

Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: tan similares pero tan diferentes

Michaela Martín* y Paula Rouhiainen

1. Introducción

Durante los últimos treinta años, los sistemas de educación superior se han visto confrontados en su mayoría por una tendencia global de expansión del sistema originada, en muchos casos, en una creciente demanda de la educación superior por parte de la sociedad, y en una mayor disposición de los gobiernos hacia la inversión en recursos humanos. De acuerdo con las estadísticas de UNESCO, la población estudiantil ha aumentado de 51 millones, en el año de 1980, a cerca de 82 millones, en el año de 1995. En la medida en que los sistemas de educación superior se han expandido, las instituciones de educación superior son cada vez más numerosas y los sistemas más diversificados en muchos aspectos. Muchos países han aceptado las instituciones privadas de educación superior como un mecanismo de satisfacción de la demanda social dentro del contexto de un presupuesto financiero limitado. Además, proveedores públicos o privados en el ámbito internacional establecen sucursales o sedes en otros países, o crean sistemas de franquicia con las universidades locales. La educación virtual que brindan universidades o consorcios de universidades en el

* Especialista del Instituto Internacional de Planificación Educativa UNESCO - PARIS

mundo entero, permite acceder a la educación superior e incrementa la disponibilidad de la educación superior.

La expansión, diversificación y privatización de los sistemas de educación superior ha dado origen a una creciente preocupación en el mundo entero sobre la calidad de los procesos y resultados de la educación superior, tanto en los países desarrollados como en las naciones en vía de desarrollo. Muchos de estos países se encuentran en un proceso de diseño de nuevos sistemas de gestión externa de la calidad dentro de sus propias fronteras. Un enfoque de común ocurrencia para abordar esta tarea es el establecimiento de los así llamados *sistemas de acreditación*.

Como lo expresa Adelman¹, la acreditación se refiere a “un proceso de control y aseguramiento de la calidad por medio del cual, y como resultado de investigación o evaluación, se reconoce que una institución o sus programas cumplen con estándares mínimos aceptables”.

Pese a esta aparente similitud conceptual en los objetivos de la acreditación (que, de hecho, es más aparente que real), muchas diferencias importantes se hacen evidentes en un análisis comparativo de alternativas metodológicas.

El Instituto Internacional de Planeación Educativa (IIEP, por sus siglas en inglés) ha emprendido un proyecto de investigación encaminado a

¹ C. Adelman, Accreditation, En: *The Encyclopaedia of Higher Education*. B.C. Clark y G. Neave (ed.), 1992, Pergamon Press

analizar y comparar alternativas metodológicas de sistemas de acreditación con base en un número limitado de estudios de caso. Estos estudios de caso se seleccionaron a partir de contextos de diverso desarrollo, y provenientes de diversos continentes y tipos de sistemas de educación superior: Colombia, un sistema excepcionalmente diversificado de educación superior en América Latina; Hungría, un país en transición económica en Europa Central; India, un gigantesco sistema de educación superior en un país de bajos ingresos en el Sur de Asia; Filipinas, un país de ingresos medios en el Este de Asia. El último estudio de caso se origina en Estados Unidos, un país industrializado de Occidente, y el primero en desarrollar la acreditación, poniendo a disposición de muchos otros países un modelo para establecer su propio sistema de acreditación.

2. Contexto nacional: ¿Qué factores, dentro y fuera del sistema de educación superior, motivan el establecimiento de un mecanismo de acreditación?

Las fuerzas motoras del establecimiento de sistemas de acreditación son bastante similares entre los cinco estudios de caso, aun cuando los periodos durante los cuales estos sistemas se han establecido varían considerablemente de un país a otro.

El sistema de acreditación más antiguo se estableció en Estados Unidos a finales del siglo XIX: entre 1885 y 1895 se crearon cuatro asociaciones regionales para fines de acreditación institucional; posteriormente, a comienzos del siglo XX, surgieron dos nuevas asociaciones. La creación

de un sistema de acreditación sucedió durante un periodo de creciente inscripción estudiantil. En 1890, sólo 1.7% de la población entre 18 y 24 años de edad estaba inscrita en una institución de educación superior, mientras que, en 1990, la tasa de participación ya había alcanzado 2.3%. En gran medida, esta oferta de educación superior era de carácter privado y, ante la ausencia de un fuerte Estado coordinador, se apelaba cada vez más a la colaboración interinstitucional con miras a garantizar la posibilidad de comparar estándares, en particular respecto del periodo de transición de la educación secundaria a la superior. En este momento, y dado que contaban con la capacidad para demostrar estándares aceptables, se aceptó como miembros a las escuelas secundarias y a los colegios universitarios. De igual manera, en los comienzos del siglo XX, surgió el desarrollo inicial de la acreditación de programas; se trataba de una acreditación más orientada hacia los resultados; es decir, la eficiencia con que los colegios universitarios y las universidades preparaban a sus egresados.

Entre los años cincuenta y setenta, en *Filipinas* se desarrollaron sistemas de acreditación. Este hecho sucedió en un sistema de educación superior sumamente diversificado y pluralista, en el que la educación superior Católica privada coexistía (y aún lo hace) con la educación superior privada protestante, y con la privada no confesional, además de la educación pública. Esta segmentación es un legado de la historia colonial de Filipinas, en donde y en forma consecutiva, se establecieron estructuras de educación superior bajo la dominación de España y de Estados Unidos. En Filipinas, el movimiento de acreditación comenzó

en 1951, cuando un grupo de educadores de las instituciones de educación superior privadas tomaron la decisión de crear un sistema de estándares para las instituciones Católicas. Este hecho sucedió poco después de la independencia de Filipinas de Estados Unidos, país que había dejado atrás un fuerte legado de su sistema de educación en particular y donde se facilitaba la importación de prácticas y procedimientos porque se percibían como legítimos. En forma sucesiva se crearon cuatro agencias de acreditación para cada segmento del sistema de educación superior, cada uno de los cuales desarrolló sus propios estándares y estructuras de acreditación, asumiendo la responsabilidad de la acreditación de instituciones en su propio sector. En 1976 se creó una organización marco: la Federación de Organismos de Acreditación, para que funcionara como órgano coordinador.

Durante la década de los noventa, en India, Colombia y Hungría se crearon sistemas más recientes de acreditación.

Básicamente, dos aspectos motivaron la acreditación en India: la expansión del sistema y la creciente diversificación de las instituciones en el contexto de decrecientes recursos públicos para la educación superior. Entre 1950 y 2000, el número de universidades aumentó de 30 a 259, mientras el número de colegios universitarios se incrementó de 500 a 10.750. En el contexto de la década de los ochenta, cuando la educación básica todavía no había adquirido carácter universal (y, hoy en día aún no lo ha hecho), se ejerció presión política para desviar recursos financieros de la educación superior a la privada. Desde 1980-

85 hasta 1992-97, el porcentaje de los recursos públicos asignado a la educación superior decreció del 22% al 8% del gasto público destinado a la educación. En este contexto, hubo una relajación de la normatividad para el establecimiento de la educación superior privada, situación que llevó a la creación de múltiples establecimientos privados, en particular en el sector de colegios universitarios. Se suscitó entonces una creciente preocupación por el desarrollo de un mecanismo, dentro del sistema, para garantizar estándares mínimos; todo esto sucedía mientras se introducía el factor de la competitividad que contribuirá a mejorar la calidad de las instituciones que ya contaban con amplio respaldo. En el marco de la Política Nacional de Educación (1986 y 1992), se inició el trabajo preparatorio para el establecimiento de un sistema de acreditación, así como el posterior trabajo de comité, que culminó, en 1994, con la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC, por sus siglas en inglés).

