

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ARGENTINA: EL MODELO DE LA CONEAU. ALCANCES Y LÍMITES PARA PENSAR LA MEJORA

Julieta Claverie, Giselle González y Leticia Pérez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art10.pdf>

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2008
Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2008



El presente trabajo se propone como principal objetivo intentar responder cómo y por qué surge la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en la Argentina. En esta dirección, indagamos si la creación de este organismo ha sido el resultado de un proceso de planificación de una política educativa —y por tanto política pública en primer lugar— enmarcada en un modelo de desarrollo del sistema educativo de educación superior del país, o si ha surgido como respuesta política a demandas concretas provenientes de los requerimientos coyunturales del mercado, las exigencias de los organismos de crédito internacionales y la necesidad de estar a tono con las tendencias políticas del contexto global.

A los fines del análisis, hemos planteado nuestro trabajo en cuatro partes sustantivas: la primera intenta describir la problemática respecto de la calidad de la educación superior desde una perspectiva global, recorriendo las experiencias en otras regiones del mundo y haciendo énfasis en la relevancia del concepto de calidad y la necesidad de llegar a un acuerdo respecto de su definición. La segunda parte, describe el caso argentino a partir del surgimiento de la CONEAU como organismo evaluador y su presencia como uno de los principales protagonistas de la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en el año 1995¹. En una tercera instancia, nos referimos a la CONEAU profundizando en la pregunta que dio origen a este trabajo acerca de su surgimiento y vincularla con los modelos teóricos de evaluación institucional que los antecedentes del campo presentan como legítimos. Finalmente, reflexionamos acerca de los logros obtenidos en torno a la evaluación de las instituciones de educación superior como así también en aquellos desafíos pendientes que consideramos claves para seguir avanzando en el propósito de alcanzar una educación superior de calidad para todos.

1. EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO GLOBAL

Desde la segunda parte de la década de 1980 y en el transcurso del decenio 1990 se pudo observar que uno de los cambios más notables en los sistemas de educación superior a nivel global apareció expresado en el creciente interés de los gobiernos por la introducción de sistemas, regímenes y procedimientos de aseguramiento de la calidad (CINDA, 2007). En efecto, comenzó a gestarse un nuevo sentido en la relación entre las Instituciones de Educación Superior y los gobiernos nacionales en torno al eje de la responsabilización pública por los resultados obtenidos y de un mayor escrutinio público sobre el desempeño de las instituciones.

El rápido desarrollo y difusión de estos sistemas y procedimientos en diferentes partes del mundo obedeció a la conjugación de varios factores; en particular, a la acelerada expansión de la matrícula de nivel terciario entre los años 1980 y 1990, con la consiguiente mayor presión sobre los recursos públicos, no siempre disponibles en tiempos de restricción fiscal y de múltiples demandas de bienestar social. En estas circunstancias, las sociedades y los gobiernos manifestaron una creciente preocupación por la calidad de la educación, lo cual representaba una clara situación de tensión tanto por la demanda de un sistema equitativo, con acceso irrestricto y consecuente masificación del sistema como por los costos que debieron enfrentar las instituciones en un periodo que, además, implicó la diversificación de la oferta, una poca participación del sector privado en el financiamiento de las instituciones y la escasez de recursos.

¹ Ley Nacional de Educación Superior Nro. 24.521. Sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada el 7 de agosto de 1995 mediante Decreto 268/95

Para las instituciones de educación superior argentinas, en particular las universidades, estos cambios representaron un importante desafío. Han debido adaptarse, además, a nuevas reglas del juego en su relación con el gobierno que -desde la Ley de Educación Superior sancionada en 1995- incrementó la autonomía de las universidades, implementó nuevos mecanismos de financiamiento y comenzó a evaluar a las instituciones. Estos cambios las obligaron a invertir tiempo, energía y recursos para llevar adelante procesos de autoevaluación, sujetarse a procedimientos de evaluación externa y, en general, hacer más transparentes sus modalidades de organización, gestión y enseñanza. Por su parte, el gobierno argentino, al emprender el camino del aseguramiento de la calidad, hizo frente también a importantes decisiones - explícitas o no- de política en el sector: qué evaluar o acreditar, cuándo y cómo hacerlo, y con qué consecuencias para las instituciones y para las propias políticas gubernamentales.

2. TENDENCIAS GLOBALES Y REPUESTAS NACIONALES A LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS

Al promediar la década del noventa, el problema de la calidad de la educación se había instalado definitivamente en la mayoría de los países latinoamericanos (Krotsch, 1994, 2001, Ozslak, 1999) Para ese entonces, la evaluación de los programas públicos se había convertido en una actividad exigida por la legislación y, tal como señala House (1996) había desempeñado un papel de gran relieve social ya que iba adquiriendo capacidad de transformar, justificar o desacreditar los programas públicos. Esto es, de modelar la política. De acuerdo con ello, para que una evaluación fuera útil para quien la pone en marcha, la financia, la exige o la ejecuta, se debía seleccionar normas de valoración adaptadas a los intereses y objetivos propuestos. De esta forma, la evaluación de los programas públicos formaría parte, de manera fundamental, de una situación pública: una decisión colectiva.

Como en otros ámbitos -y principalmente debido al creciente papel del mercado como regulador de los sistemas- la evaluación y acreditación por la calidad de servicios se trasladó progresivamente hacia los debates públicos y dentro del propio campo de la Educación Superior. Sin embargo, al hablar de educación y aprendizajes, persisten aun numerosas discusiones acerca de qué se entiende por "calidad". Las tensiones se generan en torno a esta idea tratando de consensuar, aún a nivel de las instituciones, gobierno, y contexto global, cómo se definirán los parámetros de lo que se considera una educación superior de calidad y equitativa.

