión y objetivos educativos	Contenido y métodos de educación e investigación y sus condiciones				
			Contenidos de educación e investigación	Metodología e innovación en educación e investigación	Intercambio (inter)nacional de educación e investigación	Otorgamiento de títulos académicos	Enseñanza por correspondencia
Número* de indicadores especificados	A	1	6	2	0	1	1
	B	1	14	3	2	2	0
	C	0	10	5	4	3	0
Indicador clave		Modo y condiciones de admisión	Organización de recursos humanos	Mantenimiento de investigación		Instalaciones e infraestructura de información	
				Actividades de investigación	Mantenimiento del sistema de investigación	Instalaciones y material educativo	Infraestructura informativa
Número de indicadores especificados	A	3	2	2	3	1	0
	B	3	4	0	1	3	2
	C	3	6	6	8	6	2
Indicador clave		Contribución a la sociedad	Servicios para estudiantes	Administración y gestión	Estructura institucional	Auto-evaluación	Total de temas especificados
Número de indicadores especificados	A	0	3	1	0	3	29
	B	1	0	2	3	1	42
	C	14	3	0	1	1	72

* Las letras A, B y C representan las tres categorías en que se dividen los indicadores claves: A = esenciales, B = recomendables, C = opcionales.

Fuente: M. Ohnami y H. Hokama (2004) "The Japanese university evaluation system and the main self-evaluation criteria of the Japan University Accreditation Association (JUAA)", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES. p. 112.

La JUAA no es la única organización dentro del sistema de educación japonés que realiza procesos de acreditación. La Institución Nacional para Títulos Académicos y Evaluación Universitaria (NIAD-UE), que por iniciativa del Ministerio de Educación en 2000 empezó a intervenir en la evaluación externa de las universidades, aplica un modelo de acreditación fundado en el enfoque de 'aptitud para el propósito'. La NIAD-UE destaca la importancia de la diversidad en la educación superior y evalúa a las instituciones de acuerdo a sus propios objetivos y criterios.

La desventaja de este sistema es que hace prácticamente imposible la comparación de universidades con diferentes objetivos (Yonezawa, 2004: 123). En cambio, visto que la JUAA ha elaborado un modelo de indicadores estandarizados que sirve para comparar los datos de desempeño de instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional (*benchmarking*), es probable que con la creciente internacionalización de la educación terciaria el modelo de la JUAA se desarrolle hasta alcanzar el estatus de sistema de acreditación formal.

2.3. Unión Europea

En Europa la acreditación se introdujo en dos etapas. La primera comenzó en los años 1989-1990 en Europa Central y del Este, en reacción a la descentralización de la educación superior ocurrida después de la desaparición de la Unión Soviética. Los gobiernos de la región introdujeron sistemas de acreditación para proteger y promover la calidad de la educación superior y para mantener un grado de control central sobre las instituciones.

La segunda etapa comenzó a fines de los años 90 cuando algunos países de Europa Occidental desarrollaron sistemas de acreditación. Alemania (1998), Austria, Holanda y Noruega (2002) fueron los primeros países en establecer organismos de acreditación (Hämäläinen *et.al.*, 2004: 18).

Se piensa que el Proceso de Bolonia dio un impulso especial a la extensión de los sistemas de acreditación porque, aunque no se menciona el término 'acreditación' en la Declaración de Bolonia (1999), aumentó considerablemente el número de países europeos que posteriormente aceptaron la acreditación como método para mejorar la transparencia y la calidad de la educación superior (Žilinskaitė, 2005: 107).

Finalmente, en 2003, los ministros de Educación reunidos en Berlín en el marco del Proceso de Bolonia acordaron el establecimiento de estándares, procedimientos y directrices para fomentar el uso de la acreditación como mecanismo de aseguramiento de la calidad (Frenýo y Rozsnay, 2004: 62).

Aparte de las medidas de política pública, varias instituciones profesionales elaboraron modelos de acreditación; por ejemplo la Fundación Europea para Desarrollo de la Gestión / Sistema Europeo de Mejoramiento de la Calidad (*European Foundation for Management Development / European Quality Improvement System – EFMD/EQUIS*) y la Asociación Europea para la Acreditación de la Administración Pública (*European Association for Public Administration Accreditation – EAPAA*) (Hämäläinen *et.al.*, 2004: 18).

