UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

Aseguramiento de la calidad: Entre la autonomía institucional y la intervención estatal, Argentina (1999-2010)

Rodolfo De Vincenzi

Director: Antonio Camou

Buenos Aires, 10 de febrero de 2016

ÍNDICE

Repertorio de siglas ..... **vi**

Resumen **7**

Introducción **8**

Capítulo 1. Aspectos teóricos de la investigación **17**

1. .....

El contexto internacional y las nuevas reformas de la Educación Superior Argentina 20

1.1. .....

El contexto socio-político internacional y las tendencias en la educación superior 20

1.2. .....

La Ley de Educación Superior en la Argentina y la reglamentación de la evaluación y la acreditación en la Argentina. 23

1.3. .....

La creación de la CONEAU y el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en la Argentina 28

2. .....

Conflictos entre el Estado y la Universidad: elementos conceptuales para su análisis 46

2.1. .....

Estado y políticas públicas: algunas precisiones conceptuales 46

2.2. .....

La redefinición del rol del Estado en relación a la Universidad 48

2.3. .....

Conflictos entre Universidad y Estado: autonomía universitaria y regulación del sistema 52

2.3.1 .....

Surgimiento del concepto de autonomía universitaria 52

2.3.2 .....

Estado y Universidad 53

2.3.3 .....
La Reforma del ´18 55
2.3.4 .....
La definición de autonomía 56
2.3.5 .....
Las Reformas de la Educación Superior y el concepto de autonomía 58

Capítulo 2. Aspectos metodológicos 62

Capítulo 3. Análisis del debate internacional y la reglamentación argentina sobre regulación del Estado y evaluación y acreditación de la calidad 69

1 .....
El debate y los acuerdos internacionales 69
2 .....
La ley de Educación Superior Argentina y reglamentación de la evaluación y la acreditación universitaria 75
3 .....
Reflexiones del análisis 86

Capítulo 4. Los Procesos de evaluación y acreditación en el mundo 88

1. .....
International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) 88
2 .....
Tendencias en el desarrollo de estándares y Guía de Buenas Prácticas en el Aseguramiento de la Calidad 94
3 .....
Aseguramiento de la calidad en carreras y programas 96
4 .....
Estándares de calidad para Medicina: la *World Federation for Medical Education (WFME)* 99
5 .....

Universidad de San Andrés

Reflexiones finales sobre el análisis de las prácticas de evaluación en procesos de acreditación por estándares de carreras en Argentina, a la luz de las tendencias mundiales descriptas 105

Capítulo 5. Análisis de los estándares de acreditación para las carreras de grado 109

1. .....

Definición de las dimensiones de análisis 109

2. .....

Análisis de los estándares por su lógica de consistencia 110

3. .....

Análisis de los estándares por su condición de homologación.....114

4. .....

Discusión de los resultados 115

Capítulo 6. Análisis de los dictámenes de acreditación de carreras de grado comprendidas en el Artículo 43.....117

1.....

Definición de las dimensiones de análisis 117

2.....

Análisis de los compromisos y las recomendaciones.....118

2.1.....

Dictámenes de acreditación de las carreras de Medicina 119

2.2.....

Dictámenes de acreditación de las carreras de Ingeniería Agronómica 126

2.3.....

Dictámenes de acreditación de las carreras de Arquitectura 134

2.4.....

Dictámenes de acreditación de las carreras de Ingeniería Industrial.....141

2.5.....

Dictámenes de las carreras acreditadas: procesamiento cuantitativo 147

3.....

La aplicación de créditos homogeneizantes 150

3.1.....

Universidad de San Andrés

Dictámenes de acreditación de las carreras de Medicina 150
3.2 .....
Dictámenes de acreditación de las carreras de Ingeniería Agronómica 153
3.3 .....
Dictámenes de acreditación de las carreras de Arquitectura 158
3.4. .....
Dictámenes de acreditación de las carreras de Ingeniería Industrial.....160

Capítulo 7 Conclusiones.....163
Referencias Bibliográficas 174
Anexo 185

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Capítulo 1

Figura 1: Modos de evaluación (Lemaitre) 37

Figura 2: El proceso de toma de decisiones para la acreditación de las carreras de grado en la Argentina 45

Capítulo 4

Cuadro 3: Estándares según dimensiones generales por carrera 106

Capítulo 5

Cuadro 4: Estándares homologables según dimensiones generales por carrera.....115

Capítulo 6

Cuadro 5: Análisis de dictámenes 149

Universidad de SanAndrés

REPERTORIO DE SIGLAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) - España

Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA) - Estados Unidos

Comisión Nacional de Acreditación (CNA) - Chile

Consejo Nacional de Acreditación (CNA) – Colombia

Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU) – Bolivia

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, (COPAES) – México

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) – México

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

Conferencia Mundial sobre Educación (CMES)

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)

Consejo de Educación Superior (CES) – Puerto Rico

Consejo de Universidades (CU)

Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

Consejo Regional de Planificación de Educación Superior (CPRES)

Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil

Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU)

Federación Universitaria Argentina (FUA)

Instituciones de Educación Superior (IES)

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (*INQAAHE*)

Ley de Educación Superior (LES)

Ley Federal de Educación (LFE)

Ministerio de Cultura y Educación (MCyE)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT)

Ministerio de Educación (ME)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) – Inglaterra

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)

World Federation for Medical Education (WFME)

Universidad de San Andrés

RESUMEN

El aseguramiento de la calidad universitaria plantea tensiones entre las universidades y el Estado que se manifiestan, fundamentalmente, en la búsqueda de un equilibrio de legitimidad entre la intervención estatal y la autonomía institucional de las universidades. En esta tesis se desarrolla un análisis sobre la relación entre Estado y Universidad y los efectos que sobre la autonomía universitaria produjo la acreditación de las carreras de grado cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo (artículo 43 de la Ley de Educación Superior), en la Argentina en el período 1999-2010.

Desde el punto de vista metodológico se realiza un estudio principalmente cualitativo de naturaleza descriptiva - explicativa. Se consideran las carreras de Medicina, Ingeniería Industrial, Ingeniería Agronómica y Arquitectura, de universidades de gestión pública y privada, para realizar un análisis sobre las características de los estándares de calidad y sobre los dictámenes de acreditación emitidos por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEAU. Asimismo, se revisan las recomendaciones que surgen de las reuniones de la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)*, las cuales cuenta de las tendencias, a nivel internacional, que asumen los procesos de aseguramiento de la calidad.

Entre otras cuestiones, se concluye que en los estándares de las carreras incorporadas al artículo 43, impera la lógica de la consistencia externa, con estándares construidos en forma exógena a la institución y con diversos niveles de imprecisión valorativa, para ser verificados por el evaluador externo. De esta forma, se admite que la discrecionalidad de los pares evaluadores pueda operar dificultando la mirada sobre la diversidad de proyectos institucionales de las instituciones universitarias. Esto muchas veces juega en contra de la necesidad de ponderar los estándares de calidad, como factores de calidad que deben ser contextualizados, conforme los fines y propósitos declarados en los proyectos institucionales de las instituciones universitarias del sistema. Además de verse afectada la autonomía de estas instituciones, la cual está garantizada por la Constitución Nacional y por la Ley de Educación Superior, de la experiencia internacional surge la alternativa de anclar los estándares a una lógica de consistencia interna. Esto significa que la institución (o la carrera) debe satisfacer un nivel o referencia de calidad ajustable a sus propios principios y prioridades, conforme a

Universidad de San Andrés

sus propósitos y fines declarados, como un modo de balancear la diversidad (referida a las instituciones) con la homogeneidad (relativa a los requerimientos de calidad).

INTRODUCCIÓN

Desde la Reforma de Córdoba (Argentina) en 1918, la autonomía universitaria, como trama institucional y doctrinaria, ha sido un gran logro y un elemento clave de unificación y democratización. Sin embargo, este principio en ocasiones ha tendido a implementarse como una soberanía absoluta de las universidades que rechazan todo control y que tiende al aislacionismo con respecto al sistema educativo nacional y a la sociedad en su conjunto.

La creciente complejidad de los Sistemas Nacionales de Educación Superior – su masividad, el vertiginoso crecimiento del sector privado, el carácter de variable clave para el desarrollo de las naciones, y sus limitaciones para "aggiornarse" con relación a la sociedad de la información y el conocimiento – han llevado a los gobiernos a adoptar una nueva actitud con la formulación de políticas que velen por la calidad, mediante la evaluación y la acreditación, con el objetivo de conciliar expansión y calidad, formulando políticas y confeccionando instrumentos para su control.[1]

Las universidades están hoy más conscientes de que si bien deben mantener su autonomía, deben al mismo tiempo rendir cuentas (accountability) ante la sociedad. Ejemplo de esto lo tenemos en la creación de redes de educación superior y de Comisiones Nacionales de Evaluación y Acreditación en varios países – Argentina (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU), Colombia (Comisión Nacional de Acreditación - CNA), Chile (Comisión Nacional de Acreditación - CNA), Puerto Rico (Consejo de Educación Superior - CES), México (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)), Bolivia, (Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias - CNACU), Brasil (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior - SINAES) que, con distintos niveles de intervención sobre la autonomía de las universidades, las someten a procesos de evaluación y acreditación por parte de pares académicos.

[1] Estos cambios comenzaron a ocurrir a partir de los ochenta y novena en la mayoría de los países, con la excepción de Estados Unidos y Brasil que ya habían desarrollado sus procesos de evaluación de la calidad.

