

La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior

Perspectivas internacionales

3 de junio de 2020

Foto de cubierta de Edwin Andrade - Creative Commons No known copyright restrictions <https://images.unsplash.com/photo-1477281765962-ef34e8bb0967?ixlib=rb-1.2.1&q=80&fm=jpg&crop=entropy&cs=tinyrgb&w=969&fit=max&ixid=eyJhcnBfaWQiOjk4MDV9>

Contenidos

| | |
|---|----|
| Presentación | 6 |
| Resumen ejecutivo | 7 |
| Introducción..... | 9 |
| Gobernanza y garantía de la calidad de la educación superior | 12 |
| Definiendo la garantía de calidad en la educación superior | 12 |
| Factores promotores..... | 14 |
| Políticas, estrategias e instrumentos | 15 |
| Impacto | 21 |
| Las agencias de garantía de la calidad de la educación superior: una perspectiva comparativa | 23 |
| Orígenes y evolución | 24 |
| Principales métodos: de las revisiones a las auditorías | 26 |
| Modelos: una perspectiva comparativa..... | 28 |
| La cuestión de la independencia | 34 |
| La cuestión de la rendición de cuentas: ¿quién evalúa a las agencias de evaluación? | 38 |
| Las críticas a las agencias de garantía de la calidad | 40 |
| Mirando hacia el futuro: tomando en cuenta los resultados del aprendizaje de los estudiantes..... | 42 |
| Procedimientos y criterios de acreditación institucional y de programas: convergencias y divergencias internacionales | 45 |
| Funciones | 45 |
| Evolución..... | 46 |
| Modelos | 46 |
| Procesos y criterios para la acreditación institucional | 48 |
| Una perspectiva comparada | 49 |
| Gestión externa..... | 51 |
| La cogestión como alternativa | 55 |
| ¿Hacia una convergencia internacional?..... | 56 |
| Procesos y criterios para la acreditación de programas..... | 58 |
| Autoevaluación y revisión paritaria como práctica estándar | 58 |
| El valor atípico: el Reino Unido y la Potestad para Otorgar Títulos | 62 |
| ¿Hacia una convergencia internacional?..... | 62 |
| Análisis de impacto | 64 |
| La cuestión de utilizar los resultados del aprendizaje estudiantil como medida crítica para la acreditación..... | 65 |
| La cuestión de la diversidad de los programas y de las instituciones | 67 |

| | |
|---|----|
| Una crítica a la acreditación como herramienta para garantizar la calidad | 68 |
| Lecciones aprendidas y recomendaciones | 72 |
| Referencias | 75 |

Ilustraciones

| | |
|---|----|
| <i>Ilustración 1. Pirámide de la garantía de calidad en la educación superior. Fuente: Szanto, 2010.</i> | 16 |
| <i>Ilustración 2. Fecha de creación de AGC en ES en Europa, América Latina y el Caribe y el resto del mundo. Fuente: Jordana, 2018.</i> | 25 |
| <i>Ilustración 3. Clasificación de las AGC en la ES en Europa y América Latina según la autonomía política del gobierno correspondiente. Fuente: Jordana, 2018.</i> | 36 |
| <i>Ilustración 4. Proceso básico de acreditación institucional.</i> | 48 |

Tablas

| | |
|--|----|
| <i>Tabla 1. Lista de agencias de acreditación analizadas.</i> | 10 |
| <i>Tabla 2. Diferencias entre la evaluación para la mejora y la evaluación para la rendición de cuentas. Fuente: Ewell, 2009; Barreyro, Lagoria e Hizume (2015).</i> | 18 |
| <i>Tabla 3. Nuevos instrumentos de política pública para la GC académica.</i> | 19 |
| <i>Tabla 4. Análisis comparativo: proceso de acreditación institucional.</i> | 30 |
| <i>Tabla 5. Comparación de los rasgos fundamentales de las distintas agencias.</i> | 31 |
| <i>Tabla 6. Comparación de los rasgos fundamentales de las distintas agencias (cont.).</i> | 32 |
| <i>Tabla 7. Criterios de acreditación institucional comparados.</i> | 50 |
| <i>Tabla 8. Australia: Orientación para el registro de nuevos proveedores. Fuente: TEQSA, 2019.</i> | 52 |
| <i>Tabla 9. Corea del Sur: Sistema para Garantizar la Calidad en la Educación Internacional. Fuente: NIED, 2020.</i> | 54 |
| <i>Tabla 10. Criterios más frecuentes para la acreditación institucional a nivel internacional.</i> | 57 |
| <i>Tabla 11. Colombia: Comparación entre criterios para los títulos. Fuente: CNA, 2010.</i> | 60 |
| <i>Tabla 12. Criterios más frecuentes para la acreditación de programas a nivel internacional.</i> | 63 |

Presentación

Este estudio fue diseñado para acompañar el proceso de progresiva maduración de las agendas en materia de calidad de la educación superior. Aunque su énfasis principal radica en los procesos de acreditación tanto de instituciones como de programas, examina también la labor de las agencias y el contexto político en el que nacen y cobran sentido. Igualmente, señala algunas de las cuestiones críticas que acompañan los procesos de acreditación, desde cómo incorporar los logros académicos de los estudiantes como un vector fundamental hasta cómo promover la calidad en el respeto a la diversidad, sin olvidar quién debe evaluar la labor de las agencias y cómo hacerlo.

El estudio fue diseñado por Francesc Pedró, director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior, y su redacción contó con la esencial contribución de la Dra. Aliandra Barlete de la Universidad de Cambridge quien llevó a cabo el grueso de la labor de recopilación y análisis de las agencias de calidad y de los distintos procesos de acreditación.

La presente versión es todavía provisional porque está en proceso de revisión por parte de las agencias examinadas. Una versión definitiva mejorada se hará pública en septiembre de 2020.

Por último, UNESCO IESALC quiere agradecer la contribución ofrecida por el Ministerio de Educación de Colombia para la realización de este estudio y toda la colaboración prestada para su difusión en el marco del *II Foro Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior: Mecanismos y criterios de evaluación en el marco de la diversidad institucional y COVID-19* celebrado en mayo y junio de 2020.

Resumen ejecutivo

Este informe analiza las últimas tendencias y desafíos de las políticas de garantía de calidad (GC) para la educación superior (ES) mediante un análisis comparativo internacional de las agencias nacionales de acreditación alrededor del mundo.

El Informe recopila tanto las políticas como las prácticas en materia de gobernanza, acreditación institucional y de grados, mediante la exploración de los diferentes modos de gobernanza -regulación externa, co-gobierno y autogobierno- en una muestra de 10 agencias de todo el mundo que se encuentran entre las más conocidas y mencionadas: CONEAU de Argentina, TEQSA de Australia, OUQCA de Canadá, CNA de Chile, CNA de Colombia, COPAES de México, KUAI de Corea del Sur, ANECA de España, AGC de Reino Unido y CHEA de Estados Unidos.

La GC se ha convertido en parte integrante del funcionamiento de los sistemas de ES en todo el mundo. No solo responde a las demandas sociales de responsabilidad e impacto, sino que también es indicativa de la responsabilidad contraída hacia aquellos que participan en la ES. En la búsqueda de políticas de GC, las agencias nacionales de acreditación ofrecen un sistema de prácticas para la evaluación de las instituciones y sus programas. Aunque las agencias nacionales de acreditación tienen en cuenta las necesidades, los objetivos y las posibilidades en el contexto de un sistema específico de ES, hay tendencias mundiales que influyen en su funcionamiento. El presente informe arroja luz sobre estas tendencias mundiales como fuente de evaluación y análisis críticos para futuras reformas y mejoras en otras agencias de acreditación.

Los resultados indican que las agencias adoptan diferentes modelos de gobernanza: gobierno externo, cogobierno y autorregulación. En su calidad de reguladores externos, las agencias toman la posición de evaluadores de las instituciones, lo que supone una supervisión externa a la labor que realizan. Ejemplos de estos sistemas son Argentina, Australia, Colombia, México y Estados Unidos.

La autoevaluación y la evaluación externa siguen siendo las metodologías más comunes para garantizar la calidad de los títulos. Una excepción es el Reino Unido, que no realiza visitas in situ en sus procesos de acreditación.

Las principales convergencias en términos de acreditación institucional son: el uso de la autoevaluación como mecanismo de acreditación, la definición centralizada de estándares nacionales y la recuperación de los costes de las actividades de las agencias.

La experiencia de los estudiantes, su empleabilidad y su internacionalización son cada vez más importantes para las políticas de GC. Australia, Corea del Sur y el Reino Unido establecieron criterios para la protección de los estudiantes y la relación calidad-precio. Aunque muchos países vinculan las actividades internacionales con los títulos de posgrado, Australia y Corea del Sur crearon procedimientos de acreditación institucional totalmente nuevos para los proveedores que desean atraer a estudiantes internacionales. España, por su parte, define las “competencias” como un principio de evaluación para los títulos de grado y maestría.

Las agencias enfrentan dificultades para estimular las prácticas de autorregulación debido a los criterios de acreditación, a menudo muy detallados y normalizados. Además, en países como Corea del Sur, donde el resultado de la evaluación forma parte de los mecanismos de financiación, el gobierno quiere tener más control de los procesos. A su vez, Canadá cuenta con un alto grado de confianza pública tanto en el papel del Gobierno como en el papel de las universidades en el diseño de sus propios reglamentos para los títulos institucionales, lo que redundaría en una menor supervisión del proceso.

Las agencias dependen en gran medida de los gobiernos (estatales y provinciales) y tienen poca interacción con las instituciones fuera del proceso de acreditación. Los gobiernos son la principal fuente de orientación acerca de las normas de GC, pero las agencias funcionan de manera independiente y buscan, cada vez más, la recuperación de sus costes de actividad. Aunque muchas agencias incluyen a académicos como parte de su cuerpo directivo, hay pocas evidencias de interacciones con otros actores.

Introducción

Este informe presenta las últimas tendencias y desafíos de las políticas de GC para la ES mediante un análisis comparativo internacional de las agencias nacionales de acreditación alrededor del mundo. Recopila tanto las políticas como las prácticas en materia de gobernanza, acreditación institucional y de grado, de una muestra de 10 agencias de todo el mundo que se encuentran entre las más conocidas y mencionadas.

La GC se ha convertido en parte integrante del funcionamiento de los sistemas de ES en todo el mundo. No sólo responde a las demandas sociales de responsabilidad e impacto, sino que también indica un compromiso de responsabilidad hacia aquellos que participan en la ES. En la búsqueda de políticas de GC, las agencias nacionales de acreditación ofrecen un mecanismo práctico para la evaluación de las instituciones y sus programas. Aunque las agencias nacionales de acreditación tienen en cuenta las necesidades, los objetivos y las posibilidades en el contexto de un sistema específico de ES, hay tendencias mundiales que influyen en su funcionamiento. El presente informe arroja luz sobre estas tendencias mundiales como fuente de inspiración para reformas y mejoras en otras agencias nacionales.

Dada la complejidad de los sistemas nacionales de GC, el documento se centra en tres aspectos:

- Gobernanza: un análisis actualizado de las prácticas de las agencias en cuanto a estructura, métodos, información disponible para las instituciones, perfil y mandato de los actores, proceso de toma de decisiones y estrategias de implementación y monitoreo;
- Acreditación institucional: los criterios y el proceso adoptados para la acreditación de IES como organismos que otorgan títulos; y
- Acreditación de títulos: los criterios y el proceso para la acreditación y el funcionamiento de los títulos y programas a nivel de pregrado y posgrado.

El análisis aborda las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿La configuración de las agencias, su papel y sus funciones son convergentes a nivel internacional o, más bien, reflejan enfoques diferentes dependiendo del contexto político, económico y educativo particular en el que surgen?
2. ¿Cuáles son los principales modelos alternativos de gobernanza de calidad en la ES? En estos modelos, ¿cuál es el grado de independencia de las agencias con respecto a: a) las instituciones; y b) los gobiernos?
3. ¿Existe una convergencia internacional con respecto a los criterios de acreditación de instituciones y programas? ¿Cuáles son las diferencias entre los diferentes modelos y cómo se explican?
4. ¿Existe una convergencia internacional en relación con los mecanismos de GC? ¿Cuáles son las diferencias entre los diferentes modelos y cómo se explican?

En términos de metodología, el estudio consiste en una investigación documental, centrada en la revisión y análisis de tres fuentes documentales:

- Literatura internacional sobre el tema, particularmente útil para la definición conceptual y la configuración de modelos de otros estudios previamente realizados;
- Literatura nacional sobre GC en la ES; y
- Documentación generada por las propias agencias sobre su configuración, objetivos, metodología y procedimientos.

El análisis comparativo exploró el perfil de 10 agencias de acreditación cuyas principales características se resumen en la Tabla 1.

| Región | País | Agencia | Nombre completo |
|--------------------|------------------------------|---------|--|
| Asia y el Pacífico | Australia | TEQSA | Tertiary Educational Quality and Standards Agency |
| | Corea del Sur | KUAI | Korean University Accreditation Institution |
| Europa | España | ANECA | Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación |
| | Reino Unido | AGC | Quality Assurance Agency |
| América Latina | México | COPAES | Consejo para la Acreditación de la ES |
| | Argentina | CONEAU | Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria |
| | Colombia | CNA | Consejo Nacional de Acreditación |
| | Chile | CNA | Comisión Nacional de Acreditación |
| América del Norte | Estados Unidos | CHEA | Council for Higher Education Accreditation |
| | Canada, Provincia de Ontario | OUCQA | Ontario Universities Council on Quality Assurance |

Tabla 1. Lista de agencias de acreditación analizadas.

Los datos fueron recopilados a través de la investigación documental y la revisión de la literatura académica especializada, con énfasis en los cambios en los últimos cinco años. Los datos recopilados exploraron fuentes primarias, es decir, los documentos oficiales y los sitios web de las agencias. La excepción fue la agencia coreana, ya que los reglamentos estaban

escritos en coreano y fue necesario confiar en fuentes secundarias, como documentos académicos y capítulos de libros. Al final del informe se presenta un perfil detallado de cada agencia.

El análisis se llevó a cabo en dos etapas. Primero, se analizó cada una de las 10 agencias por separado, tomando las preguntas de la investigación como guías para los correspondientes estudios de caso. En segundo lugar, el análisis cruzado examinó las similitudes y diferencias para comprender las principales convergencias y divergencias.

Gobernanza y garantía de la calidad de la educación superior

La necesidad de garantizar la calidad está ampliamente asociada a la masificación de los sistemas de ES (Trow, 1994), que se manifiesta en el crecimiento del número de estudiantes y, en consecuencia, de las IES, pasando de ser una élite a tener altos niveles de participación. La proliferación de títulos condujo a diferenciales de calidad, para lo cual los sistemas nacionales diseñaron intervenciones y medidas de control para abordar la problemática asociada a esos diferenciales de calidad. Aunque esto ha sucedido en diferentes momentos en cada país, la mayor parte del mundo en desarrollo experimentó una expansión a partir de la década de 1980. Este proceso involucró a todos los niveles de participantes: estudiantes, académicos, administradores, quienes son, en definitiva, los que hacen realidad la calidad en las IES. Actualmente, los procesos de GC han adquirido un grado de profesionalismo y de protocolización en detalle compartidos por casi todos los sistemas de ES alrededor del mundo.

Sin embargo, la GC no solo responde a las demandas sociales de responsabilidad e impacto, sino que también supone un compromiso de responsabilidad hacia aquellos que participan en la ES. Las agencias de acreditación son indicativas de una mayor participación del Estado como regulador indirecto de la labor de las instituciones. Ya sea ejecutando el proceso de acreditación ellos mismos (como en Argentina y España), o a través de otras entidades interpuestas (como en México y Estados Unidos), las agencias están activas en muchos aspectos del proceso de GC: en la propuesta y la revisión de marcos comunes para la autoevaluación, en la formulación de criterios para la apertura y el funcionamiento de nuevas instituciones, así como en la creación de paneles de evaluación externa y evaluación por pares (Rothenl & Barreyro, 2009).

Definiendo la garantía de calidad en la educación superior

La GC en ES es el proceso de generar confianza en que la provisión de educación cumple con las expectativas o por lo menos cubre unos estándares mínimos. Sus objetivos son múltiples. Puede fomentar la confianza pública en el trabajo de las instituciones a medida que desarrollan su rol social como bien público (Holmwood, 2011). Además, puede establecer puntos de referencia locales para la mejora del sistema de ES en su conjunto. La GC también puede ser una herramienta para la autorregulación al aumentar la competencia entre instituciones y programas, por ejemplo, mediante el establecimiento de rankings nacionales. Finalmente, puede otorgar una certificación pública para los estudiantes y otras partes interesadas, como las familias, que están invirtiendo tiempo y recursos con el fin de conseguir un título.

Más de la mitad de los países de todo el mundo han establecido mecanismos de garantía de la calidad (GC) en ES de diversos tipos, basados en una variedad de propósitos y procesos, que incluyen auditoría, acreditación, evaluación, clasificación y evaluación comparativa. Si bien hay muchas definiciones de lo que es la GC, en este informe se respalda la definición de la International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (Red Internacional de AGC en ES): “Un proceso para ofrecer la confianza a las partes

interesadas de que la provisión (insumos, procesos y resultados) cumple con las expectativas o cubre los requisitos mínimos del umbral" (INQAAHE, 2013). Los propósitos de la GC incluyen cumplimiento, control, responsabilidad y mejora (Harvey, 2018).

Desde una perspectiva teórica, la calidad de la ES requiere de la intervención pública por varias razones (Blackmur, 2010). Primero, se necesita una regulación para la protección del consumidor. Dado que un título de ES es un gasto considerable para los estudiantes en términos de dinero, tiempo y costo de oportunidad, la sociedad necesita una garantía de que el título cumpla con unos mínimos estándares básicos. La ES es un bien basado en la experiencia: es imposible estimar la "calidad del producto" antes de "comprarlo", lo que provoca una grave asimetría de información entre un "consumidor" y un "productor". En segundo lugar, existe el convencimiento de que la ES tiene una externalidad social importante. El papel de la regulación gubernamental intenta salvaguardar la calidad de la educación para que pueda cumplir la función social, y no solo responder al interés privado de los estudiantes o del personal universitario.

Inevitablemente, la referencia a la GC implica que la calidad esté bien definida en términos operativos, y que pueda ser verificada a través de criterios preestablecidos. Harvey y Green (Harvey & Green, 1993) fueron los primeros en proponer una definición de calidad en ES que ha hecho fortuna. Su argumento de que la calidad en ES puede clasificarse como excepción, perfección, relación calidad-precio, aptitud para el propósito y transformación, resaltó la naturaleza multifacética de la calidad en la ES. El refinamiento posterior que realizó Harvey (Harvey, 2005) de la categorización anterior enfatiza que la capacidad de transformación está en el corazón de la GC. Esta definición ha demostrado ser influyente y muchos trabajos que abordan cuestiones específicamente relacionadas con la definición de calidad en el contexto de la ES se basan en ella. Incluso a pesar de que se han postulado nuevas definiciones, la definición original de Harvey y Green sigue siendo el punto de referencia central para los investigadores y analistas. La investigación ha indicado consistentemente que las partes interesadas se han inclinado por identificar como dominantes a tres categorías particulares durante muchos años: calidad-precio, aptitud para el propósito y capacidad transformadora para promover el cambio cualitativo (Cheng, 2014).

La GC en ES muestra cada vez más una convergencia internacional. La proliferación de redes internacionales de agencias de GC a nivel mundial y regional es a la vez, causa y consecuencia de semejante convergencia. La más importante de estas redes a nivel mundial es la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education INQAAHE (Red Internacional para AGC en ES), una asociación voluntaria dedicada a recopilar y difundir información sobre teoría y práctica en la evaluación, mejora y mantenimiento de calidad en ES. Además, INQAAHE también tiene como objetivo desarrollar AGC de ES que sean confiables (Morse, 2006), por ejemplo, mediante la publicación de directrices, como las Guidelines of Good Practice (Directrices de Buenas Prácticas). El propósito de estas Directrices es promover buenas prácticas para la GC interna y/o externa, pero sus objetivos también incluyen la creación de un marco que oriente la creación de nuevas agencias de calidad (INQAAHE, 2003).

Estas instituciones internacionales pueden ser un motor para una mayor difusión del sector, como sugiere la teoría de la gobernanza de redes (King, 2007). De hecho, ya existen similitudes en la transparencia y comparabilidad de los códigos de práctica de GC y en las directrices de las agencias de calidad, que se basan en las directrices de INQAAHE (Aelterman, 2006).

Factores promotores

La intensificación del control de la calidad en la enseñanza superior se debe a tres factores principales (David D. Dill & Maarja Beerkens, 2010). En primer lugar, la masificación de la ES y el consiguiente aumento del gasto público llamaron la atención sobre cuestiones de calidad en el sistema. El rápido aumento del número de estudiantes llevó a iniciar nuevos programas en las instituciones existentes y a crear nuevos proveedores (también privados). Esta rápida proliferación suscitó la preocupación de si las universidades tendrían recursos suficientes para mantener una educación de alta calidad y si los nuevos programas gozarían de niveles académicos igualmente altos. Dado que la expansión del sector supuso también una mayor carga para los fondos públicos, los gobiernos se mostraron más atentos al funcionamiento eficiente del sector. En segundo lugar, la agenda de la New Public Management o NPM (Nueva Gestión Pública) entró también en el sector de la ES. Como resultado, se introdujeron mayores mecanismos de rendición de cuentas, particularmente en forma de evaluaciones externas y sumativas, y el monitoreo de resultados. La ES entró así en el "estado evaluador", según el término acuñado por Neave (1998). Además, la atención explícita a la calidad es una característica de la agenda de NPM (Pollitt & Bouckaert, 2004). En tercer lugar, la internacionalización (y la globalización) han aumentado la necesidad de títulos internacionalmente comparables y reconocidos, y un sistema de evaluación transparente es una condición previa e imprescindible para que comparabilidad pueda darse.

Desde finales del decenio de 1980, la GC ha sido una preocupación clave para los Estados y se ha convertido en una estrategia habitual de las políticas de ES. Un renovado interés en la intervención pública en la ES - fundado principalmente en consideraciones sobre la importancia de la ES en el desarrollo económico - contribuyó a la introducción de nuevos instrumentos para dirigir el sector (Paradeise, Reale, Bleiklie, & Ferlie, 2009). Al mismo tiempo, los Estados parecían cada vez más dispuestos a abandonar la intervención directa en la gestión de la ES (Schwarz & Westerheijden, 2004), a pesar de que, en la mayoría de los países, los gobiernos siguieron financiando en gran medida la ES y proporcionando los marcos normativos básicos. Más recientemente, los Estados también introdujeron múltiples incentivos como instrumentos para orientar y dirigir la labor universitaria, tanto en docencia como en investigación. Sin embargo, la gestión de la evaluación y la acreditación - así como la supervisión del monitoreo de la calidad de las IES y de los programas de títulos, que se convirtió en un elemento central de la agenda de políticas - se separó progresivamente de la labor cotidiana de los gobiernos y de los correspondientes ministerios, aunque no de sus agendas, permitiendo el surgimiento, en un corto período de tiempo, de las AGC (AGC) las cuales se hicieron cargo de estas actividades de supervisión.

Políticas, estrategias e instrumentos

Existe la expectativa de que el aseguramiento de la calidad sea parte del mandato de los gobiernos nacionales. Los ciudadanos pueden esperar legítimamente que el Estado proteja sus derechos, refleje las preocupaciones legítimas del público y llamen la atención de los proveedores sobre ellas, si es necesario, a través de una regulación externa (Jackson, 1997). Sin embargo, en muchos sectores de la actividad pública y privada, la autorregulación institucional parece surgir universalmente como un principio general y, al mismo tiempo, como una forma de gobernanza. La autorregulación puede definirse como la regulación voluntaria del desempeño de un sector o grupo, independientemente de la legislación que los vincule (Pierre & Peters, 2019). Los acuerdos de autorregulación se basan en una regulación en la que los actores públicos y privados pueden autorizar reglas, pero sus roles varían significativamente. Como consecuencia, se basa en el supuesto de que los diferentes actores involucrados en cualquier proceso de toma de decisiones (como la política de ES) pueden llegar a un consenso sobre una decisión en particular y los procesos que se requerirán para implementar los cambios derivados de esa decisión. Esto es a pesar del riesgo de que: "cuanto más compleja sea la estructura de toma de decisiones y más actores estén involucrados en la adopción de reglas, más interesados estarán esos mismos actores en influir en las tareas de identificación de problemas y lograr un acuerdo negociado" (Porter & Ronit, 2006).