En Colombia, el sistema de acreditación surgió de un mandato promulgado por la Ley de 1992 de Educación Superior. La educación superior de Colombia conforma un grupo heterogéneo de instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, con marcadas diferencias en cuanto a tamaño y misión, y a recursos disponibles y calidad. Además de un sector universitario, también existe un sector no universitario de instituciones de educación superior. En los últimos tiempos se observa un acelerado crecimiento del sistema, así como una creciente preponderancia del sector privado sobre el sector público en términos del número, tanto de estudiantes como de instituciones. En

1965, 2% de la población estudiantil en un rango de edad entre 18 y 24 años, estaba matriculada en el sector de la educación superior privada, cifra que aumentó a 16% en el año 2002. En 1990, existían 1.809 programas registrados; para 1997, esta cifra había aumentado a 2.948 programas. Hasta 1950 aproximadamente, las universidades públicas tenían una matrícula superior al 60% de todos los estudiantes universitarios, mientras, en el año 2001, el sector privado atraía a más de dos tercios de la matrícula total del sector terciario. La creciente importancia de la educación superior privada, semejante al caso de India, se debe a la decreciente financiación pública de la educación superior durante el periodo comprendido entre 1990 y 1999. En 1990, 23.6% del presupuesto total para la educación se destinaba a la educación terciaria, mientras que, en 1999, esta cifra sólo fue de 16.5%. La suma de estos factores planteó una preocupación creciente respecto de la calidad, tanto en lo concerniente a los estándares mínimos como en lo relativo al mejoramiento de la educación de calidad ya aceptable o de alto nivel. **En Colombia, la creación del sistema de acreditación recibió el respaldo de un proyecto del Banco Mundial para educación, que otorgó apoyo financiero para su creación.**

En Hungría, la acreditación de la educación superior se originó en respuesta a los cambios políticos de 1991. Bajo el régimen anterior, el funcionamiento de las instituciones de educación superior se regía por un estilo rigurosamente burocrático. Sin embargo, el modelo de dirección basado en un decreto administrativo y en control burocrático ya estaba desacreditado ante la óptica de la academia, cuyos gestores

reclamaban autonomía administrativa para las instituciones y un mayor acceso de la juventud a la educación superior como un derecho democrático. El nuevo gobierno concedió el derecho a establecer la educación privada, y se crearon muchas instituciones privadas. Simultáneamente, se prestó particular atención a la pertinencia de los planes de estudio y, en particular, a la forma cómo se comparaban en términos de su nivel y contenido con programas de estudio de Occidente. Así mismo, no existía la posibilidad para los estudiantes de cambiar de una institución a otra. En el campo de la educación de postgrado, la antigua Academia de Ciencias tenía que conceder a las universidades el derecho de establecer programas de postgrado dentro de las universidades. Todos estos cambios dieron origen a la necesidad de un “control de contenido” o, más bien, de un tipo diferente al control burocrático tradicional que operaba en todo el Ministerio. En 1992, esta situación llevó a la formación de un Comité de Acreditación, que también contó con el apoyo de un proyecto del Banco Mundial.

El anterior análisis de factores contextuales indica que las condiciones conducentes al establecimiento de sistemas de acreditación son bastante similares entre país, aun cuando el periodo de creación sea algo diferente. Por lo general, los sistemas de acreditación aparecen en sistemas amplios, bastante diversificados, donde el sector privado juega un papel importante. El control del gobierno tiende a ser relativamente débil o ha sido debilitado por la mera expansión o diversificación del sistema, o como respuesta a cambios políticos de mayor envergadura. Cuando los sistemas de educación superior –por ejemplo, en Hungría-

avanzan con mayor lentitud o mayor rapidez que la ideología de mercado, la acreditación parece ser un mecanismo de control de calidad que es más aceptable que la interferencia gubernamental directa. El respaldo –tanto político como financiero– de un organismo internacional como el Banco Mundial, es obviamente otro poderoso factor que sustenta el establecimiento de un sistema de acreditación.

3. El carácter de los sistemas de acreditación: ¿en qué se concentra la acreditación?

Como se señaló antes, el concepto de acreditación da la impresión equivocada que su objetivo es homogéneo. En realidad no es así y un análisis comparativo de sistemas de acreditación de inmediato pone en evidencia el hecho que los objetivos pueden variar considerablemente y es posible descartarlos como suposiciones de “pertinencia respecto del propósito” o como una “aproximación con base en estándares”. La primera supone que la calidad es igual a los objetivos y metas determinados por la institución, en tanto que la segunda supone que la calidad es igual a estándares definidos de antemano.

Una segunda opción básica se relaciona con el argumento de si la acreditación tiene que ver con garantizar estándares mínimos de calidad, o si pone el énfasis en la rendición de cuentas o en el mejoramiento de la calidad. Las funciones específicas, esenciales para un sistema de acreditación de reciente creación o cambiante, son aquellas todavía por cumplirse dentro de la estructura institucional de

mecanismos ya existentes para garantizar la calidad de un sistema de educación superior.

Una tercera opción básica se refiere al enfoque del mecanismo de acreditación. Este enfoque puede ser en la acreditación de una asignatura, de un programa o de una institución. En la acreditación de asignaturas, el punto focal es la asignatura específica, cualquiera sea el programa en el que se enseña esta asignatura. La acreditación de programa se concentra en programas de estudio, en tanto la acreditación institucional evalúa la calidad de conjunto de una institución.

Una cuarta opción se relaciona con el carácter del proceso de acreditación: si se trata de un proceso obligatorio o voluntario. Bajo la primera opción, todas las instituciones o programas deben someterse a la acreditación por orden del Estado, en tanto que bajo la segunda, las instituciones pueden presentar una solicitud específica para la acreditación.

El *sistema estadounidense* de acreditación comprende una compleja estructura institucional compuesta por seis instancias regionales de acreditación a cargo de la acreditación institucional, así como de un elevado número de órganos profesionales involucrados en la acreditación de programas profesionales de estudio. Los gobiernos estatales tienen la responsabilidad de otorgar la licencia de funcionamiento a las instituciones de educación superior y a sus programas; sin embargo, no examinan en detalle los cambiantes niveles

de calidad de las instituciones existentes ni tampoco tienen ninguna responsabilidad por el mejoramiento de la calidad. Por esta razón, los organismos regionales de acreditación concentran sus actividades en la supervisión de las cambiantes capacidades educativas de las universidades. Hasta hace poco tiempo mostraban una tendencia a valerse de una “pertinencia respecto del propósito” que evaluaba la calidad con base en la misión institucional y objetivos definidos. Hoy en día, cada vez más tienden a adoptar una “aproximación con base en estándares”.