Existe un acuerdo general sobre las funciones básicas que cumplirían los procesos evaluativos a nivel institucional: *accountability*, aprendizaje institucional y herramienta de gestión. Estas distintas dimensiones no sólo están imbricadas entre sí, sino que establecen vínculos diferenciados entre la universidad, sus propios actores y el resto de la sociedad. El aprendizaje institucional está especialmente ligado a la experiencia de los propios pares o de los pares de otras universidades; la función de herramienta de gestión establece una relación diferente entre la institución y las autoridades, tanto de la institución como del sistema o de los diferentes niveles jurisdiccionales del Estado; finalmente, la dimensión de la accountability vincula de una manera nueva a la universidad con el entorno social en su conjunto. (Camou, Camou, Krotsch & Prati 2007).

Una conceptualización clara de qué se entiende por evaluación resulta clave. Existe acuerdo en sostener que la evaluación consiste en una práctica en la cual se emite un juicio fundamentado y comunicable sobre el valor de algo (currículum, programa, institución, etc.) sobre la base de la definición de criterios o normas de referencia y para lo cual requiere de la búsqueda, sistematización e interpretación de información obtenida a través de diferente medios (Araujo, 2006). Comprende tres etapas: acopio y sistematización de la información requerida, análisis de esta información y emisión de un juicio fundamentado y de recomendaciones para tomar decisiones. En la evaluación deben participar en una primera etapa los propios involucrados (evaluación interna, autoevaluación o autoestudio), así como agentes externos (evaluación externa de pares o especialistas) que contribuyan con una visión desprejuiciada e imparcial. Al concluir este proceso se procede a la *certificación*, la cual consiste en otorgar un criterio socialmente válido y confiable que dé cuenta de los resultados emanados de un proceso de evaluación. Para efectos de la regulación, las certificaciones que se otorgan son: el reconocimiento oficial para iniciar actividades al término de la evaluación del proyecto propuesto; el otorgamiento de la plena autonomía al término de la supervisión del proyecto en desarrollo; y la acreditación de instituciones y carreras al término de la evaluación de la calidad. Estos procesos varían de un país a otro e incluso de una institución a otra en un mismo país, en dependencia de lo establecido por las respectivas leyes de educación superior, entre otros factores. En casi todos los países de la región se llevan a cabo procesos de evaluación institucional en diversas universidades, aunque no

podemos afirmar aun que contemos con una cultura consolidada de la evaluación, acreditación y certificación.

Como resultado de las políticas de evaluación desplegadas, observamos en la región un creciente movimiento hacia la acreditación. Para varias carreras se han fijado estándares y se han iniciado procesos de acreditación en algunas de ellas.

En la Argentina, a través de la CONEAU, en México vía la CENEVAL, en Brasil con CAPES, por ejemplo, se está construyendo una incipiente "cultura de la evaluación", donde paulatinamente no sólo las autoridades, sino también los propios estudiantes comienzan a tomar conciencia de la presencia de la evaluación como herramienta de mejoramiento. Algunos sectores de la sociedad civil comienzan a reconocer y a interesarse por la existencia y funcionamiento del sistema de evaluación. En el caso de Argentina, ya ha sido sometido al proceso de acreditación el conjunto de las carreras de postgrado y las carreras de grado que, hasta el momento, se han considerado que pueden comprometer el interés público (medicina, ingenierías, arquitectura, odontología y otras).

La Ley de Educación Superior (LES) (24.521) sancionada en la Argentina en agosto de 1995 contempla tanto a la gestión pública como a la privada que se encuentren comprometidas en el campo de la educación superior, estableciendo parámetros y normativas para cada una de estas instituciones. El artículo 43 de la LES establece como función del Estado Nacional el garantizar la calidad de la educación brindada por las universidades en profesiones que puedan comprometer *el interés público*.

Así, quedó determinado que frente a la habilitación de los títulos para el ejercicio profesional de carreras reguladas por el Estado, que comprometen el interés público y ponen en riesgo de modo directo a la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, el Estado sería quien garantice esa "calidad" de la educación brindada, y por ende, se tendrían que solicitar determinados requisitos comunes para cada una de las instituciones comprometidas. Ellos son: la carga horaria mínima; los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación (M C y E) [2] en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU), órgano colegiado que se encarga de las

[2] Actualmente denominado Ministerio de Educación y Deportes

políticas y estrategias universitarias y está compuesto por el Ministro de Educación; el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, integrado por rectores de universidades estatales); la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP, integrado por rectores de universidades privadas); un representante de cada Consejo Regional de Planificación de Educación Superior (CPRES, integrado por rectores de universidades de cada región), y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. A su vez, también se estableció en el mismo artículo que todas las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo, "deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin y debidamente reconocidas".

Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad universitaria plantean conflictos de poder entre las universidades y el Estado que se manifiestan, entre otros aspectos, en tensiones entre la regulación por parte del Estado y la autonomía universitaria. Es por eso que este trabajo se propone desarrollar un análisis de la relación entre Estado y Universidad y los efectos sobre la autonomía universitaria a partir de la acreditación de las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo (art. 43 de la LES) en la Argentina (1999-2010).

A 20 años de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en Argentina (agosto 1995) y a 16 años del dictado de la resolución ministerial que aprobó estándares para la acreditación de la primera carrera que ingresaría al artículo 43 de la LES (Medicina, RM 535/99, agosto 1999), resulta pertinente elaborar una revisión del camino transitado.

Se han elegido los casos de las carreras de medicina e ingeniería, por ser procesos semejantes para disciplinas diferentes, ocurridos en temporalidades diferentes pero contemporáneas y en las que intervinieron los mismos actores teóricos –*"Estado", "Universidades", "Colegios Profesionales" y "Academias Científicas"*-. Se eligió medicina por ser la primera experiencia producida en la Argentina de un proceso de definición de estándares de calidad para la acreditación de carreras de riesgo. Ingeniería, bajo la hipótesis de que la curva de aprendizaje habría sido importante por haber sido la experiencia inmediata posterior al debut del proceso de definición de estándares de calidad para este tipo de carreras. También se seleccionaron Ingeniería Agronómica y Arquitectura como carreras que entraron posteriormente en el proceso de acreditación.

Las preguntas que busca responder esta investigación son:

1) ¿Cuáles son los aspectos que se afectan en la relación entre Estado-Universidad, durante los procesos de acreditación de las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo, en la Argentina?
2) ¿Qué respuesta brindan los estándares definidos para la acreditación de dichas carreras en Argentina, a lo regulado en la Ley de Educación Superior?
3) ¿Cuáles regularidades existen entre las orientaciones adoptadas en Argentina para establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad y las adoptadas en otros países y regiones del mundo?

De acuerdo al problema que se definió anteriormente, el objetivo general que se propone este estudio es:

- Analizar la relación entre Estado y Universidad y los efectos sobre la autonomía universitaria a partir de la acreditación de las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo (art. 43 de la LES) en la Argentina (1999-2010).

Los objetivos específicos sobre los que se trabajará son:

- Analizar las consecuencias que produjeron los procesos de acreditación de las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo, durante el período 1999-2010 sobre la autonomía universitaria.
- Verificar la consistencia de los estándares definidos en el período 1999-2010 para la acreditación de dichas carreras en Argentina, respecto de lo previsto en la Ley de Educación Superior.
- Analizar las regularidades que existen en materia de mecanismos de aseguramiento de la calidad entre las orientaciones adoptadas en Argentina y las tendencias que plantean las agencias pertenecientes a la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)*
- Evaluar criterios y recomendaciones metodológicas para la definición de estándares que permitan balancear la diversidad (referida a las instituciones) con la homogeneidad (relativa a los requerimientos de calidad).

A continuación se plantean dos hipótesis de trabajo:

Universidad de San Andrés

Hipótesis principal

- Los estándares definidos para la acreditación de las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo en Argentina han avanzado sobre la regulación de aspectos cuya estandarización no fue prevista en forma explícita en la Ley de Educación Superior.

Hipótesis auxiliares.

- Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad han producido en las universidades argentinas una doble redistribución del poder: "hacia arriba", aumentando el poder regulador del Estado y "hacia abajo", incrementando el poder de las élites académicas sobre el poder institucional de las universidades.
- Los procesos de acreditación no han logrado aún un balance entre la diversidad referida a la institución y la homogeneidad relativa a los requerimientos de calidad.

Estas hipótesis conllevan, por un lado, la necesidad de contrastar los estándares definidos para la acreditación de las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo en Argentina, contra lo que el legislador decidió regular a través del artículo 43 de la LES. Y por el otro, analizar dichos estándares y los resultados de su implementación en las acreditaciones de carrera, en términos de cómo resolvieron la relación Estado-Universidad, para atender el aseguramiento de la calidad (regulación estatal vs autonomía institucional, homogenización vs pluralismo e innovación).

De este modo, el presente estudio constituirá una contribución para:

- Actualizar, profundizar e integrar el análisis de los mecanismos y procedimientos para el aseguramiento de la calidad universitaria, a la luz de la experiencia nacional e internacional.
- Considerar la validez, eficacia y eficiencia de las respuestas brindadas en Argentina en la materia, hasta la fecha.
- Contribuir al debate sobre la revisión del artículo 43 de la LES, que se encuentra instalado en el seno del Consejo de Universidades en Argentina.

Universidad de San Andrés

- Aportar elementos sobre cómo se comporta la relación entre Estado y Universidad al momento de diseñar e implementar mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Se trabajará con diferentes fuentes, tales como las normativas que regularon los procesos de evaluación y acreditación en la Argentina y las resoluciones de acreditación de las carreras de grado cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo.

Breve descripción de cada capítulo

La tesis comienza con una introducción sobre la creciente complejidad de los Sistemas Nacionales de Educación Superior y la aplicación de las políticas públicas impulsadas desde el Estado con el objetivo de mejorar la calidad de los programas y las instituciones. Se plantean las preguntas de la investigación, se explicita el objetivo general y los objetivos específicos, las hipótesis de la investigación y las contribuciones que aspira a realizar la tesis.