Analizando los enfoques de evaluación de los programas públicos de distintos países observamos que, a pesar de las diferencias, todos parecen haber sido -en mayor o menor medida- consensuados en un proceso de decisión colectiva que involucró a diversos actores. De esta manera, aquellos países que han decidido diseñar un modelo de evaluación del sistema de educación superior debieron enfrentar, *ex ante* algunas cuestiones que permitirían definir un sistema acorde con los objetivos de la política educativa. Tal como señala Vroeijenstijn (1995:21), el diseño de un modelo de evaluación de la calidad de la educación universitaria implicó para estos gobiernos tomar decisiones en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se definiría la calidad?
- ¿Qué se esperaría de la evaluación de la calidad?
- ¿Cuál sería la relación entre nivel, estándares y calidad?
- ¿Deberían ligarse calidad y financiamiento?

- ¿Qué es más apropiado: una evaluación horizontal y comparativa o una evaluación individual?
- Gobierno e instituciones de educación superior: ¿enemigos o aliados?

Un nuevo elemento para sumar al análisis se refiere al hecho de que los modelos de evaluación de los distintos países respondieron a la demanda del sistema económico, político, social y de educación ligada a la evaluación de la calidad de la enseñanza, los aprendizajes y la producción de conocimiento científico, adaptando -en mayor o menor medida- los sistemas de evaluación a sus contextos culturales, económicos, sociales y educativos. A continuación realizaremos un breve recorrido por el escenario de modelos paradigmáticos de evaluación del sistema de educación superior que presentan diferentes países, a fin de puntualizar las principales características de cada uno de ellos, con el objetivo de enriquecer la lectura para el análisis del modelo argentino de evaluación de la calidad de la educación superior.

2.1. Los modelos de evaluación de la calidad de la educación superior en perspectiva comparada

El modelo de evaluación de los Estados Unidos el cual, según Reisberg (en Corengia, 2003) es totalmente privado. El gobierno federal no tiene participación y la evaluación depende de varias autoridades, aparte de que la acreditación que se otorga a una universidad nunca es permanente. En una línea contraria se ubican los países como Francia, España y los países de Latinoamérica, en los que la evaluación no es un proceso librado a los particulares, sino que se realiza a través de organismos creados por los propios estados, con mayor o menor grado de independencia de estos. Por su parte, Holanda es un país en el que la participación del Estado en la evaluación de las instituciones ha generado debate: en función al modelo de evaluación externa de las universidades, surgió la pregunta de si la autonomía institucional era real o si bien era una autonomía falsa o limitada. Según autores como Maassen and van Vught (en Ginés Mora, 2002:14) el gobierno prometió autonomía y auto-regulación de las universidades, pero al mismo tiempo impuso límites en torno a sus propios objetivos para la educación superior con una actitud de "control remoto". Un documento público (HOAK) afirmaba que la calidad debería ser responsabilidad de las instituciones de educación superior y, por ende, las mismas instituciones responsables de sus propias evaluaciones internas de las cuales debían informar al gobierno anualmente. Sin embargo, el gobierno posteriormente comenzó una evaluación independiente del desempeño de las instituciones de educación superior que parece no haber sido consensuada en el campo y que ha generado polémicas.

También existen países donde, por medio de estas políticas, el Estado se ha involucrado en la calidad de la educación superior como nunca antes en el pasado lo había hecho: es el caso de Reino Unido y Australia (Stufflebeam, 2001).

Según Krotzsch (2001) los procesos de consolidación de la evaluación de la calidad en América Latina han tenido diferentes grados de institucionalización en los diversos países. Esto dificulta medir su impacto sobre las organizaciones y la cultura de los sistemas. En la mayoría de los sistemas educativos de la región, las tareas políticas y técnicas que debieron desarrollarse para instalar regímenes de evaluación y acreditación de la calidad universitaria resultaron desordenados y por demás complejos.

El primer país latinoamericano que inició las prácticas de regulación y evaluación de la calidad de la educación superior por iniciativa estatal fue Chile. En el año 1990, se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.692, conocida como LOCE, por la cual se creó el Consejo Superior de

Educación (CSE), organismo al que le fue encomendada la "acreditación" de todas las universidades creadas a partir del año 1981. (Inga y Velásquez Silva, 2005)

En el año 1998, el Ministerio de Educación chileno creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) como organismo dependiente, para la coordinación y desarrollo de los procesos de acreditación de las carreras de pre-grado, y un año más tarde, la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) con el objetivo de desarrollar experiencias piloto de acreditación de programas de magíster y doctorado (Inga y Velásquez Silva, 2005). Desde un comienzo, el Estado chileno asumió un rol de mediación y regulación, posibilitando a este último y a toda la comunidad educativa involucrada en dichos procesos progresar de un modelo de aseguramiento de la calidad inserto en el esquema neoliberal de los años '80 a la propuesta de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, cuyo modelo supone una responsabilidad compartida entre diferentes actores, donde al Estado le corresponde un rol regulador y garante de la calidad. Este principio encuentra sustento en un proyecto de ley enviado en el año 2007 al Parlamento para su aprobación (CINDA, 2007).

Por su parte, en Colombia en el año 1992 se promulgó la Ley 30 y a través de su artículo 53 se dispuso la creación del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) con el objetivo de asegurar que las Instituciones de Educación Superior realicen sus actividades con los más altos requisitos de calidad, en concordancia con sus propósitos y objetivos. Según esa norma, el Sistema Nacional de Acreditación estaría dirigido por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), órgano que fue finalmente instalado en el año 1995.

Del 2000 en adelante, se avanzó en el mejoramiento de los procedimientos y prácticas de calidad educativa con la promulgación de cuatro decretos (el decreto 917 de 2001, el 792 de 2001, el 2566 de 2003 y el 1001 de 2006) estableciendo estándares y normas de calidad en programas académicos de pregrado. (Inga y Velásquez Silva, 2005)

En ese país, se ha venido migrando, desde de la promulgación de la Ley 30, de un esquema de evaluación burocrática y normativa de la calidad a otro de mayor participación académica y científica a nivel nacional. A partir de esta ley se sustentan los procedimientos y prácticas para garantizar la calidad de la educación superior. Así, la acreditación surge atendiendo a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad. En ese sentido, el principal logro ha sido activar la capacidad de las instituciones académicas de autorregularse y comprometerse de manera autónoma en su proceso de mejoramiento para garantizar la prestación de un servicio de calidad. Se trata de un modelo que permite ejercer la autonomía con rendición de cuentas, no de un modelo correccional e intervencionista (CINDA, 2007).