En muchos países de Europa las instituciones de educación superior tienen la libertad de elegir el organismo y los servicios de acreditación de acuerdo a sus preferencias y objetivos. Algunas universidades europeas optan, por ejemplo, por contratar los servicios de una agencia norteamericana como el Consejo de Acreditación para Tecnología e Ingeniería (EAPAA). En otros países la acreditación es impulsada por el Estado, lo que significa que el Gobierno establece un consejo nacional que controla la calidad de la educación superior.

A consecuencia de las ambiciones europeas de armonizar el sistema de educación superior y fomentar la movilidad internacional de los estudiantes, a partir del nuevo milenio el foco de la acreditación pasó desde el mejoramiento de la calidad hacia el mantenimiento de la calidad (*quality control*).

Otra tendencia reciente es la sustitución de sistemas controlados por el Gobierno por sistemas en los que una agencia independiente asume toda la responsabilidad de la acreditación (*ibid.*: 19).

Estas tendencias hacen que exista cada vez más uniformidad en estándares básicos y criterios válidos en todos los países europeos. Los gobiernos crean las condiciones para que las instituciones de educación superior deban cumplir con los mismos requisitos de calidad y así los títulos y créditos académicos pueden ser reconocidos internacionalmente (Žilinskaitė, 2005: 108).

La Asociación de Universidades Holandesas (VSNU) sostiene que el reconocimiento internacional de la calidad del sistema holandés de educación superior es uno de los principales incentivos para mantener un sistema de acreditación adecuado. Argumenta que “a la luz de la Declaración de Bolonia es necesario para las instituciones demostrar el nivel de calidad de la educación superior holandesa a otros países” (Hämäläinen *et.al.*, 2004: 19).

En el resto de Europa los objetivos de la acreditación son parecidos: obtener reconocimiento internacional; asegurar la calidad y mejorar el desempeño de las instituciones de educación superior; crear transparencia; proporcionar información pública, y mantener un sello oficial para la calidad de los programas de estudios.

Actualmente existen varios procedimientos de acreditación en Europa que se caracterizan por uno o más de los siguientes enfoques (Surssock, 2004: 71):

- Evaluación en base del principio ‘aptitud para el propósito’ o acreditación por medio de estándares fijos determinados por el organismo de acreditación;
- Foco en las instituciones o en los programas de estudios;
- Foco en los resultados, en los procesos o en el *input* (inversión).

En el Reino Unido los organismos de acreditación optan por un enfoque distinto que se caracteriza por el uso de Indicadores Claves de Performance (ICPs) a la vez que de un modelo de estándares de calidad. El sistema inglés de acreditación se centra en los resultados y en la performance general de las instituciones de educación superior.

La diferencia con otros países europeos radica, además, en que las instituciones seleccionan los ICPs y son organismos internos los que los aplican para evaluar su desempeño (CUC, 2008: 16). No obstante, el Gobierno mantiene un considerable control sobre los procesos de acreditación.

Todas las instituciones deben cumplir con algunos criterios básicos que se controlan mediante indicadores de performance, los cuales evalúan los resultados y la efectividad de la enseñanza, el acceso y la tasa de graduación de estudiantes, y la producción de investigación. Un organismo central, la Agencia de Estadísticas para la Educación Superior (*Higher Education Statistics Agency* – HESA) recoge los datos y analiza el desempeño en estos campos. Además, las instituciones están obligadas a informar con regularidad a dos agencias de control: la Agencia de Aseguramiento de la Calidad (*Quality Assurance Agency* – QAA) y el Consejo Inglés de Financiamiento de la Educación Superior (*Higher Education Funding Council for England* – HEFCE) (OCUFA, 2006: 2).

En conclusión, gran parte de la acreditación en el Reino Unido se realiza internamente pero la calidad de los programas e instituciones también es controlada por el Estado. Para estimular la evaluación regular y efectiva de la calidad de la enseñanza, el gobierno ha vinculado el financiamiento público al desempeño de las instituciones.

Por medio de un procedimiento denominado Ejercicio de Evaluación de la Investigación (*Research Assessment Exercise* – RAE) se miden los resultados de las instituciones en el ámbito de I+D y los organismos de financiamiento deciden cuánto respaldo económico otorgarán a cada universidad. El indicador más importante en la evaluación del RAE es el número de artículos publicados en revistas académicas registradas internacionalmente, que se utiliza como principal *proxy* de la competitividad internacional del grupo o equipo de investigación.