En el Capítulo I se desarrolla el marco teórico de la tesis en donde se analiza el contexto internacional y las tendencias en la educación superior, así como el surgimiento de las reformas de la Educación Superior en Argentina. Se analiza la redefinición del rol del Estado en relación a la Universidad y los conflictos surgidos vinculados a la autonomía universitaria frente a la regulación del sistema.

El Capítulo II aborda las características centrales de la metodología propuesta en la investigación; explicita las razones de las decisiones metodológicas abordadas, la estrategia metodológica y define el universo de estudio y las unidades de análisis para el desarrollo de la tesis.

En el Capítulo III se analiza el debate y los acuerdos existentes tanto a nivel internacional como la reglamentación vigente en la Argentina sobre regulación estatal en materia de evaluación y acreditación de la calidad. En lo que hace al plano internacional se consultaron la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en la sede de la UNESCO en París en el año 2009 y la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), organizada por IESALC-

UNESCO en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008. Con respecto a Argentina, se analiza la reglamentación sobre autonomía universitaria, evaluación y acreditación de la calidad y regulación estatal vigente en la Constitución Nacional y la Ley de Educación Superior.

Con el fin de estudiar el tema con una mirada más amplia y evitar el reduccionismo que a veces produce el no conocer los sistemas de aseguramiento de la calidad para la acreditación en otras culturas, con sistemas educativos y de gobierno diferentes al nuestro, en el Capítulo IV se realiza una descripción sobre las tendencias en el desarrollo de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y de redes internacionales y regionales que nuclean agencias nacionales. Especialmente, se toma el caso de la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)*, que es una red internacional integrada por más de 100 agencias de 80 países diferentes que tiene como objetivo principal el intercambio y la difusión de experiencias de garantía de la calidad a escala nacional, regional y continental. También se describe la experiencia de la *World Federation for Medical Education*, por considerarse una mirada alternativa sobre la calidad, desde la perspectiva de la élites académicas de una disciplina específica (medicina, en este caso), distinta a la mirada institucionalista de las universidades, que orientan el foco en sus proyectos institucionales.

En los Capítulos V y VI se analizan los estándares de acreditación (capítulo 5) para las carreras de Arquitectura, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial y Medicina y los dictámenes derivados de su verificación en los procesos de acreditación (capítulo 6), en universidades argentinas. Para el análisis de los estándares de acreditación se consideran dos dimensiones: "lógica de consistencia" y "condición de homologación", descriptas más adelante en el capítulo 2 (aspectos metodológicos). Por su parte, el análisis de los dictámenes de acreditación de carreras se realiza en dos partes. En la primera parte se verifica si las recomendaciones y compromisos consignados en los mismos obedecen o no a la exigencia de algún estándar y cuál resulta ser la *"lógica de consistencia" -ver definición en capítulo 2-* utilizada para sus formulaciones. En la segunda parte se analizan las regularidades entre los dictámenes de las diferentes carreras, a los efectos de verificar la existencia de patrones comunes que permitieran inferir un efecto de homogenización en los resultados esperados en las acreditaciones.

Finalmente en el Capítulo VII se exponen las conclusiones del trabajo y se fundamentan las hipótesis en torno al tema que se analiza en la tesis.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Justificación de la propuesta

El aseguramiento de la calidad ha tomado una creciente importancia a nivel internacional.

Los avances del conocimiento, los nuevos modelos de desarrollo, el crecimiento y expansión de las instituciones requieren de mecanismos de aseguramiento de la calidad tanto de las instituciones académicas como de las carreras ofertadas, con el fin de "garantizar la fe pública" (Bruner, 1990) en cuanto a que su calidad cumple con los estándares mínimos establecidos por las agencias de acreditación en las que el Estado ha delegado las funciones de evaluación y acreditación.

La transformación de los sistemas universitarios a nivel cuantitativo y cualitativo, en particular a partir de la segunda mitad del siglo pasado, ha producido una mayor exigencia social por mejorar y asegurar la calidad de las instituciones y de los programas de grado y posgrado.

La metodología utilizada por la mayoría de los sistemas para el aseguramiento de la calidad comprende tres procesos: la autoevaluación, la evaluación por pares externos y la acreditación formal del programa realizada por la agencia evaluadora. Sin embargo, la discusión académica sobre la autonomía de las instituciones frente a las políticas de evaluación y acreditación, la construcción de los estándares y el rol de los pares evaluadores, constituye una necesidad a partir de la experiencia acumulada en la región y en el mundo.

La existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad no es garantía de tener o lograr la calidad. El aumento de la calidad es un fenómeno a largo plazo que depende de la voluntad y la capacidad de las decisiones de las instituciones, y/o carreras, de mejorar y, no exclusivamente del sistema de evaluación. El éxito en la implementación de las mejoras en la acreditación de las carreras se vincula con una cultura gerencial de las instituciones, que podría ser considerada como "cultura de evaluación", que le otorga a las instituciones la capacidad de mejora autosustentada (Kells, 1995).

Universidad de San Andrés

Es importante tener en cuenta que las prácticas de evaluación incorporadas en la agenda de la educación superior en la Argentina en la década del ’90 enfrentó la oposición de distintos actores con un escaso desarrollo de una cultura de la evaluación tanto de las organizaciones como de las carreras así como también temerosos de ser afectados sus intereses tales como la autonomía universitaria, el control sobre las instituciones y la reducción del financiamiento. Esta oposición a las nuevas reformas fue producto, también, del impulso externo de las mismas basadas en las reformas implementadas por el Banco Mundial para América Latina, el mercado, la sociedad y el Estado.

Los procesos de evaluación y acreditación, desde su inicio, desarrollaron un carácter político, como espacios sociales de disputa de valores y de poder, que se expresó en negociaciones, acuerdos y conflictos entre los actores involucrados. Sin embargo, las instituciones a lo largo del tiempo fueron adaptándose a través de sus acciones ya sea a partir de procesos reflexivos de autoevaluación y transformación o de ajuste a las políticas de evaluación tendientes a cumplir con el indicador mínimo para la acreditación de las carreras mediante cambios superficiales (Guaglianone, 2013).

El problema que da origen al estudio, pretende trascender las discusiones generadas en los últimos años vinculada a nivel internacional a la comprensión sobre el propio campo de la educación superior como campo de estudio (Albatch & Sadlak, 1997; Scharz & Teichler, 2000); a la preocupación en el campo de la educación superior comparada sobre los países de la región (Brunner, 1990; García Guadilla, 2001; Altbatch, 2009; Krotsch, 2001) y a los estudios vinculados a la toma de decisiones basados en el triángulo de Clark y su concepto sobre cómo se organizan las universidades bajo la idea de “anarquías organizadas” (Clark, 1984) y la adaptabilidad y diversidad de las universidades a partir de su fragmentación organizativa que plantea Van Vught (1993).

Tampoco abordará las temáticas vinculadas a la dinámica histórica de la universidad y el análisis histórico-social del estudio de las universidades en base a sus tradiciones, funciones y configuraciones institucionales; al origen de las universidades y los distintos modelos históricos de universidad; al ideal de la universidad humboldtiana como universidad orientada hacia la investigación, al modelo de universidad napoleónica de las grandes escuelas y la formación de profesional y al modelo de

universidad norteamericano o "multiversidad" desarrollado por Humboldt en 1958; a las tendencias de cambio en la educación superior en América Latina desde una perspectiva histórico-comparada en donde aparece el surgimiento, configuración y expansión, de las universidades en América Latina; la importación de los modelos, las apropiaciones locales y el legado de las universidades coloniales y sus transformaciones en el período de conformación de los Estados Nacionales; a las diferencias y similitudes en los procesos de modernización universitaria de los años sesenta que discuten autores como Fernández Lamarra (2003), Brunner (1990) y Levy (1995).

El trabajo abordará como contexto para el análisis de la problemática propuesta en la tesis las reformas de la educación superior de la década del noventa en los países de América Latina, teniendo en cuenta en Argentina la reforma del ´18 como movimiento fundacional del concepto de autonomía (Tünnermann Berheim, 2008; Vaccarezza, 2006; Finocchiaro, 2004); la Ley de Educación Superior y el debate político-educativo alrededor de los cambios introducidos (Krotsch, 2001; Finocchiaro, 2004; Buchbinder, 2005; Chiroleu & Iazzeta, 2005) y los procesos de evaluación y acreditación implementados por la CONEAU (Del Bello, 1993; Garcia de Fanelli, 2000; Guerrini, & Jeppesen, 2001; Camou, 2002; Pérez Rasetti, 2004; Fernández Lamarra, 2003; Campos, 2012; Corengia, 2015; Marquina, 2008; Sigal, 2007; Villanueva, 2008; Stubrin s/f; Araujo & Trotta, 2011; Guaglianone, 2013; Del Bello, 2015; Sánchez Martínez, 2015; Marquis, 2015).

Los trabajos citados anteriormente, que configuran parte del marco teórico utilizado, han indagado sobre lo que sucedió en las instituciones en la gestión de las mismas, en los actores del sistema, en las culturas institucionales; como consecuencia de la implementación de la política de evaluación y acreditación universitaria en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 y los procesos que se fueron desarrollando, a partir de la creación de la CONEAU desde mediados de los noventa.

En este sentido se pretende reflexionar acerca de la relación entre Estado - Universidad y los efectos sobre la autonomía universitaria a partir de la acreditación de las carreras comprendidas en el artículo 43. Asimismo se evaluará como los estándares definidos para la acreditación de carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo en Argentina han avanzado sobre la regulación de

Universidad de San Andrés

aspectos cuya estandarización no fue prevista en forma explícita en la Ley de Educación Superior. Finalmente se expondrá la idea de la existencia de un desbalance entre la diversidad referida a la institución y la homogeneidad relativa a los requerimientos de calidad.