Más recientemente, en el año 2004, en Brasil, se promulgó la Ley N° 10.861 por la que se instituyó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), encargado de garantizar los procesos de evaluación de las Instituciones de Educación Superior, de los programas de grado, y el desempeño académico de sus estudiantes (Art. 1°). El mismo está bajo jurisdicción del Ministerio de Educación y cuenta con un órgano directivo: la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES), encargada de la coordinación y supervisión del sistema (Inga y Velásquez Silva, 2005). Con la implementación de este sistema, se recoge la larga experiencia institucional y gubernamental en materia de evaluación y acreditación que se ha desarrollado desde la década de 1970 para el área de Postgrados (CINDA, 2007). Idealmente, las informaciones obtenidas por el SINAES serán utilizadas por las instituciones de educación superior como guía para su eficacia institucional y efectividad académica y

social, así como por los organismos gubernamentales, para orientar políticas públicas, y por los estudiantes, padres de alumnos, instituciones académicas y público en general, para guiar las decisiones referentes a la calidad de las carreras y de las instituciones. Asimismo, los resultados del SINAES fundamentarían las decisiones del Ministerio de Educación sobre el reconocimiento de carreras y la acreditación de instituciones.

A contramano de las tendencias hasta aquí señaladas, donde el Estado aparece como promotor de los procesos de evaluación y acreditación para las casas de altos estudios, es en México donde las propias instituciones de educación superior crean en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), organismo no gubernamental que ha surgido sin la necesidad de un marco jurídico en la legislación de educación superior y ha aplicado, como experiencia preliminar, procesos de evaluación de calidad a universidades e institutos tecnológicos del país. (Inga y Velásquez Silva, 2005).

También a iniciativa institucional y en el marco de concertación con la Secretaría de Educación Pública, en 1991, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) establece los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), organismo no gubernamental a cargo de la evaluación diagnóstica de programas académicos, funciones institucionales y de proyectos, la acreditación institucional y de programas, entre otros. (CINDA, 2007). Por otro lado, en el 2000, la Secretaría de Educación Pública instituyó el Consejo para la Acreditación de la Evaluación Superior (COPAES) como instancia gubernamental de carácter autónomo, encargado de otorgar reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos e instituciones mexicanas de educación superior, tanto públicas como privadas. Las principales funciones del COPAES tienen que ver con la elaboración de lineamientos y criterios para el reconocimiento formal de los organismos acreditadores y la evaluación formal y supervisión de esos organismos.

El caso de Perú es singular, dado que la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa ha sido recientemente aprobada, y no existen universidades o instituciones acreditadas por el organismo nacional. Sin embargo, en el caso de la carrera de medicina, el 7 de julio de 1999, se promulgó la Ley N° 27154, que institucionaliza la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina y el Decreto Supremo N° 005-2000- SA, Reglamento de la Ley (CAFME) En la misma línea, Uruguay es un país que hasta el 2006 no contaba con un régimen de evaluación y acreditación. Recientemente, en mayo de 2006, la Dirección de Educación del MEC comenzó a implementar procesos de auto-evaluación institucional. (CINDA, 2007).

3. LOS ORÍGENES DE LA COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) EN ARGENTINA

3.1. El Contexto del problema de la Evaluación en Argentina

A partir de lo expuesto sabemos que la preocupación por la evaluación de la calidad es global y Argentina no ha sido ajena a este problema. De tal forma, en el año 1995 se creó mediante la Ley de Educación Superior la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

Si realizamos un análisis del contexto político del surgimiento de la CONEAU en Argentina, las políticas de evaluación y acreditación de la calidad universitaria se podrían ubicar en la llamada segunda generación de reformas del Estado que se ocupó principalmente de las mejoras en términos de calidad institucional. En línea con la tendencia global, la segunda generación de reformas del Estado se caracterizó por buscar una mayor efectividad en la acción estatal, orientarse hacia el mercado, estar descentralizado y actualizar las capacidades regulatorias (Ozslak, 1999).

Los cambios en el sistema universitario relacionados principalmente con la progresiva expansión de la matrícula, que comenzó tempranamente en la década del 60, junto a un gasto público reducido por alumno, obligaron al Estado a atender una serie de nuevos problemas relacionados con el sistema en su conjunto: acceso, equidad, calidad, financiamiento, acreditación, coordinación, evaluación y control (Villanueva, 2006:3).

Por tanto, el problema de la calidad de la educación emergió en un contexto en el que la heterogeneidad social e institucional impulsada por el acrecentamiento del número de alumnos, hacía menos visible y predecibles los procesos internos de las instituciones. De acuerdo con Krottsch (2002:15) "el giro hacia la autonomía evaluada y la evaluación como mecanismo de racionalización *ex post*-que suplanta la anterior intelección burocrática del planeamiento- constituye la nota predominante de las políticas de educación superior que se orientaron, desde entonces, en torno a la necesidad de garantizar la calidad en un sistema cada vez más complejo y opaco en casi todas las regiones del mundo". A su vez, la búsqueda de racionalidad en el gobierno y en la gestión de las universidades implicó el uso de dos herramientas que en los países industrializados habían adquirido un peso relevante en los procesos de modernización de los estados: la gestión por objetivos y la técnica de la calidad total. Los Estados comenzaron a cumplir un nuevo papel de "Estados Evaluadores" (Neave, 2001), lo que conllevó al fortalecimiento de la planificación y de la gestión estatal. En la misma línea, el Estado argentino, a través del accionar de la Secretaría de Políticas Universitarias, incorporó como herramientas para la implementación de las políticas públicas en general y en el área de políticas educativas en particular, técnicas del "mundo empresario" a fin de introducir mejoras en la eficiencia y calidad de la prestación del servicio público (García de Fanelli, 2005:92).