En *Filipinas*, el sistema también se concentraba en la acreditación institucional (general) y de programa. A semejanza de Estados Unidos, se trata de una acreditación voluntaria, de acuerdo con la cual las instituciones adquieren una condición que certifica que superan los estándares mínimos determinados por la licencia obligatoria del gobierno. La acreditación institucional analiza las características del establecimiento en su conjunto y lo evalúa como una unidad total en funcionamiento. La acreditación de programa dirige su atención a un curso académico en particular. La acreditación institucional y la de programa se llevan a cabo como parte del mismo procedimiento de acreditación (dependiendo del nivel de acreditación que se desea obtener), en tanto es posible que sus programas sólo sean acreditados parcialmente.

El sistema de acreditación de *India* pone un énfasis similar en el mejoramiento de la calidad. Teniendo en cuenta cambiantes niveles de

calidad entre instituciones dentro del sistema, su atención se dirige a la acreditación institucional. Desde que el tema de la acreditación para otorgar mayor autonomía a las universidades fue objeto de debates más amplios, la acreditación al nivel institucional también se percibió como un mecanismo apropiado de rendición de cuentas. En tanto su principal objetivo es la acreditación institucional en primer lugar, la NAAC también ha tomado la decisión de desarrollar instrumentos para la acreditación de programa.

En *Colombia*, el sistema de acreditación es una amalgama de diversos procedimientos, aunque es complementario a otros procedimientos nacionales de gestión de la calidad. **El Consejo Nacional de Acreditación, adscrito al ICFES**, está a cargo de la evaluación de alta calidad de programa, voluntaria en carácter y principalmente dirigida hacia el mejoramiento de la calidad de programas que ya superen los requerimientos mínimos establecidos por el Ministerio. Al mismo tiempo, el CNA también opera la Acreditación previa, que certifica los estándares mínimos de calidad para los programas educativos. Otros organismos nacionales, como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), están a cargo de la certificación de estos estándares mínimos de otros programas, realizando así una supervisión administrativa de las instituciones. El Ministerio juega un papel importante en la evaluación de la etapa de apertura de una institución. Como resultado, la acreditación de alto nivel de programa es sólo una parte de un sistema más complejo con un enfoque particular en el mejoramiento y la certificación de calidad de alto nivel. En tanto la

acreditación de programa ofrece un punto de entrada muy interesante a la evaluación de la calidad, en la cual la calidad muestra considerable variación, el CNA es consciente de que, tal vez, ofrece una cobertura incompleta solamente. Por esta razón y con el fin de ser más global en su enfoque, el CNA ha tomado la decisión de desarrollar una metodología para la acreditación institucional que, como en el caso de Filipinas, se pondrá en práctica conjuntamente durante la acreditación de programa.

En *Hungría*, el HCA también provee un complejo conjunto de actividades de acreditación compartida de programa y de institución. El cuestionamiento en torno a que las instituciones y sus programas estén bajo el control del Estado, llevó a la implantación de un sistema de acreditación por medio del cual el HCA intenta garantizar estándares mínimos de calidad. Este organismo comenzó con la acreditación de programas de doctorado en las universidades, hecho que significó una recién ganada capacidad para las universidades de Hungría. Esta acreditación se basa en la disponibilidad de personal académico en la universidad así como en la existencia de programas de licenciatura en la misma área del programa doctoral propuesto. Los criterios para la acreditación de los programas de licenciatura se relacionan con la disponibilidad de personal académico y de recursos materiales. El enfoque de acreditación que utiliza el HCA se podría describir como una acreditación entrelazada de programa e institución. Esto sucede debido a que la acreditación institucional depende de la exitosa acreditación de un número mínimo de campos de estudio que deben ser

excepcionales o muy fuertes (las dos categorías de calidad más altas de las cuatro existentes).

Este análisis que se ocupa del enfoque de los diferentes sistemas de acreditación indica que, en su mayoría, los sistemas son de carácter voluntario en todos los casos (con excepción de la acreditación de los programas de capacitación de docentes en Colombia). Estos sistemas se han desarrollado para llenar los vacíos existentes según se comparan con otros esquemas de aseguramiento de la calidad en otros países. En su mayoría, y con excepción de Hungría, los países muestran una tendencia a dirigir sus esfuerzos hacia el mejoramiento de la calidad antes que hacia la rendición de cuentas. Únicamente cuando se han discontinuado los sistemas gubernamentales existentes de aseguramiento de estándares mínimos, o cuando el Estado tiene una responsabilidad especial de programas, como la capacitación de docentes, entonces la acreditación tiende a concentrarse en el aseguramiento de niveles mínimos de calidad.

Por lo general, el punto de partida para los países es un enfoque en la institución o en sus programas. No obstante, con el tiempo, son conscientes de que ambos son bastante complementarios y se benefician entre sí. Sistemas como los de Colombia e India, con un claro enfoque en un aspecto específico, durante todo el tiempo han decidido incorporar el otro aspecto. Otros países, como Hungría y Filipinas, se han valido de ambos enfoques en su proceso de desarrollo de sus respectivos sistemas. Únicamente el sistema de acreditación de Estados Unidos contempla

ambos aspectos según los desempeñan diferentes actores, si bien existe la intención de coordinar los dos, para que cada uno sirva de guía al otro.

Por último y con respecto a la tendencia de enfocar alguna de las dos aproximaciones: “pertinencia respecto del propósito” o una “aproximación con base en estándares”, podemos notar que, en algún momento, se favoreció la “pertinencia respecto del propósito”, hasta cuando ocurrió un cambio reciente a favor de la segunda. Si, en algún momento, los sistemas de acreditación partieron de un análisis de la *misión* de una institución, es un hecho que ahora se inclinan cada vez más a concentrarse en estándares y en la medida en que se logran estos estándares. Como resultado de ello, cada vez más la acreditación se basa en estándares.

3. El organismo para la evaluación externa de la calidad: ¿quién lo creó, quién está a cargo y bajo qué afiliación institucional?

Con base en análisis anteriores, hemos visto que uno o varios organismos externos están a cargo de la gestión de todos los sistemas de acreditación. La iniciativa de establecer la acreditación puede surgir del gobierno o de uno de sus organismos reguladores existentes (como sucedió en Colombia e India), o puede ser la iniciativa de la comunidad de la educación superior o de una de sus instancias representativas (como fue el caso de Estados Unidos, Filipinas y Hungría).

La propiedad de los sistemas de acreditación es un tema objeto de intensos debates y, en general, se relaciona con aspectos que tienen que ver con el propósito fundamental de la acreditación. Si el gobierno detenta la propiedad de la acreditación, ésta puede llegar a concebirse como orientada al control y encaminada hacia la rendición de cuentas. Si la propiedad es un asunto pertinente al sector de la educación superior, a menudo a través de sus órganos colectivos, entonces se comprende que el sistema tiene una mayor probabilidad de estar más orientado al mejoramiento. Esta dicotomía simplifica las prácticas disponibles y nuestra experiencia en estudios de caso nos indica que la pertenencia institucional del organismo externo de la acreditación está más acorde con estructuras administrativas ya existentes, mucho más que con los propósitos generales del sistema. Nuestros estudios de caso indican que los organismos de acreditación son entidades totalmente privadas (Estados Unidos y Filipinas) u organismos semiautónomos (Colombia, India y Hungría).