1. El contexto internacional y las nuevas reformas de la Educación Superior Argentina

1.1. El contexto socio-político internacional y las tendencias en la educación superior

En los años setenta y profundizándose en los ochenta y noventa comienza la crisis de los Estados de bienestar produciéndose un cambio en la concepción del Estado y su relación con la sociedad. En América Latina, a su vez, la década del 80, se caracterizó por la necesidad imperiosa de los Estados Nacionales de instrumentar una reforma socioeconómica en pos de superar la crisis de la deuda, tal idea se respaldó en argumentos descalificativos del papel desempeñado por el propio Estado en la conducción económica y social. Las recomendaciones económicas y políticas estuvieron dirigidas a redefinir el papel del mismo, y en una primera instancia esto significó la reducción global del aparato público. "Se apuntó a un traspaso hacia la sociedad de algunos servicios considerados bienes públicos, ya que supuestamente los agentes civiles no adolecían de los vicios propios de las burocracias estatales y, por lo tanto, poseerían la capacidad no sólo de instrumentar eficiente y eficazmente las prestaciones, sino también de cumplir funciones de contralor público". (Pierson, 1991, p.33).

Frente a esto – tal como lo sostienen Midaglia & Robert (1998) - surge la idea de "reforzamiento" de la sociedad civil, inhibida de accionar en el pasado por la presencia monopolista del Estado. "Y se produce una redemocratización del espacio público tradicionalmente permeado por la presencia de intereses corporativos que, en otras oportunidades, dieron lugar a comportamientos políticos depredadores o al menos no cooperativos en lo que respecta a la distribución de beneficios" (Midaglia & Robert (1998, p. 328), argumentarán los autores.

Ya en la década del 90, los nuevos parámetros económicos se mantenían en términos de la exigencia del retiro del Estado de las esferas productivas y la plena

vigencia del mercado, pero el agente estatal dejó de ser el foco de todos los males. Su presencia era necesaria en este contexto de reformas como impulsor de éstas, resolviendo problemas de acción colectiva (Acuña & Smith, 1994) y sustentando las nuevas iniciativas en el mediano y largo plazo. El Estado tendría ahora a su cargo la función estratégica de regular un mercado dinámico y globalizado. El fortalecimiento de dicha función es el gran desafío político para los países latinoamericanos, ya que supone la existencia de un Estado fuerte, con autoridad y cierta autonomía (Evans, 1997).

Por su parte, en las últimas décadas América Latina y el Caribe iniciaron procesos de transformación de la educación superior, que se expresaron en una fuerte diferenciación institucional y en la expansión de la matrícula. Tal diferenciación significó una creciente heterogeneidad de los niveles de calidad de la misma, tanto en el sector público como en el sector privado como resultado de la actuación de un mercado libre sin restricciones, expresado en la ausencia de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior en la región.

El proceso de diversificación, con diferencias y matices, fue una de las causas de la creación de las agencias de aseguramiento de la calidad.

Un conjunto variado de motivos impulsaron la aparición de las mismas: demandas internacionales asociadas a la globalización; reconocimiento del caos creado por la expansión incontrolada de instituciones; rápido consenso académico en las características de estas instituciones; mecanismo de defensa de los profesionales frente al rápido deterioro posible de sus certificaciones tanto en el sector público como en el privado, entre otros.

Se configuraron nuevos sistemas de educación superior a partir de la modificación en la relación entre Estado, Sociedad y Universidad, en particular, el desplazamiento de la educación superior desde el ámbito del estado y el mundo académico hacia el ámbito del mercado. Entre otros aspectos, se producen transformaciones de los sistemas nacionales de educación superior porque el aumento en la demanda provoca una oferta mayor y más diversificada, con una participación mayor del sector privado en la educación superior. Asimismo, motivados en gran medida por el proceso de globalización se produce una mayor movilidad de estudiantes, docentes y profesionales a nivel internacional, así como un aumento de la oferta internacional de servicios

educativos. Ocurren también transformaciones en la enseñanza y la investigación, asociadas entre otros aspectos al desarrollo tecnológico que impacta en la producción y al crecimiento en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, denominadas TIC. Se establecen nuevas formas de financiamiento, cambios en la gestión y el gobierno universitario y una mayor vinculación de las universidades con los sectores de la producción.

La política de educación superior de los años noventa en América Latina se ha caracterizado por cambios legislativos e incorporación de nuevos instrumentos de evaluación de la calidad; cambios en los modelos de financiamiento; exigencia de eficiencia y calidad (Brunner, 1994; Mollis, 2003; Zampana Huamaní, 2010). Una de las principales consecuencias de las nuevas políticas fue la modificación de los patrones de relación entre el Estado y las universidades. Específicamente, en la Argentina, se desarrollaron políticas públicas que buscaron alinear los objetivos de las universidades con los del Estado.

Los procesos de evaluación de la calidad tuvieron un lugar central en los procesos de reforma que dieron lugar a considerar a la década de los '90 como la "década de la evaluación" (Días Sobrinho, 2005). Se trata de los desplazamientos de los que daban cuenta Guy Neave y otros autores al caracterizar los cambios que se habían operado en el modo de actuar del Estado: "del Estado facilitador, hacia el Estado interventor, del Estado amigable al Estado evaluativo, de las políticas guiadas por la demanda social a las políticas basadas en las posibilidades presupuestarias" (Brunner, s/d, p.1).

Agencias internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial tuvieron un papel importante en la introducción del discurso de la reforma, con los diferentes matices que caracterizan a cada una de esas organizaciones.

Sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación fueron implementados a nivel nacional en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México. Mientras Argentina, Brasil, México, Costa Rica y Cuba priorizaron los sistemas de evaluación en primer término, Chile y Colombia priorizaron la acreditación. En algunos de estos países, las reformas estuvieron acompañadas por cambios en las leyes de educación superior, como fue el caso de Chile, Argentina, Brasil y Colombia.

En la Región se establecieron distintas asociaciones que contribuyeron al aseguramiento de la calidad. Entre ellas se destacan: el Sistema Centroamericano de Evaluación de la Educación Superior (SICEVAES), el MERCOSUR, posteriormente transformado en el ARCU-SUR y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

1.2. La Ley de Educación Superior en la Argentina y la reglamentación de la evaluación y la acreditación en la Argentina.

Acorde con la tendencia planteada en la década del '90 en toda Latinoamérica sobre la nueva función estratégica del Estado de regular un mercado dinámico y globalizado, en la Argentina se tomarán medidas que buscarán darle forma al contexto imperante. Una de ellas será la sanción y promulgación de la Ley Federal de Educación (LFE - 24.195[3]), promulgada en el año 1993 y donde se establecieron -entre otras cosas- los niveles de la educación del sistema educativo argentino, sometiendo a cada uno de ellos a los procesos de evaluación permanente de la calidad. Así también, surgirá la Ley de Educación Superior (LES- 24.521) sancionada y parcialmente promulgada en 1995 y en la cual se describió cómo sería la modalidad de dichos procesos para el nivel superior[4].

Universidad de San Andrés

Respecto a esta temática, Eduardo Sánchez Martínez (2002) - quien tuvo un rol trascendente en la elaboración de la misma- sostiene que:

"Esta ley, que complementa la Ley Federal de Educación 24.195, surge en un contexto sociopolítico típico de los años '90, del cual es a su vez expresión en el campo educativo. Con el régimen democrático sustancialmente consolidado, con la economía estabilizada y en crecimiento, y siguiendo una estrategia que buscaba la inserción del país en el mundo, se requería una profunda transformación de su educación superior, sin lo cual se entendía que la estrategia carecería de consistencia en el largo plazo. Las bases para la transformación a la que apunta la ley, que responden a carencias y problemas reales de la educación superior del país son, por otra parte, muy similares a casi todos los procesos de reforma de esos años y sin duda está influida por la agenda internacional y por el proceso de globalización del cual ningún país se puede sustraer[5].
Los grandes objetivos que se proponen y los instrumentos para lograrlos así lo atestiguan. Era y sigue siendo imperativo mejorar la calidad de una enseñanza cuestionada por su deterioro, dotar

[3] Esta ley fue reemplazada en 2006 por la Ley Nacional de Educación –Ley 26.206-, la cual se encuentra actualmente vigente
[4] La Ley de Educación Superior 24.521 se encuentra aún vigente. En el mes de octubre de 2015 se ha producido una modificación que establece, entre otros criterios, la responsabilidad principal del Estado en el financiamiento de la educación superior y la gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas. Se procedió a la modificación de los artículos 1, 2 y 50 y a la incorporación del artículo 2bis.
[5] En este argumento el autor se refiere al proceso de cambios en materia de políticas públicas realizados en los diversos países.

de mayor eficiencia a la prestación del servicio, vincularla más estrechamente con los requerimientos de la sociedad, avanzar hacia una mayor equidad en las oportunidades y posibilidades de aprovechar los beneficios de la educación superior. Y para eso hacía falta, entre otras cosas, crear mecanismos de evaluación institucional, asegurar la acreditación de programas y carreras críticas, regular mejor el régimen de títulos, ampliar las atribuciones de las instituciones para que puedan gestionar su propio desarrollo, cambiar el estilo de conducción superior del conjunto del sistema, crear nuevas bases para la asignación de recursos" (p.12), y ante esto agrega:

"Regular con esos objetivos un sistema de educación superior exigía, como es obvio, un instrumento legal que, sin hacer tabla rasa de algunas tradiciones, especialmente universitarias, buscara algo más que un mero ordenamiento institucional. Ello explica que en la ley haya elementos de continuidad, que derivan del respeto de tradiciones universitarias importantes, y a la vez, algunos núcleos fuertes de innovación, que hacen de la ley un instrumento importante de transformación del sistema de educación superior. (p.12).