En el sector de la ES, donde la autonomía institucional de las universidades es un principio bien establecido a nivel internacional (Broucker, Wit, & Leisyte, 2017), los países han generado modelos alternativos al de la gobernanza centrada en el control estatal, donde el auto-gobierno es considerado como el mejor escenario o, por el contrario, el peor (Shattock, 2014). Por un lado, los cambios en la definición de las funciones de la ES, que se han producido en un contexto político y económico rápidamente cambiante, han hecho que los sistemas universitarios hayan pasado de estar basados en el principio de la autonomía autorregulada, concebida como el derecho de las instituciones a decidir de manera libre e independiente cómo realizar sus tareas, a un marco mucho más complejo en el que la autorregulación se basa en un conjunto de expectativas promovidas por medio de actividades de acreditación y revisión a través de agencias especializadas (Krüger, Parellada, Samoilovich, & Surssock, 2018). El éxito internacional de esta fórmula ha sido tal que incluso los países de ingresos más bajos están movilizando recursos para tener su propia agencia de acreditación y GC.

Por otra parte, durante los últimos 20 años, ha habido un creciente interés sobre el impacto de los resultados de la ES por parte de todos sus actores - académicos, estudiantes, familias, empleadores, el gobierno, financiadores. Diferentes razones han llevado a esta situación. En primer lugar, podría argumentarse que la necesidad de analizar el valor de la ES es una consecuencia del debilitamiento del pacto de confianza existente entre ES, el Estado y la sociedad (Gornitzka & Maassen, 2007). Como consecuencia de la «ruptura del pacto», surgen medidas tales como la introducción de programas de impacto o la petición de acciones más orientadas a la comunidad por parte de IES financiadas con fondos públicos. En segundo lugar, un amplio conjunto de investigaciones señala la relación causal entre los

efectos de las medidas de emergencia del Banco Mundial en 1980 y el aumento de la cultura de rendición de cuentas, que llevó a un alto escrutinio sobre el funcionamiento y la inversión del gasto en todos los sectores públicos, incluyendo la educación. Este cambio se ha denominado el ascenso del estado evaluativo (Neave, 2012).

Otro argumento para explicar el auge de la cultura de la GC es el aumento de la participación de estudiantes en la ES. La premisa de la masificación sostiene que mientras más participa la sociedad en la ES, más quiere saber qué hace y cómo lo hace. El aumento del número de estudiantes requiere más instituciones y programas para satisfacer la demanda, y esto debe ser regulado adecuadamente en su diversidad. Fernández Lamarra (Fernández Lamarra, 2010), por ejemplo, señala el alto número de nuevos títulos de posgrado como la razón principal de la necesidad de políticas de GC y acreditación en América Latina.

Szanto (Costes et al., 2010) propuso una pirámide de GC de cuatro niveles destinada a garantizar la calidad global de un sistema de ES, resumida en la Figura 1.



Ilustración 1. Pirámide de la garantía de calidad en la educación superior. Fuente: Szanto, 2010.

En el primer nivel, las IES necesitan desarrollar un mecanismo interno de GC para la autoevaluación. Los organismos de GC llevan a cabo una revisión externa a nivel de cada institución y de sus programas, y este es el segundo nivel. El tercero se refiere a los organismos de reconocimiento cuyo objetivo es evaluar a las AGC en términos de profesionalidad, recursos, independencia, mecanismos de mejoramiento, etc. En la mayoría de los países, el Ministerio de Educación desempeña la función de organismo de reconocimiento. Pocos países establecen una organización de reconocimiento independiente para examinar las AGC de manera externa. Las redes internacionales de GC se consideran los guardianes últimos de la calidad para “examinar a los examinadores”, es decir, escudriñan a los evaluadores de las agencias para determinar si sus prácticas se llevan a cabo de manera adecuada y de acuerdo con las normas internacionales.

Las AGC tienden a ser instituciones vinculadas al sector público, lo cual tiene importantes implicaciones. En primer lugar, es probable que los reguladores del sector público se basen en normas formalizadas y protocolos, no sólo porque los agentes (en este caso, AGC), de otro modo tenderían a la dispersión, sino también porque los gobiernos presionan por los costos. Por lo tanto, la toma de decisiones y la implementación también dependen de las consultas con diferentes actores y de los límites de la legislación estatal, y de una mayor coordinación sectorial. En los organismos no gubernamentales, la historia es diferente. Aunque también se evalúan las experiencias en la aplicación de la autorregulación, la supervisión de la eficacia de las instituciones no gubernamentales "corresponde específicamente a la evaluación de la aplicación de las normas" (Porter & Ronit, 2006). Las instituciones no gubernamentales suelen trabajar de acuerdo con las directrices recibidas. Al hacerlo, aunque existe la posibilidad de cabildear y abogar a favor de los propios intereses, hay menos margen para proponer cambios y negociar diferentes enfoques con las instituciones.

Sin embargo, la regulación externa de la GC rara vez se logra sin controversia, oposición y retroceso. Esto es particularmente difícil en países con una larga tradición de autonomía universitaria, como Argentina, Canadá y Reino Unido. Es necesario un gran esfuerzo de coordinación para gestionar las expectativas del sector. Los gobiernos, también, al ejercer la rendición de cuentas por los altos niveles de recursos públicos que se gastan en las universidades, deben tener cuidado para evitar una micro-regulación excesiva. Debe haber un equilibrio entre la necesidad de rendir cuentas y el reconocimiento de que la creatividad, el dinamismo intelectual y el desarrollo científico dependen de niveles bastante altos de autonomía institucional y académica (King, 2006).

La doble función de hacer frente a las demandas internas de un cuerpo estudiantil cada vez mayor y la necesidad de rendir cuentas ante la administración pública, lleva a las agencias a enfrentarse a una paradoja bien conocida: ¿cómo equilibrar eficientemente estas funciones? Ewell llama a este doble papel la paradoja "Rendición de cuentas/Mejora" (Ewell, 2010). La Tabla 2 presenta las diferencias entre los paradigmas en términos de sus dimensiones estratégicas y sus opciones de aplicación.

| | Evaluación para la mejora- dinámica/participativa | Evaluación para rendición de cuentas- estática/técnica |
|---------------------------------|--|---|
| Dimensiones estratégicas | | |
| Propósito | Formativa | Sumativa |
| Posición | Interna | Externa |
| Valores | Compromiso social | Medición de salidas y cumplimiento |
| Opciones de aplicación | | |
| Instrumentación | Múltiple/triangulación | Estandarizada |
| Naturaleza de la evidencia | Cuantitativa y cualitativa | Cuantitativa |
| Puntos de referencia | Horas extras, comparativa/meta establecida, mejoramiento del sistema de ES | Estándar comparativo o fijo, rankings |
| Comunicación de resultados | Canales internos múltiples y medios | Comunicación pública |
| Usos de los resultados | Múltiples bucles de retroalimentación | Informes |

Tabla 2. Diferencias entre la evaluación para la mejora y la evaluación para la rendición de cuentas. Fuente: Ewell, 2009; Barreyro, Lagoria e Hizume (2015).

Los beneficios y limitaciones de los organismos de acreditación siguen siendo objeto del debate público prácticamente en todo el mundo, como puede observarse claramente en debates recurrentes. Éstos reflejan las dificultades inherentes a la gobernanza en un sector en que los proveedores, tanto públicos como privados, esperan que las autoridades ofrezcan su apoyo sin ser intrusivas (Barreyro, Lagoria, & de Camargo Hizume, 2015).

En resumen, las regulaciones y las intervenciones públicas en la ES no sólo son inevitables, sino necesarias por varias razones, además de ser un ejercicio de responsabilidad, como ya se mencionó anteriormente. En primer lugar, porque gran parte de la oferta de ES se financia con fondos públicos, lo que requiere medidas de rendición de cuentas hacia los contribuyentes y la sociedad en general. En segundo lugar, porque la autorregulación, basada en el cumplimiento voluntario, no siempre genera medios suficientemente significativos de cumplimiento y mecanismos de sanción. Como resultado, la interacción política entre la autorregulación y la intervención estatal en la ES explica por qué la gobernanza en este sector es tan propensa a reformas en busca de compromisos

agradables y equilibrios más estables que promuevan la co-regulación y formas híbridas de gobernanza (Capano & Pritoni, 2019) (Krüger et al., 2018).

Un examen detenido de la evolución de las políticas en los últimos años muestra la aparición de nuevos enfoques de política pública para la regulación de la GC en ES. La Tabla 3 describe estos nuevos enfoques (en negrita) y los nuevos instrumentos de política para la GC académica (en cursiva) que han surgido en los últimos años.

| (Auto) Regulación profesional | Regulación del mercado | Regulación (directa) del Estado |
|--|---|---|
| Revisión externa Revisión Externa (Reino Unido) | Suministro de información-rankings de universidades CHE-Ranking (Alemania) Encuesta Nacional de compromiso estudiantil (USA) Experiencia de cursos Cuestionario y encuesta a los graduados (Australia) | Especificación de estándares Calificaciones Nacionales Marco operativo (Australia) Comparación entre materias (Reino Unido) |
| Acreditación profesional y licencia Acreditación del profesorado (EUA) | Suministro de Información — rankings del sistema Boleta de calificaciones estatal (EUA) | Evaluación de los programas y acreditación Evaluaciones por materias (Dinamarca) Acreditación por materias (Alemania) Acreditación Médica (Reino Unido) |
| | | Rendición de cuentas institucionales Auditoría académica (Hong Kong) Contratación basada en rendimiento (Cataluña, España) |
| | | Suministro de Información Experiencia de cursos Cuestionarios y encuestas a graduandos (Australia)* Evaluación Nacional de Cursos (Brasil) |

Tabla 3. Nuevos instrumentos de política pública para la GC académica.

Cada instrumento emana de uno de los tres distintos fundamentos de autoridad: las profesiones, el mercado y el Estado.

La autorregulación profesional asume claramente la soberanía del productor, en la que los propios académicos son los principales responsables de definir y hacer cumplir las reglas

y normas que garantizan la calidad de la enseñanza académica. Esto hace mayor hincapié en las prácticas voluntarias tradicionales llevadas a cabo por órganos profesionales, incluida la acreditación de programas académicos e instituciones por asociaciones profesionales, así como en prácticas profesionales colectivas como los exámenes externos.

Para que el mercado funcione eficazmente como medio de garantizar los estándares académicos, es necesario que los estudiantes y sus familias logren la soberanía efectiva del consumidor a través de una elección informada de programas académicos. Las prácticas de GC asociadas a esta perspectiva incluyen el suministro de información y rankings por parte de organismos comerciales, organizaciones sin fines de lucro, o instituciones gubernamentales, diseñadas para proporcionar información de calidad académica a los estudiantes y a los responsables de las políticas.

Por último, la regulación estatal o directa de la calidad académica asume la soberanía del Estado a la hora de definir y hacer cumplir las normas académicas. Los nuevos instrumentos enfatizados por el Estado han adoptado diferentes enfoques para asegurar la calidad académica. Algunos países se han esforzado por articular normas específicas para todos los campos de estudio y/o para los títulos de ES como orientación o punto de referencia para las universidades. El National Qualifications Framework (Marco Nacional de Cualificaciones) de Australia y las referencias temáticas del Reino Unido son ejemplos de esas políticas. El medio más directo de supervisión gubernamental de la calidad académica en las universidades es probablemente la evaluación y acreditación de programas. En cambio, un enfoque institucional de la rendición de cuentas en materia de GC emplea como instrumentos los contratos-programa o las auditorías académicas. En el primer caso, las universidades negocian individualmente sus objetivos con el Estado, y en el segundo caso la propia universidad mantiene la responsabilidad de su GC, mientras que el Estado sólo asegura que la universidad se tome en serio esta responsabilidad. Por último, el Estado puede tratar de garantizar la calidad académica proporcionando o exigiendo una mejor información sobre el rendimiento académico.

Los procesos de GC pueden dar resultado a tres tipos de productos distintos: acreditación, evaluaciones o revisiones, y rankings. Cada uno de ellos surge de una distinta aproximación metodológica a la GC:

1. El modelo de **acreditación** de GC está diseñado para realizar una evaluación que aprueba o reprueba a la institución o a un programa. Una decisión positiva significa que la institución puede continuar operando o que se reconoce que ha cumplido con los criterios de calidad públicamente conocidos, con todos los privilegios que ha ganado a través del proceso. Una decisión negativa representa típicamente una crisis existencial que conduce al cierre o cambios dramáticos en el acceso de los estudiantes o la financiación, y ofrece indicaciones para superar los problemas detectados.
2. El modelo de **evaluación** de GC es más un proceso formativo, destinado a proporcionar información a la institución para su mejora. El objetivo en este caso es identificar las debilidades y asegurar que se corrijan rápidamente.

3. Los **rankings** son el tercer modelo de GC. Ya sea centrándose en las IES de un país determinado o realizando comparaciones internacionales, los rankings utilizan un conjunto relativamente sencillo de factores para ordenar las instituciones de mejor a peor. Aunque internacionalmente están dirigidas por entidades privadas, los rankings pueden, sin embargo, influir mucho en los responsables nacionales de las políticas públicas (Lane & KINSER, 2016).

Impacto

La GC impacta a las universidades de tres maneras (Brennan, 2018):

- a) mediante recompensas y sanciones que la acreditación pueda producir (p. ej. ingresos, influencia, matriculaciones),
- b) mediante la modificación de las políticas y estructuras internas de las universidades como reacción a los requisitos de acreditación, y
- c) al cambiar las culturas de la enseñanza superior debido a que algunas actividades y actitudes adquieren relevancia y aprecio a nivel interno.

Los diversos mecanismos utilizados para evaluar la calidad han tenido diferentes impactos en las IES: mientras que la autoevaluación parece tener más impacto en la cultura organizativa, la GC institucional lo hace en la cultura y las estructuras/políticas, y la evaluación externa, por su parte, en las estructuras/políticas y los incentivos. En resumen, la introducción de prácticas de aseguramiento de calidad tiene un impacto en la distribución de poder dentro de las universidades, y refuerza los valores extrínsecos (sociales y económicos) sobre los valores intrínsecos (académicos).

Está bien establecido que la garantía externa de calidad parece haber afectado a las estructuras de gobernanza interna de las universidades. Ha fortalecido la posición de la administración central dentro de las universidades y ha contribuido a empoderar a los gestores universitarios. El control de calidad a nivel del programa crea necesariamente nuevas relaciones de rendición de cuentas entre la administración central y los proveedores de ES. Además, la garantía externa de la calidad ha contribuido a la gestión estratégica dentro de las universidades y a la creación de una identidad común. Quizás lo más notable sea que la garantía externa de la calidad ha ayudado a profesionalizar los procesos de calidad en las universidades. Esto significa desarrollar una burocracia adecuada en forma de procesos y normas estandarizados y crear dependencias orgánicas especiales o puestos que faciliten el desarrollo de las tareas requeridas por los planes institucionales de mejora de la calidad. Para ser justos, la GC también ha creado procedimientos, demandas y estructuras organizativas que se perciben como onerosas e ineficaces para quienes se encuentran en niveles inferiores de la organización. Como parte del proceso de profesionalización, la acumulación de conocimientos ha contribuido al aprendizaje institucional y al intercambio de mejores prácticas tanto dentro de las instituciones como entre ellas.

La pregunta principal es si todo esto - liderazgo más fuerte, nuevas unidades y procedimientos formalizados de gestión de la calidad - ha mejorado la ES. La evidencia en

algunos países muestra que la GC externa ha ayudado a establecer nuevas normas formales (por ejemplo, la modularización de la educación en Alemania), aunque la medida en que esto haya creado un cambio cualitativo puede ser discutible (Suchanek, Pietzonka, Künzel, & Futterer, 2012). En términos más generales, la garantía externa de la calidad ha ayudado a incluir la calidad de la educación en la agenda, aumentando así su importancia y equilibrando en cierta medida el predominio del rendimiento de la investigación como eje central en la evaluación y el prestigio de las universidades. En otras palabras, puede haber desencadenado un cambio de actitudes, un cambio cultural. Parece también haber contribuido a los debates colegiados sobre los planes de estudios (por ejemplo, al elaborar un informe de auto-evaluación o como preparación para una visita in situ). Por consiguiente, cabe esperar que haya contribuido a la coherencia de los programas y estimulado la práctica reflexiva. Los datos de rendimiento también parecen mostrar mejoras como respuesta a la GC. Las tasas de retención, las tasas de graduación, el nivel de los incentivos finales (en el sistema del Reino Unido) y la empleabilidad de los graduados parecen haber mejorado en los sistemas en que los datos de rendimiento estaban sujetos a evaluación, lo que demuestra que las universidades sí responden a incentivos externos.

Las agencias de garantía de la calidad de la educación superior: una perspectiva comparativa

El establecimiento de agencias especializadas ha contribuido a la popularización de los instrumentos normativos y a la aplicación de amplias reformas reglamentarias en muchos países, abarcando prácticamente todos los sectores. Gran parte de la aplicación, el control y la reglamentación de las políticas se ha transferido a organismos autónomos, separados de la administración central. Esas organizaciones especializadas, con un solo propósito, han desmenuzado la administración básica tradicional en partes más pequeñas, tanto vertical como horizontalmente. Si bien la tendencia es bastante generalizada, las agencias distan mucho de ser homogéneas. El hecho de que las agencias tomen una gran variedad de formas y tamaños está bien documentado (Pollitt, Bathgate, Caulfield, Smullen, & Talbot, 2001). Talbot (Talbot, 2004) define a las agencias de manera bastante restrictiva, como un organismo que se separa formalmente del ministerio, realiza tareas públicas de forma permanente, se financia principalmente con el presupuesto estatal, cuenta con funcionarios públicos y está sujeta a procedimientos legales públicos. Esta definición de organismo público se suscribe en el presente informe en su aplicación particular al sector de la enseñanza superior, con la salvedad de que algunas agencias tienden a autofinanciarse.

Hay dos razones principales para crear agencias, es decir, organismos reguladores autónomos en el sector público. En primer lugar, ayudan a separar la política de la administración (Lægreid & Verhoest, 2010b). Además, los organismos reguladores pueden considerarse más creíbles debido a su independencia de los políticos. En segundo lugar, se considera que las agencias son un mecanismo para lograr una mayor especialización, lo que se considera conducente a una mayor eficiencia. Se asume que disfrutar de un mayor grado de libertad conduce a una gestión más eficiente, debido a los beneficios de la especialización, profesionalización, flexibilidad, transparencia y apertura a las partes interesadas (Pollitt et al., 2001).

Las AGC de la ES son, por su propia naturaleza, una instancia sectorial de organismos reguladores. En la ES, las AGC deben garantizar la credibilidad del proceso de revisión y garantizar la objetividad y la transparencia de sus decisiones o recomendaciones (Martin & Stella, 2007). Los organismos de GC desempeñan un papel importante en la dinámica cambiante entre el Estado y las universidades. Las universidades se han vuelto más autónomas del Estado, pero como consecuencia de esto, deben demostrar su responsabilidad rindiendo cuentas. Los organismos de GC desempeñan una importante función de mediación en esta relación.

Las agencias reguladoras son un factor definitorio del denominado “estado regulador”, un estado donde el gobierno no presta servicios pero delega las tareas a entidades privadas o entidades públicas autónomas, y utiliza la regulación por medio de las agencias interpuestas para dirigir la orientación y calidad de la prestación (Majone, 2008). La regulación tiene lugar en el triángulo entre demanda política (parlamento, gobierno), regulador (agencias), y regulado (universidades). En esta relación, sin embargo, los

organismos reguladores independientes tienden a obtener un considerable poder de formulación de políticas y se convierten en actores con sus propios intereses.

Orígenes y evolución

Las AGC no fueron una respuesta inmediata a la creciente atención a la regulación de calidad en la ES. Las tareas de GC fueron originalmente realizadas por una variedad de organizaciones, afiliadas a asociaciones gubernamentales o universitarias. El surgimiento de agencias independientes de GC se produce en un cambio en el modelo dominante de gobernanza del sector público. Las AGC fueron moldeadas por dos influencias diferentes. Una fuente de inspiración muy importante fue la existencia de tradiciones duraderas de acreditación de programas y universidades por parte de agencias privadas. Estas tradiciones fueron particularmente influyentes en los EEUU, donde los organismos de acreditación de universidades se establecieron a fines del siglo XIX. Por otro lado, desde fines de la década de 1980, hubo una expansión mundial del modelo de agencia independiente como un nuevo diseño institucional capaz de mejorar la credibilidad de las decisiones en muchas áreas diferentes de las políticas públicas. Las agencias reguladoras se extendieron a un gran número de países y a nuevas áreas de regulación, como el suministro de servicios públicos o el control de riesgos sociales. Transformaron la estructura de las administraciones públicas en todo el mundo, proporcionando un nuevo marco para la expansión de las políticas reguladoras en diferentes sectores. El alcance global de la difusión de estas agencias fue impresionante. Llegaron a múltiples sectores de servicios públicos (electricidad, agua, saneamiento, telecomunicaciones, carreteras, ferrocarriles, puertos y aeropuertos, finanzas y salud, entre otros), creando presiones isomorfas que se generalizaron, y también se transportaron de un sector a otro de la actividad pública (Jordana, Levi-Faur, & i Marín, 2011).

Una fiebre de "agencificación" caracterizó las reformas del sector público en muchos países europeos a partir de la década de 1990. Se esperaba que las agencias aumentaran el nivel de experiencia y profesionalidad de los reguladores, los hicieran más efectivos separándolos de la formulación de políticas y aumentaran la legitimidad de la regulación a los ojos de los regulados (Lægreid & Verhoest, 2010a). Surgieron en muchos países como organismos públicos autónomos, establecidos por los gobiernos para desarrollar e implementar nuevos instrumentos para la ES. Esta transformación institucional fue impulsada por la formulación de políticas y la financiación ofrecidas por instituciones globales como el Banco Mundial o la UNESCO, y la justificación se basó en la necesidad de separar a los proveedores de ES de los supervisores de calidad para otorgar credibilidad al nuevo sistema. En la medida en que muchos países tenían una gran cantidad de universidades públicas, el establecimiento de agencias separadas surgió como una solución para evitar interferencias políticas en la evaluación de calidad de la ES. La difusión de estas características de agencia también fue facilitada por el establecimiento de redes globales y regionales de agencias de aseguramiento de la calidad, como INQAAHE (Red Internacional para AGC en ES) o ENQA (Red Europea de Agencias de Calidad) (Blackmur, 2010).

Desde finales de la década de 1980, el modelo de AGC (AGC) centrado en la supervisión de IES (IES) - separadas del gobierno - fue adoptado progresivamente por muchos países, como puede verse en la Ilustración 2

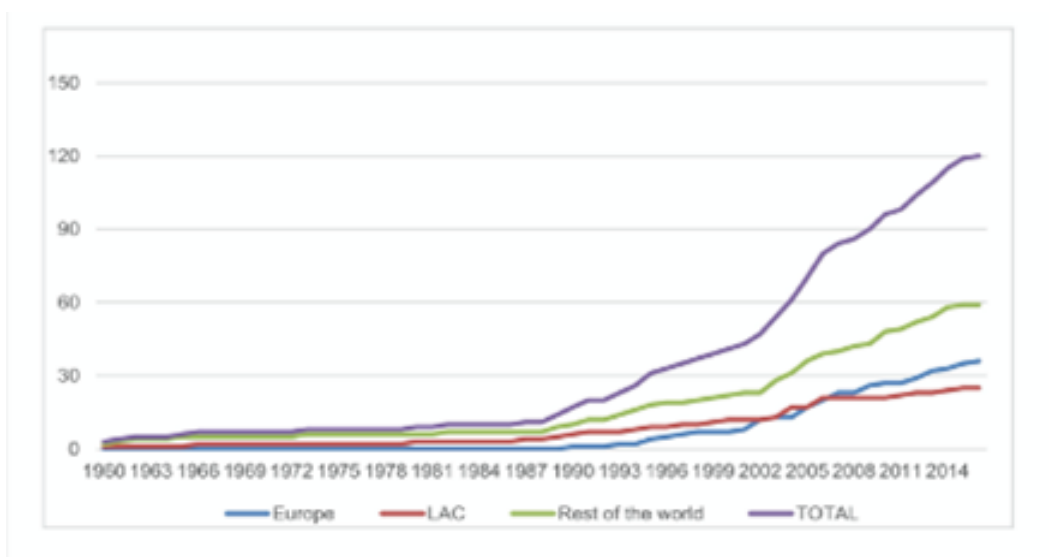


Ilustración 2. Fecha de creación de AGC en ES en Europa, América Latina y el Caribe y el resto del mundo. Fuente: Jordana, 2018.