Varias organizaciones e instituciones de educación superior critican el método del RAE porque sostienen que una evaluación basada en la cantidad de artículos publicados favorece las universidades tradicionales a expensas de las universidades recién establecidas que disponen de menos recursos.⁴

El procedimiento de evaluación que se utiliza en la mayoría de los países europeos presenta cuatro características básicas (Frenyo y Rozsnay, 2004: 62):

- Autonomía e independencia en términos de procedimientos y métodos de evaluación de la calidad, tanto respecto del gobierno como de las instituciones de educación superior;
- Autoevaluación;
- Evaluación externa por un equipo de inspectores que se compone de colegas académicos (*peer-review group*) y que realiza visitas a la institución evaluada;
- Publicación de un informe que incluye el juicio del organismo de acreditación.

⁴ En Marzo de 2006 el Gobierno declaró que substituiría el RAE por otro modelo de evaluación que todavía se encuentra en proceso de elaboración (OCUFA, 2006: 3).

En estas cuatro etapas se aplican varios mecanismos de evaluación que sirven para comparar el desempeño y el nivel de calidad de las universidades con los estándares básicos de calidad.

El mecanismo inicial utilizado en el proceso de acreditación es la autoevaluación por parte de las instituciones de educación superior. La autoevaluación implica la elaboración de un informe mediante las directrices o *handbooks* de los consejos nacionales de acreditación. El informe debe contener información sobre la organización y las políticas de la universidad y sobre cada departamento y programa de estudios. Cada institución tiene la tarea de formar un equipo de profesores (y eventualmente estudiantes) responsable de la evaluación constante de la calidad de los programas de estudios (Mihailescu, 2004: 37).

El mecanismo que sigue a la autoevaluación es la evaluación por comisiones especializadas. Estas comisiones de expertos analizan la parte del informe de autoevaluación que trata de las disciplinas que pertenecen a su campo de experticia. La parte más importante de este proceso es la visita que los expertos hacen a la institución evaluada. Investigan allí si los datos provistos a través del informe de autoevaluación concuerdan o no con la realidad observada. Además, utilizan la visita para verificar si la institución cumple con los requisitos y estándares de los consejos nacionales de acreditación.

Las conclusiones de la visita se incorporan a un informe para conocimiento de la correspondiente comisión experta del organismo nacional de acreditación, la que revisa los datos y el grado de cumplimiento de los criterios para la acreditación. En base a los resultados de los dos informes (de autoevaluación y de evaluación externa por los especialistas), instancia formalmente encargada de decidir, emite el juicio evaluativo final y decide el otorgamiento o la negación/retirada del estatus de acreditada de la institución, unidad o programa.

Conclusión

La acreditación es un sistema de evaluación que se aplica globalmente para controlar y mejorar la calidad de la educación superior. Gobiernos y varias instituciones nacionales e internacionales como la UNESCO y la Fundación Nacional de la Ciencia de Estados Unidos reconocen la efectividad de la acreditación como sistema de aseguramiento de la calidad.

Sin embargo, destacan que es importante que los organismos de acreditación establezcan algunos estándares básicos e indicadores claves (idealmente basados en criterios internacionales) que funcionen como *benchmarks* para medir el desempeño de los programas e instituciones evaluadas y compararlos.

Los estándares e indicadores varían de país a país, pero algunos criterios de calidad son utilizados globalmente (como el porcentaje de estudiantes que se gradúa; la productividad en investigación académica; la participación en la sociedad: consultoría y actuar como *think tanks*; instalaciones y servicios para estudiantes; prestigio y gestión financiera).

Los procesos de acreditación se componen de varias etapas consisten generalmente en una fase de autoevaluación, una visita por un equipo externo de expertos y un juicio del consejo (nacional) de acreditación. El consejo determina si el programa (o la institución de educación superior) cumple con los requisitos básicos de calidad y, de acuerdo a esto, le otorga o niega el estatus de acreditado/a.

Se otorga este estatus por un período limitado de tiempo; generalmente de alrededor de cinco años. Una vez cumplido ese plazo, la institución debe someterse a un proceso de re-evaluación. El juicio del consejo de acreditación tiene consecuencias importantes: las instituciones que pierden o no obtienen el estatus de acreditadas a menudo reciben menos respaldo económico y tienen menor prestigio entre académicos y estudiantes.