La Ley de Educación Superior Nº 24. 521, fue sancionada el 20 de julio de 1995, promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95), y publicada el 10 de agosto de 1995 en el Boletín Oficial Nº 28.204.

Desde el punto de vista estructural, la misma contiene: Cinco Títulos (Disposiciones Preliminares; De la Educación Superior; De la Educación Superior No Universitaria; De la Educación Superior Universitaria y Disposiciones Complementarias y Transitorias), complementándose la misma con el Decreto de Promulgación Nº 268/95 y otros Reglamentarios (del Consejo de Universidades; de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación; de las Instituciones Universitarias Privadas; de la Solicitud del M. C. y E. para tratar las ofertas de grado y postgrado fuera del ámbito del CPRES al que pertenece la institución universitaria y el Decreto 1232/2001 de Colegios Universitarios).

En el Título I, bajo las Disposiciones Preliminares, el artículo 1º afirma: "Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195". Luego, en el artículo 2º amplía: "El Estado, al que le cabe la responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas".

Ya a partir del Título II, los capítulos describen, despliegan y determinan todos los aspectos que conforman a la Educación Superior entendida como aquella que "tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas y desarrollar actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático".

En lo que respecta a la Educación Superior Universitaria, el Título IV (conformado por siete capítulos y varios artículos) describe cada uno de los aspectos que la integran. Como punto de partida, el Capítulo I, en el artículo 26, declara: "La enseñanza Superior Universitaria estará a cargo de las universidades nacionales, provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional y de los institutos universitarios estatales o privados reconocidos, todos los cuales integran el Sistema Universitario Nacional". De esta manera, la concepción de educación se torna más inclusiva quedando delimitada a partir de todas las instituciones que se integran en el Sistema Universitario Nacional. "Todas estas- dirá el artículo 27- tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel" (…). Ya en el artículo 28 se destacan las funciones básicas que van desde formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos a extender su acción y sus servicios a la comunidad, entre varias de ellas.

En el Capítulo 2, la ley se centra- además de otros artículos específicos a las instituciones universitarias nacionales- fundamentalmente en el tema de la autonomía y sus garantías, frente a lo cual plantea que "las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, lo cual comprende varias atribuciones como dictar y reformar sus estatutos; definir sus órganos de gobierno; administrar sus bienes y recursos; crear carreras universitarias de grado y postgrado; formular y desarrollar planes de estudio; otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la presente ley; impartir enseñanza; establecer el régimen de acceso; permanencia y promoción del personal docente y no docente; designar y remover al personal; establecer el régimen de admisión, permanencia y

promoción de los estudiantes, así como el de equivalencias; revalidar títulos extranjeros; fijar el régimen de convivencia; desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos; mantener relaciones de carácter educativo, científico y cultural con instituciones del país y del extranjero y reconocer oficialmente a las asociaciones de estudiantes". Luego, en su capítulo III, los artículos desarrollan las condiciones para el funcionamiento de dichas instituciones, el régimen de títulos y los requisitos referidos a la evaluación y acreditación. En función a este último punto, *el artículo 43*, aclara que los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el *interés público* poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes se requerirá que se respeten, además de la carga horaria, los planes de estudio (con contenidos mínimos básicos y criterios acerca de la intensidad de la práctica), debiendo ser estas carreras acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En igual sentido, el artículo 39 dispone que las carreras de posgrado también deban ser acreditadas por la CONEAU, aunque habilita también en este caso que la acreditación pueda ser realizada también por entidades privadas reconocidas a tal fin por el Ministerio de Educación de la Nación, de acuerdo a los artículos 45 y 46 de la misma ley.

Universidad de San Andrés

También el artículo 44 describe que: "Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento, previendo autoevaluaciones institucionales que deberán ser complementadas con evaluaciones externas cada 6 (seis) años, *en el marco de los objetivos definidos por cada institución*, las cuales realizará la CONEAU o las entidades privadas reconocidas a tal fin. Y el artículo 45 agrega: "Las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, deberán contar con el reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación[6], previo dictamen de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Los patrones y estándares para los procesos de acreditación serán los que establezca el Ministerio previa consulta con el Consejo de Universidades. Luego, los artículos siguientes describen las funciones de la CONEAU y

[6] Actualmente denominado Ministerio de Educación y Deportes

la constitución de la misma (integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de diferentes organismos).

Dentro del Capítulo 4, la Ley hace mención a las características y bases organizativas de las instituciones universitarias nacionales, mientras que en el Capítulo 5, desarrolla los aspectos referidos a materia normativa para las universidades privadas, en el 6, se refiere a las instituciones universitarias provinciales. Como cierre del Título IV, los capítulos restantes se ocupan de definir lo referido al gobierno y coordinación del sistema universitario. El artículo 70 sostiene que "corresponde al Ministerio de Cultura y Educación la formulación de las políticas generales en materia universitaria, asegurando la participación de los órganos de coordinación y consulta". Y luego el artículo 71 amplía diciendo: "Serán órganos de coordinación y consulta del sistema universitario, en sus respectivos ámbitos, el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior". El artículo 72 manifiesta que el Consejo de Universidades será presidido por el ministro de Cultura y Educación, o por quien éste designe (…) y estará integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (…) y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. Las funciones serán: proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promover la cooperación entre las instituciones universitarias, así como la adopción de pautas para la coordinación del sistema universitario; pronunciarse en aquellos asuntos sobre los cuales se requiera su intervención conforme a la presente ley; acordar con el Consejo Federal de Cultura y Educación criterios y pautas para la articulación entre las instituciones educativas de nivel superior y expedirse sobre otros asuntos que se les remita en consulta por la vía correspondiente. Por último, el artículo 73 define que: El Consejo Interuniversitario Nacional estará integrado por los rectores de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas estará integrado por los rectores o presidentes de instituciones universitarias privadas (…).

Universidad de San Andrés

A modo de culminación, el Título V declara las disposiciones complementarias y transitorias.

En síntesis la Ley de Educación Superior N° 24.521, se planteaba como una norma para regular a la totalidad de la educación superior, y no sólo a las universidades; por otro lado, apuntaba a convertirse en una herramienta para ordenar pero también transformar la totalidad del sistema. Las cuestiones centrales, pueden sintetizarse en los siguientes temas:

- la autonomía, el gobierno y la participación de los claustros, la designación de los docentes,
- el ingreso, el financiamiento, el régimen de títulos, la creación de instancias de gestión y coordinación del sistema, la educación privada, entre otros.
- la incorporación de un apartado sobre temas de evaluación y acreditación y la relación entre ésta última y la habilitación profesional.

En la Argentina, la reforma de la educación superior buscó alinear los objetivos de las universidades con los del Estado. Entre ellas cabe destacar la política de evaluación y acreditación de la calidad ejecutada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Universidad de San Andrés

1.3. La creación de la CONEAU y el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en la Argentina.

El problema de la evaluación y el aseguramiento de la calidad constituyen uno de los temas claves en la agenda de reformas de la educación superior. La nueva agenda de la educación superior ha sido el producto de distintos factores políticos, sociales y económicos que motivaron revisar el vínculo entre el Estado y la sociedad y también las relaciones entre el Estado y las universidades (Krotsch, 1999).

La introducción de procedimientos sistemáticos de evaluación en el nivel de los sistemas nacionales, implicó una redistribución de las relaciones entre la autoridad del Estado, la conferida a las elites académicas (y sus instituciones) y la ejercida por los mercados pertinentes y sus agentes (Brunner, 1990).

Distintos autores consultados presentan como denominador común la idea del despliegue de políticas de evaluación de la calidad universitaria como mecanismo de redistribución del poder central del Estado con relación a las universidades. También se redistribuye el poder interno en las universidades[7].

En la década del ’90, la evaluación y la acreditación de la calidad universitaria se trasladó hacia el centro de los debates y las preocupaciones dentro del campo de la Educación Superior (Brunner, 1990).

Si tomamos en cuenta el contexto político de surgimiento de la CONEAU podemos ubicar las políticas de evaluación y acreditación en la llamada segunda generación de reformas del Estado que se basó, principalmente, en las mejoras en términos de calidad institucional. Siguiendo la tendencia mundial, la segunda generación de reformas del Estado se inclinó por lograr una mayor efectividad de la acción estatal, orientándose hacia el mercado, tendiendo a la descentralización y a la actualización de sus capacidades regulatorias (Ozslak, 1999).

Por su parte, Inga & Silva Velásquez (2005), sostienen que la puesta en práctica de las políticas de la evaluación y acreditación de la educación superior desde la década de 1980 en Latinoamérica y la regulación de esas leyes en los países de la región a partir de 1990 -década que describen como “de la evaluación”- forman parte de un proceso de reformas que han venido ocurriendo en las instituciones de educación superior en los últimos tiempos. A su vez, se generan diversos hechos en materia educativa como:

> …la disminución constante del financiamiento público a las instituciones, las exigencias del mercado a un estrechamiento más cercano de las instituciones de educación superior, principalmente universitaria, que contrasta en mucho con las reales capacidades físicas y económicas de las instituciones y con las verdaderas necesidades profesionales de los países latinoamericanos, y sobre todo, la deslegitimación de las instituciones en su papel como generadoras de conocimientos y del saber crítico, han provocado en ellas una gran fragilidad y facilitado su cuestionamiento, desde los sectores gubernamentales hasta la sociedad misma. (p.1).