Empero, el proceso de formación de la política de evaluación de las universidades se desarrolló, en comparación con otros países del mundo, subrepticamente. En 1992 comenzó a instalarse como una cuestión a debatir de manera acordada entre actores del Estado y las universidades la idea acerca de cómo se mejoraría la calidad de la educación en un momento de fuertes restricciones fiscales. En esa discusión se constituyeron principalmente dos espacios de tensión en el sistema de Educación Superior que vale la pena destacar:

El primer espacio de tensión se vinculó a la restricción de recursos públicos y la expansión de la matrícula universitaria que promovió en el gobierno una preocupación creciente por dos cuestiones básicas: cómo asegurar la eficiencia del gasto y cómo garantizar la calidad en el servicio educativo con restricciones presupuestarias. En la búsqueda de estos dos objetivos comenzaron a privilegiarse dos herramientas vinculadas al uso de *nuevos instrumentos para asignar las partidas presupuestarias* entre las universidades y un *mayor énfasis en el control de la calidad* por medio de mecanismos de acreditación de carreras e instituciones, y la evaluación externa (García de Fanelli, 2005).

El segundo campo de tensiones se constituyó en torno a la forma que adquirió la configuración del campo evaluador en la Argentina, "espacio del que parece conveniente resaltar su carácter interactivo y

negociado a la vez que fuertemente atravesado por la pertenencia político partidaria de los actores” (Krotsch, 2002:20). Comenzó un vigoroso intercambio de acuerdos y desacuerdos entre las universidades por un lado, y el Poder Ejecutivo Nacional por el otro – a través del denominado Subproyecto 06 que contenía el componente de evaluación de la calidad puesto en marcha en 1991-, que constituye una disputa en torno al sentido y control de la evaluación en el país. El debate en este espacio se generó en torno al problema de la autonomía universitaria ya que la conformación de un organismo evaluador de gestión pública generaría un giro en las políticas que modificaría *los patrones de relación entre el Estado y la universidad* (Krotsch, 2002:21).

El debate se cerró -al menos parcialmente- con la creación en 1995, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la cual es un organismo descentralizado que depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. La Ley de Educación Superior 24.521 en su artículo N° 44 ordenó que las instituciones universitarias debieran asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, llamadas autoevaluaciones, las cuáles se complementarían con evaluaciones externas, realizadas cada seis años y ejecutadas por la CONEAU. Desde entonces, las funciones que abarca la evaluación son: docencia, investigación y extensión y en el caso de las universidades nacionales, también la gestión institucional.

La CONEAU es un organismo que desempeña multiplicidad de funciones y está compuesta por doce (12) miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional de Educación, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación y uno por el Ministerio de Cultura y Educación. Duran en sus funciones cuatro años. Según la Ley en todos los casos deberán tratarse de personalidades de reconocida jerarquía académica y científica. Esta Comisión cuenta con un presupuesto propio (Ley de Educación Superior 24.521, Art. 47.).

Entre las funciones de la CONEAU se destacan (Ley de Educación Superior 24.521, arts. 42, 43 y 46.):

- Coordinar y llevar adelante la evaluación externa;
- Acreditar las carreras de grado y las carreras de postgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, La acreditación de carreras de grado por parte de la CONEAU requiere de la aprobación previa de los estándares de acreditación por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo de Universidades².
- Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;

² El Consejo de Universidades fue creado por la Ley de Educación Superior N° 24.521 en el año 1995. Lo integran el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), un representante de cada uno de los siete Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) y un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. Define políticas y estrategias de desarrollo del sistema universitario promoviendo la cooperación y articulación entre las instituciones universitarias argentinas.

- Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisorio de esas instituciones.

Por último, otra de sus funciones esenciales es la acreditación periódica (cada tres años) de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones que son reguladas por el Estado por considerar que su ejercicio profesional puede poner en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes de Argentina. Los títulos que fueron declarados de interés público hasta la actualidad, según la información que publica el mismo organismo, son los de médico, los correspondientes a dieciocho especialidades de ingeniería, los de farmacéutico, bioquímico, veterinario, ingeniero agrónomo, ingeniero agrimensor, ingeniero industrial, ingeniero metalúrgico, ingeniero biomédico, bioingeniero, arquitecto, odontólogo y psicólogo. Además está bajo estudio la inclusión de los títulos de abogado, notario, contador público y actuario. Sin embargo, no todos estos títulos han sido aún objeto de acreditación según la misma CONEAU³. Además de la declaración de interés público de una carrera, el lanzamiento del proceso de acreditación de una carrera demanda que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino, en acuerdo con el Consejo de Universidades establezca las actividades reservadas al título, la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos, los criterios de intensidad sobre la formación práctica y los estándares de acreditación. Con estos elementos se fija una resolución ministerial la cual será la norma central para la acreditación de cada carrera de interés público. Hasta mediados de 2008 las resoluciones se habían dictado para los títulos de médico, dieciocho especialidades de ingeniería, ingeniero agrónomo, farmacéutico, bioquímico, veterinario, ingeniero industrial, ingeniero agrimensor, bioingeniero, ingeniero biomédico e ingeniero metalúrgico. El dictado de estas resoluciones marcó el ritmo de incorporación de carreras a los procesos de acreditación. Aún restan incorporar las carreras de Arquitectura, Odontología y Psicología

En síntesis, la Ley de Educación Superior argentina estableció para todas las universidades tanto públicas como privadas, la obligatoriedad de una *evaluación institucional* cada seis años, así como la acreditación de todas las carreras de postgrado y de grado declaradas de interés público. El universo de universidades en Argentina, para el año 2007 estaba compuesto por 81 universidades, 43 privadas y 38 públicas. De ese total de instituciones, las universidades nacionales, que dependen para su funcionamiento casi exclusivamente de los fondos públicos, absorbían para el año 2005 el 83,5% de la matrícula total del país, según los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Según un estudio realizado por la misma CONEAU (2002) una particularidad del organismo es la multiplicidad de funciones que desempeña. Señalan que luego de siete años, el organismo ha institucionalizado todas sus funciones: desde 1996 la evaluación de los proyectos institucionales, desde 1997 la evaluación de los informes anuales de instituciones universitarias con autorización provisoria, evaluación externa y acreditación de postgrados y, desde 1999, la evaluación de solicitudes de reconocimiento definitivo y de agencias privadas de evaluación y acreditación de carreras de grado.