Se han producido tres olas principales de desarrollo de control de calidad de la ES a nivel mundial (Woodhouse, 2013). Las primeras agencias externas de GC se desarrollaron en los Estados Unidos a instancias de instituciones y asociaciones profesionales, en gran medida fuera del interés y la dirección del gobierno. Este modelo sigue siendo una rareza en el panorama mundial, ya que los esfuerzos posteriores en otros países fueron dirigidos principalmente por el gobierno. Si la primera ola de control externo de calidad se produjo en Estados Unidos, la segunda llegó en la década de 1960 cuando gobiernos como el de Reino Unido e Irlanda establecieron agencias de control externo de calidad, no en respuesta a las preocupaciones del sector, sino para ayudar a guiar el desarrollo de un sector de rápido crecimiento y diversificación. La tercera ola de control externo de calidad comenzó en la década de 1990, cuando se desarrolló una explosión de agencias en todo el mundo. Como evidencia de tal crecimiento, en 1991 una docena de agencias de control de calidad de diferentes partes del mundo formó la Red Internacional de AGC en ES.

En la década de 2010, casi todos los países habían creado sus propias agencias para supervisar la calidad de la ES, la mayoría separadas formalmente en el aspecto ejecutivo de sus ministerios padres. En solo tres décadas, la GC externa se ha desarrollado hasta convertirse en un campo regulatorio bien institucionalizado (Don F. Westerheijden, Stensaker, & Rosa, 2007). Las AGC se han establecido prácticamente en todo el mundo, realizando actividades de acreditación, evaluación y auditoría de diferentes maneras y regularidades, y estableciendo múltiples redes internacionales. En Europa, el Proceso de Bolonia condujo a la adopción de un diseño de gobernanza para las AGC que enfatiza su independencia de los responsables políticos y también de las universidades. Por lo tanto, una AGC debe ser capaz de demostrar que la "definición y operación de sus procedimientos y

métodos, el nombramiento de expertos externos, y la determinación de los resultados de sus procesos de GC se llevan a cabo de forma autónoma e independiente de los gobiernos, instituciones educativas y órganos de influencia política" (ENQA 2005).

Principales métodos: de las revisiones a las auditorías

En el sector de la ES, la mayoría de las agencias utilizan cuatro métodos básicos para la revisión de calidad, a saber, la autoevaluación seguida de una revisión realizada por pares y/o revisión externa, y auditorías. Desde una perspectiva general, la elección del enfoque de calidad (acreditación/evaluación/auditoría) pareciera no tener mayor influencia sobre los elementos metodológicos:

- a) La **autoevaluación** es un elemento clave en la mayoría de los procedimientos de evaluación. Proporciona un estándar contra el cual la IES puede medirse y un marco para construir una definición de calidad. Por lo tanto, ayuda a la IES a verificar hasta qué punto está logrando su misión y objetivos estratégicos, y le permite preparar un plan de acción para un mayor desarrollo. Muchas IES llevan a cabo autoevaluaciones, aunque su naturaleza varía significativamente. En los EEUU, ha habido una larga tradición de auto-revisiones (generalmente denominadas auto-estudios) en los procedimientos de acreditación y las IES tienden a tener una gran capacidad para la recolección, análisis e interpretación de información para tales procedimientos (Brennan, 2018). En Europa, se incluye una autoevaluación en el 94% de los procesos de evaluación y en el 68% de los procedimientos de acreditación (ENQA, 2003). Para facilitar la realización de autoevaluaciones, prácticamente todas las AGC europeas brindan orientación o manuales, aunque solo una minoría de ellas brinda capacitación (Thune, 2006).
- b) **Revisión por pares.** Una revisión por pares es una evaluación realizada por otro académico o grupo de académicos, generalmente de la misma disciplina. Las revisiones por pares, que ya son dominantes en la evaluación de la investigación, también se utilizan cada vez más en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, quién es considerado como un par varía en los diferentes sistemas de GC. En los procedimientos de acreditación de los Estados Unidos, las revisiones por pares involucran a docentes y colegas administrativos de la profesión y se llevan a cabo para revisar la autoevaluación y realizar visitas al sitio (Eaton, 2011).
- c) **Revisión externa.** Cada vez más, los paneles de revisión de calidad incluyen miembros no académicos y personas de otros países además de sus pares (Woodhouse, 2003). En los Estados Unidos, por ejemplo, el panel de revisión también puede incluir miembros no académicos. En el sistema danés de GC hay examinadores externos permanentes y asalariados y el panel de revisión incluye no solo expertos profesionales o académicos, sino también representantes de los empleadores (Thune, 2006).
- d) **Auditorías.** Las auditorías institucionales se centran en procesos para monitorear y mejorar la calidad en la institución. Para muchos, la auditoría es el instrumento

superior que logra llegar hasta el núcleo de los procesos institucionales y respaldar eficazmente las acciones de colaboración dentro de la universidad para cambiar realmente la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (David D. Dill & Maarja Beerkens, 2010). Su atractivo puede explicarse no tanto debido a sus beneficios internos, sino por los costos sustanciales que las acreditaciones a nivel de programa imponen a los gobiernos y a las IES. Lo que no parece tan claro es si una auditoría institucional puede atender con la misma eficacia las necesidades de rendición de cuentas de los interesados externos.

La elección de un instrumento específico de GC está, por supuesto, fuertemente influida por las preocupaciones identificadas anteriormente: cuál es el problema de calidad percibido y, por lo tanto, cuál es la definición implícita de calidad, y cuál es el propósito principal de la GC.

Las quejas sobre la carga regulatoria han alentado a muchas agencias a buscar un enfoque metodológico más "ligero" para garantizar la calidad. Esta presión tiende a conducir hacia las auditorías institucionales como un enfoque dominante de GC. En el discurso europeo sobre la GC en ES, por ejemplo, una auditoría "es un proceso para verificar que existen procedimientos para garantizar la calidad, integridad o estándares de provisión y resultados". El Documento 14 de la Asociación Europea de AGC en ES (ENQA) brinda una definición aún más precisa: "Una auditoría es una evaluación de las fortalezas y debilidades de los mecanismos de calidad establecidos por una institución para monitorear y mejorar continuamente las actividades y servicios de una asignatura, un programa, toda la institución o un tema". El término auditoría en realidad solo se emplea en unos pocos países (Finlandia, Suiza y Austria), mientras que otros países usan una variedad de términos. En el Reino Unido, el término "auditoría" incluso ha sido tan dilapidado que ya no es utilizado por las AGC.

Hay un claro cambio hacia las auditorías institucionales en países como los Países Bajos, Austria y otros (Hopbach, 2012), En lugar de estándares, las auditorías institucionales se centran en los procesos institucionales para monitorear y mejorar la calidad en la institución. Las auditorías suelen tener tres características básicas:

- a) Centrarse en asegurar la calidad institucional. Los procedimientos tienen un enfoque explícito en las medidas y/o procesos establecidos por las IES con el propósito de asegurar y desarrollar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje, y (en algunos casos) en la investigación y el desarrollo. Las auditorías deben distinguirse de las revisiones institucionales, que van más allá de la GC interna y se refieren más a criterios relacionados con las ofertas de las instituciones, como programas de estudio, investigación, infraestructura y recursos.
- b) Orientación de mejora. Las auditorías afirman apoyar la mejora de calidad en las IES. A diferencia de la acreditación, no verifican principalmente el logro de estándares (mínimos) con respecto al reconocimiento formal de un (nuevo) programa de estudio o institución, sino que demuestran la capacidad de una institución (existente) para garantizar (y desarrollar) su propia calidad.

- c) Evidencia a través de muestras. Las auditorías exigen evidencia de la existencia de un control de calidad interno que suele proporcionarse a través de muestras, como "objetivos de auditoría", "temas seleccionados", "campos de rendimiento" o "muestras de programas de estudio". Estas muestras están destinadas a demostrar el rendimiento de la GC interna y se revisan con más detalle.

Una novedad importante en las últimas décadas es la introducción de evaluaciones y acreditaciones de asignaturas patrocinadas por el Estado. A diferencia de las acreditaciones especializadas en los Estados Unidos, estas evaluaciones son exhaustivas y cubren la mayoría de los campos de materias en los que los estudiantes universitarios están matriculados. Si bien emplean la revisión por pares, se llevan a cabo bajo los auspicios del Estado y, por lo tanto, están diseñados para reflejar mejor el interés público en garantizar estándares académicos en lugar de los intereses especiales de las asociaciones profesionales.

Las evaluaciones de asignaturas desarrolladas en Dinamarca, los Países Bajos y el Reino Unido han contribuido de manera importante a mejorar la enseñanza, así como la estructura y el contenido de los currículos académicos en estos sistemas universitarios tradicionales en un número limitado de universidades, disciplinas y campos. Sin embargo, las evaluaciones temáticas son un instrumento menos eficaz para ampliar los sistemas con nuevos campos de estudio. Las acreditaciones generales de asignaturas, tal como se aplican en Alemania y en varios otros países influidos por las reformas de Bolonia, abordan mejor el desarrollo de nuevos campos y títulos, pero igual con lo que pasa con las evaluaciones de asignaturas, estos instrumentos de evaluación inter-pares son extremadamente intensivos en mano de obra, costosos en términos de tiempo y esfuerzo académico y, por consiguiente, insostenibles a la larga.

Modelos: una perspectiva comparativa

Como ya se ha indicado, la evolución de la política de ES en las últimas tres décadas ha suscitado un renovado interés por la calidad. Si la eficiencia fue la palabra clave de la década de 1980, la calidad fue la palabra clave de la década de 1990. La rápida expansión del número de estudiantes, la búsqueda general de mejores servicios públicos y la creciente competencia entre las IES por los recursos y los estudiantes han suscitado un renovado interés por la calidad Green. Paralelamente, la expansión de la ES transnacional o transfronteriza en esos años también suscitó demandas de GC (Stella, 2006). Por último, en la década de 2000, las nuevas modalidades de la ES, como el desarrollo de las tecnologías de aprendizaje digital, plantearon nuevos retos a la regulación de la ES. Como resultado de estos cambios, se ha argumentado que las IES se encuentran en una fase de transición en la que "la legitimidad de su misión, organización, funcionamiento, fundamento moral, formas de pensamiento y recursos se ponen en duda y se cuestionan" (Olsen, 2007).

Las configuraciones de las agencias analizadas indican tres enfoques de gobernanza: gobernanza externa, co-gobernanza o enfoque híbrido, y autorregulación. Como reguladores externos, las agencias asumen el papel de evaluadores de las instituciones, aportando perspectivas externas de examen de la labor realizada por las instituciones. Ejemplos de estos sistemas son Argentina, Australia, Colombia, México y Estados Unidos. México se

clasificaría como gobierno externo en términos de acreditación de títulos. La co-gobernanza se puede observar en Australia, Canadá, Corea del Sur y recientemente en el Reino Unido, donde se ha pasado de la autorregulación a la co-regulación. Australia y Corea del Sur tienen un riguroso marco de acreditación institucional, pero un sistema descentralizado de acreditación de títulos. El Reino Unido lleva a cabo un proceso formal de registro institucional, vinculado a mecanismos de financiación, y un proceso único de acreditación de títulos o “Degree Awarding Powers” DAPS (“Poderes de otorgamiento de títulos”) que evalúa a la institución en su conjunto sin visitas externas. La posición de España es difícil de clasificar. Por un lado, sus nuevas políticas, como el programa AUDIT, inspiran a las instituciones a autorregularse. Por otro lado, la regulación nacional de acreditación es particularmente detallada y prescriptiva. Chile solía adoptar el autogobierno como modelo, sin embargo, esto podría cambiar con la reciente reforma de la ES.

Al analizar las diferentes racionalidades y prácticas, se puede explorar la manera en que las agencias pueden estimular la autorregulación del sector, dependiendo de su autonomía y orientación. Esto no es fácil porque las agencias tienden a definir criterios detallados y homogéneos para la acreditación. El caso de Canadá es un buen ejemplo en el que hay menos supervisión sobre el proceso, debido a la confianza pública tanto en el papel del gobierno como en el papel de las universidades en el diseño de sus propias regulaciones para títulos institucionales. Una pregunta importante, en este contexto, es: ¿puede la autorregulación crear las bases para la evaluación comparativa, e incluso, puntos de referencias dentro del propio sistema? En caso negativo, ¿están los sistemas preparados para asumir otros criterios relacionados con los mecanismos de financiación institucional que no tengan en cuenta el aseguramiento de la calidad?

Las agencias analizadas presentan una convergencia internacional con respecto a los mecanismos de GC. La gran mayoría incorpora los mecanismos de autoevaluación y evaluación externa por parte de sus pares y evoluciona con los cambios requeridos por las políticas nacionales. En otras palabras, participan de un lenguaje global común en cuanto a la GC.

Las principales convergencias en términos de acreditación institucional están relacionadas con el uso de la autoevaluación como mecanismo de acreditación, la definición central de estándares y la voluntad de resarcirse de los costes y de autofinanciarse. En la Tabla 4 se presenta un panorama general del análisis.

| Aspectos | Países |
|----------|--------|
|----------|--------|

| | |
|--|--|
| Solicitud preliminar previa a la solicitud formal. | Australia, Chile, Colombia, algunas agencias en Estados Unidos. |
| Auto-evaluación | Argentina, Australia, Canadá/Ontario, Chile, Colombia, México, Corea del Sur, España, Estados Unidos |
| Evaluación externa | Todos excepto México, España y Reino Unido |
| Estándares definidos centralmente | Argentina, Australia, Canadá/Ontario, Chile, Colombia, Corea del Sur, España, Reino Unido |
| Costo: Gratis | Argentina, Colombia, España, México |
| Costo: Recuperado | Australia, Chile, Canadá, Corea del Sur, Reino Unido, Estados Unidos |
| Obligatorio | Argentina, Australia, Chile, Canadá/Ontario ^a , México, España |
| Voluntario | Colombia, Corea del Sur, Reino Unido ^b , Estados Unidos |

Tabla 4. Análisis comparativo: proceso de acreditación institucional.

^a Las universidades de Ontario han acordado ejecutar procesos de auditoría cada ocho años.

^b No es obligatorio, pero las instituciones deben estar "registradas" para acceder a los fondos públicos.

En general, las agencias analizadas muestran una alta dependencia del gobierno y una menor dependencia de las instituciones. Las agencias no parecen interactuar con instituciones fuera del proceso de acreditación. Los gobiernos son la principal fuente de orientación sobre los estándares de GC, pero las agencias operan de manera independiente y en función del objetivo de autofinanciarse. Aunque muchas agencias incluyen académicos como parte de su cuerpo directivo, hay poca evidencia de interacción o diálogo con otras partes interesadas. La tablas a continuación presentan un resumen de los detalles de cada agencia.

| Agencia | CONEAU (Argentina) | TEQSA (Australia) | OUCQA (Canada/Ontario) | CNA (Chile) | CNA (Colombia) |
|--|---|--|---|--|---|
| <i>Creada en</i> | 1995 | 2011 | 2010 | 2006 | 1992 |
| <i>Misión</i> | Asegurar y mejorar la calidad de los títulos e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino a través de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria. | Proteger los intereses de los estudiantes y la reputación del sector de ES de Australia a través de un enfoque proporcional que refleje el riesgo para garantizar la calidad que respalde la diversidad, la innovación y la excelencia. | Asegurar la calidad de todos los programas que conducen a títulos y diplomas de posgrado otorgados por las universidades con asistencia pública de Ontario y la integridad de los procesos de GC de las universidades. | Verificar y promover la calidad de la ES a través de la acreditación institucional de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos. | Liderar el desarrollo y enriquecimiento conceptual del Sistema de Acreditación, a través de la elaboración de documentos teóricos y lineamientos con las comunidades académicas y científicas del país, y respaldarlos. |
| <i>Financiamiento</i> | Gobierno | Recuperación de costos | Financiamiento compartido | Recuperación de costos | Gobierno |
| <i>Acreditación institucional: Proceso</i> | Autoevaluación institucional y evaluaciones externas. CONEAU analiza los resultados y envía un informe al Ministerio de Educación, o al Congreso, en el caso de las universidades públicas. | 'Solicitud preliminar', si se aprueba, seguida de solicitud sustantiva'. Con la solicitud sustantiva, los nuevos proveedores también deben presentar una solicitud para un título. | Las instituciones se aprueban mediante el proceso del Ministerio de la Provincia. OUCQA audita las instituciones cada ocho años para verificar el cumplimiento del Marco de GC. | Aplicación a CNA que incluye autoevaluación. Visita al sitio del comité de pares expertos. Revisiones de CNA (autoevaluación y revisión externa por pares), resultado de problemas. | Los nuevos proveedores pasan por un proceso de evaluación previa, recolectan información de cinco años de resultados. Incluye una visita de CNA. Si se aprueba, las entidades tienen 1 año para comenzar la acreditación. |
| <i>Criterios</i> | Responsabilidad de la fundación, Integridad institucional y de gestión, Docencia, Investigación y desarrollo, Extensión y bienestar, Recursos humanos, Cooperación nacional e internacional, Sostenibilidad, equipamiento e infraestructura, Biblioteca y centros de información, Progreso en autoevaluación institucional. | Participación y logro estudiantil; Ambiente de aprendizaje; Enseñanza; Investigación y capacitación en investigación; Aseguramiento de calidad institucional; Gobierno y rendición de cuentas; Representación, información y gestión de la información. | Sin titulación estándar. Los ejercicios de auditoría siguen los criterios definidos por el Aseguramiento interno de calidad de cada institución (autorregulación). | Misión y objetivos, políticas y mecanismos para el aseguramiento de la calidad, condiciones de operación y resultados, capacidad de ajustes. | Misión, proyecto institucional; estudiantes facultad; procesos académicos; visibilidad nacional e internacional; investigación y creación de arte; pertinencia e impacto social; autoevaluación y autorregulación; organización y gestión; estructura y recursos académicos; programas de bienestar institucional |
| <i>Costos</i> | Gratis. | Entre AUS 60.000 y 85.000 (US\$ 37.000 - 53.000). | Las instituciones pagan una tarifa de "Servicio" (no revelada). | Promedio 17,700,000 Pesos chilenos (21,300 US \$). | Gratis |
| <i>Participación</i> | Obligatoria | Obligatoria | Obligatoria | Obligatoria desde 2021. | Voluntaria |
| <i>Acreditación de títulos: Proceso</i> | Para grados: Solicitud al CONEAU; autoevaluación; envío de documentos; visita de revisión por pares; CONEAU envía un informe a la institución; la comisión de revisión por pares analiza la respuesta institucional y da la decisión final. PG: agregar entrevistas con los coordinadores del programa. | Las universidades australianas tienen el poder de aprobar sus propios cursos y desarrollar sus propios procesos internos. Las no universidades deben presentar su solicitud a través de TEQSA, que luego del contacto inicial asignará un administrador de casos para el proceso de solicitud. | 1. Fase de "autoestudio". 2. Un panel de revisión externo de 6 personas lleva a cabo el proceso y escribe recomendaciones para OUCQA. La aprobación de OUCQA es necesaria antes de que comience el proceso de reclutamiento de estudiantes. | UG: Igual que la acreditación institucional. PG: cuenta con la intervención de comités de área y evaluadores pares, uno de los cuales debe ser internacional para programas de doctorado. | Autoevaluación; evaluación externa, realizada mediante revisión por pares con un panel de CNA designado para este propósito; 4 4 |
| <i>Criterios</i> | Contexto institucional; planes de estudio; profesores y personal; perfiles de estudiantes y graduados; e infraestructura y equipamiento. | Participación y logro estudiantil; ambiente de aprendizaje; enseñanza; investigación y formación en investigación; aseguramiento de la calidad institucional; gobernanza y rendición de cuentas; representación, información y gestión de la información. | Objetivos institucionales; requisitos de admisión; estructura del programa; contenido, modo de entrega, evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, indicadores de calidad. UG: personal, tamaño de las clases, recursos. PG: fomentar la innovación y el clima intelectual, becas estudiantiles; cargas de supervisión. | Objetivos; integridad; perfil de antiguos alumnos; plan de estudios; participación de la comunidad; organización y gestión; Personal docente; infraestructura y recursos de aprendizaje; compromiso y bienestar de los estudiantes; investigación académica. | Los mismos que para la acreditación institucional |
| <i>Costos</i> | Gratis. | Aplicación Preliminar: 2000 AUS (1300 US \$); Completo: 7000 AUS (4540 US \$). | Las instituciones pagan una tarifa de "Servicio" (no revelada). | 8,500.000 – 11,300.000 Pesos Chilenos (10.269 – 13.600 US\$). | Gratis |
| <i>Participación Agencia</i> | Obligatoria CONEAU (Argentina) | Obligatoria TEQSA (Australia) | Obligatoria OUCQA (Canada/Ontario) | Obligatoria desde 2021. CNA (Chile) | Voluntaria CNA (Colombia) |

Tabla 5. Comparación de los rasgos fundamentales de las distintas agencias.

| Agencia | COPAES (México) | KUAI (Corea del Sur) | ANECA (España) | QAA (UK) | CHEA (US) |
|---|---|---|--|---|---|
| <i>Creada en</i> | 2000 | 2010 | 2012 | 1997 | 1996 |
| <i>Misión</i> | Conferir reconocimiento formal y supervisar organizaciones que ofrecen acreditación para programas académicos de ES en México. | Promover la competitividad nacional a través de una acreditación transparente y rigurosa para las universidades coreanas, lo que mejora la autonomía universitaria y fortalece la responsabilidad. | La organización encargada de realizar la evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español con el objetivo de mejorarlo y adaptarse al Espacio Europeo de ES (EEES). | AGC se dedica a verificar que los estudiantes que trabajan para obtener una calificación en el Reino Unido obtengan las experiencias de ES que tienen derecho a esperar. | Servir a los estudiantes y sus familias, colegios y universidades, organismos patrocinadores, gobiernos y empleadores mediante la promoción de la calidad académica a través del reconocimiento formal de los organismos de acreditación y para avanzar en la autorregulación a través de acreditadas |
| <i>Financiamiento</i> | Recuperación de costos. | Gobierno y recuperación de costos. | Gobierno | Recuperación de costos | Recuperación de costos |
| <i>Acreditación institucional</i> | COPAES no ejecuta acreditación institucional. | Asistir a una presentación de KUAI. Presentar la solicitud. KUAI revisa y notifica el resultado. Pago de tasas. | Aplicar a la agencia de la comunidad autónoma donde se encuentra la universidad. La agencia envía un informe (favorable o no) al Consejo de Universidades. El consejo publica el resultado. | AGC no ejecuta acreditación institucional. Después de 2018, las nuevas entidades que deseen operar en el Reino Unido deben "registrarse" en la Oficina para Estudiantes. No hay visitas al sitio. | Varía según la agencia |
| <i>Criterios</i> | Personal académico, infraestructura y planes y programas de estudio. | Cuota de profesores a tiempo completo, número de instalaciones, tasa de matrícula de nuevos estudiantes, tasa de retención, proporción de gastos educativos a matrícula y proporción de becas a matrícula. | Oferta académica mínima de títulos oficiales; programa de investigación; personal docente e investigador calificado; instalaciones, medios y recursos; organización y estructura; garantías de provisión. | Acceso y participación; calidad; resultados positivos para todos los estudiantes, protección de los intereses de los estudiantes, sostenibilidad financiera, buena gobernanza, información para estudiantes, responsabilidad financiera. | Varía según la agencia. |
| <i>Costos</i> | 9718.11 Pesos Mex (410 US\$). | Depende del número de estudiantes a tiempo completo | Gratis | Depende del número de estudiantes a tiempo completo. | Depende del número de estudiantes matriculados y los gastos de la institución. |
| <i>Participación</i> | Voluntaria. | Voluntaria. | Obligatoria | Voluntaria. | Voluntaria |
| <i>Acreditación de títulos: Proceso</i> | Aplicación formal Auto evaluación. Evaluación externa, visita in situ de los evaluadores pares. Seguimiento de la mejora continua en base a las recomendaciones. | La acreditación de títulos es voluntaria y está a cargo de organismos profesionales. | Para UG y Maestrías: lo mismo que la acreditación institucional. Doctorado: El Departamento abre el proceso con el Ministerio y la agencia regional. El programa inicia sus actividades mientras la agencia planifica visitas externas. Reporte final. | Poderes de otorgamiento de títulos (DAPs): planes de estudio, rutas de progresión, planes de protección de estudiantes e información sobre el número de estudiantes. | Como regla general: establecimiento de normas, autoestudio. Evaluación en el sitio. Decisión y publicación. Supervisión. R |
| <i>Criterios</i> | Personal docente; estudiantes planes de estudio; evaluación; la formación continua; servicios de apoyo al aprendizaje; programas de cooperación y extensión; investigación; infraestructura y equipamiento; gestión y financiación. | Para arquitectura: descripción del programa, historia y descripción general; respuestas a acreditaciones previas; estructura administrativa y gobernanza; personal; estudiantes; resumen curricular; conferencias y clases; instalaciones y recursos físicos; publicaciones y publicaciones periódicas. | UG y Maestrías: descripción del programa; justificación; competencias planes de enseñanza; Personal docente; recursos y servicios materiales; resultados; sistema de aseguramiento de la calidad; calendario de implementación. | Nuevos DPA: una comunidad académica emergente, autocrítica y cohesiva, comprometida con el aseguramiento de estándares respaldados por sistemas de calidad efectivos. DPA completos: comunidad académica autocrítica y coherente comprometida con el aseguramiento de la calidad. | Personal docente; estudiantes planes de estudio; evaluación; la formación continua; servicios de apoyo al aprendizaje; programas de cooperación y extensión; investigación; infraestructura y equipamiento; gestión y financiación. |
| <i>Costos</i> | Depende de la Agencia. | Depende de la Agencia. Junta de arquitectura: US\$ 19.000 | Gratis | Gastos incluidos en la tarifa de solicitud | US\$ 45.600 en Farmacia. US\$ 16.900 en Comercio |
| <i>Participación</i> | Voluntaria. | Voluntaria. | Obligatoria. | Voluntaria | Voluntaria. |
| <i>Agencia</i> | COPAES (México) | KUAI (Corea del Sur) | ANECA (España) | QAA (UK) | CHEA (US) |

Tabla 6. Comparación de los rasgos fundamentales de las distintas agencias (cont.).