En este sentido, Inga & Silva Velásquez (2005) afirman:

[7] Por ejemplo, como consecuencia de la acreditación de carreras de grado en la Argentina, las comunidades académicas disciplinarias lograron mayor poder y visibilidad en contraste con las autoridades de cada institución (Del Bello et al., 2007).

> "las reformas efectuadas en las instituciones de educación superior resultaron inevitables y la aplicación de las prácticas de evaluación y acreditación de la calidad educativa llegaron a ser insoslayables como mecanismos de regulación y control gubernamental y/o público a las instituciones de educación superior. Así, merced a estos condicionantes, las nuevas leyes de educación superior latinoamericanas, desde los primeros años de la década de 1990, contemplan entre sus normas esenciales los principios de evaluación y acreditación de la calidad, creándose agencias específicas en los países que han reformado sus legislaciones" (p.2).

La definición de estándares para la acreditación de las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo en la Argentina se inscribe dentro de un conjunto de cambios estructurales producidos como consecuencia de la implementación de una reforma del Estado. Hacia fines de la década del 80' y principios de la del 90' el tema de la calidad de la educación comenzó a afirmarse en el escenario y en la agenda educativa. Al respecto, Fernández Lamarra (2003) explica que:

> …en las décadas anteriores, los enfoques predominantes en materia de planeamiento y desarrollo de la educación pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación de lo económico y social. En los 80' se produce en América Latina un proceso de reflexión en el que el tema de la calidad, junto con el de equidad, se asume como prioritario. (p.5).

De acuerdo con Krotsch (2001) el giro hacia la autonomía evaluada y la evaluación como mecanismo de racionalización *ex – post* – que suplanta la anterior intervención 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.

Una particularidad distintiva de las acciones de evaluación en la Argentina ha sido la diferenciación temprana entre actividades de evaluación y actividades de acreditación, inicialmente en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y luego asumidas por la CONEAU. Las primeras han tenido como foco de atención las instituciones y las segundas las propuestas de formación primeramente de posgrado y luego de grado en aquellas carreras que comprometen el interés público. Los procesos de evaluación siempre tendieron al mejoramiento de la calidad de las instituciones, mientras que los procesos de acreditación surgieron como políticas de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, en el plano de la aplicación en los procesos de acreditación

comienza a adquirir mayor relevancia los procesos de mejoramiento. Siguiendo a Guerrin & Jeppesen (2001) se puede observar que:

> Es aquí donde aparece claramente la necesidad de reconocer la tensión entre la acreditación orientada fundamentalmente al aseguramiento de la calidad y la evaluación para el mejoramiento de la calidad. El trabajo de CONEAU hasta el momento ha estado orientado a que el objetivo de aseguramiento de la calidad esté en concordancia con el objetivo de política educativa de producir, mediante la acreditación, diagnósticos detallados y planes de mejoramiento creíbles y realizables en las instituciones. De este modo se busca producir un tipo de cambio institucional orientado a lograr mejorar y no simples "cosméticos" para obtener una acreditación. Por lo tanto, la relación entre evaluación institucional y la acreditación de carreras deben poder ser pensados y puestos en práctica de modo que permitan la complementación mutua. (p. 3).

En la definición de los estándares para la acreditación de carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo en la Argentina, la Ley de Educación Superior previó que los mismos deberían surgir de un consenso entre el actual Ministerio de Educación de la Nación (representante del actor "Estado") y el Consejo de Universidades (representante del actor "Universidades"). En la práctica se resolvió, en algunos casos, dar intervención también a los "Colegios Profesionales" y a las "Academias Científicas", completando así el conjunto de los actores que intervinieron la definición de los estándares para cada carrera. Dicho proceso implicó consultas, intervenciones y toma de decisiones de los diferentes actores intervinientes, que fue re editado para cada una de las carreras en las que se debieron definir estándares.

En este sentido, la institucionalización de la acreditación fue el resultado de una configuración particular que posibilitó el acercamiento de las comunidades académicas a los responsables del gobierno nacional.

Siguiendo a Araujo & Trotta (2011) podemos sostener en que el proceso de construcción de los estándares fue el producto de la integración combinada de la coordinación estatal (SPU, CONEAU) y la presencia de cuerpos intermedios de amortiguación como las asociaciones profesionales o los consejos profesionales, en primera instancia, y el CU, en segundo lugar, que articuló la agenda gubernamental, "especialización disciplinar" y la representación institucional. En este sentido, la legitimación del control estatal es producto de la participación y el reconocimiento de las asociaciones profesionales o los consejos profesionales como entidades representativas de los intereses de las comunidades académicas (médicos, ingenieros,

arquitectos, etc.), dado que en las mismas participan los decanos de las facultades de las instituciones universitarias de gestión pública y privada, actuando como "bisagra" del nivel de base constituido por los docentes y el nivel institucional representado por los rectores que forman parte del CU.

El tránsito al Estado evaluador, para el caso de acreditación obligatoria de carreras de grado que comprometen el interés público, respondió a la propia reacción de la comunidad académica, la cual no aceptó otras soluciones más autonómicas para resguardar la calidad y el interés público de estas carreras (Del Bello, 2015).

También, la Ley, estableció que las instituciones universitarias tendrían autonomía académica e institucional. Asimismo fijó las bases para el funcionamiento de los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario: Consejo de Universidades (CU), Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) (Fernández Lamarra, 2003). Creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo que encargado de llevar adelante los procesos de evaluación y acreditación universitaria de acuerdo a la definición de estándares aprobados por el Ministerio de Educación y el CU. En efecto, el artículo 46 de la LES definió las características y las funciones de la CONEAU, un organismo descentralizado que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación. A diferencia de otros países en los cuales hay organismos diferentes para la evaluación de grado, posgrado e institucional, la CONEAU está a cargo de la evaluación de todo el sistema universitario.

Esta conjunción de funciones y actividades ha generado diversas críticas respecto de algunos aspectos inherentes a la CONEAU.

Un estudio sobre los impactos del sistema de evaluación y acreditación realizado por la CONEAU planteaba que el proceso desarrollado en estos años no estuvo libre de diferencias entre la agencia evaluadora y los evaluados. Los temas más problemáticos están vinculados con los pares -sobre todo el proceso de selección, la composición de los comités y el conocimiento previo de sus antecedentes- y con cuestiones relativas a la interpretación y aplicación de los estándares -discrepancias entre comités de la misma disciplina, importancia dada a los planes de mejoramiento para resolver las debilidades

surgidas de la acreditación, la aplicación del criterio de gradualidad y consideración de los aspectos regionales y contextuales en la evaluación de la calidad (CONEAU, 2002).

En la acreditación de las carreras de grado se observan problemas vinculados con el trabajo realizado por los comités de pares evaluadores que han generado algunos conflictos a partir de las interpretaciones subjetivas que dificultan aplicaciones homogéneas para casos similares (Guaglianone, 2013). Asimismo, teniendo en cuenta los instrumentos utilizados para la acreditación y la ponderación que los pares evaluadores hacen de su lectura parecería más conveniente escribir artículos cortos para publicarlos en revistas con arbitraje y asistir a conferencias internacionales prestigiosas, que destinar tiempo a la docencia de grado o a proyectos de investigación de largo plazo (García Fanelli, 2000).

También se percibieron deficiencias en los dictámenes producidos por los comités de pares actuantes, un insumo central para la fundamentación de las resoluciones del organismo. Los problemas más frecuentes observados en estos documentos se vinculan con juicios evaluativos escuetos, carácter excesivamente descriptivo de los informes, alto nivel de generalidad de las recomendaciones, insuficiente fundamentación de los juicios evaluativos, especialmente en relación con la calidad y dedicación del cuerpo docente, las actividades de investigación desarrolladas en el ámbito del programa y los requisitos de admisión exigibles en cada disciplina (García Fanelli, 2000).

Universidad de SanAndrés

La imposición de un único modelo de calidad se potenció debido a que en la evaluación de los pares predomina la “mirada académica”, es decir, asociada la tradición universitaria que otorga relevancia a la investigación, la publicación y la estabilidad (Barsky & Dávila, 2010).

Puede pensarse que muchos problemas de la evaluación y acreditación en la Argentina se gestaron en el origen mismo del proceso con la creación de la CONEAU, entre otros aspectos porque el modelo de calidad que se tomó como referente fueron las universidades tradicionales de gestión estatal y el CONICET. Esto generó una serie de problemas que continúan hasta hoy dado que se trasladan automáticamente a todo el sistema los criterios de calidad vinculados a la docencia y la investigación desarrolladas en este tipo de instituciones. Se observa, también que predominan visiones que están dominadas por los paradigmas de la enseñanza de grado y posgrado de las Ciencias

Exactas y Naturales donde se impone el doctorado como título de mayor jerarquía y la publicación *con referato* como criterio de calidad para todo el proceso educativo, indistintamente del área disciplinaria. En este sentido el prestigio del CONICET y de sus investigadores determinó que al conformarse los listados de los Comités de Pares en la CONEAU, una gran parte de los mismos sean escogidos en todas las disciplinas entre personal científico del CONICET. Estos investigadores trasladan a las Comisiones Asesoras de la CONEAU su visión sobre la calidad en materia de investigación y evaluación (Barsky & Dávila, 2010).

> Una crítica que aún persiste es la vinculada con el accionar de los comités de pares evaluadores. Si bien la mayoría de los países utilizan, para la evaluación de sus sistemas de educación superior, la participación de pares evaluadores que emiten juicios evaluativos constituye un problema central "el encontrar un equilibrio entre una mirada valorativa única, producto de las vivencias y experiencias que traen consigo los pares evaluadores sin que, por el otro lado, esta mirada tan específica esté sesgada por preconceptos u otras subjetividades producto de situaciones e intereses particulares ajenos al rol asignado, pero íntimamente asociados a su pertenencia a la comunidad académica" (Marquina, 2008, p.8).