Los organismos nacionales de acreditación no siempre están encargados de la evaluación del total de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, en Estados Unidos son agencias (externas) de aseguramiento de la calidad las que otorgan el estatus de acreditada a las instituciones. Y en Australia existe una forma de auto-acreditación, es decir, las universidades disponen de organismos internos de evaluación que tienen la competencia de otorgar formalmente el estatus de acreditado.

Los organismos de acreditación también pueden ser sometidos a procesos de evaluación. El objetivo de esta forma de aseguramiento de la calidad, que se llama meta-acreditación, es controlar el funcionamiento y la neutralidad de los organismos de modo que el sistema pueda mantener su legitimidad y efectividad.

El enfoque de los procesos de acreditación varía entre distintos países y puede cambiar con el paso del tiempo. Algunos países introdujeron la acreditación como un modelo de estándares de excelencia (*excellence standards approach*) y establecieron estándares para distinguir las mejores universidades del resto de las instituciones de educación superior.

Otros países mantienen un modelo de satisfacción del consumidor que se orienta a la evaluación de programas e instituciones de educación superior en base a las necesidades de los consumidores. De este modo tratan de estimular un mejor ajuste entre el desempeño

institucional y la demanda de los estudiantes y otros consumidores (empleadores, proveedores de recursos).

Sin embargo, la perspectiva más usada es el enfoque de 'aptitud para el propósito' (*fitness for purpose approach*) que se centra en el desempeño de las instituciones en relación a los objetivos definidos por ellas mismas. Este enfoque se fundamenta en la idea de que la calidad de la educación se encuentra en el mejoramiento continuo y en el esfuerzo de las universidades por cumplir con sus propios objetivos.

Durante los últimos años ha surgido otra perspectiva que rápidamente atrajo la atención de los gobiernos y de quienes temían que el enfoque de 'aptitud para el propósito' (que sostiene una definición relativa de la calidad) pudiera desvalorizar el concepto de calidad. Este otro enfoque, en cambio, define un conjunto de estándares básicos que representa el nivel mínimo de calidad. Las instituciones de educación superior que cumplen con los estándares básicos funcionan en el nivel deseado de calidad y obtienen el estatus de acreditadas. En cambio, a las instituciones que no reúnen las exigencias mínimas se les niega el estatus de universidad acreditada por no ser capaces de garantizar la calidad de sus servicios.

Se espera que los diferentes enfoques sigan alternándose en las décadas que vienen, dependiendo de las políticas públicas y de los objetivos concretos que se formulan en la educación superior.

En conclusión, cabe argumentar que la acreditación ha conseguido un lugar importante dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación terciaria. La mayoría de los países dispone hoy de un sistema de acreditación que se ocupa del control y el fomento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior.

Dado que la globalización y la internacionalización de la educación exigen sistemas estables y comparables de la calidad, es importante que en los años venideros los gobiernos y organismos de acreditación se concentren en el establecimiento de estándares e indicadores internacionales válidos para todos los sistemas de educación superior. De este modo se promoverá la transparencia y uniformidad de los procesos de acreditación y se fomentará el reconocimiento internacional de los criterios de calidad.

Bibliografía

Appleton, J.R. y R.A. Wolff (2004) "Standards and indicators in the processes of accreditation: the WASC experience – an American higher education accreditation perspective", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

CUC (Committee of University Chairs) (2006) "CUC Report on the monitoring of institutional performance and the use of Key Performance Indicators". Documento recuperado el 3 de marzo de 2009: http://www.shef.ac.uk/cuc/pubs/KPI_Booklet.pdf.

————— (2008) "CUC Report on the implementation of Key Performance Indicators: case study experience". Documento recuperado el 4 de febrero de 2009: http://www.shef.ac.uk/cuc/pubs/CUC_Report.pdf.

Damme, D. van (2004) "Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education: a conceptual framework and a proposal", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005) *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki: ENQA (mimeo).

————— (2007) "Evaluación externa de ANECA coordinada por ENQA: informe del Comité de Evaluación Externa". Documento recuperado el 23 de marzo de 2009: http://www.aneca.es/quees/docs/enqa_evalexterna_esp_070928.pdf.