³ Información disponible en <http://www.coneau.edu.ar/>

4. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CONEAU

La preocupación por la evaluación de la calidad ha significado debates -para los países que constituyeron organismos de evaluación- en torno a cuestiones básicas relativas a qué se entendió por calidad, cómo se podía "medir", y consecuentemente cuáles serían los objetivos de la evaluación de la educación superior. El consenso colectivo en estas cuestiones ha sido fundamental para el éxito en la implementación de programas de evaluación (House, 1996).

La experiencia internacional y la lectura de la bibliografía especializada, nos ha permitido una mirada comparativa sobre enfoques, teorías y prácticas evaluadoras. Nuestro objetivo es observar si el modelo de evaluación de la CONEAU, tal como se conformó, respondió a alguno de los modelos que los antecedentes reconocen como modelos "tipos" de evaluación de la calidad de la educación superior. A tal fin, presentamos a continuación dos cuadros. En el primero resumimos los modelos teóricos de evaluación de la calidad de educación superior según la experiencia internacional, tal como lo presentan los antecedentes. En el segundo, describimos los modelos de evaluación de la calidad de educación superior según su *modus operandi*. Para facilitar la lectura de los cuadros hemos clasificado los modelos en dos categorías:

- Según la experiencia internacional: Modelos americano, modelo europeo y modelo australiano-canadiense (Cuadro 1).
- Según la metodología: Modelos cuantitativos y modelos cualitativos (Cuadro 2).

A los efectos de analizar el modelo de la CONEAU debemos detenernos en la consideración de dos perspectivas diferentes y convergentes:

- a) La primera perspectiva de análisis es aquella relativa a la forma en que se compuso la CONEAU en tanto organismo orientado a la mejora de la calidad y oferta del sistema universitario argentino en su conjunto. Aquí nos preguntamos cómo fue pensado el organismo *ex ante* su institucionalización en tanto agente de evaluación y acreditación de la educación superior.
- b) La segunda perspectiva refiere al *modus operandi* mediante el cual esta comisión interviene en las instituciones de educación superior. Aquí indagamos cómo se operativizó su accionar.

Atendiendo a la primera pregunta, como política de gobierno la CONEAU pareció responder, a un *modelo basado en objetivos, tipo Tyler* en tanto surgió con un interés centrado en la mejora del sistema de educación superior, en un contexto demandante de educación de calidad, equitativa, y con recursos escasos. Tal contexto exigió para Argentina, establecer las metas u objetivos para el sector de educación superior, definirlos en términos de comportamiento institucionales, desarrollar técnicas, instrumentos, recopilar datos y comparar los datos con sus objetivos. Aún así, queda abierta la discusión acerca de si fue definido previamente qué se entendería por calidad de la educación superior argentina y cuál sería el tipo de intervención y alcance del organismo.

En tanto a su *modus operandi* el accionar de la CONEAU presenta elementos del modelo europeo o *mixto* ya que combina por un lado la autoevaluación institucional, a cargo de las universidades, y, por el otro, la evaluación externa, a cargo del gobierno.

CUADRO 1. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN EXPERIENCIA INTERNACIONAL

	Características Generales	Fin	Indicadores	Alcances y limitaciones del modelo
AMERICANO (EXTERNO)	Basado en variables objetivas externas idénticas a todas las instituciones. Se basan en la acreditación y el examen sistemático de los sistemas educativos. Son realizadas, en sus últimas fases, por agentes externos a la institución evaluada.	Ordenar a las instituciones en clasificaciones jerárquicas de calidad, basándose más en los resultados y en el nivel de apreciación de los egresados por las empresas.	Prestigio de las instituciones, recursos materiales y humanos, nivel de colocación de los alumnos, número de publicaciones de los profesores y alumnos, subvenciones por investigación, antigüedad y notoriedad del profesorado.	Se trata de mediciones de variables de calidad pero no se define claramente el concepto de calidad y no se tiene en cuenta que las distintas instituciones persiguen objetivos diferentes
EUROPEO (MIXTO)	Los dos modelos característicos son el de la Comunidad Europea (CEE) y el de la Fundación para la Calidad Total (FQTM). Parten de un marco de evaluación elaborado por expertos y representantes de las instituciones que la institución debe adaptar y aplicar en forma autónoma., contrastando el proceso y los resultados recogidos por la institución con expertos evaluadores externos. El informe final y la toma de decisiones, en forma de recomendación, es definida por agentes externos.	Crear actitudes favorables a la evaluación en las universidades europeas generando una cultura de evaluación de calidad, y además potenciar la configuración de reuniones y proyectos de intercambio, colaboración y cooperación de los diferentes países de la comunidad europea configurando redes de instituciones y expertos.	Adecuación a las demandas laborales, existencia de convenios con otros organismos, plan de gestión de los presupuestos, nivel de competencia del profesorado, flexibilidad de los planes de estudio, cantidad y calidad de las publicaciones de los docentes, tasa de colocación de los alumnos, tasa de continuación de estudios de postgrado, etc.	En los comités de evaluación se detectó falta de formación, implicación y participación de las personas. Faltan datos clave. Busca ser un modelo de asesoramiento y apoyo para la puesta en marcha de los procesos de evaluación de cada universidad.
AUSTRALIANO / CANADIENSE	Surgió para mejorar la calidad de la docencia, investigación y servicios que ofrecían las universidades. Los departamentos de las universidades constituyeron comités de evaluación para aportar información acerca de su funcionamiento y resultados como vías para mejorarlos. Tienen la metodología investigación-acción Se realizaron longitudinalmente a lo largo de varios años. La clave fundamental de su desarrollo fue la capacidad de motivación interna y el sentido de unificación en los procesos de evaluación.	El proceso de evaluación se centra en los puntos fuertes y débiles de los departamentos/facultades, la validez de los recursos, la evaluación del personal, la eficiencia de la organización y las relaciones interdepartamentales. Se recoge información por medio de entrevistas y cuestionarios realizados a los miembros de un departamento.	Distribución de recursos, grado de planificación institucional, nivel de participación de los alumnos, adecuación de los programas a las demandas de los alumnos, implicación de los docentes, cantidad y calidad de publicaciones de los docentes, cooperación entre los miembros de la institución, etc. Datos extraídos: historia de la institución, estado actual, resultados clave, áreas mejorables, estrategias para cambios futuros, etc.	Se basa en la interayuda y cooperación entre las facultades consideradas en su globalidad. Garantizan procesos de calidad pero no contrastan los resultados Actualmente estos modelos han derivado en modelos mixtos.