En los procesos de evaluación y acreditación es posible prever una oposición entre dos culturas, las que se articulan, a su vez, con la perspectiva del evaluador y del evaluado. En ambas culturas se presentan comunidad de valores, normas, creencias, significados y conductas que les dan identidad y las caracterizan, de manera que estas múltiples subculturas pueden actuar recíprocamente para influir en los resultados, que es lo que comúnmente se hará visible al evaluador (Fogarty & Melville, 1996).

Las culturas provienen de dos subculturas, aquella que surge alrededor de la pertenencia a una disciplina específica (Ingeniería, Psicología, Medicina, Arquitectura, por ejemplo) y otra arraigada en la institución y sus unidades, departamentos, áreas o secciones. Para ser efectivo, el evaluador debe ser competente para observar la cultura subyacente de la organización, distinguiendo los principales artefactos que la componen, los valores que la sustentan y los supuestos básicos que la fundamentan (Schein, 1988).

Se debe tener en cuenta que las instituciones reaccionarán, también, frente a la posible subjetividad y sesgo de los evaluadores externos, los que, a pesar de sus competencias técnicas, pueden mantenerse apegados a sus propios paradigmas institucionales (González, 2003) y a sus prejuicios personales.

Universidad de San Andrés

Teniendo en cuenta los análisis de los dictámenes de los procesos de acreditación se observa que la CONEAU, hasta el momento, no ha podido en algunos casos balancear la tensión entre la pertenencia disciplinar e institucional de los pares evaluadores externos y su parcialidad en la elaboración de los juicios evaluativos. Es decir, entre la objetividad, derivada del escenario de la heterogeneidad de objetivos, misiones y visiones de las instituciones; y la subjetividad, producto de comunidad de valores, normas y creencias a las que pertenecen los pares evaluadores como partícipes de una comunidad disciplinaria.

En la misma línea crítica, el informe de evaluación externa de la CONEAU realizada por la IESALC (2007), entre otros problemas vinculados a los procesos de evaluación y acreditación, se destaca la percepción que tienen algunos sectores en el sentido de que prevalece una sola visión –universitaria y excesivamente academicista- acerca de la educación superior, y en particular del posgrado, que va en contra de la diversificación, flexibilidad y plasticidad de las carreras, la formación profesional, los posgrados, la docencia y el aprendizaje.

Sobre este aspecto, Lemaitre (2010) sostiene que si los mecanismos de aseguramiento de la calidad se rigidizan, o no consideran los cambios en el contexto social y en las demandas que se formulan a la educación superior pueden hacer que la calidad, entendida como una respuesta pertinente a los requerimientos de la comunidad académica, disciplinaria o profesional por una parte, y a las necesidades sociales por otra, sea imposible.

En este sentido, la evaluación y acreditación como regulación y aseguramiento de la calidad se convirtió en prácticas con supuesta objetividad apoyadas en instrumentos que pretenden convertir a los procesos de evaluación en búsquedas de datos o indicadores mensurables y a los evaluadores en el marco de una estricta neutralidad. Al respecto, Neave (2001) habla de una “instrumentalidad abrumadora” tendiente a inducir a los académicos a cumplir con los objetivos, las metas y los fines de los dirigentes. Esta visión del “cómo” evaluar se diferencia de concebir a la evaluación como “un proceso amplio de conocimiento, interpretación, atribución de juicios de valor, organización e

instauración de acciones y metas para el mejoramiento y el cumplimiento de las finalidades públicas y sociales de las instituciones" (Sobrinho, 2003, p.38).

A pesar de las críticas, varios estudios han dado cuenta de los impactos positivos tanto de la evaluación institucional como de la acreditación de las carreras de grado y posgrado. Si bien, los cambios en las instituciones son productos de distintos factores, tales como las dimensiones políticas, socioculturales y económicas del contexto, el modelo institucional, las percepciones sobre la calidad educativa que tienen los actores institucionales y las regulaciones que impone el Estado para estos procesos; puede advertirse que se han producido cambios organizacionales asociados a la concreción de objetivos institucionales previstos y principalmente vinculados con la organización de la institución, la tendencia a elevar la formación de posgrado de profesores e incrementar su dedicación, al desarrollo de programas de formación pedagógica, a la actualización de los planes de estudio, al incremento de la investigación, mejoras en la infraestructura, entre otros. Asimismo puede considerarse la existencia de una "incipiente cultura de la evaluación" reflejada en la creación de departamentos o estructuras de aseguramiento de la calidad (Corengia, 2015; De Vincenzi, 2013; Guaglianone, 2012; REDES, 2011; CONEAU, 2002).

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

En la actualidad las carreras de grado comprendidas en el Art. 43[8] y las carreras de posgrado de diferentes áreas disciplinarias son presentadas para su acreditación en las convocatorias, quedando las controversias circunscriptas más a cuestiones de carácter instrumental o a los resultados del proceso. En este sentido, se observa una aceptación que ha legitimado e institucionalizado la acreditación de las carreras, en contraposición a la etapa en que primaba la desconfianza hacia el gobierno central: la SPU como organismo del ME y, más específicamente, la CONEAU como agencia encargada de la evaluación y acreditación de instituciones y carreras universitarias a través del sistema de revisión o evaluación por pares académicos.

Respecto a la acreditación de las carreras de grado el artículo 43, la normativa, establece que los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo

[8] Las carreras comprendidas en el Art. 43 son las que otorgan títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes se requerirá que se respeten, además de la carga horaria, los planes de estudio (con contenidos mínimos básicos y criterios acerca de la intensidad de la práctica), debiendo ser estas carreras acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Tanto la evaluación institucional como la acreditación de carreras implicarían primero, un proceso de autoevaluación y luego otro de evaluación externa, por pares evaluadores. Sin embargo, se diferenciarían en el foco sobre el cual centrar el proceso de evaluación. Por un lado, en aquello que sería evaluado (institución o carrera, respectivamente) y por el otro por cómo sería evaluado. (Lemaitre, 2010)

En este último orden, la evaluación institucional haría foco en la consistencia interna. Es decir que evaluaría la integridad y consistencia entre la misión, visión, objetivos y metas fijados en forma autónoma por cada institución, versus la dinámica organizacional y los logros alcanzados, en un período determinado. Por su parte, la acreditación de carreras haría foco en la verificación del cumplimiento de estándares definidos de manera externa a la institución. En la figura 1 se grafican ambos modos de evaluación.

Universidad de San Andrés

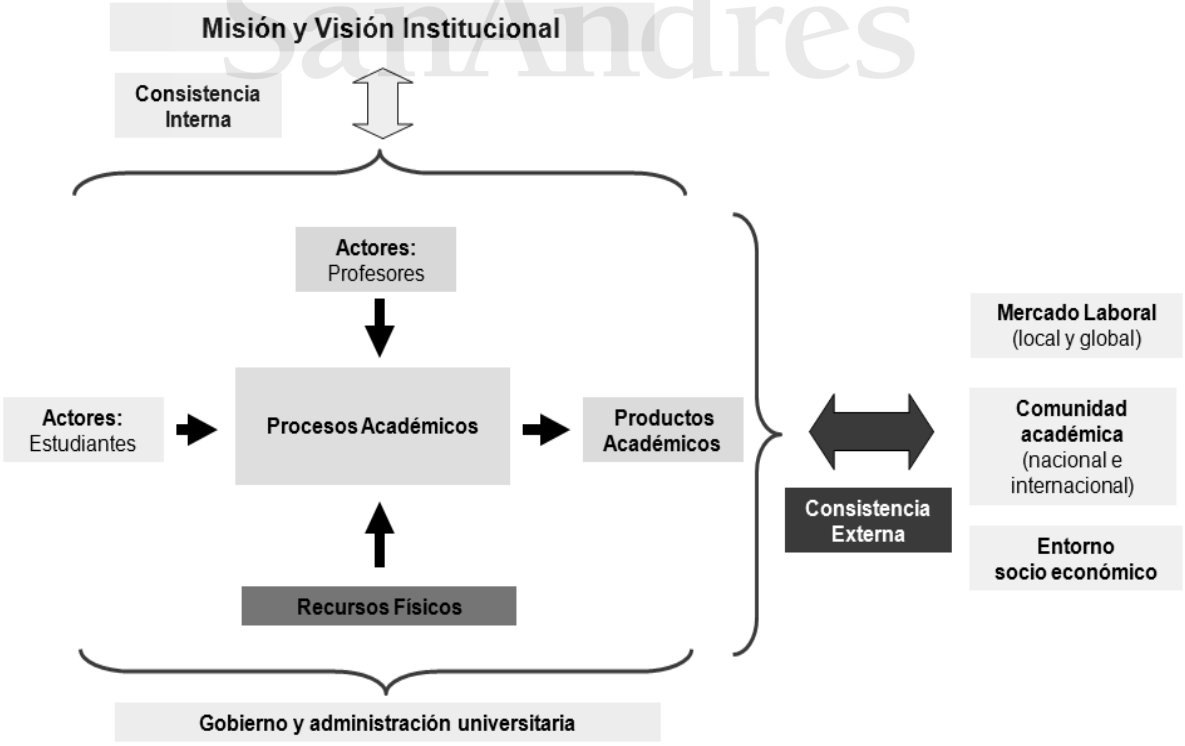


Figura 1: Modos de evaluación. Fuente: Lemaitre, 2010

Las discusiones sobre el artículo 43. Interpretación y aplicación de la norma

El Proyecto de Ley del Ministerio de Cultura y Educación

La discusión y redacción de la LES se basó en el Proyecto elevado por la Secretaría de Políticas Universitarias ante la Cámara de Diputados, en mayo de 1994. El texto del Proyecto, coincide totalmente con el que es ahora el Art. 43º, salvo en el último párrafo que decía:

> ***"****El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo Universitario, y previa consulta con las Asociaciones de Facultades, con los órganos de control de las profesiones y con las áreas del Estado que corresponda, la nómina de tales títulos así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos*."