De igual manera, los organismos de acreditación pueden jugar un papel más o menos significativo en el proceso. En todos los estudios de caso, estos organismos tienen a su cargo no sólo la planeación y organización del proceso de acreditación, sino también el desarrollo de un marco metodológico. En consecuencia, tienen, al menos, una amplia responsabilidad administrativa. En algunos sistemas, como el de India, los organismos de acreditación juegan un papel crucial en el procedimiento de acreditación, como participar en las visitas a las instituciones, o encargarse de la capacitación de expertos externos. No

obstante, en todos los casos, parece existir una clara distinción entre el papel del organismo y el del equipo externo visitante; este elemento es muy importante para la credibilidad del sistema de acreditación.

En términos de la estructura organizativa, los organismos de acreditación, en su mayoría, establecen una distinción entre un órgano directivo (o consejo) y la secretaría. En Estados Unidos, juntas de síndicos, que también actúan como el órgano encargado del proceso decisorio de la acreditación, dirigen a los organismos regionales de acreditación. En Filipinas, cada organismo de acreditación, incluyendo la FAAP, tiene su propia junta directiva y una secretaría a cargo de un director ejecutivo. Las juntas directivas de todos los organismos de acreditación tienen reuniones periódicas y, tanto la junta como sus miembros, se reúnen cada dos años. En Colombia, el Consejo, el órgano decisorio de la acreditación, está compuesto por siete académicos de gran prestigio. Su nombramiento está a cargo del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que también cumple una función de órgano supervisor respecto del CNA. No solamente los miembros del consejo del CNA cumplen una función de supervisión sobre el proceso de acreditación, sino que también participan en las visitas a las instituciones y en la capacitación de los expertos externos. El CNA también tiene una Secretaría Ejecutiva, a cargo de la gestión administrativa del Consejo.

En el *caso de India*, el NAAC también es un órgano semiautónomo, aunque bajo estrecha supervisión. El Comité Universitario de Becas

(UGC, por sus siglas en inglés) es la organización reguladora encargada de la formulación de política, planeación y supervisión, además de la asignación de recursos a las instituciones de educación superior. La labor del NAAC está sometida al control de su Consejo General y de su Comité Ejecutivo, compuesto por académicos de alto rango y administradores educativos de las universidades, colegios universitarios y asociaciones profesionales, así como por representantes de organizaciones, como la Comisión Universitaria de Becas, el Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos y la Asociación de Universidades de India. El Comité General, dirigido por el presidente del UGC, lo componen 35 miembros, quienes están a cargo de la orientación de las decisiones de política. El Comité Ejecutivo que, en realidad, es el órgano decisorio del NACC, está compuesto por miembros del Consejo General.

En *Hungría*, el HAC tiene a su cargo la responsabilidad del otorgamiento de la acreditación a programas de doctorado y de proponer la acreditación de programas e instituciones ante el Ministerio de Educación, quien toma la decisión final. Otro órgano, el Consejo de Investigación de Educación Superior, fue encargado de la tarea de presentar la recomendación sobre la posibilidad de establecer nuevos programas e instituciones, principalmente con base en su pertinencia social. Esta función tan similar plantea problemas y crea tensiones. El HAC está compuesto por un Consejo, similar al de Colombia, que aglutina a académicos de los diferentes sectores de la educación superior de Hungría, la mayoría de ellos del sector universitario. La

Reunión de Rectores de Hungría delega a doce miembros al Comité, diez miembros de la Academia de Ciencias de Hungría y algunos de otros sectores. Como quiera que la primera función del HAC fue acreditar los programas de doctorado, las universidades obtuvieron una fuerte representación ante el Consejo.

A partir de nuestra experiencia de casos, podemos llegar a la conclusión que los organismos de acreditación son por lo general privados en su totalidad (aunque sin ánimo de lucro) u órganos semiautónomos. A pesar de todo, puede existir un grado considerable de control gubernamental informal debido a la composición de los órganos reguladores. En otros sistemas parece que la comunidad académica domina los órganos reguladores. La distribución del poder para controlar los organismos de acreditación parece ser una función de la distribución global del poder dentro del sistema de la educación superior y, en particular, del poder relativo de la academia a diferencia del control gubernamental.

5. La metodología: ¿cómo funciona la acreditación?

La metodología global utilizada para la acreditación es sorprendentemente similar entre los cinco estudios de caso. Casi siempre existe una fase de comprobación de la idoneidad, que funciona como un filtro para admitir a instituciones o programas a la acreditación, de acuerdo con un conjunto de criterios mínimos de calidad que se verifican en esta primera etapa. Al cumplimiento de los requisitos le sigue una fase de autoevaluación y de evaluación de pares

que culmina tanto en una decisión sobre la acreditación como, más comúnmente, en la preparación y, en ocasiones, publicación de un informe cualitativo.

5.1 Definición de estándares

Por definición, los sistemas de acreditación implican decisiones sobre lo que constituye y no constituye una calidad aconsejable. En consecuencia, la acreditación se debe basar en estándares definidos de antemano que se refieren a una definición básica de la calidad. Dado que cubren áreas supremamente diferentes en educación e investigación y en razón de los diferentes enfoques, los estándares difieren en la acreditación tanto institucional como de programa.

Por lo general, los estándares de acreditación se divulgan mediante instrumentos como guías o manuales. Las guías se refieren a documentos oficiales los cuales, en forma exhaustiva, aclaran los estándares generales, así como sus subcategorías, y se consideran declaraciones de estándares oficiales de calidad. Las guías también pueden sugerir aspectos que deben ser tenidos en cuenta cuando se evalúa la calidad de un estándar dado. En algunos casos, también se distribuye un manual de evaluación y valoración, que consiste en información práctica sobre la forma en que la autoevaluación institucional y la valoración externa se deben llevar a cabo.

Los manuales pueden proveer diferentes niveles de flexibilidad para la autoevaluación y/o valoración de pares. En un extremo puede adoptar

un formato estricto (por ejemplo, una lista de comprobación) con preguntas definidas de antemano; en el otro, se pueden estipular como preguntas flexibles.

Los estándares de calidad cubren diversas áreas principalmente relacionadas con la educación (por ejemplo, enseñanza, plan de estudios, etcétera). Estas áreas, en consecuencia, se incluyen en el informe de autoevaluación. La información solicitada a la institución puede relacionarse con los insumos y/o productos educativos, o con el proceso en su conjunto, dependiendo del modelo de calidad aplicado. La información de insumos se refiere a información sobre recursos, como docentes, instalaciones, financiación, etcétera. Este tipo de información se puede medir directamente. La información sobre productos se refiere a estadísticas de empleo, satisfacción de los egresados u otros, y/o información que se relaciona con el resultado del proceso educativo. La evaluación del proceso se relaciona con aspectos más complejos y más en función del valor, como la valoración de los objetivos generales de un campo de estudio. Dependiendo del modelo de acreditación, a la institución se le solicita entregar información cualitativa o cuantitativa.

En nuestros estudios de caso, la terminología adscrita a “estándares de calidad” no se utiliza en forma coherente sino que el proceso principal (desarrollo de criterios de calidad, subcategorías para cada criterio y una definición detallada de los procedimientos en una documentación formal), es más o menos similar en todos los estudios de caso. Los

organismos de acreditación son responsables de la definición de estándares y de la preparación de una documentación formalizada, como Guías y Manuales. Por lo general, los estándares se definen en cooperación con otros órganos interesados.