Ewell, P.T. (2004) "Accreditation and the provisión of additional information to the public about institution and program performance". Documento recuperado el 4 de febrero de 2009: http://www.chea.org/pdf/CHEA_OP_May04.pdf.

Frenýo, L.V. y C. Rozsnay (2004) "Uses of indicators in the processes of accreditation and quality assessment in the countries of Central and Eastern Europe", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

Hämäläinen, K., K. Mustonen y K. Holm (2004) "Standards, criteria, and indicators in programme accreditation and evaluation in Western Europe", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

Miclea, M. (2004) "Working with the CIPOF Model – a hypothetical example", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

Mihailescu, I. (2004) "The quality assessment and accreditation of higher education in Central and Eastern Europe", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

Natarajan, R. (2000) "The role of accreditation in promoting quality assurance of technical education", *International Journal of Engineering Education* 16(2): 85-96.

OCUFA (Ontario Confederation of University Faculty Associations) (2006) "Performance indicator use in Canada, the U.S. and abroad". Documento recuperado el 4 de febrero de 2009: http://www.ocufa.on.ca/research/PI_Canada_and_%20abroad.pdf.

Ohnami, M. y H. Hokama (2004) "The Japanese university evaluation system and the main self-evaluation criteria of the Japan University Accreditation Association (JUAA)", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

Salmi, J. (2003) "Indicators for tertiary education reform: a World Bank perspective", en: A. Yonezawa y F. Kaiser (2003) *System-level and strategic indicators for monitoring higher education in the twenty-first century*, Bucarest: CEPES.

Schray, V. (s.a.) "Assuring quality in higher education: key issues and questions for changing accreditation in the United States". Documento recuperado el 23 de marzo de 2009: <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/schray.pdf>.

Sursock, A. (2004) "Accreditation in the context of the Bologna Process: needs, trends, and developments", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO Institute for Statistics) (2006) *International Standard Classification of Education ISCED 1997*, Quebec: UNESCO-UIS.

Vlăsceanu, L., L. Grünberg y D. Părlea (2007) *Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*, Bucarest: CEPES.

Yonezawa, A. (2004) "Current debates on standards, criteria, and indicators used in programme accreditation and quality assessment in Japan", en: L. Vlăsceanu y L.C. Barrows (eds.) (2004) *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education*, Bucarest: CEPES.

Žilinskaitė, R. (2005) "Indicators for higher education accreditation in Western and Central Eastern Europe", *Pedagogy Studies*, 77: 106-112.

Anexo 1: Lista de indicadores claves de performance (ICPs)

La siguiente lista contiene los ICPs establecidos por el Comité de Catedráticos Universitarios (CUC) del Reino Unido. Además informa sobre el modo en que se definen y miden los indicadores de performance.

Fuente:

https://webmail.kpnmail.nl/exchweb/bin/redir.asp?URL=http://www.shef.ac.uk/cuc/pubs/KPI_Booklet.pdf

Área de desempeño 1: Sostenibilidad Institucional

ICP	Definición/forma de medición
Rendimiento de activos	CN/CP ratio Costos netos sobre costos de producción (Se usa el valor de activos asegurados sobre los ingresos como un proxy fácil)
Gasto anual en infraestructura en comparación con el requisito acordado	Inversión total en instalaciones más el mantenimiento como % del valor de activos asegurados
Diversidad, seguridad y crecimiento de los ingresos	Crecimiento y diversidad de fuentes de ingresos, la estabilidad percibida de estas fuentes y oportunidades de aumentar los ingresos netos
Demanda, resultados y satisfacción de los estudiantes	Varias medidas posibles: <ul style="list-style-type: none"> • Número de postulantes por vacante, tasas de aprobación y deserción • Títulos otorgados • Satisfacción de los estudiantes según encuesta nacional de estudiantes (<i>national student survey</i>)
Relaciones estratégicas y reputación	Retroalimentación sobre la calidad de la reputación y las relaciones con socios y partes claves interesadas
Liderazgo y capacidad de adaptación	Evaluación Algunos indicadores de evaluar el desempeño: <ul style="list-style-type: none"> • Número de programas y módulos revisados y actualizados • La efectividad y la duración de la implementación de proyectos como nuevos sistemas y desarrollo de capital