De esta comparación se pueden extraer algunos elementos sustanciales:

- Los estudiantes internacionales son esenciales para el desarrollo de Australia, ya que representan el 31% del alumnado. El sistema de calidad está hecho para responder a esta demanda, utilizando la regulación y el riesgo como valores para guiar el proceso. La participación del estudiante es el primer criterio de calidad;
- Australia y Corea del Sur tienen una segunda acreditación institucional dirigida a proveedores que reclutan a estudiantes internacionales;
- La ANECA de España, por ejemplo, asumió un papel más centralizado en la acreditación de la ES española. Ahora abarca los principales roles de legitimidad del sistema: certifica académicos, aprueba títulos y certifica instituciones.
- Canadá tiene un método diferente: su autoevaluación se desarrolla con el apoyo de reguladores externos a través de las auditorías.
- Chile reconoce el proceso de acreditación no solo como un proceso para verificar el desempeño de las instituciones en relación con su misión institucional, sino también como un sistema que proporciona información precisa sobre el estado de la ES para la sociedad y un mecanismo de elección del consumidor.
- Chile abre la posibilidad de revisores pares internacionales para programas de doctorado. Es el único país de habla no inglesa que requiere que parte de la documentación se presente en inglés.
- Estados Unidos presenta un escenario muy diferente. Si bien CHEA tiene pautas, las agencias son autónomas para definir y aplicar sus propios criterios de evaluación.
- Colombia propone un sistema enfocado en el mejoramiento de la calidad buscando competencia y la exposición global de la ES colombiana. Los objetivos de autorregulación se alinean con los procesos; sin embargo, también alienta la competencia.

Por lo tanto, hay una gran variedad de maneras en que los países regulan la calidad académica, pero a pesar de esta variedad podemos ver una creciente convergencia en la estructura organizativa que los países utilizan para garantizar dicha calidad. Es evidente que la GC en ES se ha convertido en un ámbito reglamentario maduro en el que los organismos autónomos constituyen una esquina del triángulo regulador, junto con los responsables de las políticas (Parlamento, Gobierno) y las universidades. Por ejemplo, una gran mayoría de los países europeos depende de organismos de GC semiindependientes o formalmente autónomos. Una encuesta de la Asociación Europea para la GC (ENQA) indica que el número de agencias independientes de calidad de la ES en Europa está aumentando constantemente; además, sus tareas se están ampliando y utilizan un número creciente de

instrumentos de evaluación diferentes (ENQA, 2008). Esta forma de organización también está fuertemente promovida por las Normas y Directrices Europeas para la GC (ENQA, 2005). Como resultado, en Europa y en sólo una década, países con puntos de partida y enfoques muy diferentes para la GC académica han adoptado modelos bastante similares de agencias reguladoras.

Aunque la evolución del sistema de GC ha sido diferente en distintos países, parece haber una gran convergencia en el resultado final, con algunas excepciones importantes como el Reino Unido.

La mayoría de las agencias son autorizadas por el Parlamento para que se encarguen de la GC. No se encuentran dentro de una estructura jerárquica del Ministerio, pero están vinculados a éste mediante una Junta que es designada por el Ministro a cargo de la ES. El Ministro también es responsable de supervisar el desempeño general de la agencia, requiriendo evaluaciones externas periódicas. Por supuesto, existen diferencias funcionales: algunas acreditan instituciones, no programas; algunas llevan a cabo las evaluaciones por sí mismas, mientras que otras dependen de asociados externos, etc., pero la estructura y los procedimientos de la organización son sorprendentemente similares. También parece existir un vínculo entre la introducción de un nuevo instrumento y la revisión de la estructura de las agencias existentes. Un sistema de evaluación más jerárquico (por ejemplo, la acreditación) requiere más autonomía de las organizaciones profesionales (por ejemplo, las reguladas), que una evaluación colegiada orientada a los pares. Si bien la cooperación con las asociaciones profesionales parece funcionar bien en el caso de evaluaciones tipificadas como más suaves, los instrumentos de mayor dificultad, como la acreditación o las evaluaciones formales de asignaturas, parecen requerir una mayor distancia, pero también un mandato jurídico más claro.

Sin embargo, varios estudios han cuestionado el alcance de la aplicabilidad de un modelo tan universal, argumentando que ha persistido una variación sustancial en la regulación de la GC, particularmente en relación con el perfil de las agencias y las características de los instrumentos implementados (Billing, 2004). Curiosamente, Brennan y Shah (Shah, 2013) afirmaron que no todos los países tenían una agencia de GC (por ejemplo, Italia para entonces), y en algunos países no había una sola agencia sino muchas (por ejemplo, Canadá, Alemania, México, España, EE. UU.). Una línea similar, apoyada en nuevas comparaciones basadas en una ampliación del estudio de 1993, Billing (Billing, 2004) mostró que no hay un "modelo general" de GC que se aplique universalmente, pero que la mayoría de sus elementos, particularmente los relacionados con sus métodos y procedimientos de trabajo, se encuentran en la mayoría de los países.

La cuestión de la independencia

La independencia se ha definido como la capacidad de los organismos para decidir sobre cuestiones de su responsabilidad sin injerencias políticas. Desde esta perspectiva, la independencia puede estar determinada por el alcance y extensión de las competencias decisorias de la agencia (Verhoest, Peters, Bouckaert, & Verschuere, 2004). Quienes investigan la independencia de las agencias prestan atención a los mecanismos de

control que tienen los decisores políticos sobre los órganos rectores de las agencias, específicamente sobre los miembros y los presidentes de los consejos de las agencias. Desde esta perspectiva, las principales preocupaciones se basan en el análisis de hasta qué punto las normas formales permiten a los organismos rectores tomar decisiones sin interferencias políticas, y medir cómo se definen los mecanismos de designación y renovación de dichos organismos para permitir un comportamiento autónomo. Esta probablemente sea la dimensión más relevante para la independencia de la agencia.

El modelo de agencias independientes de GC a menudo se promueve a partir de una justificación muy específica del sector de la ES. La GC debe ser independiente del control político para garantizar su legitimidad a los ojos de las universidades, y debe ser independiente de las universidades para evitar la “captura regulatoria” (Beerrens, 2016). Sin embargo, la tendencia hacia la independencia de las agencias reguladoras es una instancia más de la misma tendencia en otros sectores de la actividad pública.

En la ES europea, la búsqueda de la independencia ha sido bastante generalizada y promovida como uno de los estándares más reconocidos por las agencias. De hecho, de acuerdo con las Normas y Directrices para la GC en el Espacio Europeo de ES (ESG), adoptado en 2005, una AGC debe poder demostrar que: “la independencia operativa de las IES respecto de los gobiernos está garantizada en la documentación oficial (por ejemplo, en los instrumentos de gobernanza o normas legislativas) y que la definición y el funcionamiento de sus procedimientos y métodos, la designación y el nombramiento de expertos externos y la determinación de los resultados de sus procesos de GC se llevan a cabo de forma autónoma e independiente de los gobiernos, las IES y otros órganos con eventual influencia política” (ENQA 2005). Desde entonces, el ESG se ha implementado con bastante éxito en agencias que pertenecen a 46 países (Alzafari & Ursin, 2019) y la independencia de las agencias se ha convertido en un rasgo de identidad muy relevante en la mayoría de las AGC.

Algunas investigaciones empíricas recientes han demostrado que las diferencias entre las agencias europeas y latinoamericanas no son muy significativas (Jordana, García Juanatey, Pérez Durán, & Sancho Royo, 2018) en lo que se refiere a la independencia y la autonomía política. Por ejemplo, con respecto a la autonomía de los directores y miembros de la junta de las agencias, los resultados promedio en cada región son bastante similares. En cuanto a la rendición de cuentas ante el ejecutivo, las agencias latinoamericanas son ligeramente menos fiables que las europeas. Sin embargo, el resultado promedio en cuanto a autonomía política es el mismo, como se muestra en la Ilustración 3.

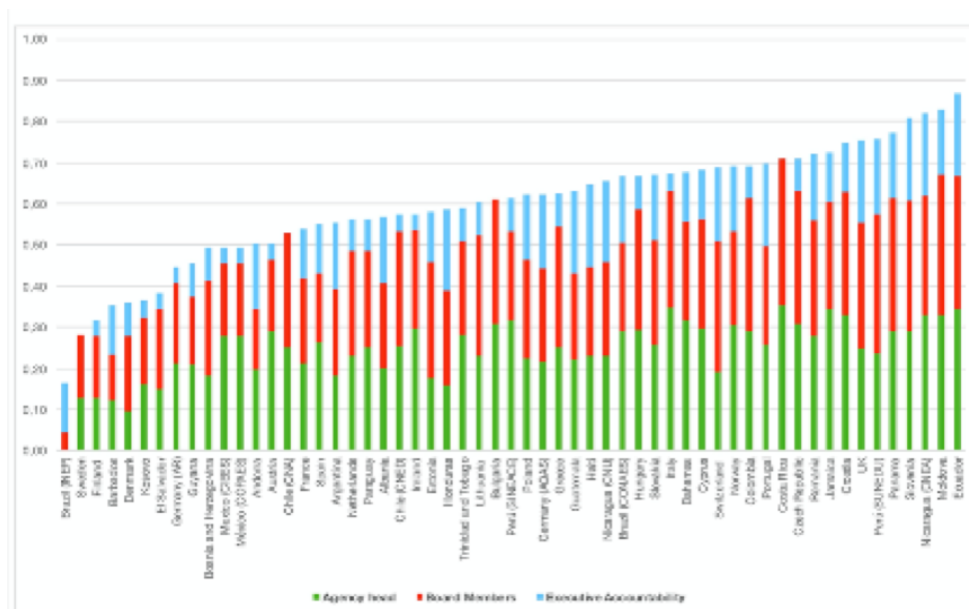


Ilustración 3. Clasificación de las AGC en la ES en Europa y América Latina según la autonomía política del gobierno correspondiente. Fuente: Jordana, 2018.

Los resultados muestran variaciones significativas en las diferentes agencias y países, aunque también se observan signos de convergencia de manera bastante visible. En cuanto a los casos europeos, mientras que algunas agencias de Europa occidental, como las de los países escandinavos, por ejemplo Dinamarca o Finlandia, muestran puntuaciones bajas, otras agencias, como las del Reino Unido, Croacia o Eslovenia, tienen AGC con niveles más altos de independencia política en nuestro índice. En América Latina, también se observan casos de autonomía política significativa; por ejemplo, en Chile, Perú o Ecuador.

Sin embargo, es importante destacar que el hecho de que una agencia tenga un nivel significativo de independencia con respecto al poder político no significa una mayor independencia de las universidades. Por el contrario, en varios casos, particularmente en América Latina, las universidades parecen tener un papel decisivo en la toma de decisiones de las AGC (universidades públicas, en algunos casos). En consecuencia, las AGC probablemente estén bien protegidas de la interferencia política, pero no siempre tienen, al mismo tiempo, medidas preventivas para evitar la participación directa de las universidades en la toma de decisiones para defender sus propios intereses y puntos de vista sobre cómo deben ser gestionados y desarrollados los procedimientos de GC. La evidencia muestra que algunas AGC son formalmente más distantes del gobierno, a menudo más estrechamente vinculadas a las asociaciones universitarias que al gobierno central y su personal no es necesariamente funcionario público (Beerkens, 2016). Estas reacciones son conocidas desde el punto de vista de la “captura regulatoria” (Baldwin, Cave, & Lodge, 2011). La captura regulatoria significa que la regulación puede servir más a los intereses de los regulados que al interés público. Una simple argumentación afirmaría que las agencias sirven a los intereses de las universidades debido a sus fuertes vínculos con ellas, a través de la experiencia, la movilidad profesional, las interacciones comunes, la historia compartida, etc.

Por otro lado, existe una demanda política de instrumentos más estrictos que sirvan a los objetivos de rendición de cuentas y de legitimidad política. Para responder a estas demandas y asegurar su propia posición en el sistema de GC, las agencias emiten juicios críticos públicamente.

No hay mucha evidencia empírica disponible sobre el beneficio de la autonomía en el caso de las AGC en ES. Según las Normas y Directrices citadas anteriormente, parece que la principal preocupación es la objetividad del proceso, la cual requiere independencia tanto de los políticos como de las universidades. Ewell (Ewell, 2010) es uno de los pocos que ha analizado las ventajas de las agencias autónomas en el aseguramiento de la calidad. En el contexto de los Estados Unidos, ve dos razones principales por las cuales las agencias independientes son más efectivas que la intervención estatal directa. Los estados se ven severamente amenazados por la escasez de recursos y, por lo tanto, no pueden apoyar programas de calidad suficientemente amplios, o financiar programas basados en el rendimiento. En segundo lugar, en un contexto de agenda política a corto plazo y severo partidismo, sería difícil mantener una agenda política consistente a largo plazo. Si bien las iniciativas estatales sólidas, como la financiación basada en el desempeño, demostraron ser de corta duración y no tuvieron mucho impacto en los niveles superiores de la gestión universitaria, presionar a las agencias de acreditación para que sigan la agenda de los gobiernos parece haber sido mucho más eficaz. Cuando el Gobierno Federal aumentó gradualmente la presión sobre las organizaciones de acreditación para que se centraran en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, lo cual se reflejó cada vez más en sus exámenes, la mayoría de las instituciones habían desarrollado a finales del decenio de 1990 el tipo de infraestructura de evaluación originalmente prevista, pero no cumplida por los mandatos estatales. Por lo tanto, parece ser mucho mejor distanciar la GC de la política, no solo para tener legitimidad, sino también para mostrar un compromiso creíble.

La tensión entre la autonomía y la rendición de cuentas, o la desregulación y la reglamentación, es un problema constante en muchos sectores de la administración pública. El sector de ES puede tener cierta especificidad, debido a la noción de libertad académica y desconfianza histórica en la intervención gubernamental, pero el dilema autonomía-rendición de cuentas es, sin embargo, muy visible. Aunque la mayoría de las agencias suelen afirmar que tienen autonomía sobre los procedimientos y decisiones de revisión, la realidad es que están estrechamente afiliadas al gobierno debido a sus acuerdos de financiación, que por lo general dependen casi por completo de la financiación pública. Los organismos autofinanciados y privados son más autónomos que los públicos y los cuasi-gubernamentales, debido a su financiación y recursos independientes. De ahí la creciente tendencia a la autofinanciación como un mecanismo adicional de preservación de la independencia que, al mismo tiempo, conviene a los objetivos políticos de reducción del gasto público.

Varios especialistas han expresado su preocupación por esta cuestión. Brown (2013) ha afirmado que cuando el gobierno desarrolla iniciativas de GC como parte de las estrategias de reforma de la ES, su intervención en el diseño de la GC se vuelve inevitable. Martin & Stella (Ewell, 2010) también señalaron que “conseguir que el gobierno apoye el

proceso de GC sin perder la autonomía de la agencia o afectar su funcionamiento es, sin duda, una opción a considerar". Dill Dill indicó que incluso las agencias de auditoría o reconocimiento gubernamentales verdaderamente independientes "muestran variaciones sustanciales en subjetividad y rigor" (p. 445). El organismo de acreditación puede sentirse obligado a cumplir los deseos del gobierno en lugar de los sugeridos por su propia agenda y misión (Ewell, 2010). Esto sugiere que la autonomía e independencia de la agencia se vería amenazada en la medida en que el gobierno mantenga el control burocrático de su gobernanza interna y la revisión externa. Para enfrentar este dilema, las AGC deben ser más responsables de la calidad de su trabajo y están obligadas a demostrar que su profesionalidad no se verá afectado por este control externo.

La cuestión de la rendición de cuentas: ¿quién evalúa a las agencias de evaluación?

A medida que aumenta la preocupación pública por la responsabilidad de los organismos de GC, se espera que demuestren a los interesados que se toman en serio las actividades de acreditación y que tienen un impacto positivo en la ES. "Las AGC deben ser autocríticas, objetivas y de mente abierta" (Costes et al., 2010) al chequear la calidad de las IES. Expectativas como ésta han llevado a las AGC a reconocer el examen externo como un ejercicio legítimo a nivel nacional e internacional. Esto se conoce como "rendición de cuentas de la acreditación". Eaton (Eaton, 2011) afirma que la responsabilidad de las AGC se refiere a cómo, y en qué medida, estas agencias aceptan su responsabilidad por la calidad y los resultados de su trabajo y responden abiertamente a los constituyentes y al público. Por lo tanto, se espera que los organismos de GC adopten diversos enfoques internos y externos para demostrar la calidad de sus actividades de revisión (Woodhouse, 2010).

Las limitaciones documentadas de los actuales enfoques estatales y auto-reguladores de la garantía externa de calidad académica han motivado a muchos países a establecer nuevos organismos nacionales de GC académica, similares al Organismo de Calidad de las Universidades Australianas, el Instituto Danés de Evaluación, el Consejo Alemán de Acreditación y la Agencia de GC (Reino Unido). En el diseño de estas agencias, se han hecho serios esfuerzos para garantizar que reflejen el interés público más amplio, al estructurarlas, en la medida de lo posible, para que sean independientes tanto de las universidades como del gobierno. Pero debido a que a estas agencias se les otorga autoridad pública para diseñar, conducir y supervisar los procesos externos requeridos de GC, son esencialmente reguladores gubernamentales que generan sustanciales costos directos importantes para el erario público, así como costos indirectos para el sector universitario.

Estados Unidos fue el primer país en desarrollar un sistema de reconocimiento de calidad de las AGC a nivel nacional. En 1998, el Consejo para la ES (CHEA), la organización de acreditación estadounidense, anunció sus estándares para el reconocimiento de los acreditadores estadounidenses (CHEA 2006). Alemania también desarrolló un esquema de reconocimiento en una etapa temprana, esencialmente debido a su sistema de acreditación descentralizado. Las agencias alemanas de GC deben estar acreditadas por el Consejo de Acreditación de la Fundación para la Acreditación de Programas de Estudio, que actúa "como

el órgano central de toma de decisiones de la fundación para definir los requisitos básicos del proceso y se encarga de que cualquier acreditación se lleve a cabo sobre la base de criterios confiables, transparentes y reconocidos internacionalmente" (GAC 2010). El sistema de reconocimiento internacional para las AGC se inició en Europa con el propósito de la integración regional en la ES. En 2005, la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la ES (ENQA) declaró que sus requisitos para una membresía completa implicarían alcanzar la parte III de las Normas y Directrices para el aseguramiento de la calidad en la ES del Área Europea (ENQA 2005; ENQA 2010).

Por lo general, los propios organismos de GC adoptan varios enfoques internos de GC, como la recopilación de testimonios de las instituciones examinadas mediante encuestas de satisfacción y la celebración de reuniones, seminarios y congresos formales o informales con las partes interesadas. Recientemente, algunas agencias han organizado grupos de discusión focalizados y han realizado meta-evaluaciones para reunir información relevante para su propia revisión. Estas diferentes herramientas para garantizar la calidad interna pueden tener sus ventajas y sus inconvenientes. Las encuestas anónimas, por ejemplo, tienden a ser positivas y no permiten una mayor interacción con los encuestados. Además, es probable que las nuevas ideas que surjan no provengan de la institución que se está evaluando. Por el contrario, los grupos de discusión focalizados parecen ser una forma más rápida y eficiente de recabar opiniones. Sin embargo, su limitado número de participantes hace que sea difícil determinar si toda la información que producen es precisa e imparcial. En respuesta a ello, las AGC han comenzado a adoptar múltiples métodos para obtener información desde las perspectivas macro y micro.

El aseguramiento interno de la calidad es un elemento importante para el aseguramiento de la calidad de las AGC (ENQA 2012). Sin embargo, un estudio de la Asociación Europea para la GC en la ES (ENQA) que revisa los informes de autoevaluación de 34 agencias europeas de GC encontró que solo el 65 por ciento de las agencias cumplen con los estándares de rendición de cuentas. Concluyó que la implementación del mecanismo interno de GC está todavía en fase de desarrollo (ENQA 2010). Pero su llegada ya ha traído consigo varios impactos en las AGC, como el conocimiento interno de la propia organización, la creación de una metodología para controles internos y la conciencia de las debilidades y fortalezas de una organización (Costes et al., 2010).

Las revisiones externas consisten en "un proceso que utiliza personas externas al programa o institución para evaluar la calidad o los estándares" (INQAAHE 2013). En otras palabras, una revisión externa de calidad realizada por un tercero, que podría ser un gobierno, un organismo de reconocimiento o una red internacional, tiene por objetivo reconocer la calidad de las actividades de la agencia. Hoy en día, el cambio de la mejora interna hacia la responsabilidad externa parece prevalecer entre las AGC. De hecho, varias AGC comenzaron a principios de la década de 1990 a examinarse a sí mismas a través de mecanismos de revisión externos, como la Middle States Association of Schools and Colleges (Asociación de Escuelas y Colegios de los Estados Intermedios) en EE. UU., el Higher Education Quality Council (Consejo de Calidad de la ES) en Reino Unido, el University Grants Committee (Comité de Subvenciones de la Universidad) en Hong Kong, el Akkreditierungsrat

(Consejo Alemán de Acreditación) en Alemania, y el North-Central Association of Schools and Colleges (Asociación Norte-Central de Escuelas y Colegios) en EE. UU. Las principales razones para la revisión externa incluyen la necesidad de renovar el estatuto de su reconocimiento público, ayudar en el desarrollo de los planes y actividades futuras de la agencia y demostrar que cumple con las expectativas de las partes interesadas.

Las redes de GC han comenzado a revisar las AGC externamente a través de un conjunto de criterios con la finalidad de otorgar o mantener la membresía. La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la ES (ENQA) es la primera organización en revisar externamente el estado de todos sus miembros, incluidos sus procedimientos de GC para la ES, el estatuto oficial, las actividades, los recursos, la declaración de misión, la independencia, los criterios y el proceso, y sus mecanismos de rendición de cuentas. Hace hincapié en que esta revisión externa debe ser objetiva y debe proporcionar evidencia suficiente para determinar si la agencia cumple con los estándares europeos para las agencias externas de GC (ESG) y, por lo tanto, con los requisitos de membresía estipulados por ENQA (ENQA 2005). En 2009, la Red Internacional de AGC en ES (INQAAHE) realizó una "revisión de adherencia" de sus miembros a las Directrices de Buenas Prácticas de INQAAHE. A diferencia de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la ES (ENQA), la revisión externa es aplicada voluntariamente por sus miembros. Los estándares de revisión incluyen la gobernanza, los recursos, la GC de la agencia, la presentación de reportes de información pública, la relación con las instituciones, los estándares y las revisiones internas para las instituciones, los sistemas de evaluación, decisión y apelaciones, la colaboración con otras AGC y las políticas sobre la ES transfronteriza. Para la revisión, utiliza un panel de expertos internacionales quienes realizan una visita in situ. Se presenta a las agencias revisadas un informe final que indica las áreas específicas en las que se observan las deficiencias para las acciones de seguimiento.

Las críticas a las agencias de garantía de la calidad

La GC en ES se ha convertido en un campo regulatorio maduro. Las agencias independientes de GC en ES son elogiadas por su legitimidad, experiencia y compromiso creíble. Al mismo tiempo, es importante tomar consciencia de las debilidades que pueda mostrar el modelo predominante de agencia. En determinadas circunstancias, la agencificación puede conducir a instrumentos de política fragmentados y descoordinados, puede llevar a una aproximación técnica a la GC basada en la experiencia, que esté desligada de la dirección política y puede plantear cuestiones de responsabilidad a los ojos del público. Lo más importante es que las agencias se han convertido en un actor central en la regulación de calidad en ES y, por tanto, en un actor con identidad e intereses estratégicos propios (Verhoest et al., 2004).