5.2 Criterios de idoneidad

En su mayoría, el punto de partida de los sistemas de acreditación consiste en requerir a las instituciones que solicitan la acreditación (bajo la opción voluntaria) que indiquen que ya cumplen con algunos estándares mínimos de calidad, o con criterios de idoneidad. Como norma, solamente instituciones idóneas pueden solicitar la acreditación: verificar su idoneidad es el punto lógico de partida de cualquier proceso de acreditación.

En Estados Unidos existen requerimientos de fondo que se relacionan con las estructuras organizativas de la institución. Los criterios de idoneidad permiten a los organismos acreditar únicamente instituciones que ya cuentan con una base adecuada, o que han logrado avances serios hacia programas educativos de calidad. Esta idoneidad se refiere a la autoridad formal concedida por un organismo gubernamental para otorgar grados, a requerimientos específicos relativos a su estructura administrativa y recursos mínimos disponibles, además de estar funcionando durante un periodo mínimo de tiempo. En Filipinas, el sistema opera en forma similar.

En India, otra institución, reconocida por la Comisión Universitaria de Becas, o por una universidad reconocida, puede conceder la idoneidad. La institución debe haber estado en funcionamiento por un periodo mínimo de cinco años, o haber graduado por lo menos a dos promociones de estudiantes que hayan completado su programa.

En Colombia, se evalúan doce *condiciones iniciales* antes de la decisión del Consejo Nacional de Acreditación para proceder o no a la acreditación. Estas condiciones se fundamentarán en el material que presenta la institución y funciona al mismo tiempo como una visión general de la institución en su conjunto. Los miembros del Consejo visitan la institución antes del inicio del proceso de acreditación.

En Hungría, si la institución está solicitando una acreditación institucional, debe tener, por lo menos, una facultad y un programa de doctorado que hayan sido acreditados. En el caso de la acreditación de una facultad, uno de sus programas debe haber sido acreditado. La idoneidad consiste en el nivel mínimo de calidad establecido para la educación superior.

5.3 La autoevaluación

La autoevaluación y el informe son las bases para el proceso de la valoración externa. En términos generales, se considera que una institución que en realidad tiene conocimiento de sí misma tiene mayor probabilidad de lograr los objetivos de su misión educadora, que un sistema que no se somete a este tipo de evaluación. Normalmente, las

pautas para la autoevaluación están claramente estructuradas y funcionan como una herramienta para configurar el proceso de autoevaluación. El grado de detalle y el carácter de los criterios utilizados en el proceso de autoevaluación (cuantitativos o cualitativos) pueden variar, no obstante, de un sistema de acreditación a otro.

En Estados Unidos, la autoevaluación siempre ha cumplido una función importante, aunque los estándares y el énfasis se han modificado a través de los años. Ha resultado difícil mantener un conjunto particular de estándares debido a la diversidad de tipos de instituciones. El propósito de las pautas de evaluación que proporcionan los organismos es ayudar a la institución a realizar su autoevaluación. Los organismos ofrecen alternativas para llevar a cabo la autoevaluación, de modo que el modelo se adapte verdaderamente a la estructura institucional. En ocasiones, en Estados Unidos, los organismos de acreditación organizan talleres para las instituciones, durante los cuales se hace una descripción de una autoevaluación ideal, y la institución puede plantear sus inquietudes y compartir información con otros establecimientos que también se someten al proceso de acreditación. Este es un ejemplo de un organismo desempeñando el papel de asesor para la institución, garantizándole una experiencia de aprendizaje (the Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, 1998). Modelos diversos y flexibles para la evaluación brindan la posibilidad de énfasis especiales en áreas seleccionadas y, por tanto, fomentan la autonomía institucional. Si bien existen diferentes tipos de estándares para diversos tipos de instituciones de acuerdo con su misión, por lo general la

acreditación actual continúa analizando las fortalezas y debilidades de la institución. Respecto de la evaluación de programa (por ejemplo, derecho, medicina) el enfoque de calidad tiene importancia crucial y, por tanto, la evaluación ofrece escasa flexibilidad.

En Filipinas, la autoevaluación institucional permite documentar las fortalezas y debilidades institucionales en relación con su misión, metas, objetivos, cuerpo docente y recursos humanos, capacidades financieras y otros factores estructurales de una institución de educación superior. Si bien son ocho las categorías que la autoevaluación debe tener en cuenta, cada organismo de acreditación define sus propios criterios de valoración. Una vez termina la elaboración del informe de autoevaluación, la institución debe resolver los problemas que se han identificados en el informe que, a continuación será presentando ante la junta de síndicos del organismo de acreditación.

El estudio de caso de India contiene una lista de control para instituciones y departamentos, que debe comprender siete áreas principales: aspectos curriculares, enseñanza / aprendizaje y su evaluación, investigación, consultoría y extensión, infraestructura y recursos de aprendizaje, apoyo a los estudiantes y su evolución, organización y gestión y prácticas saludables. La primera parte de la evaluación debe contener datos sobre los criterios y, en la segunda parte, la institución debe analizar su funcionamiento y desempeño. Se tienen en cuenta factores contextuales dado que existen diferentes pautas para diferentes instituciones.

En Hungría, el proceso es una autoevaluación de la institución, del liderazgo y del personal docente. Estas áreas diferentes se dividen en subcategorías. Por medio de un cuestionario, docentes y estudiantes evalúan la totalidad del proceso de educación. Por consiguiente, los datos son tanto cuantitativos como cualitativos y el énfasis se pone tanto en los insumos como en el producto.

En Colombia, la institución debe ceñirse al criterio estipulado por el Consejo Nacional de Acreditación y a las pautas según se establecen en los *Lineamientos para la Acreditación* y en la *Guía para la Autoevaluación de Programas de Pregrado*. No obstante, las instituciones crean su propio modelo de autoevaluación con base en estas pautas. El programa de evaluación se enfoca en la claridad de los objetivos del programa y en la coincidencia entre contenidos y métodos de programa. Las instituciones hacen una ponderación con el fin de poner de relieve sus prioridades, así como sus fortalezas y debilidades. Las guías proveen posibles fuentes de información (como entrevistas, estadísticas, documentación), aunque la institución puede decidir sobre el método que desea utilizar. La institución prepara un informe de resultados con base en la autoevaluación y lo remite al organismo de acreditación. Este informe es el punto de partida para la visita a la institución que constituye la fase siguiente del proceso de acreditación.

5. La visita a la institución

Por lo general, la visita a la institución comprende un equipo visitante externo -normalmente compuesto por pares académicos- aunque

también pueden hacer parte de este profesionales o miembros de otros sectores de la administración pública. La visita externa es un elemento importante dado que también es un método de aceptación internacional de aseguramiento externo de la calidad y se supone que debe brindar la objetividad necesaria para una decisión en el ámbito de la acreditación. Es necesario reunir un nivel aceptable de diferentes tipos de conocimiento experto y, en consecuencia, el procedimiento para escoger a los expertos es esencial.

5.4.1 La composición del equipo

En Hungría, el Pleno elige el comité externo y sus miembros pueden pertenecer al HAC o ser otros académicos. De cualquier manera, deben ser poseedores del título de doctorado, y esta situación dificulta, de alguna manera, la conformación de los equipos.