CUADRO 2. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN METODOLOGÍA

Clasificación	Nombre	Características Generales	Instrumentos	Procesos
CUANTITATIVOS	MODELO BASADO EN OBJETIVOS (TYLER)	Se organiza por objetivos su fin es relacionar los resultados con los objetivos Dirigido a planificadores y directivos del programa La metodología es cuantitativa (planificación experimental, comparación entre grupos)	Observación, análisis de tareas, tests estandarizados de rendimiento pedagógico, pruebas objetivas.	Establecer metas u objetivos, definirlos en términos de comportamiento, desarrollar técnicas e instrumentos, recopilar datos y comparar datos con objetivos
	MODELO DE TOMA DE DECISIONES (STUFFLEBEAN)	Se organiza por situaciones decisivas El objetivo es proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar las decisiones. Dirigido a los tomadores de decisiones Metodología cuanti: estudios piloto, planificación experimental, observación.	Revisión de documentos, audiciones, entrevistas, test diagnósticos, visitas y escalas de autoevaluación	Análisis de tareas, plan de obtención de información, plan para el informe sobre resultados y para la administración del estudio
MIXTOS	MODELO ORIENTADO AL CONSUMIDOR (SCRIVEN)	Organizado según las necesidades y valores sociales. Su objetivo es juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos. Dirigido a la sociedad en general (consumidores). Metodología cuanti-cuali (planificación experimental, evaluación sin metas, comparación y descripción)	Listas de control, test diagnósticos, entrevistas, informes.	Valoración de necesidades, evaluación de metas, comparación con otras alternativas, examinar según costo y efectividad, combinación de la evaluación personal con la del programa
	MODELO RESPONDENTE (STAKE)	Organizado según los problemas localizados Su objetivo es facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas. Ayuda a los clientes. Dirigido a la comunidad y grupo de clientes locales Metodología cuali: estudio de casos, descripción.	Informes, entrevistas, sociodrama, observación	Descripción, antecedentes, transacciones y resultados. Juicio, antecedentes, transacciones y resultados.
CUALITATIVOS	MODELO DE ILUMINATIVA (PARLETT)	Organizado por problemas y necesidades localizados Su objetivo es el estudio del programa de innovación intentando clasificar cuestiones, ayudar al innovador, y otras partes interesadas e identificar los procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados. Dirigido a innovadores y personas involucradas Metodología:	Observación y entrevista	Observación, investigación y explicación.
	MODELOS DE CRÍTICA ARTÍSTICA (EISNER)	Organizado por Efectos Su objetivo es ofrecer una representación y valoración de la práctica educativa y sus consecuencias dentro de su contexto Dirigido a la comunidad y grupo de clientes en zonas locales Metodología: cuali: estudio de casos	Crítica artística	Descripción, interpretación y valoración

Como señalamos, el modelo europeo de evaluación parte de un marco de evaluación elaborado por expertos y representantes de las instituciones que la institución debe adaptar y aplicar en forma autónoma, contrastando el proceso y los resultados recogidos por la institución con expertos evaluadores externos (Stufflebeam D. y Shinkfield A. 1987, Stufflebeam D. 2001, House, 1992, Cook, 2002). El informe final de la evaluación y la toma de decisiones, en forma de recomendaciones, es definida por agentes externos a las instituciones que, para el caso argentino, se conocen como "pares evaluadores".

En Argentina, los procedimientos y las pautas para la acreditación de las carreras por parte de la CONEAU están normados⁴. El marco regulatorio establece que los procesos de acreditación de grado comprenden tres fases: 1) autoevaluación de las instituciones, 2) evaluación externa a través de la actuación de los comités de pares y 3) decisión final con recomendaciones por parte de la CONEAU⁵.

La autoevaluación se realiza durante un período de hasta cuatro meses de acuerdo con las características de cada universidad. El producto de esta etapa es un informe que incluye una descripción general de la organización institucional, su historia, estructura, visión y misión y un análisis de las condiciones de los académicos y alumnos, y la situación en que se desarrollan las carreras y sus resultados. En algunos casos incluye la formulación de planes de mejoramiento o de "planes estratégicos" mediante los cuales la universidad explicita como alcanzará los requisitos de calidad previstos por los estándares.

La evaluación externa se lleva adelante mediante la intervención de un comité de pares evaluadores, externos a las instituciones. En esta fase los pares analizan el informe de autoevaluación y visitan las sedes de las carreras controlando ítems acordados (tales como estado de la biblioteca, y condiciones generales de los materiales de trabajo para los académicos y alumnos). Luego elaboran un dictamen que contiene un juicio evaluativo seguido por recomendaciones. Los comités de pares pueden recomendar tanto la acreditación por el período que corresponda como la no acreditación de la carrera.

Finalmente, la tercera fase corresponde a la decisión de la CONEAU. Los resultados posibles para una acreditación son los siguientes⁶:

- 1 La *acreditación por un período de seis años*, para aquellas carreras que cumplan con el perfil previsto por los estándares.
- 2 La *acreditación por un período de tres años* para aquellas carreras que:
 - 2.1 Reúnan el perfil previsto pero no tengan un ciclo completo de dictado y, por lo tanto carezcan de egresados.
 - 2.2 A pesar de no haber logrado el perfil previsto por los estándares, presentan planes de mejoramiento sólidos que permitirán alcanzarlos en un plazo razonable.
 - 2.3 Frente a los requerimientos expresos de los pares efectuados en ocasión de la visita, formulen planes de mejoramiento que conduzcan a delinear compromisos que permitan alcanzar el perfil de calidad previsto en un plazo razonable.
- 3 *No acreditación*, para aquellas carreras que:

⁴ Según la Ordenanza del organismo N° 005/99 que se basa en lo establecido por el Decreto N°499/96 (artículo 5°) y el Decreto N° 173/96 (artículo 15°).