La creación de AGC en ES ciertamente ha llevado a una fragmentación importante: ahora es más difícil coordinar las actividades de las agencias independientes donde existen varias. En muchos países existen diferentes instrumentos de evaluación. Las universidades han tenido que dar entrada a varias visitas in situ, proporcionar datos para múltiples esquemas y organizaciones de evaluación, y suministrar información a diferentes

organizaciones. El problema de la fragmentación es quizás más visible en el Reino Unido y se ha abordado explícitamente mediante cambios en las políticas. Se estableció una nueva agencia de GC para combinar todas las herramientas de evaluación, anteriormente bajo dos organizaciones diferentes. Los problemas actuales de fragmentación son abordados por un comité permanente cuya tarea es garantizar la coherencia y ofrecer sugerencias de mejora si es necesario. Por otro lado, es difícil afirmar si los problemas de fragmentación y la sobrecarga de evaluación tienen su origen en la independencia de las agencias. Las tensiones parecen surgir a menudo del hecho de que las universidades enfrentan diferentes demandas de diferentes grupos de partes interesadas: se espera que la garantía externa de calidad garantice estándares mínimos, pero también que funcione como una herramienta de transparencia y, al mismo tiempo, debe ofrecer incentivos para mejorar la calidad interna garantizando la legitimidad política (Beerens, 2018).

El segundo problema genérico de la agencificación se refiere al debilitamiento del núcleo político: los encargados de formular políticas no pueden dirigir a los organismos independientes tan estrechamente como lo hacen con sus propios departamentos ministeriales. Esto también puede crear problemas de rendición de cuentas. Los encargados de la formulación de políticas pueden tener la impresión de que pierden el control, ya que el público los considera responsables de los problemas pero se supone que no deben interferir en las actividades de las agencias.

En los Países Bajos, un escándalo de calidad planteó preguntas sobre el papel de la agencia autónoma frente al papel de la inspección ministerial. Aunque la agencia no era responsable de los problemas, las acciones y las propuestas dieron la impresión de que el ministerio percibía la necesidad de una fuerza más "operativa", dando paso a la creación de su propia inspección de ES. Sin embargo, esto no estuvo exento de críticas y desafíos.

Por un lado, se ha argumentado que la abundancia de iniciativas de GC, con diferentes procedimientos de evaluación, acreditación y recopilación de datos, puede causar fatiga entre las universidades, ya que éstas tienen que informar continuamente sobre las actividades realizadas a organismos externos (Don F Westerheijden, 2007). Por otra parte, también debe notarse la creciente actividad de los reguladores privados globales, como los productores de rankings, liderados por grandes empresas con fines de lucro. Semejantes actores privados contribuyen, en gran medida, a la reputación internacional de las universidades y parece que sus evaluaciones están desplazando cada vez más la relevancia de las agencias nacionales entre aquellas universidades que están más atentas a los mercados globales y regionales.

Un último conjunto de críticas está relacionado con la capacidad de las agencias para promover una mejora efectiva de la calidad de las IES (Woodhouse, 2010) y sus fuentes particulares de legitimidad para introducir nuevos estándares de calidad, por ejemplo su participación en redes internacionales (Paradeise et al., 2009). Además de esto, el número de actores involucrados actualmente en la gobernanza de las IES ha aumentado considerablemente: junto a los actores anteriormente mencionados, ahora hay autoridades locales y regionales muy involucradas; agencias independientes encargadas de evaluar las actividades universitarias; organismos de financiación centrados principalmente en apoyar

la investigación; agencias de ranking que proporcionan continuamente evaluaciones comparativas; y organismos internacionales que coordinan operaciones a escala regional y global. La autorregulación ha disminuido, en cierta medida, y las agencias y sus propias redes de actores se han convertido en un rasgo común en la mayoría de los sistemas universitarios en general. Por lo tanto, la gobernanza es mucho más compleja, y los instrumentos empleados son más diversos y se han vuelto mucho más sofisticados.

Por último, hay también preocupaciones acerca de la fatiga de la evaluación y el aumento de la carga de trabajo que proviene de diferentes mecanismos de aseguramiento de la calidad y de otros instrumentos de rendimiento que se aplican simultáneamente (Don F. Westerheijden et al., 2007). La pérdida de la capacidad de dirección política es un tema interesante. Las agencias son bastante autónomas con respecto a los responsables políticos elegidos, pero tienen un papel importante en la formulación de políticas. Diseñan los procedimientos y el marco para la GC. La independencia política de la agencia hace que la GC sea mucho más un ejercicio técnico, que requiere principalmente conocimientos profesionales. Sin embargo, como ya se ha señalado, el ejercicio de la GC no puede considerarse independientemente de la definición del problema en la ES, que es principalmente una cuestión política. Sin embargo, esto no significa necesariamente un conflicto entre las fuerzas políticas y burocráticas. Esta GC técnica puede ser de hecho útil para ofrecer legitimidad a través de procedimientos del tipo sugerido por la corriente de la Nueva Gestión Pública, nuevos procedimientos de gestión pública, incluso si no afecta al núcleo de la calidad (Enders & Westerheijden, 2017).

Mirando hacia el futuro: tomando en cuenta los resultados del aprendizaje de los estudiantes

Hasta hace muy poco, los sistemas de calidad se habían centrado en insumos y procesos, y con menos frecuencia en productos y resultados. Los sistemas externos de GC en ES al principio se circunscribieron a la medición de insumos; por ejemplo, el nivel de calificación del personal docente y el número de libros en la biblioteca, como forma de medir la calidad de la prestación del servicio. Aunque las mediciones de insumos suelen ser objetivas y de fácil acceso, por sí solas proporcionan poca evidencia de la calidad en la práctica. El hecho de que un miembro del personal docente tenga una maestría o un doctorado podría considerarse importante y tal vez necesario, pero no es suficiente para garantizar su capacidad como docente. La financiación es otro insumo. Podría suponerse que una financiación adecuada es una condición previa para crear un entorno de aprendizaje eficaz. Sin embargo, definir qué nivel de financiación sea el adecuado es a menudo difícil y controvertido y, una vez definido, un financiamiento adecuado no es, en sí mismo, garantía de calidad.

Los procesos, en particular los métodos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, pueden proporcionar una indicación de la probable eficacia que tiene la experiencia de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes. Es por esta razón que son supervisados en muchos sistemas de GC en ES. Por ejemplo, los procedimientos para la calificación externa de las evaluaciones y exámenes escritos pueden tomarse como indicadores de la fiabilidad

de los procesos de evaluación y, por lo tanto, de la validez de los resultados y calificaciones otorgados por un determinado programa. Sin embargo, muchos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje son difíciles de captar y evaluar de manera binaria o cuantitativa, dificultando la recopilación de datos cuantitativos sobre esos procesos.

En los últimos años, se ha puesto cada vez más énfasis en los productos, tales como las competencias de aprendizaje (Stensaker, 2014). Los resultados como “unidad de análisis” tienen cierto atractivo. Este enfoque transmite la sensación de que el sistema de GC está tratando de captar lo que realmente importa: se centra en lo que el proceso produce y consigue y no se preocupa tanto por los mecanismos del proceso en sí mismos. Las mediciones de los resultados también adoptan formas muy diferentes. Suecia es un ejemplo de un sistema que abandonó por completo las mediciones de los procesos de evaluación y se centra en la calidad de la tesis final de los estudiantes. También se han intentado crear exámenes nacionales de grado, lo que nuevamente apunta hacia la medición directa de los conocimientos y competencias de los estudiantes al final de sus estudios. Las mediciones basadas en los resultados son conceptualmente atractivas, particularmente entre los interesados externos. Sin embargo, todos los intentos parecen fracasar debido a problemas de fiabilidad y validez del instrumento y a las sensibilidades políticas. Las mediciones del “valor agregado” en ES parecen seguir en la búsqueda del santo grial que al final puede distorsionar o disminuir los estándares académicos en lugar de asegurarlos (David D. Dill & Maarja Beerkens, 2010).

Los productos más directos del proceso educativo son graduados con mayores conocimientos y habilidades (resultados de aprendizaje) adquiridos a través de su educación superior. Aislar el valor agregado específico de la experiencia de ES de un estudiante de otros factores como el contexto social y cultural es intrínsecamente muy difícil. Sin embargo, a nivel internacional, en algunos países se utilizan pruebas estandarizadas para medir las capacidades y competencias de los estudiantes y graduados de ES de manera comparable.

En Estados Unidos, por ejemplo, las pruebas CLA y CLA+ se han desplegado ampliamente para examinar competencias genéricas (CAE, 2018), mientras que en México, los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL) son utilizadas por muchas instituciones para evaluar a los graduados en áreas disciplinarias específicas (CENEVAL, 2018). En Colombia, todos los estudiantes de ES están obligados a realizar una prueba de competencia general (Saber Pro) para poder graduarse (ICFES, 2018). Aunque los exámenes Saber Pro en Colombia son obligatorios, los resultados obtenidos por los estudiantes no se utilizan directamente para generar puntajes de calidad para las instituciones a las que asistieron. El examen ENADE en Brasil es el único ejemplo de exámenes externos a gran escala que son obligatorios para los estudiantes y a la vez son utilizados directamente en la GC de los programas e instituciones.

Otras medidas relacionadas con el producto o con los resultados no toman en cuenta el aprendizaje de los estudiantes per se, sino más bien cuestiones indirectamente relacionadas con él. El concepto de producto toma entonces en cuenta las tasas de graduación y completación (por ejemplo, proporción de estudiantes que completan con éxito

su curso). En los resultados se incluyen cada vez más factores indicativos de la empleabilidad (por ejemplo, la proporción de graduados que están empleados y en qué tipos de trabajo).

La relación entre las mediciones del producto y los resultados, por un lado, y la calidad de los cursos y programas, por otro, no siempre es sencilla. Si bien puede esperarse que un curso de alta calidad brinde un buen apoyo a los estudiantes de diferentes orígenes para permitirles completar su curso con éxito, una tasa de finalización del 100% puede ser una indicación de bajos estándares, en lugar de serlo de buena calidad. Si bien es lógico suponer que los cursos de alta calidad preparan bien a los estudiantes para obtener buenos trabajos, los resultados del empleo de graduados dependen de una amplia gama de factores más allá de la calidad del programa educativo. Graduados de un curso prestigioso, pero objetivamente de mala calidad, pueden tener éxito en la obtención de buenos trabajos. Los graduados de cursos de alta calidad pueden tener dificultades para encontrar un trabajo adecuado si la relación entre el contenido de los cursos y los conocimientos y habilidades requeridos en el mercado laboral es débil o las condiciones generales de empleo son difíciles.

Procedimientos y criterios de acreditación institucional y de programas: convergencias y divergencias internacionales

La acreditación como proceso es, actualmente, la forma más difundida de garantizar la calidad externamente y, por ende, la principalmente utilizada por la mayoría de sistemas nacionales de ES para garantizar la calidad. En los años ochenta y noventa y antes de la llegada de los rankings internacionales y nacionales, la acreditación fue el primer esfuerzo significativo para generar información sobre la calidad de la ES. Aunque es comúnmente definida como la “evaluación de la calidad de las instituciones y programas de la ES” (CHEA, 2014), la acreditación en el sector de la ES sigue siendo un concepto bastante vago (Schwarz & Westerheijden, 2004).

Para los propósitos de este informe, la acreditación se entiende como un proceso de evaluación planificado y sistematizado de una institución o de un programa de ES en particular, para determinar si se cumplen, mantienen y mejoran los estándares aceptables de educación, erudición e infraestructura (Schwarz & Westerheijden, 2004). Por lo tanto, se le otorga una acreditación a una institución o programa si cumple con los estándares mínimos de calidad y con ella se le confiere la capacidad de ejercer o un reconocimiento público por haber cumplido un conjunto de criterios previamente definidos. La característica distintiva de la acreditación es que la evaluación de la calidad conduce a un juicio sumario que tiene consecuencias para el estatuto oficial de la institución o programa. La acreditación puede estar vinculada, entre otras cosas, a la protección del consumidor en el mercado, a una mayor influencia de las funciones administrativas y gerenciales en la enseñanza y a la gestión interconectada (Stensaker, 2014). Normalmente, los títulos no son oficialmente reconocidos sin acreditación y no se puede acceder a financiamiento público.

La definición utilizada en este informe excluye del análisis a los procedimientos de acreditación internacionales o aquellos centrados en una sola disciplina, debido a su complejidad, y, por consiguiente, se centra solamente en la acreditación a nivel nacional.

Funciones

La dificultad de definir la acreditación está vinculada a la gran cantidad de significados que puede asumir en los sistemas universitarios, tanto en lo relativo a funciones como en lo relativo a procesos políticos o burocráticos incluidos en la acreditación. De hecho, un sistema de acreditación puede tener varios objetivos, pero los propósitos principales pueden ser resumidos de la siguiente manera:

- para constatar que la prestación de un servicio esté en conformidad con normas previamente establecidas (igualmente para facilitar mecanismos competitivos y/o cooperación entre las instituciones);
- para velar que los recursos públicos sean utilizados apropiadamente; y
- para alentar a las instituciones acreditadas a mejorar sus servicios.

Las diferentes funciones que la acreditación puede desempeñar en la ES han ido evolucionando con el tiempo, orientándose más y más hacia un mayor énfasis en los resultados del aprendizaje. Los focos de estas fases incrementales son los siguientes ((Jeliazkova & Westerheijden, 2002)):

1. Verificar los estándares educativos.
2. Verificar la eficiencia de una institución.
3. Promover la innovación.
4. Estimular la cultura de la calidad.
5. Enfocarse en el conocimiento y las habilidades de los graduados como un indicador del desempeño de los planes de estudio y de calidad general.

Evolución

Aunque ahora se encuentra muy difundida, la acreditación se originó en los Estados Unidos y luego se extendió en Europa Occidental, América Latina, Asia y recientemente África Cheng. En Europa, los primeros programas nacionales de acreditación y GC fueron implementados en el Reino Unido y en los Países Bajos. La diseminación de los programas de GC está asociada al aumento de autonomía de las IES y la consecuente necesidad de encontrar fórmulas para dirigir las desde la distancia sin intervenir en ellas directamente, de modo que el gobierno nacional (que sigue siendo el principal contribuyente financiero) pueda seguir conducir la marcha de los sistemas de ES. Los sistemas de acreditación satisfacen la necesidad del gobierno de tener un mecanismo para controlar y guiar las actividades de las IES que pueda ser menos explícito y más socialmente aceptable que el control directo (Vidovich, 2002).

Cuando se introdujo la acreditación en los marcos de gestión de los sistemas de ES (es decir, desde la década de 1950 en los EE. UU. y cerca de 1990 en Europa), la atención se centraba en lo que ofrecían las instituciones de ES, utilizando mediciones tales como indicadores de entrada, número y calificaciones del personal docente, tamaño de las bibliotecas o proporción de educadores/alumnos. Los decanos y directores de los programas de estudio tenían que describir el plan de estudios y, en lenguaje moderno, los resultados de aprendizaje deseados. La ventaja era que dichos indicadores podían recopilarse de fuentes administrativas existentes con relativa facilidad. Como tal, este tipo de acreditación encajaba bastante bien en el paradigma tradicional de la administración pública, enfatizando los estándares, las reglas y los valores orientados al productor, es decir, los académicos. Pero con el tiempo, se empezó a cuestionar la relevancia de sustentarse fundamentalmente en los indicadores de entrada -para hacer que la calidad de la experiencia de enseñanza y aprendizaje fuese más transparente, o para exponer la calidad de los productos, (por ejemplo, culminaciones de grado) y sus efectos (por ejemplo, empleo de los graduados o la continuación a estudios avanzados). Por lo tanto, se introdujeron sucesivas adaptaciones a los enfoques tradicionales de acreditación hasta llegar a los modelos prevalentes en la actualidad.

Modelos

Hay dos tipos principales de acreditación. Uno se aplica a la institución y el otro a un programa concreto. Un tercer tipo, la acreditación de nivel de una asignatura, es menos común. Garantizar la calidad a nivel institucional lleva a examinar la capacidad organizativa para mantener un programa académico avanzado, ya sea a través de recursos financieros y humanos, infraestructura, políticas o prácticas de gestión efectiva. Esta capacidad es percibida a menudo como una evaluación de los mecanismos para

garantizar la calidad internamente, aquellas características de una universidad que representan la motivación intrínseca de obrar por el bien público en lugar del beneficio privado. La garantía externa de calidad puede incluso ser implementada con la función primordial de verificar que los procedimientos para garantizar la calidad interna de la institución sean adecuados. Debido a esto, la acreditación puede tomar en consideración la misión de la institución, ya que una universidad centrada en la investigación tendría que cumplir con estándares distintos que un instituto técnico o una escuela profesional. La acreditación a nivel de programa asegura que el plan de estudios conducirá a una credencial significativa y relevante. Ese juicio puede basarse en una evaluación realizada por expertos en la materia de un campo de estudio específica, tomando en cuenta las necesidades de los proveedores de empleo en la industria o del gobierno para la administración pública. El reconocimiento apropiado a través de una evaluación para garantizar la calidad puede también ser necesario para la admisión a programas académicos avanzados o para ejercer como miembro licenciado de una profesión.

En realidad, hay consenso en reconocer que existen básicamente tres modelos de acreditación:

- **Mercado regulado supervisado por el Estado.** Este ha sido tradicionalmente el modelo de los Estados Unidos donde el Gobierno Federal emite una serie de criterios bajo los cuales una agencia u organización de acreditación puede actuar. Este modelo tiene muy poca financiación pública, si es que tiene alguna, y conduce a una proliferación de agencias que compiten en un mercado regulado. Sin embargo, muchos de los organismos de acreditación son específicos a un tema en particular o están vinculados a sectores o actividades profesionales particulares.
- **Control por el Estado.** Históricamente, éste ha sido el modelo originado en países donde el Estado ha tenido, bajo su exclusiva responsabilidad, una participación central directa en los procesos de evaluación de calidad. Este modelo es cada vez menos frecuente y prevalece en países donde, a pesar de la participación de las instituciones, el Estado quiere mantener la responsabilidad total de garantizar la calidad y vincularla a la financiación. Este es el caso de China o Cuba, por ejemplo.
- **Compartido.** Este es el modelo que ha estado generando mayor atracción en el mundo. El principio subyacente es que el Estado es la máxima autoridad responsable para la prestación de una educación de calidad, pero la configuración particular de las instituciones de ES, que gira en torno a la autonomía, hace que sea necesario apoyarlas en el proceso de acreditación de programas. Es un modelo compartido, porque el Estado apoya y dirige los procesos, pero éstos son gestionados en su totalidad por las propias instituciones. La mayoría de las agencias europeas siguen este modelo compartido, el cual fue introducido después en otras regiones del mundo.

Existe una clara diferencia en la forma en que estos modelos se aplican a la acreditación de instituciones o programas. Aunque los procedimientos básicos pueden parecer similares, los criterios son diversos.

Procesos y criterios para la acreditación institucional

En la ES, la acreditación institucional se puede definir como la evaluación para determinar si una institución educativa cumple con un determinado estándar, teniendo como resultado el otorgamiento de un estatus de reconocimiento. Es comúnmente aceptado que dentro de la ES el procedimiento de acreditación de una institución debe identificar si su desempeño, en relación con la enseñanza y la investigación, es coherente con los estándares científicos (ACQUIN, 2015).

No todos los países disponen de mecanismos de la acreditación institucional. Cuando se crean nuevas IES públicas, la acreditación es inherente a su propia naturaleza de ser instituciones públicas, como es el caso de España, donde las nuevas instituciones públicas, antes de ser creadas, tienen que pasar por un procedimiento legislativo a nivel regional o nacional. Sin embargo, las instituciones privadas tienen que pasar por un proceso de acreditación o, más específicamente, de autorización *ex ante*. La acreditación institucional actual tiende a ocurrir en países, como Colombia, donde un procedimiento relativamente simple otorga una licencia para operar, pero, al no tener acreditación, la institución tendrá dificultades en ser reconocida por el público como merecedora de confianza. En algunos otros países, como Perú, la acreditación de instituciones se ha implementado como mecanismo para regular su proliferación y garantizar que se cumplan los requisitos mínimos de calidad.

En los casos en que tiene lugar la acreditación institucional, generalmente el proceso es como se describe en la Ilustración 4:

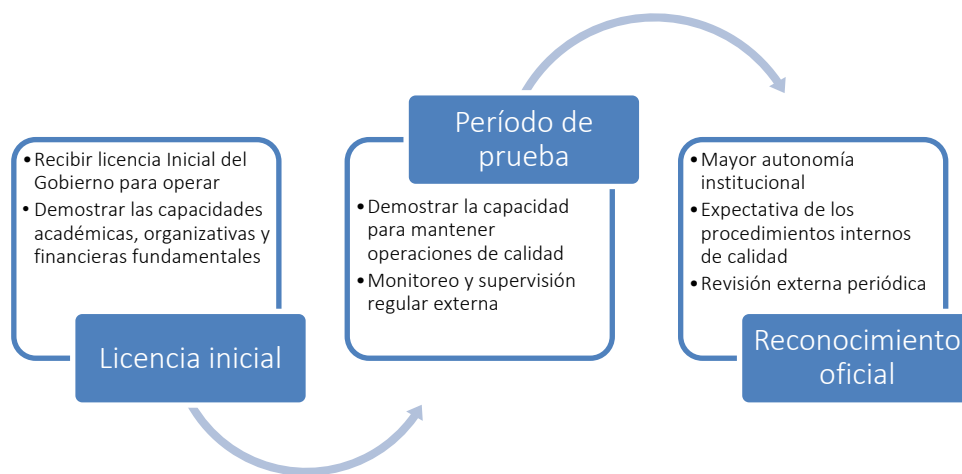


Ilustración 4. Proceso básico de acreditación institucional.

El Estado, o una agencia pública designada, otorga una licencia inicial para el desarrollo de actividades, siempre y cuando se cumplan ciertos criterios en términos de capacidades académicas, organizativas y financieras de calidad comprobada, que operen de manera sostenida en el tiempo. Durante algunos años, la institución podrá desarrollar sus actividades bajo alguna modalidad de supervisión externa, verificando regularmente que los requisitos establecidos o los criterios de calidad se cumplan constantemente. Pasado este periodo de prueba, la institución será totalmente reconocida por el Estado,

o su agencia pública designada, y desarrollará sus actividades como el resto, generalmente adquiriendo mayor autonomía y menos supervisión directa, siempre que exista un mecanismo interno apropiado para garantizar la calidad.

Una perspectiva comparada

Las agencias analizadas muestran muchas convergencias y divergencias en los procedimientos de acreditación institucional. Como lo ilustra la Ilustración 4 a continuación, tres elementos muestran la mayor similitud: el uso de la *autoevaluación* como mecanismo para la acreditación, la definición central de *estándares* y la *recuperación de costos*, derivados de las actividades de las agencias y organismos acreditadores. Al observar una muestra de los criterios para la acreditación institucional, se evidencian las similitudes y diferencias de los objetivos de la acreditación institucional.

| Argentina | Australia | Canada/ Provincia de Ontario |
|--|--|--|
| Responsabilidad de la Fundación Integridad Institucional y Administrativa Enseñanza Desarrollo e Investigación Extensión and Bienestar Recursos Humanos Cooperación Nacional e Internacional Sustentabilidad, Equipo e Infraestructura Biblioteca y Centros de Información Avance en la autoevaluación Institucional | Participación y Culminación Estudiantil Ambiente de Estudio Enseñanza Investigación y Formación Investigativa Garantía de la Calidad Institucional Gestión y Responsabilidad Representación, Información y Gerencia de la Información | Objetivos Institucionales Requerimientos de Admisión Estructura de Programas Contenido de los Programas Medio de Transmisión Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza Indicadores de Calidad |
| Colombia | Corea del Sur | Reino Unido |
| Misión y Proyecto Institucional Estudiantes Profesorado Procesos Académicos Visibilidad Nacional e Internacional Investigación y Creación Artística y Cultural Pertinencia e impacto social Procesos de Auto-evaluación y Auto regulación Organización, Administración y Gestión Estructura y Recursos académicos Programas de Bienestar Institucional Recursos Financieros | Criterio Clave: Cuota de Profesorado a Tiempo Completo Número de Instalaciones Tasa de Nuevos Estudiantes Tasa de Permanencia Proporción del Gasto Educativo y Matrícula Proporción de Becas y Matrícula Otros criterios: Misión y Gestión Educación Comunidad Institucional Instalaciones Educativas y Apoyo Estudiantil Logros y Responsabilidad social | Acceso y participación de estudiantes de cualquier procedencia Calidad, Estándares confiables de Confianza y desenlaces positivos para todos los estudiantes Protección de los intereses de todos los estudiantes Sustentabilidad económica, Buena gestión, información para los estudiantes Rendición de cuentas de tarifas y financiamientos |

Tabla 7. Criterios de acreditación institucional comparados.