En India, los miembros de equipo de pares se pueden escoger en forma no oficial mediante su designación. Anteriormente, los pares se identificaban por medio de bases de datos de otros órganos nacionales, pero ahora el NAAC ha creado una base de datos propia de la cual se pueden seleccionar los pares/expertos. La composición y tamaño del equipo depende del carácter de la unidad de acreditación. Aunque se han planteado sugerencias para involucrar a otros sectores, en este momento los expertos son todos académicos. Si se considera que la evaluación (por parte del NAAC) se concentra en la institución como un todo, entonces el equipo visitante también debe ser una composición de expertos con un punto de vista especializado.

En Estados Unidos, los organismos regionales de acreditación y los organismos de acreditación de programas son diferentes; en la acreditación de programa, los miembros tienen una profesión específica y, en lo que concierne a la acreditación institucional, los miembros deben poseer igualmente amplia experiencia administrativa. La selección de los evaluadores se hace por medio de su postulación y entrevistas únicamente.

En Colombia, los pares se deben seleccionar dentro del paradigma pertinente de una disciplina que va a ser objeto de evaluación y deben pertenecer al mismo campo de la disciplina en cuestión. No representan a la institución sino que son expertos en el área. En este momento se adelanta la creación de un banco de pares externos.

La integridad de los miembros es de suma importancia y la composición misma puede afectar la evaluación. En casi todos los casos, la institución puede dar a conocer su opinión sobre los miembros escogidos o, por lo menos, rechazar la inclusión de algunos expertos externos en razón de conflictos de interés posibles o existentes.

En Estados Unidos e India, a la institución se le facilita un listado de nombres de los posibles miembros del equipo visitante, y tiene la posibilidad de oponerse a la composición del equipo. En India, los miembros del equipo visitante seleccionados deben firmar una declaración de “no-conflicto de intereses” como afirmación de su objetividad. En estos estudios de caso el procedimiento no es tan

transparente, aunque queda claro que la neutralidad representa una preocupación capital en todos los procesos de selección.

Los pares que van a formar parte del equipo visitante también se seleccionan de acuerdo con el enfoque de la evaluación. En Colombia, la acreditación se concentra en las desventajas y fortalezas de aspectos relativos a programa, por tanto, los miembros externos se escogen con base en su capacidad para valorar las autoevaluaciones que lleva a cabo la institución. En el caso de la acreditación de programa, con frecuencia se incluye a pares profesionales (en representación del mercado laboral), ya que es usual que la acreditación de programa asuma una aproximación con base en el producto y dirigida a las capacidades profesionales.

5.4.2 La preparación y la visita

Una vez seleccionado, el equipo hace los arreglos pertinentes con la institución y se fija una fecha apropiada para una visita. En Hungría, el jefe del equipo visitante elegido hace una visita preliminar de instrucción a la institución. El mismo procedimiento se lleva a cabo en Colombia. El programa de actividades de la visita externa cubre un periodo de tres a cinco días.

El procedimiento general consiste en la presentación de las guías al equipo externo de visita por medio de una corta capacitación o mediante la entrega del manual para a evaluación, de tal manera que los miembros dispongan del tiempo necesario para familiarizarse a fondo

con estos instrumentos. En Hungría, los miembros reciben las guías y la primera parte de la solicitud de acreditación preparada por la institución y disponen de una semana para analizar la información y distribuirse entre ellos las diversas tareas que contempla la visita a la institución. En Colombia, Filipinas y Estados Unidos, se organiza un programa de capacitación para los miembros del equipo, previo a la visita a la institución. En India, el NAAC evalúa a los pares una vez terminada la capacitación con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades. Si existen organismos regionales de acreditación, como es el caso de Estados Unidos, estos organismos tienen diferentes procedimientos relativos a la capacitación y orientación de los miembros externos. En todos los estudios de caso, a los pares se les hace entrega de un manual.

Durante la visita a la institución la información se recoge principalmente por medio de entrevistas con el personal docente, estudiantes y personal administrativo, así como a través de la valoración de diversos documentos. En India, el NAAC suministra pautas de entrevista para los diferentes participantes de la institución. El equipo visita los departamentos e instalaciones, interactúa con diferentes participantes y analiza las pruebas documentales. Además, se hacen entrevistas con exalumnos y padres de familia.

El objetivo de la visita a la institución depende de la unidad (institución, departamento, facultad, programa), pero lo que se busca principalmente es verificar la veracidad de la autoevaluación y hacer un análisis

detallado de aspectos que la institución tal vez no haya puesto de relieve pero que pudieran ser vitales a la valoración de la calidad; la visita a la institución fomenta la claridad de la autoevaluación y el equipo tiene la oportunidad de llegar a una conclusión diferente.

La visita no se basa en la observación externa sino en el debate y en la interacción entre los pares y las personas involucradas en las actividades de la institución. En la evaluación de programa, los pares juegan un papel similar; sólo la unidad de análisis es diferente.

6. El resultado de la evaluación: sistemas de nivelación

Por definición, la acreditación implica una decisión positiva o negativa. No obstante, la acreditación también puede utilizar un sistema de nivelación, el cual tiene por objeto establecer una distinción entre diferentes niveles de calidad. Se supone que este sistema funciona como un incentivo para que las instituciones se esfuercen por mejorar su calidad con el fin de realzar su posición dentro de un sistema de educación superior. En el caso de India, el resultado de la evaluación se enuncia a través del uso de una escala numérica. También existe un sistema de ponderación para diferentes criterios utilizados, de tal manera que sea posible calcular un puntaje numérico global para cada institución.

En Filipinas, la valoración numérica en la escala de 1 a 5 también se utiliza para cada uno de los criterios de acreditación. Al final, se asigna una calificación promedio a cada grado individual obtenido.

En Hungría, la evaluación de calidad para la acreditación de programa consiste en cuatro escalas cualitativas: excepcional, consistente, adecuado e inadecuado.

Además de determinar un puntaje, todos los procedimientos de acreditación comprenden un informe más cualitativo de cuya preparación se encarga generalmente el jefe del equipo visitante y se basa en los diferentes aportes de los demás miembros del equipo. Usualmente, la institución tiene derecho a hacer comentarios al informe por escrito. En India, por ejemplo, el rector de la institución tiene derecho a expresar su opinión acerca del informe. Se pueden introducir modificaciones si el equipo de pares está de acuerdo en que la información utilizada para la evaluación era incompleta. El informe contiene un aparte confidencial para el NACC que no se envía a la institución. El proceso completo, desde la elaboración del informe hasta la calificación final, es bastante estandarizado y, por tanto, transparente.

En Colombia, el proceso es similar al de India y Hungría. El equipo externo redacta un Informe de Evaluación Externa, sobre el cual la institución puede presentar sus comentarios. El trabajo del equipo debe ser de utilidad a todo el sistema para mejorar la calidad del programa y/o de las instituciones. Lo mismo se aplica a Estados Unidos, donde desde la primera visita se rinde el primer informe verbal ante la institución y esta puede hacer sus comentarios al informe escrito. En Filipinas, las instituciones reciben un informe verbal al término de la visita de tres días de duración, después de la cual el equipo externo

redacta un informe oficial dirigido a la Junta de Síndicos del organismo en cuestión.