	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidad de evaluación y exposición del profesorado a la experiencia de académicos externos • Incorporación de buenas prácticas y nuevas iniciativas en el currículo • Benchmarking: el desempeño de la institución en comparación con otras instituciones de educación superior
Equilibrio de oportunidades y riesgos	Evaluación de los riesgos que amenazan la estabilidad de la institución, de los planes estratégicos, de las posibilidades de obtener fondos adicionales

Área de desempeño 2: Perfil Académico y Posición en el Mercado

ICP	Definición/forma de medición
Equilibrio enseñanza/investigación	Equilibrio de ingresos, excedente/déficit en enseñanza e investigación, datos sobre la dedicación del profesorado (en el caso del Reino Unido se usa, por ejemplo, datos del Transparent Approach to Costing (TRAC))
Población estudiantil – carácter y diversidad	<p>Proporción de estudiantes pregrado/posgrado</p> <p>Proporción de estudiantes a tiempo completo/a tiempo parcial</p> <p>Proporción de estudiantes internacionales y región de origen</p> <p>Proporción de estudiantes de minorías</p>
Evidencia sobre caracterización académica	Evaluación de coherencia y logro de posicionamiento académico escogido
Reputación entre instituciones académicas y agencias externas de evaluación	Posición en <i>rankings</i> según la experiencia de profesores/estudiantes y según el grado de investigación
Contribución de relaciones académicas estratégicas	<p>Las alianzas académicas y estratégicas más significativas según:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socios • Propósito • Estabilidad y contribución

Integración de planificación académica y estratégica	Evaluación de la efectividad de las estrategias
Objetivos académicos a mediano plazo	Contenido y presentación de perspectivas institucionales

Área de desempeño 3: La Experiencia de los Estudiantes, y Enseñanza y Formación

ICP	Definición/forma de medición
Resultados de evaluaciones externas	Informes recientes de los organismos de aseguramiento de la calidad
Reclutamiento de estudiantes comparado con metas	La matrícula de estudiantes comparada con los objetivos predeterminados
Calidad de los nuevos estudiantes	Número de postulantes por vacante Evaluación de los requisitos de admisión, por ejemplo puntaje PSU
Progreso de los estudiantes	Número de estudiantes que abandona la universidad antes de graduarse en cada año y disciplina
Resultados de los estudiantes	Número de títulos otorgados y créditos obtenidos por los estudiantes
Satisfacción de los estudiantes	Recolectar y comparar datos de encuesta nacional de estudiantes
Empleabilidad y destino profesional de los estudiantes	Recolectar y comparar datos de encuestas (de instituciones o de agencias de estadísticas de la educación superior)
Actividad académica del profesorado	Varias maneras posibles: <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje del profesorado que realiza investigaciones y su <i>output</i> • Publicaciones secundarias, conferencias y otras evidencias de productividad • Afiliación a órganos profesionales relevantes • Evaluación por una comisión de desarrollo académico

Área de desempeño 4: Investigación

ICP	Definición/forma de medición
Resultados de investigación	Evaluación por medio de indicadores de aseguramiento de la calidad de investigación (en el caso del Reino Unido se usa, por ejemplo, los indicadores de Research Assessment Exercise (RAE)), y según disciplina
Ingresos de investigación	Total de ingresos obtenidos por investigación y a través de patrocinadores y fondos, por disciplina
Ingresos de investigación por académico	Total de ingresos obtenidos por investigación en relación al número de académicos a tiempo completo (activos en investigación), por disciplina
Porcentaje del personal que realiza actividades de investigación	Evaluación por medio de indicadores de aseguramiento de la calidad de investigación (RAE)
Recuperación de los gastos de investigación	Déficit en investigación, recuperación de los gastos como % en comparación con otras instituciones de educación superior
Tasa de éxito en postulaciones a fondos de investigación	Porcentaje de solicitudes aprobadas por el consejo de investigación u otro patrocinador, por facultad o disciplina
Número de estudiantes que se matricula en un programa de investigación de posgrado	Número de estudiantes de investigación de posgrado, total y por disciplina
Obtención de títulos y reconocimientos por estudiantes de investigación de posgrado	Cantidad de títulos/reconocimientos, porcentaje de los estudiantes de doctorado que se gradúa

Área de desempeño 5: Transferencia de Conocimiento y Relaciones

ICP	Definición/forma de medición
Otros ingresos	Total, crecimiento, y como porcentaje del total de ingresos
Proporción del tiempo académico que se dedica a otras actividades	Relación <i>input</i> /actividad en diferentes actividades como consultorías, servicios clínicos, etc. (En el Reino Unido se usan los datos del TRAC)
Porcentaje de los ingresos de investigación que viene de patrocinadores comerciales	Ingresos de investigación de origen privado y extranjero como porcentaje del total