Una comparación general demuestra que emergen varios modelos. Los detalles y matices de cada modelo y las agencias nacionales correspondientes se exploran a continuación en términos de sus características de gestión.

Buscando la autorregulación

La acreditación institucional en Chile busca asegurar que las instituciones cumplan su misión en términos de gestión y formación de pregrado, con la opción de evaluar su capacidad investigativa, la formación de posgrado y su relación con la comunidad.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de acreditación se centra en el análisis de la capacidad de *autorregulación* que tiene la institución (Blackmur, 2008).

Cuatro criterios conducen a este fin: (a) Misión y objetivos; (b) políticas y mecanismos para garantizar la calidad; (c) condiciones para el desarrollo de actividades y sus resultados; y (d) capacidad de adaptación. El proceso de acreditación tiene tres pasos. Primero, la institución solicita formalmente a la CNA la apertura del proceso mediante la presentación de un informe de autoevaluación y la documentación institucional. Segundo, un comité de expertos realizará una revisión paritaria del informe de autoevaluación y emitirá la evaluación de los pares que se dará a conocer a la institución o programa y a la CNA. En tercer lugar, la CNA revisará ambos informes (la autoevaluación y la revisión paritaria externa) y publicará una resolución con la declaración de acreditación adoptada. El modelo chileno podría ser revisado dentro de poco tiempo debido a la reforma en curso en el sistema de ES.

Gestión externa

En el caso de Argentina, las nuevas instituciones de ES que deseen desarrollar sus actividades en el país necesitan un informe favorable de la CONEAU. La CONEAU analiza la viabilidad del proyecto institucional y su pertinencia académica y lo reporta al Ministerio de Educación o al Congreso en el caso de las IES públicas. Los criterios varían si las instituciones son públicas, privadas o extranjeras. Para las nuevas instituciones públicas, el Ministerio de Educación nombrará al líder del proyecto institucional, quien será presentado ante la CONEAU para su aprobación. En el caso de las instituciones privadas, la CONEAU analiza la trayectoria de la fundación o asociación promotora, los recursos económicos, infraestructura y equipos disponibles para el proyecto, el nivel académico del profesorado propuesto, la adaptación de los planes de enseñanza a los estándares actuales de las disciplinas respectivas, así como los lazos internacionales, acuerdos y convenciones. Una acreditación provisoria durará seis años, después de los cuales el proveedor podrá solicitar la acreditación permanente.

La Agencia de Calidad y Estándares de Educación Terciaria (TEQSA) registra proveedores y acredita cursos de estudio en Australia. Aplica un marco de gestión de riesgos, como se discutió anteriormente. La petición para desempeñar la función de proveedor de ES comienza con una solicitud “preliminar”. Su objetivo es determinar si el solicitante puede proceder con la solicitud “substantiva” o no. Si la solicitud es aprobada, los proveedores también deben presentar, con la solicitud completa, una petición para un programa de estudio. El proceso de acreditación se detalla a continuación.

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Presentar la solicitud usando el formulario aprobado y los recaudos están claramente etiquetados | <ul style="list-style-type: none"> • Tener un conjunto cohesivo de políticas y procedimientos que cubran todas las áreas para garantizar la calidad y que sean factibles de implementar |
| <ul style="list-style-type: none"> • Evidencia de un órgano de gestión formalmente constituido y responsable que esté ejerciendo una supervisión competente de gestión en todas sus operaciones de ES propuestas | <ul style="list-style-type: none"> • Tener una plantilla apropiada de personal con suficiente experiencia para cada curso de estudio que pueda proporcionar supervisión académica y satisfacer las necesidades de los estudiantes |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se cumple con los estándares de ES en el momento de la solicitud | <ul style="list-style-type: none"> • Tener procesos aprobados de desarrollo de curso y de procesos que hayan sido revisados, analizados e implementados |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estar lista para comenzar a operar, con los procesos y recursos necesarios disponibles para brindar ES de calidad dentro de un marco de tiempo razonable después de ser registrada | <ul style="list-style-type: none"> • Tener un personal académico involucrado en actividades de la alta academia que nutran el aprendizaje y la enseñanza |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tener suficientes recursos económicos para seguir siendo financieramente viable durante la duración del registro y aplicar recursos para mantener la calidad de la oferta de ES | <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar que todo el personal clave en la organización sean gente proba y correcta, sin antecedentes que puedan afectar su participación |

Tabla 8. Australia: Orientación para el registro de nuevos proveedores. Fuente: TEQSA, 2019.

Aunque los Estándares para la ES definen criterios mínimos para la evaluación de los títulos para las nuevas instituciones, sucede que, en términos de tiempos, se exige que los nuevos proveedores anuncien su intención de solicitar el registro seis meses antes de iniciar la solicitud. Además, el procedimiento esencial de solicitud dura otros seis meses. De principio a fin, el proceso de registro podría durar 15 meses. Las instituciones deben tenerlo todo listo para postularse, dado que el proceso no es gratuito. TEQSA es una agencia independiente que recupera sus costos, lo que significa que las instituciones deben pagar para comenzar el proceso de acreditación utilizando los precios determinados por la Ley. El costo total del proceso de acreditación de nuevos proveedores puede estar entre AUS 60.000 y 85.000 (US\$ 37.000 – 53.000). La renovación del registro cuesta AUS 75.000 (US\$ 47.000).

Por último, el mercado educativo internacional de Australia también está reflejado en el trabajo de la agencia de acreditación y sus políticas, generando un *segundo proceso de acreditación institucional*. TEQSA aprueba e incorpora un registro de cursos que ofrecen títulos para estudiantes extranjeros que necesitan visa. El registro se conoce como CRICOS: Registro de Instituciones y Cursos de la Mancomunidad para Estudiantes Extranjeros¹. Para ser agregado a la lista CRICOS - y así poder reclutar estudiantes

¹ <http://cricos.education.gov.au/>

internacionales - las instituciones registradas deben pedirlo también a través de TEQSA pagando una nueva tasa de solicitud de AUS 5.000 (US \$ 3.100). Una vez agregados, estos cursos son aprobados por siete años.

A diferencia de Argentina, el proceso de acreditación institucional de Colombia es voluntario. Es considerado como un proceso de continua mejora basado en la cultura de la evaluación, utilizado por las instituciones colombianas para establecer excelencia de la calidad a nivel nacional. Las instituciones tampoco necesitan pasar por un proceso de acreditación para desarrollar sus actividades. Como Australia, el CNA colombiano ejecuta un proceso de pre-evaluación para nuevos proveedores (*Apreciación de Condiciones Iniciales*). Este paso tiene como objetivo apoyar a las instituciones en la configuración de su ejercicio de autoevaluación antes de la acreditación formal. Incluye producir documentación, datos sobre los resultados institucionales de los últimos cinco años y una visita de un día del CNA. Después de ser aprobada la pre-evaluación, las entidades dispondrán de un año para comenzar el proceso formal de acreditación. Los criterios son los mismos para la acreditación institucional y de grado. Finalmente, al igual que con las otras agencias analizadas en este informe, la acreditación tiene marca de tiempo y puede durar 6 o 9 años (CESU, 2017).

En México, el permiso o licencia para que una nueva institución gestione títulos de ES (diplomas oficiales) se da a través del Ministerio (*Acuerdo 243 de la SEP*), y no COPAES². No hay muchos detalles sobre la acreditación, sin embargo, el análisis de la [Ley para la Coordinación de la ES](#) contempla los siguientes aspectos: el personal académico, la infraestructura y los planes y programas de estudio. Los pasos para adquirir una matrícula oficial, en lugar de la acreditación, incluyen el análisis documental y una visita al lugar.

El sistema descentralizado de los Estados Unidos, aunque se desempeña también bajo gobernanza externa, difiere del mexicano en que sus agencias independientes pueden establecer sus propios criterios de evaluación. Tres tipos de agencias gestionan la acreditación institucional. El primer tipo son los “acreditadores regionales” quienes ejercen en seis grupos de estados (léase regiones) y quienes evalúan instituciones enteras, todas otorgantes de títulos. En 2016, había 3.049 instituciones acreditadas regionalmente. El segundo tipo son los acreditadores confesionales quienes examinan instituciones religiosas o doctrinales, de las cuales 503 fueron acreditadas en 2016. El tercer tipo está constituido por los acreditadores nacionales relacionados con carreras y títulos profesionales, quienes operan en todo el país y evalúan principalmente instituciones especializadas, privadas y públicas, con o sin fines de lucro. CHEA indicó 4.344 instituciones profesionales (CHEA, 2016).

Corea del Sur lanza un nuevo ciclo de acreditación institucional publicando un llamado nacional cada cinco años, que corresponde a la duración de la acreditación. Un mes antes de la fecha límite de la solicitud, KUAL celebra sesiones en instituciones a lo

² Las IES privadas requieren una certificación oficial (*Registro de Validez Oficial de Estudios, RVOE*) y las IES públicas presentan una copia del acuerdo autorizándolas (*Acuerdo de Autorización, Incorporación o Reconocimiento de validez de Estudios*).

largo del país para ayudarlas a prepararse. Una vez recibidas las solicitudes, un comité de evaluación de la acreditación implementa la acreditación institucional a través de la evaluación documental externa, visitas *in situ* e informes de los resultados finales. El proceso consta de dos etapas: la primera conlleva una evaluación de los documentos en la que se espera que el informe de autoevaluación indique los estándares mínimos. La segunda consiste en una visita a las instalaciones, en la cual los evaluadores realizan un examen cualitativo de los estándares que resulten difíciles de analizar durante la revisión documental externa. En caso de deficiencias, las instituciones y los programas son acreditados condicionalmente por períodos de dos o tres años, durante los cuales las instituciones deben subsanar las deficiencias. Los resultados van desde el estado de “Plenamente Acreditada”, “Provisionalmente Acreditada”, “Acreditación Diferida”, o “No Acreditada”. El proceso tiene un costo que depende del número de estudiantes a tiempo completo durante el año anterior al llamado.

Aunque no se presenta de manera explícita, los logros de los estudiantes parecieran ser el centro de la evaluación, demostrado con los [criterios claves a ser evaluados](#) para obtener la acreditación: cuota de profesorado a tiempo completo, número de instalaciones, tasa de inscripción de nuevos estudiantes, tasa de retención, proporción del gasto educativo por matrícula, y proporción de becas por matrícula. Adicionalmente, así como lo hizo Australia, Corea del Sur lanzó una *segunda acreditación institucional* como meta para promover la educación internacional. Los criterios apuntan a la capacidad de ofrecer apoyo educativo, migratorio y pastoral como se muestra en la Tabla 9, a continuación.

| Clasificación | Criterios |
|---|---|
| Criterios obligatorios | Tasa de Inmigrantes ilegales |
| | Tasa de retiro estudiantil |
| Criterios fundamentales | Proporción de la carga de matrículas de estudiantes internacionales |
| | Tasa de adquisición de seguros de salud |
| | Habilidad Lingüística (Cor./Ing.) |
| | Tasa de dormitorios proporcionados a estudiantes de primer año |
| Criterios del Índice de Apoyo Internacional | Personalidad y visión internacional |
| | Apoyo en el cambio de vida a los estudiantes |
| | Apoyo en el estudio a los estudiantes internacionales |
| | Logros académicos de los estudiantes internacionales |

Tabla 9. Corea del Sur: Sistema para Garantizar la Calidad en la Educación Internacional. Fuente: NIED, 2020.

En 2015, España publicó un nuevo proceso para la acreditación institucional de IES, centros y departamentos universitarios ([Real Decreto 420/2015](#)). El proceso señala a las agencias regionales como primer punto para la solicitud, mostrando así la naturaleza externa, pero descentralizada, de los procesos de acreditación en el país. Para recibir la solicitud, el centro de acreditación regional debe estar inscrito en el Registro Europeo

para Garantizar la Calidad (EQAR)³. En cuanto a los criterios de acreditación, las nuevas instituciones deben tener al menos un total de ocho programas (licenciaturas y maestrías), un programa de investigación, un número considerable de personal docente y de investigación calificado, instalaciones convenientes, medios y recursos para el cumplimiento de la misión institucional, además de tener una organización y una estructura adecuadas. A los proveedores privados se les exige ofrecer una garantía de prestación del servicio, así como el mantenimiento de actividades en caso de un cierre no planificado. Las IES católicas existentes tienen un acuerdo histórico con el gobierno español, y su excepcionalidad se mantiene bajo la Ley de 2015. Al solicitar la acreditación de nuevos centros, las IES católicas aplican directamente al Consejo Universitario Nacional en lugar de a las agencias de acreditación. Luego, el Consejo envía el procedimiento a una agencia, probablemente ANECA, para su tramitación. La acreditación dura cinco años y las instituciones deben solicitar la re-acreditación antes del final del quinto año. La Ley no requiere evaluación externa para la implementación de nuevas instituciones o centros.

La cogestión como alternativa

En Canadá, la acreditación institucional se realiza mediante la aprobación de los Ministerios Provinciales de Educación. OUCQA, por su parte, implementó la práctica de Auditorías Institucionales con el objetivo de verificar si las instituciones siguen adelante con la implementación del Sistema para Garantizar la Calidad. Los informes de auditoría indican, por ejemplo, áreas en los procesos para garantizar la calidad que necesitan ser aclaradas, mejoradas o hacerse más autoevidentes. El ejercicio de auditoría es un compromiso acordado con las IES públicas de Ontario que tiene lugar cada ocho años. Incluye una “auditoría documental”, donde se analizan los documentos, y una visita *in situ* de dos o tres días.

En el Reino Unido, la acreditación institucional de las instituciones públicas ocurre a nivel nacional, mediante la adquisición de una Carta Real después de hacer una solicitud al Consejo Privado (el grupo interdepartamental de asesores principales del gobierno del Reino Unido). Recibir la Carta Real significa adquirir estatus legal. Una vez otorgada, las instituciones pasan a ser legalmente autónomas, autorreguladas y, por lo tanto, no tienen que responder a otras instituciones sobre sus asuntos internos, por ejemplo, al crear nuevos cursos o actualizar su currículo. En el caso del Reino Unido, la expectativa era que la competencia en el mercado entre las instituciones de ES las impulsaría a seguir el Código de Calidad (ver más abajo) para sobrevivir en un ambiente competitivo.

Aun estando fuera del mandato de la QAA, es importante tener en cuenta que, desde el 2018, hubo cambios importantes relativos a la regulación de la ES. Todos los proveedores están invitados a registrarse en la Oficina para Estudiantes (OfS), el nuevo organismo regulador nacional. OfS regula la admisión de los estudiantes. Teniendo esto en mente, las instituciones deben cumplir con las condiciones iniciales y las que siguen,

³ EQAR es el registrador oficial de las agencias para garantizar la calidad que trabajan para la construcción del Área Europea para la ES. Página: www.eqar.eu.

las cuales son proporcionales a los riesgos para los intereses de los estudiantes y contribuyentes. Hay tres posibles resultados del Registro en OfS: (a) “Aprobado con una tarifa límite” (el proveedor cumple con el límite nacional⁴ y tiene acceso a financiamiento gubernamental); (b) “Aprobado sin límite de tarifa” (el proveedor puede cobrar tanto como quiera y no tiene acceso a fondos públicos); o (c) “No aprobado”. Además, el proceso [tiene un costo](#) que es proporcional al número de estudiantes a tiempo completo en la institución. Se cobra una tasa de registro en el momento de aplicación y, posteriormente, se convertirá en una tarifa de registro anual mientras la institución permanezca en el Registro. Por ejemplo, para una institución con más de 2.500 y menos de 5.000 estudiantes, la tarifa es de 93.750 GBP al año (US\$ 114.000).

¿Hacia una convergencia internacional?

Existe una creciente convergencia con respecto a los criterios de cumplimiento para una acreditación institucional exitosa. Para empezar, el proceso de acreditación institucional debe ser holístico y sistemático (David D. Dill & Maarja Beerkens, 2010). La acreditación institucional se centra en una serie de cuestiones que incluyen los procesos de toma de decisiones y la eficiencia de los procedimientos de gerencia estratégica, el análisis de estructuras institucionales, la aplicabilidad de los procesos internos de gestión de la calidad, los recursos organizativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la garantía de la calidad en general. Existe un consenso internacional cada vez mayor sobre las áreas y criterios para la acreditación institucional (ACQUIN, 2015), lo cual se debe en parte al trabajo que las redes internacionales de agencias y organismos supervisores han realizado recientemente, como en el caso de la Agencia Europea para Garantizar la Calidad. Estas áreas y criterios se resumen en la Tabla 10.

⁴ A partir de mayo de 2020, Las instituciones pueden cobrarles a los estudiantes británicos y a los de la Unión Europea la tarifa máxima de 9.250 libras esterlinas al año.

| Área | Criterios |
|--------------------------------|---|
| Misión y estrategia | <ul style="list-style-type: none"> • Declaración de objetivos al público • Estrategia Integral • Revisión sistemática y actualización de la estrategia |
| Garantía interna de la calidad | <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso a nivel institucional por la calidad • Sistema para garantizar la calidad • Estructura administrativa en concordancia con el sistema • El sistema cubre todas las áreas • Revisión del sistema • Participación de los interesados en el proceso de revisión (interno y externo) • Garantizar la calidad externamente |
| Gestión | <ul style="list-style-type: none"> • Gestión efectiva • Participación de las partes interesadas • Distribución apropiada de responsabilidades • Transparencia |
| Enseñanza y aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de revisión de los planes educativos • Información pública sobre los planes educativos • Criterios Públicos de Admisión |
| Investigación | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de investigación • Cumplimiento con los estándares internacionales • Instalaciones y equipo • Colaboración interna y externa en la investigación • Políticas de Propiedad Intelectual • Vínculos entre Investigación y enseñanza • Estándares éticos • Prevención de conductas inapropiadas |
| Personal | <ul style="list-style-type: none"> • Contratación y trayectorias profesionales • Desarrollo profesional • Participación del profesorado en la investigación |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Recursos financieros • Adecuación del presupuesto • Planificación de recursos a mediano plazo • Estándares de Contabilidad • Auditorías financieras y evaluaciones de riesgo externas • Estrategia de gestión de riesgos |
| Compromiso con la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación periódica de las necesidades • Disponibilidad de la Información pública • Impacto comunitario definido • Vínculo con los egresados |

Tabla 10. Criterios más frecuentes para la acreditación institucional a nivel internacional.

Como se muestra en la Tabla 10, los criterios cubren diferentes áreas funcionales, pero, en conjunto, proporcionan una imagen completa de la institución. Estas áreas funcionales interconectadas e interdependientes sostienen todo el proceso educativo y las actividades realizadas en el marco de este proceso comparten el objetivo de lograr la excelencia académica (Stukalina, 2018). En consecuencia, la dirección de una institución debe primordialmente centrar sus esfuerzos en todas las dimensiones que tengan un impacto en la enseñanza de calidad. Así, la acreditación se vincula a la garantía de una gestión más efectiva y, por lo tanto, se utiliza como una herramienta complementaria para evaluar el cumplimiento de los estándares aceptados y realizar análisis periódicos

del avance logrado, lo que puede considerarse como un elemento integral de la estrategia general a escala institucional.

Procesos y criterios para la acreditación de programas

Internacionalmente, el proceso para la acreditación de programas no difiere significativamente de la acreditación institucional. El proceso puede comenzar con una autorización inicial para una fase transicional, o piloto, de la entrega del programa, a menudo para una cohorte completa y con una supervisión estrecha por parte de la autoridad correspondiente, ya sea el Estado (Ministerio) o una agencia especializada. Después que una primera cohorte haya seguido el programa, se realiza una evaluación externa. Por lo general, y ciertamente en algunos dominios profesionales o profesiones colegiadas, hay un conjunto de estándares nacionales a los que todo nuevo programa tiene que adherirse desde el principio y que marcan la pauta de los eventuales criterios de acreditación.

El análisis comparativo indica que las prácticas revelan un alto grado de convergencia, pero con una excepción importante, tal y como se describe a continuación.

Autoevaluación y revisión paritaria como práctica estándar

Con la excepción del Reino Unido, las agencias analizadas muestran la aceptación de la autoevaluación (o el autoestudio) y de la revisión externa por pares, simultáneamente, como el procedimiento predominante de reconocer títulos. Las distinciones entre las diferentes prácticas son examinadas a continuación.

En Argentina, la CONEAU tiene diferentes criterios para títulos nuevos o ya existentes de grado. Los nuevos títulos, denominados “proyectos”, obtienen un reconocimiento oficial provisional antes de que comience el título de grado (Resolución [57/2010](#)). El proceso cuenta con la intervención de pares evaluadores. Una opinión favorable implica una acreditación provisional del proyecto de grado, lo cual le permite operar. La solicitud de acreditación permanente deberá ser presentada al graduarse la primera cohorte.

Los grados se analizan en cinco dimensiones: el contexto institucional, los planes de estudio, el profesorado y el personal, los perfiles de estudiantes y graduados, y la infraestructura y equipo. Para títulos ya existentes, el proceso de acreditación se lleva a cabo a través de convocatorias públicas por disciplina (Resolución [58/2011](#)). El proceso formal será dirigido por el coordinador del ejercicio de autoevaluación. Una vez aprobada, la lista de títulos estará disponible en línea⁵. Son posibles tres resultados. Los títulos que satisfacen los estándares se acreditan por seis años. Las solicitudes que cumplen los estándares del perfil, pero sin graduados, y aquellas que no los cumplen, pero con planes de mejoramiento activos, se acreditan por tres años. Los títulos no

⁵ <https://www.coneau.gob.ar/buscadores/grado/>

reciben acreditación si la propuesta no cumple con los estándares de calidad y si los planes de mejora presentados no son viables. Finalmente, para los programas de posgrado, los procedimientos y la duración son similares a los títulos de pregrado. La diferencia es que los programas de posgrado existentes reciben una clasificación adicional de acuerdo con su desempeño: A, si es “excelente”, B si es “muy bueno” y C si es “bueno” (Resolución [160/2011](#)).

Una vez registradas en la TEQSA, las IES australianas tienen la potestad de aprobar sus propios cursos y desarrollar sus propios procesos internos para ello (TEQSA, 2016). Las instituciones no universitarias que busquen la acreditación de un curso deben comunicarse con la TEQSA para solicitarla seis meses antes del inicio del proceso (Etapa 1, ver más abajo). Al inicio del proceso, a cada institución se le asigna un administrador del expediente de TEQSA quien lo supervisará de principio a fin. Si un nuevo proveedor desea lanzar un curso, la solicitud para ello debe enviarse a la TEQSA junto con la solicitud de registro como proveedor nuevo. La lista de cursos aprobados está disponible en línea en el [National Register](#) e incluye aquellos cursos cuyas solicitudes no prosperaron.

En la provincia de Ontario, Canadá, todas las nuevas propuestas de programas de pre y posgrado están sujetas a una revisión externa independiente, antes de ser presentadas al Consejo para la Calidad para su aprobación⁶. El Ministerio de Capacitación, Colegios y IES revisa los nuevos programas para evitar la duplicación. El proceso de acreditación de títulos para todos los programas de estudio contempla tres pasos. Primero, antes de comenzar el programa, la propuesta para un nuevo título deberá ser aprobada a nivel institucional, donde será sujeta a los procedimientos de acreditación de la misma universidad e incluirá una revisión externa. Seguidamente, una vez aprobada, la propuesta se presenta al OUCQA para su evaluación. La evaluación del OUCQA, a su vez, consta de dos etapas. En la primera etapa, los solicitantes siguen una fase de “autoestudio”, donde los programas identifican al coordinador de la evaluación y recopilan los datos para su análisis. En la segunda etapa, se envían a un panel de revisión externo compuesto por seis miembros, que deben mantenerse “distantes” del programa, sin prejuicios hacia éste. Con la aprobación del OUCQA, los programas pueden comenzar a recibir las solicitudes de los estudiantes. El tercer y último paso, el “proceso de seguimiento” incluye la garantía de calidad institucional permanente y una revisión cíclica del OUCQA 8 años después de la primera inscripción.

Los cambios recientes introducidos en las políticas de ES en Chile modificaron el proceso de acreditación. Desde diciembre de 2019, la acreditación de títulos es obligatoria. Además de la CNA, diez agencias están capacitadas para ejecutar procesos de acreditación para títulos de pregrado y cinco pueden hacerlo para programas de posgrado. La ruta para ambos niveles es similar a las otras agencias, donde una autoevaluación y una visita externa confirmarán los datos que la institución proporcionó en el formulario de solicitud. Para los títulos de posgrado, un “comité de área” apoyará en el proceso de acreditación y en el de nombramiento de revisores pares nacionales e internacionales, estos últimos específicos para los programas doctorales. La posibilidad

⁶ <https://oucqa.ca/framework/4-2-institutional-quality-assurance-process-requirements/>

de invitar evaluadores internacionales también requiere que parte de la documentación sea enviada en inglés. Otra característica única de la CNA chilena es la disponibilidad de [criterios específicos](#) para las diferentes áreas del conocimiento.