7. La decisión final

La decisión final para otorgar o no la acreditación, se basa principalmente en el informe de autoevaluación, en el informe externo y en los comentarios de la institución a la evaluación externa. Existe una escala temporal durante la cual debe tomarse la decisión.

En Colombia y Hungría, los órganos ejecutivos de los organismos hacen una recomendación para otorgar o no la acreditación. A continuación el informe se remite al Ministerio, que está encargado de tomar la decisión final. Si la evaluación no es satisfactoria, se hacen recomendaciones a la institución en forma confidencial. Dos años después, siempre y cuando los cambios recomendados se hayan introducido, la institución puede volver a presentar su programa a la acreditación.

En Hungría, el Pleno del HAC hace la recomendación final ante el Ministro. Esta recomendación se aprueba en una reunión a puerta cerrada en votación abierta, luego se publica en la Gaceta Oficial de Asuntos Culturales, y se remite al Ministro. El Ministro pronuncia la decisión final, que puede ser: “sí, se puede acreditar”, o “no, no se puede acreditar”. La escala es útil para definir la calidad de la universidad, facultad universitaria, colegio universitario, colegio de una facultad.

En Filipinas, el Equipo de Acreditación del organismo toma la decisión final y concede un nivel de acreditación que fluctúa entre el Nivel I y el Nivel IV. El Nivel I indica que la unidad podrá obtener la acreditación en un periodo de uno a dos años. El Nivel II significa que la acreditación ha sido concedida y el Nivel III indica condición de reacreditación. El Nivel IV corresponde a la excelencia en educación.

En India, el Comité Ejecutivo del NAAC toma la decisión final. Primero, a la institución se le asigna un puntaje y luego la nivelación. La decisión de otorgar la acreditación se marca con la letra 'A' y una escala de asteriscos de cinco puntos después de la letra se refiere a la condición de la acreditación: A***** significa el nivel más alto y una escala de A*, el más bajo. Después de la calificación final, el informe se divulga en la página de Internet del NAAC. Las instituciones que no reciben la acreditación no reciben una calificación.

En Estados Unidos, la Junta de Síndicos, bajo el encargo de la Comisión del organismo de acreditación, toma la decisión de acreditación. Después de una reunión, la institución recibe una comunicación oficial por escrito.

La acreditación es siempre de carácter temporal y su duración varía. En Hungría, cada ocho años se lleva a cabo una evaluación de la calidad, en tanto que en India la acreditación se otorga por un periodo de cinco años. En Estados Unidos, su duración varía entre cinco y diez años y se

lleva a cabo entre tres a diez años. En consecuencia, la acreditación siempre es periódica y debe renovarse.

8. Incentivos conectados con la acreditación

Con frecuencia, el sistema de acreditación se enlaza con alguna financiación de incentivos u otro tipo de beneficios para la institución, como, por ejemplo, mayor autonomía institucional. Estos beneficios son de gran importancia ya que, en la mayoría de los casos, la acreditación es voluntaria.

En Filipinas, las instituciones del Nivel IV reciben subsidios del Fondo de Desarrollo de la Educación Superior. El Nivel II otorga a la institución autonomía curricular parcial y prioridad para el subsidio gubernamental conducente al desarrollo de docentes. Con el Nivel III, las instituciones gozan de desregulación curricular absoluta y la autoridad para ofrecer nuevos cursos, en tanto que el Nivel IV hace a las instituciones más idóneas para recibir los subsidios que otorga el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior a programas de instituciones calificadas de educación terciaria.

En India, solamente las universidades que se someten a la evaluación pueden ser elegibles para un subsidio de desarrollo otorgado por el Comité Universitario de Becas.

En Hungría, la financiación y la acreditación sólo se relacionan en forma indirecta. Aquellos programas que hayan recibido la acreditación y la

recomendación para la aprobación ministerial final por parte del Consejo de Investigación de la Educación Superior (HERC, por sus siglas en inglés), pueden recibir financiación estatal. Como la acreditación no es un requisito para el otorgamiento de títulos, los programas sin acreditación no se pueden anunciar en el mercado de autofinanciación de diferentes grupos de interés.

Adicional a los beneficios materiales, todos los estudios de caso indican que la acreditación realza la posición de la institución y adquiere creciente importancia en un contexto en donde las instituciones se vuelven más sensibles al mercado y donde los grupos de interés son cada vez con mayor frecuencia clientes habituales.

9. ¿Qué lecciones se pueden aprender del estudio comparativo de sistemas de acreditación para su funcionamiento satisfactorio?

El análisis comparativo de los cinco estudios de caso de cinco continentes ha puesto de manifiesto la similitud de los procesos básicos utilizados para la acreditación. Casi siempre existe una fase de comprobación de idoneidad, seguida por una autoevaluación y una valoración de pares. El objetivo de la acreditación se orienta principalmente al mejoramiento de la calidad, aunque la preocupación por la rendición de cuentas sale a la palestra cada vez con mayor fuerza, principalmente en razón de la presión gubernamental. Prueba de ellos es el creciente uso de estándares de acreditación.

En el contexto de esta similitud global de sistemas de acreditación, existen sin embargo múltiples opciones que hemos tratado de identificar en este documento. Resulta imposible debatir las opciones sin tener en cuenta el contexto particular de un sistema de educación superior y, en particular, su tradición y cultura. Hemos percibido, por ejemplo, que los sistemas de acreditación tienden a llenar vacíos existentes en el aseguramiento de la calidad y que dirigen su atención a funciones de las que otros organismos aún no se han ocupado. Esto explica parte de las diferencias observadas. Otra fuente de divergencia la constituyen las tradiciones y la cultura académicas. Es necesario otorgar el carácter de legítimos a procedimientos detallados dentro de un sistema dado, y lo que es legítimo varía de un contexto a otro.

No obstante, algunas lecciones aprendidas a partir de los estudios de caso podrían percibirse como genéricas. **La división entre la acreditación de programa y la acreditación institucional** existe en todos los casos. Algunos sistemas, como el de Colombia, se concentran en la acreditación de programa, en tanto otros lo hacen en la acreditación institucional. Sin embargo otros, como Hungría y Filipinas, utilizan una combinación de las dos, y una condición preliminar para la acreditación institucional es un número mínima de programas de estudio acreditado. Los sistemas de acreditación muestran la tendencia a comenzar con cualquiera de las dos, pero una vez la acreditación ha sido objeto de aprobación en el entorno académico y de los grupos de interés, también se adopta el otro proceso de acreditación.

El organismo de acreditación juega un papel crucial. La función que puede desempeñar el organismo de acreditación puede ser únicamente administrativa, o administrativa y autónoma. Por lo general, el organismo de acreditación participa en el desarrollo de la metodología y los procedimientos para la acreditación. Planifica y organiza los procesos de acreditación. Con frecuencia se involucra en la selección del equipo de pares y puede participar en su capacitación, o al menos en su inducción. En ocasiones, el organismo de acreditación envía a uno de sus funcionarios regulares con el equipo de pares con el fin de asegurar una mayor posibilidad de comparación de los procesos. Los estudios de caso han puesto bajo la óptica del escrutinio el hecho que los organismos comienzan su labor desempeñando una función administrativa, pero también comienzan a jugar un papel más trascendental justo tan pronto como adquieren legitimidad en el sistema. Para mantener, sin embargo, la transparencia a lo largo del proceso, es de capital importancia distinguir con claridad el papel del organismo y el del equipo de pares, ya que este último se encarga exclusivamente de emitir un concepto profesional.