El grado de explotación de la propiedad intelectual (PI)	<p>Dependiendo del tipo de institución, las medidas pueden incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Licencias y derivados; • Patentes otorgadas; • Ingresos comerciales; • Programas corporativos
Número y calidad de asociaciones estratégicas	Informe que indique el tipo de relación con socios externos, el objetivo de esta relación y el provecho obtenido
Participación en comunidades regionales y locales y la relación con sus empleadores	El grado de penetración en las redes locales
Éxito de graduados, recaudación de fondos, y actividades de financiamiento	Informes regulares en que se comparan los resultados con los objetivos (a largo plazo) de la institución. Se usa la generación de ingresos como indicador de éxito y progreso

Área de desempeño 6: Estabilidad económica

ICP	Definición/forma de medición
Total del balance de excedente/déficit durante los tres últimos años como % de los ingresos	Información de cuentas. Suaviza efecto de años excepcionales. Cada institución debe fijar su propio objetivo, pero un rango de 3-5% se puede considerar apropiado
Ganancias en efectivo obtenidas en el último año financiero	Información contable. Usualmente se calcula como (excedente histórico + depreciación – depósitos de capital liberados)
Estimación del excedente para el próximo/actual año financiero	Evaluación de las predicciones económicas más actuales de la institución
Actual relación entre activos y pasivos	Información contable. Análisis de la fortaleza financiera
Liquidez (días de gastos disponibles)	Información contable
Préstamos como % del total de ingresos	Información contable
Costo no financiado de los requisitos de inversión de capital a diez años	Evaluación de la capacidad de la institución de financiar sus objetivos en términos de desarrollo de capital
Clasificación crediticia	Reputación de la institución frente a la banca

	y analistas financieros
--	-------------------------

Área de desempeño 7: Propiedades e Infraestructura

ICP	Definición/forma de medición
Condiciones de mantenimiento e idoneidad funcional	Porcentaje de la infraestructura que se encuentra en condiciones precarias; idoneidad de las instalaciones
Costos totales de reparación de inversiones	Una medición financiera relacionada a las condiciones de mantenimiento e idoneidad funcional
Utilización – metros cuadrados por estudiante	Medición de la utilización de espacio por medio de un sistema de uso ambiental (en el Reino Unido se usa, por ejemplo, el Environmental Management System (EMS)), en comparación con otras instituciones
Rendimiento de activos, ingresos por metro cuadrado	Por medio de los datos de un sistema de uso ambiental (EMS)
Proporción % de salas de enseñanza modernizadas	Evaluación, en base de estándares actuales, de las instalaciones de las salas de educación
Índice de costos de las propiedades	Medida de los costos de espacio que la institución está añadiendo a los costos de investigación. (En el caso del Reino Unido se usa datos de TRAC y de la Higher Education Funding Council for England (HEFCE))

Área de desempeño 8: Personal y Desarrollo de Recursos Humanos

ICP	Definición/forma de medición
Costos del personal como %	Información contable; en relación a instituciones comparables
Rotación de personal, ausentismo, y vacantes en relación a las expectativas	Información del departamento de RR.HH.; una comparación con los objetivos de la estrategia institucional y con otras instituciones
Edad, competencias, y diversidad del personal	Información del departamento de RR.HH.; una comparación con los objetivos de la estrategia institucional y con otras

	instituciones
Gastos de desarrollo y formación de empleados	Información del departamento de RR.HH.; una comparación con los objetivos de la estrategia institucional y con otras instituciones
Obligaciones de pensiones	Información de la gestión financiera
Satisfacción del personal	Información del departamento de RR.HH.; una comparación con los objetivos de la estrategia institucional y con otras instituciones

Área de desempeño 9: Dirección, Gestión, Administración y Sistemas incluido el Cumplimiento con la Legislación