⁵ Información disponible en www.coneau.edu.ar

⁶ Según el marco regulatorio presentado

- 3.1 No cumplan con los criterios de calidad previstos y cuyos planes de mejoramiento sean considerados no factibles o insuficientes para poder alcanzar el perfil de calidad fijado en la resolución ministerial
- 3.2 Efectuados los requerimientos del caso en ocasión de la vista, formulen planes de mejoramiento no satisfactorios para el logro de los objetivos en un plazo razonable.

En todos los casos las universidades pueden, frente a la decisión de la CONEAU, presentar un recurso de reconsideración dentro de los 30 días hábiles de haber recibido la resolución.

Una vez cumplido el plazo de validez de la acreditación otorgada por el organismo, se organiza una segunda fase de evaluación que tiene por objetivo verificar el cumplimiento de los compromisos de mejoramiento establecidos por los estándares. En caso de que la evaluación resulte favorable, se extiende la acreditación por otros 3 años, en el caso contrario, la decisión sobre la acreditación puede suspenderse por el plazo de seis meses (Ordenanza CONEAU N° 41/04).

El Decreto N° 499/96 (artículo 7) dispone que la acreditación constituye una condición necesaria para el reconocimiento oficial y consecuente validez nacional del título de las carreras por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. No obstante, según afirma el mismo organismo en su sitio web, las funciones de la CONEAU y las del Ministerio de Educación argentino están claramente diferenciadas. Las atribuciones y las responsabilidades de la CONEAU están limitadas a la acreditación de las carreras, entendiéndose por acreditación al proceso de evaluación de la calidad académica, complementario de la evaluación institucional y dirigido a su mejoramiento que tiene objetivos exclusivamente académicos, efectos sociales y eventualmente políticos, pero no jurídicos. En cambio, las atribuciones y las responsabilidades del Ministerio tienen efectos netamente jurídicos. Mediante este *modus operandi*, el Estado argentino, a través del actuar de la CONEAU, ha asumido una función de "timoneo a distancia" pudiendo acompañar las recomendaciones de mejora de ese organismo con contratos de financiamiento para su puesta en marcha, mediante la ejecución de "contratos programa"⁷, con los cuales asigna presupuestos extraordinarios a las instituciones universitarias con el objetivo de llevar a cabo los planes estratégicos para la mejora de aquellos puntos organizacionales que la evaluación marcó como más débiles. Con estas herramientas especiales de financiamiento, el estado ha logrado intervenir en las instituciones promoviendo mejoras y respetando la autonomía de gestión que la Ley de la Educación Superior otorgó a las universidades argentinas. Estos mecanismos de financiamiento ilustran la particular relación de autonomía-dependencia que las universidades públicas argentinas asumen con el Estado.

Analizando los alcances y limitaciones de este modelo, Liz Reisberg (2008) ha señalado a modo de deficiencia que la Argentina ha copiado indicadores y métodos de evaluación creados y usados en otras culturas y sociedades afirmando que la tradición y la economía conspiraron para que el sistema de evaluación de la calidad de la educación superior argentina no sea práctico para pensar la mejora de las instituciones universitarias que no están siendo eficaces. Por ejemplo, en tanto los criterios de la evaluación preferidos, plasmados en los indicadores utilizados por la CONEAU se orientan a medir más

⁷ Para profundizar el estudio sobre el financiamiento del Sistema de Educación Superior ver el texto de García de Fanelli, Ana María (2005) *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Bs.As., Fundación OSDE & Miño y Dávila

las actividades de investigación que de enseñanza, siendo que la principal tarea de las universidades argentinas es enseñar. En torno a este artículo nos preguntamos ¿Cómo mejorar el sistema de evaluación de la calidad de la educación superior? Algunas líneas de investigación están portando conocimiento válido para que luego de la experiencia recorrida Argentina pueda repensar su política de evaluación.

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Analizamos si la CONEAU fue el resultado de un proceso de planificación de una "política" educativa enmarcada en un modelo de desarrollo del sistema educativo de educación superior del país. Observamos que esta comisión surgió, en primera medida, como respuesta política a las demandas que provenían de diversos sectores, tales como el mercado, los organismos de crédito internacionales y las tendencias políticas del contexto global. En este sentido, la Argentina se sumó a la preocupación común acerca del problema de la calidad de la educación evidenciada en los procesos de creación de organismos evaluadores que en las últimas décadas se crearon en diversos países del mundo. En el país estas demandas constituyen los rasgos característicos de la segunda generación de reformas del Estado en la cual se enmarcó la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995 y la creación de la CONEAU como organismo regulador de la calidad de la educación superior. Aún así, resulta difícil observar una planificación *ex ante* de lo que se entendería por "calidad" del sistema universitario argentino, así como de los procesos propios del acto evaluador. En suma, la política de evaluación finalmente adoptada fue el resultado de procesos de negociación entre las universidades, los sectores gremiales y el Estado, que comenzaría desde entonces a tener una intervención más fuerte en las universidades a través de la acreditación de carreras de interés público, de evaluaciones institucionales y de nuevos mecanismos de financiamiento vinculados a planes para mejorar las debilidades que las evaluaciones denunciaren.

Observamos que si bien el impacto de su actuación ha sido fuerte en las instituciones universitarias gracias a los procesos de acreditación y evaluación externa, su accionar no ha respondido a un modelo "teórico" de evaluación. Podemos pensar que se acerca, según su *modus operandi*, al modelo europeo mixto de evaluación, aunque con algunos elementos diferenciados, dado que si bien este modelo tiene muchos puntos en común con el modelo que presenta la CONEAU, posee al mismo tiempo marcadas diferencias especialmente respecto de los fines a los que se encuentra orientado, ya que el modelo europeo mixto persigue el intercambio de proyectos y la generación de redes de colaboración entre países, como uno de sus principales objetivos.