El organismo de acreditación debe ser independiente. Nuestros estudios de caso demostraron que ha llegado a ser una práctica efectiva el que los organismos de acreditación detenten un cierto grado de autonomía, tanto respecto de la burocracia del Estado como de la comunidad académica. En consecuencia, en todos los casos, estas instancias funcionan como un organismo privado o como un organismo semiautónomo. Esto es necesario porque el organismo debe crear

confianza dentro de la comunidad académica. El organismo trabaja en forma independiente (por ejemplo, Filipinas y Estados Unidos), o funciona como un agente regular entre el gobierno y el sector de la educación superior (por ejemplo, Colombia, Hungría, India). Como se indica en el informe de Hungría, una vez se aprueba plenamente la función del organismo regulador, este puede intentar independizarse de la administración del Estado y asumir una nueva función. En todos los casos, la cooperación y la comunicación entre el gobierno y el organismo se considera, sin embargo, importante.

El desarrollo del sistema de acreditación exige la creación de un modelo de calidad deseable. **La definición de estándares y guías claras** para la evaluación es crucial a un sistema de acreditación eficiente y transparente. En tanto los sistemas de acreditación acostumbraban adoptar una aproximación de “pertinencia respecto del propósito”, nuestra experiencia de estudios de caso nos ha demostrado que, ahora, evolucionan cada vez más hacia un “modelo con base en estándares”, aunque ambos enfoques no se utilizan en forma exclusiva. En el pasado, los estándares se referían a aspectos de insumos, pero los sistemas también se esfuerzan por incorporar los estándares de producto en forma más progresiva. A menudo esto se logra con dificultades debido a problemas de medición. Los estándares se comunican a los asesores y a las instituciones a través de manuales operativos; en algunos casos, los manuales son bastante detallados (por ejemplo, el informe de autoevaluación de India) mientras en otros, las instituciones gozan de

mayor libertad para llevar a cabo la evaluación (por ejemplo, Colombia y Estados Unidos).

La selección y la capacitación de pares externos debe hacerse con cuidado, debido a la importante función que desempeñan en la aplicación del modelo de calidad. La conformación de los equipos de pares debe tener en cuenta la representación de una amplia gama de conocimiento experto, en particular cuando la acreditación se lleva a cabo en el entorno institucional. Algunos estudios de caso (India, Hungría) todavía se muestran dudosos sobre incluir a profesionales en los equipos de pares. Sin embargo, parece que esta costumbre comienza a cambiar lentamente. También resulta ser una práctica efectiva crear una base de datos de expertos, en particular en grandes sistemas de educación superior. Esta base de datos debe incluir a las personas que hayan participado en una visita de pares y que hayan demostrado su idoneidad como evaluadores. Es una práctica efectiva entregar a los pares un manual de visita externa a la institución de tal modo que puedan realizar las visitas y la recolección de información de manera transparente. El grado de autonomía profesional que los pares detentan en su valoración varía de un estudio de caso a otro. En el sistema de Estados Unidos, los pares tienden a tener un alto grado de libertad en su valoración cualitativa, mientras que el sistema de India obliga a los expertos a ceñirse a una escala cuantitativa determinada de antemano.

Desarrollar confianza es crucial en las etapas iniciales de un sistema de acreditación. Varios casos informaron que su comunidad académica

protestó por cierta falta de transparencia durante los primeros procesos de acreditación (Colombia, India y Filipinas). La confianza es fácil de ganar a través de la transparencia y se puede reforzar, por ejemplo, cuando la institución puede expresar su opinión respecto de la conformación del equipo externo y puede rechazar a los pares debido a algún conflicto de intereses (por ejemplo, en India, Estados Unidos). La institución también puede tener la posibilidad de hacer comentarios al informe externo (Colombia, Hungría, India, Estados Unidos). Asimismo, se puede realzar la transparencia a través de una activa divulgación de la información al público, tanto sobre los instrumentos de la acreditación como de los informes. En India, el informe de acreditación se publica en Internet, así como los criterios y guías para la evaluación y la nivelación. En Hungría, los resultados se publican en una revista profesional, lo que los hace públicos en esencia. En Colombia, las recomendaciones por escrito son confidenciales y únicamente la institución tiene acceso a ellas.

Todos los estudios de caso ponen de relieve que **la acreditación debe ser un proceso voluntario**. La acreditación sólo puede funcionar como herramienta de desarrollo para la educación superior cuando la institución está motivada y comprometida con el cambio. En todos los casos se requiere un fuerte compromiso académico para que la acreditación llegue a ser un instrumento para el mejoramiento de la calidad. Algunos de los estudios de caso, como India, Colombia y Filipinas, muestran que sólo una pequeña proporción de las instituciones o programas lograron la acreditación. En aras de la

igualdad, estos sistemas deben pensar en procedimientos que generalicen la práctica de la acreditación y hagan que la acreditación esté al alcance de aquellas instituciones que más necesitarían el mejoramiento de su calidad.

Bibliografía

Estudios de caso inéditos

ARCELO, Adriano A. *In: Pursuit of Continuing Excellence in Higher Education Through Accreditation: The Philippine Experience*. Estudio de caso inédito. 2001

EL-KHAWAS, Elaine. *Accreditation in the USA: evolving process*. Estudio de caso inédito. 2001

HERNANDEZ, Carlos A.; & REVELO, Jose R. *National Accreditation System of Colombia. High Quality: Target and Field of Work*. Bogotá, Colombia. Estudio de caso inédito. 2001

KOZMA, Tamás. *Accreditation in the Hungarian Education System of Hungary. A case study for international comparison*. Estudio de caso inédito. 2001

STELLA, Antony. *External quality assurance in Indian Higher Education. A case study of the National Assessment and Accreditation Council (NAAC)*. Estudio de caso inédito. 2001.

Artículos y libros publicados

ADELMAN, C. Accreditation In: *The Encyclopaedia of Higher Education*, B. C. Clark and G. Neave (ed.), 1992, Pergamon Press)

The Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, Denmark in cooperation with Comité National d'Evaluation, France. Septiembre 1998.

Evaluation of European Higher Education: A Status Report.

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Version preliminar. (Serie Documentos CNA No. 2). Bogotá: 2000.

INQAAHE. *Quality assurance in Higher Education. Quality, Standards and Recognition*. 6th Biennial Conference of International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. Marzo 19 - 22, 2001. Bangalore, India.

NAAC. *Some Questions and Answers on Assessment and Accreditation*. 1998

POWAR, K.B. *Accreditation in Higher Education. An Indian Perspective*. Delhi: Viva Books Private Limited, 1996

STELLA, Antony. *Quality assessment in Indian Higher Education. Issues of impact and future perspective*. Bangalore: Allied Publishers, 2001.

STELLA, Antony. *Impact of Assessment and Accreditation on Institutions of Higher Education*. In: University News. Vol. 39. No 15. Dew Delhi: Association of Indian Universities, 1-4. 2001.

THE WORLD BANK, Colombia. *Tertiary Education Paving the Way for Reform*. May 2002.