La acreditación de títulos de pregrado y posgrado en Colombia es voluntaria, gratuita y temporal, teniendo una duración de 6 a 9 años. En tanto que para los títulos de pregrado se siguen los mismos criterios que para la acreditación institucional, hay mayor número de criterios para los programas de posgrado, como se muestra en la Tabla 11 a continuación. Los requisitos adicionales son el resultado de un ejercicio de evaluación comparativa internacional (benchmarking) realizado con Argentina, Brasil y México (CNA, 2010). Estos nuevos requisitos intentan fomentar la internacionalización del sistema de ES, así como elevar el perfil de los programas de tipo internacional existentes en la red de investigación global.

| Pregrado | Posgrado |
|---|---|
| Misión, visión y proyecto institucional | Logro de metas y coherencia entre la misión y la visión |
| Estudiantes | Estudiantes |
| Profesorado y personal | Profesorado y personal |
| Procesos académicos y planes de estudio | Procesos académicos y planes de estudio |
| Bienestar y ambiente institucional | Bienestar y ambiente institucional |
| Organización, administración y gestión | Organización, administración y gestión |
| Graduados e impacto | Graduados e impacto |
| Estructura y recursos financieros | Estructura y recursos financieros |
| | Investigación, creación de conocimiento y producción artística |
| | Conciencia ambiental |
| | Innovación, internacionalización y participación en redes científicas |

Tabla 11. Colombia: Comparación entre criterios para los títulos. Fuente: CNA, 2010.

En México, el proceso de acreditación de títulos universitarios lo dirigen organismos de acreditación, los cuales tienen que pasar, ellos mismos, por un proceso de acreditación a través de COPAES. Actualmente, 30 agencias de acreditación en diferentes áreas del conocimiento ofrecen acreditación de títulos. Estas instituciones llevarán a cabo el proceso y aplicarán el [Marco de Calidad](#) de COPAES como criterio de evaluación. El proceso dura un máximo de 18 meses. Si se aprueba, la acreditación es válida por cinco años y puede dar lugar a una lista de recomendaciones a ser implementadas dentro del mismo plazo. En el caso de títulos no acreditados, la institución puede apelar para comenzar un nuevo proceso bajo la revisión de COPAES. El resultado de este segundo proceso es definitivo.

La evaluación de calidad de los títulos de posgrado es parte del Programa Nacional de Conacyt para Títulos de Posgrado de Calidad ([PNCP](#)). El PNCP, operativo desde 1991, tiene como objetivo mejorar la capacidad del sistema para contribuir al desarrollo nacional, comprometiéndose con la sociedad, así como posicionar el sector mexicano de posgrado a nivel internacional. La evaluación se enfoca en diferentes áreas según el

propósito y las modalidades de los programas. Mientras que los programas existentes que solicitan la renovación se clasifican como orientados a la investigación, a lo profesional o a lo social, los nuevos programas se clasifican en una de tres modalidades: (a) fortalecer la interculturalidad; (b) fortalecer las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación de estados y regiones, y (c) atender a los problemas prioritarios nacionales (Conacyt, 2019). La acreditación se centra, mediante metodologías cuantitativas y cualitativas, en el análisis de los resultados del programa y su impacto. Al igual que las otras agencias, el proceso incluye autoevaluación, visitas in situ y entrevistas. Hay cuatro resultados posibles: “Competencia Internacional” está reservado para programas con un alto grado de internacionalización, evidenciado por la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos. “Consolidados” son programas que tienen relevancia nacional e impacto y colaboración con otros sectores de la sociedad. “En desarrollo” son programas que reciben un plan de mejoras con metas factibles a ser logradas a mediano plazo. Y, por último, “De reciente creación” son programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC.

En Corea del Sur la revisión de títulos es voluntaria, a diferencia de la altamente monitoreada acreditación institucional; está a cargo de organismos profesionales como la Junta Coreana de Acreditación de Arquitectura. Estos procesos son independientes y tienden a tener un costo alto. Por ejemplo, para certificar títulos en Administración, la Junta de Administración de Corea cobra 3.000.000 KRW (US\$ 2500) por las tarifas de solicitud y hasta KRW 30.000.000 (US\$ 24.400) por una certificación de 3 años, dependiendo del número de personal a tiempo completo.

España innova en términos de criterios: es el único país que solicita la enumeración de las “competencias” que se desean desarrollar en los graduados como criterio para la acreditación de títulos. Las competencias están vinculadas a las habilidades prácticas y de empleo, y su presencia en la ley española señala la influencia del Marco Europeo de Calificación. Si bien los mecanismos habituales de autoevaluación y las visitas in situ se aplican a los títulos de pregrado y maestría, los programas de doctorado siguen un criterio y un proceso diferentes. Los nuevos programas de doctorado aplicarán para la acreditación ante el Consejo Universitario del Ministerio y la agencia regional donde se encuentre ubicada la institución. Esto permitirá que el programa comience sus actividades y produzca informes anuales, mientras que las agencias de evaluación preparan las visitas externas. Los criterios tendrán en cuenta el porcentaje de investigadores con experiencia comprobada, los proyectos competitivos en los que participan, las publicaciones recientes y la financiación disponible para estudiantes de doctorado. También se evaluará el grado de internacionalización de los programas de doctorado, con especial atención a la existencia de redes, la participación de docentes y estudiantes internacionales, la movilidad de docentes y estudiantes, y resultados tales como co-tutoriales, convocatorias europeas e internacionales, publicaciones conjuntas con investigadores extranjeros, la organización de seminarios internacionales o cualquier otro criterio identificado a este respecto. Los programas de pregrado y posgrado se acreditan por un máximo de seis años.

Al igual que México, Estados Unidos opera a través de una red descentralizada de agencias que acreditarán programas de acuerdo a criterios específicos en cada campo

del conocimiento. La información de diferentes agencias confirma la práctica de incluir la autoevaluación y las visitas in situ como parte del proceso de garantizar la calidad. El proceso es voluntario y tiene diferentes tarifas según el servicio requerido (nueva acreditación, renovación, evaluación previa a la solicitud, etc.).

El valor atípico: el Reino Unido y la Potestad para Otorgar Títulos

Los cambios de 2018 en el marco regulatorio de la ES del Reino Unido introdujeron también innovaciones en relación a la potestad de otorgamiento de títulos. La Oficina para Estudiantes requiere que todas las instituciones acreditadas actualmente activas, tengan la Nueva o la Total Potestad para Otorgar Títulos (DAP) para cualquier título en cualquier área del conocimiento. Para los nuevos proveedores, esto debe hacerse en el momento del registro, mientras que las IES existentes mantendrán los DAP conferidos anteriormente por el Consejo Privado. Para obtener “Poderes totales para otorgar títulos”, los nuevos proveedores deben mostrar la capacidad de diseñar y ofrecer cursos de grado HE de alta calidad, la capacidad de establecer y mantener estándares académicos, y su enseñanza se debe basar en erudición e investigación (Departamento de Educación, 2017, p.6). El proceso no tiene costos adicionales a las tarifas de registro para la acreditación institucional, como se discutió anteriormente y solo contempla el análisis de documentos. Si es aprobado, los poderes para otorgar títulos durarán, inicialmente, tres años, después de los cuales las instituciones podrán solicitar tener poderes indefinidos.

La QAA participa en el nuevo proceso de DAP. Esta emprende una evaluación inicial (la “Nueva prueba de DAP”) para informar a la OfS si el proveedor está “Listo” o “No Listo” para obtener la acreditación necesaria. Dado que el proceso de acreditación ocurre a nivel institucional, sin influencia externa ni revisión de pares, los criterios de acreditación están limitados a lo que los documentos proporcionados puedan informar a la QAA y a la OfS. Para las nuevas instituciones, se requiere “una comunidad académica emergente, autocrítica y coherente, con un compromiso evidente de asegurar los estándares sustentados por sistemas efectivos de calidad (en prospecto)”. Para los DAP Totales, se espera una “comunidad académica cohesionada y autocrítica con un compromiso evidente de garantizar los estándares respaldados por sistemas de calidad efectivos” (Departamento de Educación, 2017, p.5).

¿Hacia una convergencia internacional?

Parece haber un mayor consenso internacional con respecto a las áreas que deben considerarse para la acreditación de programas. La Tabla 12a continuación los presenta de manera resumida.

| Área | Criterios |
|--|--|
| Políticas sobre la Calidad | <ul style="list-style-type: none"> Estándares Estrategia para garantizar la Calidad |
| Proceso para el diseño del programa | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo del plan de estudio Participación de las partes interesadas |
| Aprendizaje enfocado en el estudiante | <ul style="list-style-type: none"> Métodos de enseñanza Estrategias de evaluación |
| Admisión, avance y permanencia estudiantil | <ul style="list-style-type: none"> Procedimientos de admisión y de avance Tasa de permanencia y graduaciones |
| Personal académico | <ul style="list-style-type: none"> Calidad académica Habilidades de enseñanza |
| Apoyo y recursos en el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Acuerdos y recursos disponibles |
| Información pública | <ul style="list-style-type: none"> Evaluación regular de las necesidades Información pública disponible Impacto comunitario definido Vínculo con los egresados |
| Monitoreo interno y procesos de revisión | <ul style="list-style-type: none"> Estrategia de monitoreo de la información interna Proceso de revisión Participación de las partes interesadas |

Tabla 12. Criterios más frecuentes para la acreditación de programas a nivel internacional.

Como era de esperar, los criterios de acreditación de programas giran en torno al principio de focalización en el aprendizaje. Los esfuerzos internacionales recientes para desarrollar una comprensión compartida sobre la calidad de la ES sostienen que la educación de calidad se concibe mejor en términos de ajustarse al propósito (CHEA, 2016). En otras palabras, el proceso de acreditación debería suministrar evidencia suficiente que el programa:

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

El primer elemento definido está relacionado con el objetivo general del programa y, específicamente, a establecer objetivos relevantes de aprendizaje. El segundo elemento se refiere a insumos (incluyendo personal docente y recursos) y los procesos (incluye métodos y actividades de enseñanza). El tercer elemento se ocupa de los productos del proceso educativo. Además, aquellos interesados en la calidad de la ES pueden ver más ampliamente los resultados de graduados que han pasado por el proceso educativo y, en particular, su entrada y desarrollo en el mercado laboral. El producto final está influido, por lo tanto, por el proceso educativo, pero también por una serie de otros factores externos.

Análisis de impacto

Académicos y expertos han analizado el impacto de las medidas para garantizar la calidad tanto a nivel del sistema como a nivel institucional. La literatura sobre el tema es tan extensa y compleja como lo es el trabajo de las agencias. Esta sección resume algunos ejemplos para promover un debate informado sobre los límites y posibilidades de los diferentes modelos.

En Argentina, el efecto de la CONEAU ha sido considerado positivo. Corengia (2016) analizó un grupo de instituciones que pasaron por el proceso de acreditación con un estudio de caso en Ingeniería. Su análisis indicó que, más allá de establecer un estándar de calidad, la política generó mejoras continuas a los títulos acreditados. Como resultado, las instituciones se vieron urgidas a revisar los currículos, actualizar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, invertir en nuevos equipos y en la capacitación del personal (Corengia, 2016, pp.168-170).

El estudio de Deloitte sobre el efecto de la TEQSA en el sistema de ES australiano indica que la ley está cumpliendo su cometido. “Esta Revisión determina que la ley está funcionando de manera efectiva y según lo previsto. Se hicieron algunas recomendaciones que buscan mejorar la Ley TEQSA, se hicieron para posicionar a TEQSA junto con el sistema regulatorio y de garantía de la calidad establecido por la Ley sobre una base más sólida” (Deloitte, 2017, p.ii). Sin embargo, es importante tener en cuenta que la educación es una de las principales exportaciones de la economía australiana: ocupando el tercer lugar, después del hierro y el carbón; la ES, por si sola, es responsable del 60% de este mercado (Hall y Hooper, 2007).

En Chile, los dos impactos principales del proceso de acreditación son el desarrollo de una cultura de autoevaluación, seguido por la actualización del currículo (Scharager Aravena, 2010).

La trayectoria colombiana también acredita éxito por la excelencia demostrada en los programas e instituciones que han sido acreditados. Al enfatizar el apoyarse en los estándares, procesos y colaboraciones internacionales, con un aumento en la movilidad internacional, el mensaje es que Colombia es un actor mundial en la ES. El CNA se presenta a sí mismo en el proceso más como un socio que como un regulador, describiendo cómo se establecen las reglas del juego a través de procesos abiertos y colaborativos. La historia es también la de un sistema abierto y transparente, tanto en términos de cómo los programas e instituciones conducen sus negocios, así como la manera en que el CNA comparte información (Rubaii & Bandeira, 2016).

En el Reino Unido, aunque no era competencia de la QAA, la implementación del [Marco para la Excelencia Docente](#) en Inglaterra, en el 2016, generó mucha controversia. El TEF es un ejercicio para evaluar la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje en estudios de pregrado. Los resultados se clasifican en tres niveles de “excelencia”: Oro, Plata y Bronce. El proceso de evaluación consta de tres elementos: datos institucionales oficiales, una declaración de la universidad y el punto de vista estudiantil, sobre su experiencia, recopilado en la [encuesta anual de la NUS](#) a los estudiantes, realizado por la Unión Nacional de Estudiantes. La participación en el TEF ha sido voluntaria hasta la fecha, pero a partir del año académico 2019/20 será obligatorio para los proveedores registrados en la OfS que tengan más de 500 estudiantes. El efecto del TEF también se dejar sentir en las arcas de las IES. Las IES y colegios financiados con fondos públicos en Inglaterra con cualquier reconocimiento del TEF pueden cobrar hasta la tarifa máxima de matrícula, la cual en el 2020 se sitúa en £9.250 (US\$ 11.300) por año, para estudiantes⁷ a tiempo completo en el Reino Unido (y europeos, por ahora). Las instituciones sin reconocimiento pueden cobrar un máximo de £9.000 por año.

La cuestión de utilizar los resultados del aprendizaje estudiantil como medida crítica para la acreditación

El grado en que los programas de estudio logran que los estudiantes aprendan lo que el currículo intenta enseñarles proporciona una perspectiva más detallada, más pedagógica y de mayor diferenciación a nivel local, sobre los resultados logrados en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, invita a vincular la acreditación con el aumento de la calidad, aun cuando el debate sobre la responsabilidad sigue siendo importante, ya que la no obtención de reconocimiento conlleva graves consecuencias financieras (Enders & Westerheijden, 2017). Así, la evaluación del trabajo de tesis final de los estudiantes (la cual juega un papel importante en los procesos de acreditación de Suecia y Holanda, por ejemplo), es considerada por los académicos como una intrusión en su libertad académica, en lugar de una contribución para mejorar la calidad. Esta sensación de intrusión, junto con la cantidad de trabajo necesario, pueden haber sido las razones que determinaron la decisión de Flandes en 2015 de no seguir el ejemplo holandés y reducir radicalmente el esfuerzo en materia de GC externa: se suprimió (con algunas excepciones) la acreditación recurrente de programas, convirtiéndose la evaluación institucional en el método principal de evaluación. También en los Países Bajos emergió la resistencia a la acreditación de programas en el momento de diseñar una nueva ronda de acreditación en 2015/2016, pero los ensayos experimentales para la evaluación institucional implementados por el Ministro de Educación fueron de un alcance tan limitado que las acreditaciones de programa enfocadas en los resultados del aprendizaje serán, por ahora, probablemente mantenidas. El movimiento destinado a incrementar el énfasis en los resultados del aprendizaje parecía redirigir la acreditación hacia una mayor necesidad de información diversificada y hacia una atención mayor a la experiencia de los estudiantes. Con ello se buscaba promover el cambio hacia un paradigma de gestión

⁷ Las tarifas para estudiantes internacionales no se abordan en el TEF

con mayor orientación hacia el valor público. Sin embargo, el distanciamiento recientemente observado respecto de este tipo de orientación y las preferencias expresadas en algunos países europeos (por ejemplo, Alemania) hacia la acreditación a nivel institucional, parecen hacer esta tendencia menos prevalente.

El intento más ambicioso en desarrollar mediciones válidas para los resultados de programas académicos es la política de exámenes nacionales adoptada en Brasil; y la imposibilidad de continuar con esta política innovadora sugiere las limitaciones fundamentales de este enfoque. La capacidad del gobierno brasileño de implementar unilateralmente estos exámenes parte de un contexto legal único en el que todos los programas académicos de título son considerados equivalentes a una certificación profesional y, por lo tanto, pueden estar regulados por la ley. En consecuencia, podría exigírseles a todos los graduados que se sometan a exámenes nacionales en sus áreas como condición para recibir sus títulos. Esta estructura única podría, eventualmente, haber fomentado el desarrollo de medidas académicas de valor agregado más válidas para cada programa que utilice exámenes de ingreso exigidos por el correspondiente Estado. Sin embargo, en países con sistemas universitarios más desarrollados y complejos, es bastante improbable que semejante política sea efectiva educativamente, factible políticamente o sostenible en lo económico; como finalmente se comprobó en Brasil. Dichos instrumentos también son vulnerables a los efectos disfuncionales. Por ejemplo, las IES en Brasil comenzaron a enfocarse en formar a los estudiantes para el examen, lo cual no es necesariamente lo mismo que contribuir a su desarrollo académico y profesional. Además, si este tipo de política estatal se implementara en su totalidad, podría retrasar o socavar la contribución fundamental que las IES hacen a la sociedad a través del desarrollo de nuevos campos innovadores de estudio e investigación. Por ejemplo, en Brasil, la adopción de un solo examen unificado en cada área para todos los programas de curso llevó a todas las instituciones a conformarse al mismo molde y desmotivó la experimentación y la diversificación.

Sin embargo, es muy posible que los resultados de aprendizaje alcanzados sean lo que, racionalmente, debería interesarles más a las autoridades públicas, pero (a) ¿realmente lo son? y (b) ¿el esfuerzo vale la pena? Al abordar primero la última pregunta, se puede afirmar que la idea básica de la acreditación es separar las unidades (instituciones o programas) por debajo de la norma de aquellas que merecen reconocimiento oficial. Lo cual es eficaz, simple y atractivo, pero eso mismo hace que su valor informativo sea muy bajo; de hecho, proporciona solo un sí o un no, y los futuros estudiantes podrán extraer muy poca información útil para sus decisiones. ¿Vale la pena el esfuerzo adicional necesario para evaluar los resultados de aprendizaje alcanzados por programas (o instituciones) que reciben acreditación si se compara con una acreditación basada en indicadores simples, como el número de profesores a tiempo completo?

Parece que los esfuerzos para evaluar públicamente los resultados de aprendizaje de los programas académicos son una contribución modesta a la mejora de los estándares académicos. La complejidad y la creciente especialización del conocimiento académico, así como el desarrollo rápido de nuevos campos de estudio interdisciplinarios en el sector universitario, comprometen los intentos nacionales de dictar el contenido académico. Llegar a un acuerdo sobre el contenido central de un campo de estudio demostró ser difícil en el Reino Unido, debido a las variaciones existentes dentro de una

materia académica; un problema que caracteriza particularmente a las disciplinas no paradigmáticas. Como resultado, los marcos y los puntos de referencia de las materias resultaron ser más amplios y más generales y formativos que regulatorios. La contribución más significativa de los marcos de cualificaciones es alentar un enfoque en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en vez del contenido didáctico, en debates nacionales sobre estándares académicos.

En lo que respecta al personal docente, uno podría dar por descontado su interés en medir los resultados del aprendizaje para mejorar la calidad. Sin embargo, en la práctica esto no es tan claro como lo parece por multitud de razones. Y que los estudiantes estén igualmente interesados en estas mediciones es igualmente controvertido. Se podría argumentar que los estudiantes responsables estarían igualmente interesados en las características del proceso educativo y su contexto. En otras palabras, cabe esperar que se preste atención a las preguntas sobre los métodos y las tecnologías para la enseñanza (¿métodos de aprendizaje centrados en problemas?; ¿Aulas invertidas?; ¿conceptos de aprendizaje combinado?); intensidad de la enseñanza (horas de contacto con los estudiantes por día / semana); calidad del personal docente, número y accesibilidad de las instalaciones educativas; disponibilidad del apoyo educativo, etc. Es muy probable que los estudiantes (y otros actores) estén interesados en quedar satisfechos con dichos factores, permitiéndoles comparar las experiencias de los estudiantes en diferentes instituciones y programas y, de esa forma, realizar evaluaciones sobre la calidad de los cursos. Hoy en día, parte de esta información tiende a ser incluida en muchos de los sistemas de acreditación junto a (o en lugar de) los resultados de aprendizaje logrados. Sin embargo, si no profundizan en los informes de acreditación, los estudiantes y otras partes interesadas nunca darían con esa información. Liberar esta información es uno de los desafíos para los nuevos mecanismos de “Acreditación 2.0”. Permitir comparaciones interinstitucionales basadas en los puntajes de satisfacción de los estudiantes y los resultados del aprendizaje de los mismos es uno de los objetivos potencialmente abordados por los rankings.

La cuestión de la diversidad de los programas y de las instituciones

Cada vez más, los gobiernos reconocen la existencia de diversidades locales dentro de sus sistemas de ES y se dan cuenta que las IES deben atender, primordialmente, las necesidades de sus propios participantes y clientelas locales. Por lo tanto, los gobiernos están buscando nuevos modos de coordinación y aproximaciones a la gestión que permitan a las IES refinar y adaptar políticas nacionales que reflejen esas diferencias locales. De este modo, algunos gobiernos buscan empoderar a los estudiantes y a los actores externos para que ejerzan un mayor control sobre las instituciones de ES, mientras que otros se basarán en la regulación jerárquica vertical (administración pública tradicional). Sin embargo, otros gobiernos ensayan enfoques de gestión más sutiles que combinan la dirección vertical con algunos elementos de mecanismos de mercado en la provisión de los servicios públicos, en línea con los postulados de la Nueva Gestión Pública (NPM).

La gestión interconectada combina la conducción vertical y la coordinación horizontal. En este enfoque híbrido, las instituciones de ES negocian con sus partes

interesadas (incluidas las locales, el gobierno, los estudiantes, etc.) los servicios que proporcionarán. Mientras la administración pública tradicional enfatiza la contribución de las IES a la producción de bienes públicos, el enfoque interconectado se centra en IES que proporcionan lo que se conoce como valor público. Desde la perspectiva de la gestión interconectada, el objetivo es crear valor público.

El concepto de valor público enfatiza la creación de relevancia social por parte de las IES. Desde esta perspectiva de gestión, la atención se centra en la co-creación de la educación y la investigación, por parte de las IES junto a sus partes interesadas relevantes, mientras se presta atención a las necesidades y soluciones individuales. El paradigma de la Nueva Gestión Pública (NPM), que imperó durante la mayor parte de la década de 1990 se está desplegando, a partir de un enfoque centrado en la eficiencia y efectividad, para incorporar objetivos tales como lograr la equidad social, crear impacto social, en términos de centrarse en la relevancia y generar valor desde el conocimiento, y mantenerse atento a las diversas necesidades de la gran variedad de clientelas de la universidad.

Un enfoque interconectado depende mucho de la negociación, la colaboración y las asociaciones; y mucho menos en un enfoque uniforme de talla única. Otro elemento clave del enfoque interconectado es que la universidad, y también el Estado, reconoce la existencia de una variedad de diferentes necesidades de sus clientes y que el Estado no puede afirmar que sabe cómo equilibrar mejor la oferta y la demanda en la ES. Sin embargo, el Estado sigue siendo un participante clave, con la responsabilidad de proteger los objetivos a nivel del sistema. Y necesitará la seguridad de que los intereses nacionales estén cubiertos y que se protejan los intereses de los clientes; en particular, los de los estudiantes. Esto implica algunas limitaciones en la autonomía de las IES, lo que lleva a nuevos requerimientos sobre la responsabilidad. En relación con este último punto, se requiere que para todos los interesados haya un grado suficiente de transparencia sobre los servicios prestados por las IES, es decir, sus resultados en términos de educación e investigación. Después de todo, la transparencia es una precondition para la rendición de cuentas que permite que se lleven a cabo negociaciones y se genere confianza.

Las agencias que modifican sus evaluaciones dependiendo de la institución, atendiendo a la diversidad de perfiles, producen más información relevante para cada IES porque la contextualizan mejor. Por otro lado, es probable que las agencias que utilizan una metodología de evaluación estrictamente uniforme a través de todo el sistema no sean capaces de producir esa información personalizada para las instituciones de ES, pero tienen la ventaja de generar una visión general sobre todo el sistema con un mayor grado de confiabilidad y comparabilidad.