La perspectiva de este trabajo propone pensar que los procesos de evaluación no se llevan a cabo en el marco de un vacío de *subjetividades* sino que se insertan en un escenario con actores que manifiestan (activa o pasivamente) enfoques diferentes y muchas veces contradictorios en torno a los procesos evaluatorios. Ergo, suponemos que tanto el rol y posición institucional del evaluador como la posible existencia de respuestas heterogéneas y en ocasiones poco esperadas resulta clave a la hora de analizar la creación y dinámica funcional de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Esta última ha logrado institucionalizar todas las funciones que se le adjudican en la Ley de Educación Superior en pocos años. En 1996 comenzó con la evaluación de proyectos institucionales, en 1997 con la evaluación de informes anuales de instituciones con autorización provisoria, evaluación externa y acreditación de postgrados y en 1999 con la evaluación de solicitudes de reconocimiento definitivo y de

agencias privadas de evaluación y acreditación de carreras de grado. La importancia de sus logros, entre los más importantes la instalación de la cultura de la evaluación entre las universidades que la CONEAU ha impulsado fuertemente, así como el control del creciente aumento en la creación de nuevas instituciones, a través de la verificación de requisitos mínimos de calidad, no debe oscurecer la *profundización* de los cambios como grandes desafíos aún pendientes. Al respecto, Camou (2007) señala que aún hay dos: el primer desafío vinculado a la posición de los actores que, dentro de las instituciones, deben comprender el juego reiterado y periódico de "autonomía-dependencia" que establecen con el Estado. El segundo, de más largo plazo, es el que constituye la finalidad última de la iniciativa de los procesos evaluatorios y consiste en vincularlos a una nueva "cultura organizacional". En este sentido y siguiendo la propuesta de Camou (2007), las respuestas de las universidades argentinas a los procesos de evaluación de la CONEAU han sido diversas. En algunas la adopción de la política de evaluación ha sido sustantiva y plena mientras que en otras ha sido más instrumental y pragmática. Asimismo, ha habido más o menos resistencias por partes de los actores organizacionales que participan de estos procesos. Lo que es claro, es que las universidades argentinas deben profundizar su vínculo con la sociedad a fin de desarrollarse sobre las áreas productivas y tecnológicas con diversos sectores sociales y económicos, como un requerimiento impostergable que la sociedad del conocimiento le plantea al país y, en consecuencia, a los "policy makers". Y para esto, demandan sostener políticas claras y consistentes por parte del Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camou, A. (2007). Los Juegos de la evaluación universitaria argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre el estado y la sociedad en *Evaluando la Evaluación* Camou, Krotsch y Prati (coordinadores). Buenos Aires: Prometeo.
- CONEAU (1997). El Sistema de Acreditación de los Estados Unidos: La acreditación Institucional y La Acreditación de Programas. Mimeo
- CONEAU (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Disponible en www.coneau.gov.ar.
- CONEAU (2002). Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de Evaluación y acreditación. Consultado en septiembre de 2007 en <http://www.coneau.edu.ar/archivos/Impacto.pdf>
- Cook, Ch. (2002). La Evaluación de Universidades: Experiencias y Consecuencias. *Conferencia sobre la Experiencia Norteamericana en Evaluación de la Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina.
- Corengia, A. (2005). Estado, Mercado y Universidad en la Génesis de la Política de Evaluación y acreditación universitaria argentina. *Tesis de Maestría*. Universidad de San Andrés.
- Domínguez, G. (2000). *Evaluación y Educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Fernández, N. (2003). Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina. IESALC-UNESCO. Trabajo presentado en el taller *Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, 2003. Consultado en <http://www.iesalc.unesco.org/vel>. Septiembre de 2007
- García, A.M. (2005). *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Fundación OSDE & Miño y Dávila.
- Gines Mora, J. (2002). La Evaluación y Acreditación en la Unión Europea en Gines Mora y Fernández Lamarra N.(coordinadores) *Convergencia América Latina-Europa. Procesos de evaluación y*

- acreditación de la calidad*. Unión Europea: Proyecto Alfa-Acro.
- House E. (1996). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House E. (1992). Tendencias de la evaluación. *Revista de Educación*. 299.
- Informe CINDA (2007). *Educación Superior en Iberoamérica*. Consultado en <http://www.cinda.cl/> en septiembre de 2008
- Inga, M. y Velásquez Silva, (2005) La Evaluación y Acreditación de la Calidad en las nuevas leyes de Educación Superior de América Latina. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En: <http://www.unmsm.edu.pe/reforma/descargables/TEXT0%20LA%20EVALUACI%D3N%20Y%20ACREDITACI%D3N%20DE%20LA%20CALIDAD%20EN%20LAS%20LEYES%20DE%20AM%C9RICA%20LATINA.pdf>
- Krotsch, P. (2003). Las miradas de la Universidad, Tercer Encuentro, *La Universidad como Objeto de Investigación*. La Plata: Editorial Al Margen.
- Krotsch, P. (2002). *La Universidad Cautiva: marcas, legados y horizontes*, Editorial Al Margen, La Plata
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*, Universidad Nacional de Quilmes editorial.
- Krotsch, P. (1994). La emergencia del Estado Evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución en *La Universidad Hoy y Mañana. Perspectivas Latinoamericanas*, Juan Eduardo Esquivel Larrondo (Coord.), ANUES, Buenos Aires, Argentina
- Ley Nacional de Educación Superior Nro. 24.521. Sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada el 7 de agosto de 1995 mediante Decreto 268/95
- Marquíz C. Y Toribio, D., (2007). Informe sobre la Educación Superior en IberoAmérica, CINDA. Consultado en <http://www.cinda.cl/pdf/EducacionSuperior-Interior.pdf>. Octubre de 2007
- Martínez Nogueira, R. (1999). Gestión Universitaria. Documento interno. CONEAU.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: Historia y Política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Ozslak, O. (1999). De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado. *Revista Nueva Sociedad*, 160.
- Reisberg, L. (2008) Measuring Institutional Quality in Argentina: The Devil is in the Details. *Internacional Higher Education*, 52, pp.12-14.
- Stufflebeam D. y Shinkfield A. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam D. (2001). *Evaluation Models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Villanueva, E. (2006). El sistema argentino de evaluación y acreditación universitaria. En <http://www.universia.com.ar/contenidos/pdfs/cartagena.pdf>
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Caribdis*. London: Jessica Kinsley.