ICP	Definición/forma de medición
Compatibilidad con el código de buenas prácticas (en el caso del Reino Unido se trata del código del CUC)	Evaluación, eventualmente realizada como parte de la auto-evaluación periódica
Auditorías externas a la gerencia	Informes y <i>feedback</i> de varias agencias como consejos de financiamiento, organismos de acreditación, etc.
Capacidades de liderazgo	Evaluación de la efectividad de la organización. Cada organismo directivo puede decidir como desea hacer la evaluación
Realización exitosa de planes y proyectos	Informe sobre los resultados comparados con los objetivos; evaluación periódica
Informes del comité de remuneración	Informes en que se evalúa el desempeño de los altos directivos y la efectividad de la administración

Anexo 2: Ejemplo de un informe de meta-acreditación - Evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad, España

Resumen ejecutivo

Este informe analiza el grado de cumplimiento de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación - ANECA- de los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad (ESG) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). ANECA contactó con ENQA para pedirle que organizara la evaluación externa de la agencia con ese propósito. ENQA designó a un comité de expertos internacionales para realizar la evaluación de ANECA. La visita externa tuvo lugar en Madrid el 14 y 15 de junio de 2007.

A la luz de la documentación y las evidencias orales, el Comité concluyó que ANECA cumple las normas para ser miembro de ENQA y los Criterios y Directrices. Por lo tanto, el Comité recomienda a la Junta Directiva de ENQA que ANECA debería obtener la renovación como miembro de pleno derecho de ENQA por un nuevo periodo de cinco años.

El Comité subraya que la reciente reforma de la LOU de 2001 afectará a la estructura ejecutiva de ANECA. La evaluación de ANECA tuvo lugar bajo las estructuras actuales.

ANECA ofrece ocho programas de evaluación externa que cubren programas de grado y distintos asuntos institucionales; y promueven las buenas prácticas para instituciones de educación superior en lo referente a los Criterios y Directrices. Los procesos de ANECA de diseño y desarrollo de programas de evaluación son dignos de elogio. Se invita a participar en los programas de manera cíclica, pero hasta ahora la participación en cualquiera de los programas no ha sido obligatoria. Esto cambiará con la introducción de los programas AUDIT y VERIFICA que serán obligatorios.

ANECA está reconocida como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y acepta totalmente sus responsabilidades en ese sentido. ANECA ha emprendido iniciativas para fortalecer la cooperación y aclarar la relación con las agencias de calidad autonómicas.

Tanto los miembros de los comités de evaluación como las instituciones tienen una buena opinión de la calidad de los servicios proporcionados por ANECA y del trabajo que realiza su personal. Debido al gran alcance de los programas de evaluación, es necesario prestar especial atención en controlar la carga de trabajo del personal de la Agencia. ANECA tiene en marcha rigurosos procedimientos para dirigir a sus evaluadores, pero quizás debiera considerar perfiles más institucionales a la hora de confeccionar los comités. ANECA destina suficientes recursos materiales y financieros para cumplir con eficacia sus objetivos.

El Plan Estratégico de ANECA para el horizonte 2010 presenta la misión y objetivos de la Agencia. ANECA prepara planes de actuación anuales para desarrollar el cumplimiento de esos objetivos.

El contenido de los informes de evaluación no está influenciado por terceras partes y hasta la fecha el Patronato de la Agencia ha suscrito los estatutos de la misma que subrayan que ANECA debe actuar con independencia. Sin embargo, existe la necesidad de fortalecer la protección de la responsabilidad autónoma de la Agencia.

Los procesos de ANECA están predefinidos y bien documentados, incluidos los procedimientos de recurso. Generalmente los programas de evaluación siguen los pasos esperados, tal y como se especifica en los Criterios y Directrices. El Comité observa que sólo los resultados de las evaluaciones ex-post están disponibles y son públicos y es necesario aplicar de manera sistemática este principio de difusión. El Comité apoya la opinión de ANECA sobre la necesidad de centrarse en el desarrollo de medios que garanticen un seguimiento más eficaz de las evaluaciones externas.

ANECA ha desarrollado una política de calidad y rigurosos mecanismos que la garantizan. Recientemente se ha iniciado la implantación de un sistema de gestión de la calidad interna. Pese a los mecanismos de *feedback* internos y externos ya en aplicación, existe un potencial para un mayor desarrollo y expansión de los mismos.

El Comité considera que el sistema de garantía de la calidad proporciona un marco adecuado que permite el seguimiento de este informe de evaluación.

Ver documento completo (48 pp.) que se halla disponible en:
http://www.aneca.es/quees/docs/enqa_evalexterna_esp_070928.pdf