Una crítica a la acreditación como herramienta para garantizar la calidad

La acreditación ha acumulado en los últimos años una amplia gama de críticas. El engorroso y controlador efecto de los sistemas de acreditación siempre ha sido foco de atención (Faber & Huisman, 2003). Además, la acreditación puede verse como una amenaza a los procesos para garantizar la calidad centrados en la optimización (Haakstad, 2001). El debate sobre si la acreditación puede realmente llevar a mejorar la calidad de la ES sigue abierto .

De hecho, Haakstad (2001) argumentó que, si uno debe tener acreditación, esta debería ser al nivel institucional y no de programa; además, debería basarse en un método de auditoría flexible pero reforzado. Este sagaz análisis, sin embargo, ha sido subsecuentemente ignorado y los políticos, principalmente, han impuesto en el sector de la ES de muchos países esquemas de acreditación de programas costosos e innecesarios. (Harvey & Williams, 2010). Ciertamente, hay mucha evaluación por hacer para establecer hasta qué punto lo inicialmente temido se ha hecho realidad.

En los Estados Unidos, se han generado muchas críticas a la acreditación en los últimos años, incluyendo las de un senador estadounidense que afirmó que Estados Unidos “tenía un sistema de acreditación defectuoso que favorece a las instituciones establecidas mientras bloquea a los competidores nuevos, innovadores y de menor costo” y de un Secretario del Departamento de Educación que comparó a las organizaciones de acreditación con 'perros guardianes que no ladran' (Duncan, 2015). Por todo ello, el gobierno federal de los Estados Unidos implementó medidas para mejorar las actividades de supervisión de los acreditadores y avanzar hacia un nuevo enfoque centrado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en una mayor transparencia en la ES. Esto ha llevado recientemente (2017) a una propuesta para nueva legislación con miras a crear un sistema de acreditación alternativo basado en estándares y resultados de mayor calidad que el actual. Este proyecto de ley (Bennet-Rubio), presentado inicialmente en 2015 y aún abierto a discusión, se centraría en la revisión de la calidad basada en resultados, utilizando medidas de aprendizaje estudiantil, compleción y retorno de la inversión de los estudiantes. Permitiría a los nuevos proveedores de ES acceder a programas federales de ayuda financiera, ofreciendo educación en forma de paquetes de cursos o conducentes a credenciales reconocidas por la industria.

Muchas de estas críticas podrían evitarse, al menos parcialmente, si la evidencia sobre el impacto directo de la acreditación o de la calidad de las instituciones y programas de ES estuvieran disponible y fueran incontestables. El hecho es que hay pocos estudios que discutan el vínculo entre los sistemas externos para garantizar la calidad y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Rosa & Amaral, 2012). Varios autores identifican un vínculo entre la garantía externa de la calidad y que los procesos internos de gestión y organización obtengan una ventaja en términos de fortalecerse; sin embargo, hay todavía poca evidencia sobre su verdadera capacidad de incidir sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual es, a fin de cuentas, la experiencia directa y concreta de los estudiantes (Cardoso, Rosa, & Stensaker, 2015). No es una mera coincidencia que haya tantos estudios centrados en dilucidar si la GC se ha alejado de las actividades académicas centrales y se ha convertido en un proceso altamente burocrático, principalmente orientado al cumplimiento de normas (Cardoso et al., 2015). Huisman y Westerheijden (Huisman & Westerheijden, 2010) afirman que los sistemas internos de GC en Europa podrían ser un buen ejemplo de desacoplamiento, es decir, un amortiguador que cumpla con los requisitos de los organismos de evaluación externos, mediante la creación de medidas verificables de desempeño que no estén relacionadas con procesos organizativos reales. Como afirman Harvey y Williams (2010, p.107) “el vínculo entre los procesos externos, los procesos internos y las mejoras en la enseñanza y el aprendizaje parece ser impreciso e irregular”. Además, la mayoría de los estudios sobre el impacto de

la GC son generalmente anecdóticos y a menudo no están basados en evidencia empírica (Shah, 2013).. Las únicas excepciones a esto son algunos estudios que recopilan las opiniones de los actores involucrados con los beneficios de los sistemas de GC (Veiga Ávila et al., 2018). En resumen, la cuestión de si los beneficios de la acreditación superan sus costes está aún abierta.

El interrogante de si los graduados salen ahora con mejores conocimientos y habilidades como resultado de todas las reformas introducidas para mejorar la calidad de la ES sigue siendo difícil de responder. Si existiera evidencia clara sobre el impacto de las reformas en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, sería ciertamente útil para superar las críticas ocasionales y desarrollar políticas de calidad efectivas de cara al futuro. Sin embargo, establecer tal evidencia es muy difícil por varias razones.

En primer lugar, las IES son organizaciones complejas y es a menudo imposible determinar con exactitud qué ocasionó los cambios. En el caso de los efectos anteriormente reportados, los instrumentos externos para garantizar la calidad han funcionado a menudo como catalizadores del cambio, como un impulso externo para legitimar internamente reformas culturales y organizativas. Se argumenta (Huisman, de Boer, Dill, & Souto-Otero, 2015) que la contribución más importante de las auditorías de calidad fue ayudar a los directivos de IES a iniciar sistemas para garantizar la calidad dentro de su institución y brindar información sobre todo el sistema en relación a las mejores prácticas a seguir. Un cambio organizacional en las IES es un proceso iterativo, no una simple trayectoria lineal de una sola causa a un solo efecto (Stensaker, 2014). En realidad, es muy raro tener la oportunidad de estudiar empíricamente cuál sería la situación actual si no se hubieran desplegado mecanismos de GC. Además, los efectos observados pueden no permanecer constantes en el tiempo. Está bien documentado que los instrumentos para garantizar la calidad han tenido un gran efecto en el primer recorrido del ejercicio, han ayudado a crear conciencia, a cambiar la denominada “cultura de la calidad” y a iniciar debates que no estaban presentes con anterioridad. Pero tales efectos positivos pueden ser mucho menores en lo sucesivo, a partir de ahora, cuando los sistemas y mecanismos ya están bien consolidados y, por así decirlos, fagocitados por el sistema de ES habiendo perdido su carácter revulsivo.

Un sistema eficaz para garantizar la calidad puede estar haciendo su trabajo discretamente tras bastidores, proporcionando el estímulo suficiente para que las IES y los programas tomen en serio la calidad y no permitan que el sistema se deteriore. Además, los efectos pueden estar influidos por otros factores coyunturales - otros incentivos presentes en el sistema, o la coherencia con los objetivos y la misión de la universidad - lo que dificulta la generalización de los resultados, no solo a lo largo del tiempo y entre países, sino también entre instituciones y unidades organizativas. Sin embargo, el problema radica en medir el aprendizaje de los estudiantes. La norma por excelencia, en las políticas basadas en la evidencia, es una medición explícita del efecto de una intervención de política en los resultados finales, preferiblemente mediante ensayos aleatorios para minimizar el efecto de posibles causas contrapuestas, la autoselección y otros sesgos. Seguir este método con la ES es, no obstante, muy difícil. Es muy complejo medir el resultado, la calidad de la educación, pero es aún más difícil medir sus cambios y el papel que juegan las políticas y los mecanismos de GC y de acreditación. Toda la evidencia acumulada demuestra que los procedimientos y los

procesos han cambiado, que la conciencia y la atención a la calidad también lo han hecho y que tal vez, incluso, hasta las prácticas pedagógicas han sido reformuladas, pero ¿acaso están siendo mejor formados ahora nuestros graduados a consecuencia de ello? Una parte significativa de la investigación educativa mide los resultados del aprendizaje para evaluar los efectos de varios enfoques pedagógicos y técnicas de instrucción. Pero tales estudios generalmente se limitan a resultados muy específicos y a menudo dentro de un solo curso. Para estimar el impacto de los mecanismos de GC se necesitarían datos confiables que reflejen el aprendizaje total durante un programa universitario y a lo largo del tiempo. Queda pendiente este gran esfuerzo para los investigadores.

Lecciones aprendidas y recomendaciones

De este análisis comparativo, se pueden extraer algunas lecciones y recomendaciones. La primera de ellas es que desarrollar una cultura de calidad con más fuerza para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como para crear condiciones para garantizar y mejorar los estándares académicos dentro de las IES, requerirá de la participación activa de los líderes de una institución y del personal académico en los departamentos y programas. Los impactos positivos de las evaluaciones comparativas de las materias estudiadas, las evaluaciones, las acreditaciones, así como las auditorías académicas, son extraordinariamente visibles durante las numerosas discusiones sobre calidad académica, cambios en la organización curricular, evaluación de los estudiantes y modos de instrucción que tuvieron lugar dentro de los programas académicos. Es a nivel de las materias que los estándares académicos están demostrablemente garantizados y mejorados. Al mismo tiempo, un proceso eficaz para garantizar la calidad de manera externa debe crear condiciones en las que la IES colectivamente asuma la responsabilidad continua de mantener los estándares académicos e implemente procesos colegiales, rigurosos y efectivos, para garantizar y mejorar la calidad académica en todos sus programas. Para que esto ocurra, los procesos académicos centrales de la universidad para garantizar la calidad académica deben ser evaluados externamente por revisores pares competentes y estas evaluaciones deben incluir una evaluación del impacto de estos procesos a nivel de la asignatura o del programa. Esto requerirá auditorías académicas que incluyan una revisión de una muestra representativa de los programas académicos.

La segunda lección es que, en un enfoque holístico para garantizar la calidad y la acreditación, los procesos esenciales que deben evaluarse incluyen: el diseño y la aprobación de nuevos módulos de curso y programas de estudio; procedimientos para la revisión de programas académicos; prácticas que rigen las normas de calificación e identificación; procedimientos que influyen en la evaluación de la enseñanza; procedimientos que afectan las evaluaciones estudiantiles; y otros componentes relevantes de los procesos generales de la institución para garantizar y mejorar los estándares académicos. Se le debe prestar especial atención a los procesos de la institución para identificar y compartir la mejor práctica en garantizar los estándares académicos (Dill, 1999). Queda claro, por el énfasis y la influencia de las políticas regulatorias para garantizar la calidad académica que han surgido durante las últimas décadas, que la integridad de los procesos académicos mencionados es una preocupación pública primordial. Además, estos procesos esenciales son igualmente importantes a fin de asegurar los estándares académicos en todos los tipos de IESS, ya sean públicas o privadas, con fines o sin fines de lucro, a tiempo completo o parcial, residencial o de aprendizaje a distancia.

La tercera lección es que los instrumentos más efectivos y legítimos, en las opiniones del personal académico, poseen metodologías similares a las adoptadas por TEAC en los Estados Unidos, por el British Medical Council en el Reino Unido y en las evaluaciones de materias en Dinamarca; es decir, los revisores pares expertos están capacitados y respaldados durante el proceso de revisión por personal profesional y emplean procedimientos y protocolos sistemáticos y estandarizados. Las revisiones son rigurosas y basadas en evidencias, evaluando la validez, la confiabilidad y la eficiencia de

los procesos para garantizar la calidad. En este sentido, un objetivo alcanzable para estas revisiones externas sería asegurarse que los procesos internos de las IES para garantizar los estándares académicos, sean al menos tan rigurosos, válidos y basados en evidencias como los procesos institucionales existentes para garantizar y mejorar la calidad de la investigación académica.

Finalmente, debe garantizarse la eficiencia en la regulación de la calidad académica. Un componente de sobras conocido de la regulación ineficaz es la “captura regulatoria” (Laffont & Tirole, 1991) en el cual aquellos cuyos intereses se ven afectados por la regulación en cuestión, logran tener influencia sobre la agencia reguladora y promueven sus intereses privados por encima de los públicos. Las limitaciones documentadas de los enfoques estatales y auto reguladores existentes para garantizar la calidad académica externamente, han motivado a muchos países a establecer nuevas agencias nacionales para ello, similares a la Agencia de Calidad de las IES Australiana, el Instituto Danés de Evaluación, el Consejo Alemán de Acreditación y la Agencia para Garantizar la Calidad (Reino Unido). En el diseño de estas agencias se han realizado serios esfuerzos para asegurar que reflejen el interés público, estructurándolas, en la medida de lo posible, para que sean independientes tanto de las IES como del gobierno. Pero estas agencias son esencialmente reguladores gubernamentales, ya que se les otorga autoridad pública para diseñar, conducir y supervisar los procesos requeridos para garantizar la calidad externamente, los cuales incurren en substanciales costos directos al público, así como costos indirectos para el sector de la ES. La eficiencia de esta regulación genera un debate abierto muy significativo, al igual que en otros sectores públicos.

En última instancia, se plantea la pregunta: “¿Quién vigila a los vigilantes?” (Blackmur, 2010) y la típica respuesta política a esta pregunta es exigir una evaluación pública de las propias agencias, como medida para proteger el interés público en una regulación eficiente. Sin embargo, el proceso adoptado para evaluar realmente las agencias nacionales que garantizan la calidad académica proporciona evidencia del problema de la captura regulatoria. El diseño y la conducción de las evaluaciones son a menudo controlados por las propias agencias, en cooperación con asociaciones de profesionales de agencias y/o representantes seleccionados de las instituciones o servicios regulados. Como Blackmur (Blackmur, 2008) argumenta en su análisis crítico de la revisión externa de la Agencia Australiana de Calidad Universitaria, este tipo de evaluación carece de independencia, no emplea un método de validación adecuadamente relevante y robusto, e ignora la crítica cuestión de la relación valor-precio. Similarmente a los problemas identificados en los análisis del examen externo y voluntario en el Reino Unido, y la acreditación de IES en los Estados Unidos, este tipo de proceso auto regulador también puede limitar el desarrollo de la ciencia de la GC, la cual ya exhibe una variación sustancial en objetividad y rigor, como ponen de manifiesto múltiples análisis de los procesos de auditoría académica, evaluación de materias y acreditación. Por lo tanto, es probable que el interés público en la regulación eficiente del sector universitario sea mejor atendido si las agencias para garantizar la calidad académica, son analizadas ellas mismas, públicamente, por agencias nacionales de evaluación o auditoría fuera del sector de la ES establecidas y respetadas, similares a la Oficina de Responsabilidad Gubernamental de los Estados Unidos, la Oficina Nacional de

Auditoría de Australia, la Oficina Federal de Auditoría de Alemania o la Oficina Nacional de Auditoría del Reino Unido. La legitimidad, igualmente, de las actividades cuasi-regulatorias de agencias regionales -como la Asociación Europea para Garantizar la Calidad en la ES (ENQA)- o de asociaciones internacionales -como la Red Internacional de Agencias para Garantizar la Calidad en la ES (INQAAHE)-, estaría mejor establecida si dichas agencias fueran evaluadas públicamente por organizaciones regionales o internacionales multilaterales.

Referencias

- Aelterman, G. (2006). Sets of Standards for External Quality Assurance Agencies: A comparison. *Quality in Higher Education*, 12(3), 227-233. doi:10.1080/13538320601050996
- Alzafari, K., & Ursin, J. (2019). Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? *Quality in Higher Education*, 25(1), 58-75. doi:10.1080/13538322.2019.1578069
- Baldwin, R., Cave, M., & Lodge, M. (2011). *Understanding Regulation*.
- Barreyro, G. B., Lagoria, S. L., & de Camargo Hizume, G. (2015). As agências nacionais de acreditação no sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 49-72.
- Beerkens, M. (2016). Quality assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in Higher Education*, 21(3), 231-250. doi:10.1080/13538322.2015.1111004
- Beerkens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 272-287. doi:10.1080/21568235.2018.1475248
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47(1), 113-137. doi:10.1023/B:HIGH.0000009804.31230.5e
- Blackmur, D. (2008). Quis Custodiet Ipsos Custodes? The Review of the Australian Universities Quality Agency. *Quality in Higher Education*, 14(3), 249-264. doi:10.1080/13538320802507646
- Blackmur, D. (2010). Does the Emperor Have the Right (or Any) Clothes? The Public Regulation of Higher Education Qualities over the Last Two Decades. *Quality in Higher Education*, 16(1), 67-69. doi:10.1080/13538321003679549
- Brennan, J. (2018). Success factors of quality management in higher education: intended and unintended impacts. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 249-257. doi:10.1080/21568235.2018.1474776
- Broucker, B. D., Wit, K., & Leisyte, L. (2017). Higher education reform: A systematic comparison of ten countries from a new public management perspective. In M. O. Pritchard, R. A. Pausits, & J. P. Williams (Eds.), *Positioning higher education institutions: From here to there* (pp. 19–39). Rotterdam: Sense.
- Capano, G., & Pritoni, A. (2019). Varieties of hybrid systemic governance in European Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 73(1), 10-28.
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2015). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & evaluation in higher education*, 41(6), 950-965. doi:10.1080/02602938.2015.1052775
- Cheng, M. (2014). Quality as transformation: educational metamorphosis. *Quality in Higher Education*, 20(3), 272-289. doi:10.1080/13538322.2014.978135
- Costes, N., Curvale, B., Kraft, M. G., Llavori, R., Malan, T., & Szanto, T. (2010). *First External Evaluations of Quality Assurance Agencies--Lessons Learned*. ENQA Workshop Report 10: ERIC.
- Dill, D. D. (1999). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization. *Higher Education*, 38(2), 127-154. doi:10.1023/a:1003762420723
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2010). *Public Policy for Academic Quality*.
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (Eds.). (2010). *Public Policy for Academic Quality*.
- Eaton, J. S. (2011). US accreditation: Meeting the challenges of accountability and student achievement. *Evaluation in Higher Education*, 5(1), 1-20.

- Enders, J., & Westerheijden, D. F. (2017). The Dutch way of New Public Management. *Policy and Society*, 33(3), 189-198. doi:10.1016/j.polsoc.2014.07.004
- Ewell, P. (2010). Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different? *Quality in Higher Education*, 16(2), 173-175. doi:10.1080/13538322.2010.485728
- Faber, M., & Huisman, J. (2003). Same Voyage, Different Routes? The course of the Netherlands and Denmark to a 'European model' of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 9(3), 231-242. doi:10.1080/1353832032000176042
- Fernández Lamarra, N. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. posibilidades y límites. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(2). doi:<https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200002>
- Gornitzka, Å., & Maassen, P. (2007). An Instrument for National Political Agendas: The Hierarchical Vision. In *University Dynamics and European Integration* (pp. 81-98).
- Haakstad, J. (2001). Accreditation: The new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system. *Quality in Higher Education*, 7(1), 77-82. doi:10.1080/13538320120045102
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276. doi:10.1108/09684880510700608
- Harvey, L. (2018). Lessons learned from two decades of Quality in Higher Education. In *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*: Edward Elgar Publishing.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). *Quality in Higher Education*, 16(2), 81-113. doi:10.1080/13538322.2010.485722
- Holmwood, J. (2011). *A manifesto for the public university*: A&C Black.
- Hopbach, A. (2012). External Quality Assurance Between European Consensus and National Agendas. In *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 267-285).
- Huisman, J., de Boer, H., Dill, D. D., & Souto-Otero, M. (2015). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*.
- Huisman, J., & Westerheijden, D. F. (2010). Bologna and Quality Assurance: Progress Made or Pulling the Wrong Cart? *Quality in Higher Education*, 16(1), 63-66. doi:10.1080/13538321003679531
- Jackson, N. (1997). Academic regulation in UK higher education: part I-the concept of collaborative regulation. *Quality Assurance in Education*.
- Jeliazkova, M., & Westerheijden, D. F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44(3-4), 433-448.
- Jordana, J., García Juanatey, A., Pérez Durán, I., & Sancho Royo, D. (2018). *An Independence Index of Quality Assurance Agencies in Higher Education: European and Latin American countries compared*. Brussels: EQAF.
- Jordana, J., Levi-Faur, D., & i Marín, X. F. (2011). The Global Diffusion of Regulatory Agencies. *Comparative Political Studies*, 44(10), 1343-1369. doi:10.1177/0010414011407466
- King, R. (2006). *Analysing the higher education regulatory state*: Centre for Analysis of Risk and Regulation, London School of Economics and
- Krüger, K., Parellada, M., Samoilovich, D., & Sursock, A. (2018). *Governance reforms in European university systems*: Springer.
- Læg Reid, P., & Verhoest, K. (2010a). *Governance of public sector organizations: Proliferation, autonomy and performance*: Springer.

- Lægneid, P., & Verhoest, K. (2010b). Introduction: Reforming Public Sector Organizations. In *Governance of Public Sector Organizations* (pp. 1-18).
- Laffont, J.-J., & Tirole, J. (1991). The politics of government decision-making: A theory of regulatory capture. *The quarterly journal of economics*, 106(4), 1089-1127.
- Lane, J. E., & KINSER, K. (2016). Rankings, higher education internationalisation and national strategies: Trade-offs, policy levers and (un) intended outcomes. In *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the Influence and Impact of Rankings on Higher Education, Policy and Society* (pp. 258-273): Taylor and Francis Inc.
- Majone, G. (2008). From the Positive to the Regulatory State: Causes and Consequences of Changes in the Mode of Governance. *Journal of Public Policy*, 17(2), 139-167. doi:10.1017/s0143814x00003524
- Martin, M., & Stella, A. (2007). External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices. *Fundamentals of Educational Planning* 85: ERIC.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of education*, 33(3), 265-284.
- Neave, G. (2012). The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe.
- Olsen, J. P. (2007). The Institutional Dynamics of the European University. In *University Dynamics and European Integration* (pp. 25-54).
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University Governance*.
- Pierre, J., & Peters, B. G. (2019). *Governance, politics and the state*: Red Globe Press.
- Pollitt, C., Bathgate, K., Caulfield, J., Smullen, A., & Talbot, C. (2001). Agency fever? Analysis of an international policy fashion. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 3(3), 271-290.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public management reform: A comparative analysis*: Oxford University Press, USA.
- Porter, T., & Ronit, K. (2006). Self-regulation as policy process: The multiple and criss-crossing stages of private rule-making. *Policy Sciences*, 39(1), 41-72.
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (2012). Is there a bridge between quality and quality assurance? In *Managing Reform in Universities* (pp. 114-134): Springer.
- Rothel, J. C., & Barreyro, G. B. (2009). Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400010>
- Rubaii, N., & Bandeira, M. L. (2016). Comparative Analysis of Higher Education Quality Assurance in Colombia and Ecuador: How is Political Ideology Reflected in Policy Design and Discourse? *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(2), 158-175. doi:10.1080/13876988.2016.1199103
- Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (Eds.). (2004). *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*.
- Shah, M. (2013). The effectiveness of external quality audits: a study of Australian universities. *Quality in Higher Education*, 19(3), 358-375. doi:10.1080/13538322.2013.852300
- Shattock, M. (2014). *International Trends in University Governance*.
- Stella, A. (2006). Quality Assurance of Cross-border Higher Education. *Quality in Higher Education*, 12(3), 257-276. doi:10.1080/13538320601072859
- Stensaker, B. (2014). European trends in quality assurance: new agendas beyond the search for convergence? In *Quality Assurance in Higher Education* (pp. 135-148): Springer.

- Stukalina, Y. (2018). Main standards for internal and external quality assurance in the European higher education area. Paper presented at the 10th International Scientific Conference „Business and Management 2018 “.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. H., & Futterer, T. (2012). The impact of accreditation on the reform of study programmes in Germany. *Higher Education Management and Policy*, 24(1), 1-24.
- Talbot, C. (2004). The agency idea: sometimes old, sometimes new, sometimes borrowed, sometimes untrue. In *Unbundled government* (pp. 19-37): Routledge.
- Thune, C. (2006). The Alliance of Accountability and Improvement: the Danish experience. *Quality in Higher Education*, 2(1), 21-32. doi:10.1080/1353832960020103
- Trow, M. (1994). Managerialism and the Academic Profession: The Case of England. *Higher Education Policy*, 7(2), 11-18. doi:10.1057/hep.1994.13
- Veiga Ávila, L., Ossato Facco, A. L., Bento, M. H. D. S., Arigony, M. M., Obregon, S. L., & Trevisan, M. (2018). Sustainability and education for sustainability: An analysis of publications from the last decade. *Environmental Quality Management*, 27(3), 107-118.
- Verhoest, K., Peters, B. G., Bouckaert, G., & Verschuere, B. (2004). The study of organisational autonomy: a conceptual review. *Public Administration and Development*, 24(2), 101-118. doi:10.1002/pad.316
- Vidovich, L. (2002). Quality assurance in Australian higher education: Globalisation and steering at a distance. *Higher Education*, 43(3), 391-408. doi:10.1023/a:1014616110418
- Westerheijden, D. F. (2007). States and Europe and quality of higher education. In *Quality assurance in higher education* (pp. 73-95): Springer.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa, M. J. (Eds.). (2007). *Quality Assurance In Higher Education*.
- Woodhouse, D. (2003). Quality improvement through quality audit. *Quality in Higher Education*, 9(2), 133-139.
- Woodhouse, D. (2010). The quality of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 10(2), 77-87. doi:10.1080/1353832042000230572
- Woodhouse, D. (2013). Global trends in quality assurance. *Quality Approaches in Higher Education*, 5(1), 3-7.