La Secretaría de Políticas Universitarias le agregó al artículo proyectado un largo comentario que resulta de gran valor aclaratorio. Reproducimos la parte que hace directamente el tema en cuestión:

> *"Este artículo es complementario del anterior. Dentro del vasto conjunto de títulos que expiden las universidades, hay algunos (en realidad los menos) que habilitan para ejercer determinadas actividades profesionales en la que el interés público está comprometido especialmente, ya que pueden poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos y los bienes de los habitantes. El caso más típico es el título de médico, pero también los de abogado, ingeniero civil, contador público y algunos otros que habilitan para ejercer actividades profesionales con estas características, en que al Estado le cabe la particular responsabilidad de garantizar en la mayor medida posible la* ***competencia profesional*** *de quienes tendrán en sus manos la salud de la población, su seguridad, sus derechos, etc.*
>
> *Esta categoría especial de títulos plantea, desde el punto de vista de la reglamentación, dos tipos de problemas: por un lado quién determina taxativamente cuáles son esos títulos, y por el otro, cómo se garantiza eficazmente la competencia profesional de sus poseedores.*
>
> *En cuanto al primer problema, hay en principio dos alternativas: o lo establece taxativamente la Ley que regula el régimen general de títulos (en este caso la LES), o bien la Ley autoriza que lo haga un órgano del Estado competente en la materia (es*

decir, el Ministerio de Cultura y Educación). La primera solución, que ha sido sugerida por alguna de las entidades consultadas, no parece razonable, en primer lugar porque ello requiere un detenido estudio de cada caso en particular, y en segundo lugar, porque aun cuando fuera posible se cristalizaría en un listado estático una realidad esencialmente dinámica, dado los permanentes procesos teóricos de las disciplinas así como sus múltiples aplicaciones profesionales. La segunda alternativa, que es la que el proyecto adopta deja – es cierto- una cierta incertidumbre sobre cuáles títulos serán en definitiva los que se encuadren en esta categoría, lo que no deja de ser importante dada las distintas condiciones de funcionamiento que se imponen a las carreras respectivas. Atendiendo a esa legítima preocupación, el proyecto prevé dos precauciones importantes: la primera es que la nómina de tales títulos se determinara con carácter restrictivo; y la segunda, es que para hacerlo el Ministerio de Educación deberá tener el acuerdo del Consejo Universitario – integrado por los rectores de las universidades nacionales y privadas, cfr. Art. 61- previo un amplio proceso de consulta con los órganos de control de las profesiones ("por su experiencia y su labor permanente en el seguimiento de la actividad profesional de sus graduados", como ha dicho la Junta Central de los Consejos Profesionales de Agrimensura, Agronomía, Arquitectura e Ingeniería de la República Argentina), de las Asociaciones de Facultades (por su conocimiento y experiencia en materia de coordinación disciplinaria) y por las áreas del Estado vinculadas con la profesión de que se trate (Ministerio de Salud en el caso de la medicina, Ministerio de Justicia en el caso de abogacía, etc.). La necesidad del acuerdo del Consejo Universitario fue plantada en una sugerencia de la Universidad Nacional de San Luis". (Proyecto de Ley elevado por la Secretaría de Políticas Universitarias ante la Cámara de Diputados, mayo 1994).

La discusión en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados

En la discusión en la Comisión participó una importante cantidad de invitados y el tema se asoció a la disyuntiva autonomía – regulación. Sin embargo, pensamos que las extensas consideraciones que muestra la discusión, quedan acotadas en la respuesta que el presidente de la Comisión, Diputado Castro, le dio al Rector Porto, cuando éste señaló el peligro de que las carreras reglamentadas fueran en aumento:

"En realidad la norma lo establece como una norma de excepción, con lo cual si se generalizara sería apelable porque está hablando de una norma de excepción.", "El espíritu de la ley es de carácter restrictivo, estamos pensando en carreras críticas que el caso casi paradigmático es medicina. Yo dudo que la carrera de contador o de arquitecto podría convertirse en carrera crítica."

> *"Cuando uno tiene que aplicar la ley tiene que ir a buscar la jurisprudencia, la ley y la voluntad del legislador, y eso nosotros lo vamos a poner muy claramente y vamos a decir este es un criterio restrictivo, si alguien lo aplica al revés va a violar la ley. La ley no puede ser tan explícita como para expresar lo que uno puede decir en el recinto, pero el criterio, lo digo para tranquilidad, es un criterio restrictivo, yo creo que ciencias de la educación difícilmente pueda…"*[9]

Es necesario recordar que el Proyecto de mayoría que salió finalmente de Comisión dio al art. 43 la redacción que tiene actualmente. En el debate en el Plenario de la Cámara de Diputados en el tratamiento en general no se hizo referencia específica al art. 43.

Para la presentación del Proyecto de Ley, el encargado del mensaje inaugural fue el entonces ministro de Cultura y Educación, Jorge Rodríguez, quien refiriéndose a este artículo mencionaba "otra de las características que definen el proyecto de ley a que hago referencia, y que está también estrechamente relacionada con la necesidad de garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia, es el régimen de títulos previsto y las condiciones institucionales que se establecieron para su obtención. En esta materia el proyecto que someto a vuestra consideración establece, como norma básica, que los títulos que expidan las instituciones universitarias acreditarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo (…) *pero es claro que hay algunas actividades profesionales que pueden comprometer el interés público de modo más directo,* poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, o los bienes de los habitantes. De estas particulares actividades, que requieren el mayor cuidado en vistas de garantizar la solvencia profesional de quienes las van a desempeñar, el Estado no puede desatender y por ello establece ciertos requisitos para las instituciones que forman a esos profesionales: que los planes de estudio correspondientes tengan en cuenta los contenidos curriculares básicos y la intensidad de la práctica profesional controlada que se establezca, que el proceso de enseñanza aprendizaje se ajuste a ciertas condiciones (como la relación alumnos por docente) y que las carreras respectivas sean acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Como he señalado antes, los títulos de estas carreras, cuya nómina será establecida de modo restrictivo luego de un amplio proceso de consultas, tienen el carácter de

[9] Diario de Sesiones. Cámara de Diputados de la Nación 18°. Reunión, 7 de junio de 1995.

habilitantes, reservándose para sus titulares el ejercicio exclusivo de las actividades profesionales correspondientes"[10].

En cuanto al tratamiento en particular solamente intervino el diputado Valcarcel que propuso que la palabra *consulta* que figuraba en lo que serían los artículos 42º y 43º, fuera sustituida por el término "*acuerdo*"[11]. La Comisión aceptó la propuesta y así quedó expresado en el texto final.

La Cámara de Senadores aprobó sin ninguna modificación, a pesar de las discusiones generadas en el recinto[12], el texto de la ley tal cual había sido aprobada en la Cámara de Diputados.

El criterio general para definir las carreras del Art. 43

Mundet (2002), señala que según la LES la inclusión de una carrera dentro del régimen del artículo 43, debía hacerse con criterio restrictivo y riguroso. Esto implicaba por una parte que sólo debían incluirse aquellas carreras que claramente respondiesen a los requisitos del artículo. La propia norma determinaba expresamente esta idea cuando en su último apartado consigna que el Ministerio determinará con criterio restrictivo...la nómina de los títulos.

La Ley contiene los elementos que permiten tipificar las carreras que debían incluirse en la nómina del artículo 43. En este sentido se expresa que los títulos deben corresponderse con profesiones reguladas por el Estado, que su ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud; la seguridad; los derechos; los bienes o la formación de los habitantes.

En este sentido, lo que la norma definió es una carrera que habilite para realizar tareas que si son desarrolladas por una persona mal capacitada, generen la posibilidad de un riesgo que: comprometa o alcance a un número considerable de personas (interés público); que la posibilidad de causar un daño o un mal sea una consecuencia directa de la mala formación profesional; que el riesgo que se genere comprometa, no a cualquier bien , sino a aquellos de rango constitucional como los que enumera la norma.

[10] Centro de Altos Estudios en Educación. Programa: Estudios de Política y Legislación Universitaria. Serie Debates. Cuadernos Académicos. Nº 1. Artículo 43. Ley 24.521. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, 2002.
[11] Diario de Sesiones. Cámara de Diputados de la Nación 18°. Reunión, 7 de junio de 1995.
[12] Diario de Sesiones. Cámara de Senadores de la Nación 31°. Reunión, 20 de julio de 1995.

Por otro lado, si tomamos los planes de estudio, de lo que se trata es de aquellos contenidos indispensables para afrontar las competencias que resulten generadoras del riesgo advertido. Esto implica que lo que la ley pretende no es la calidad de la oferta educativa como ocurre con los posgrados, sino la formación necesaria para aquellas actividades profesionales reservadas, monopólicamente al título. Como puede observarse, el carácter restrictivo alcanza incluso a este aspecto, determinando que los contenidos que se fijen no deben superar lo estrictamente necesario para garantizar la debida formación del profesional y despejar el peligro del riesgo social.

El artículo 43 en su inciso b) establece que las carreras comprendidas en dicha norma deben acreditarse periódicamente por la CONEAU o agencia autorizada. La CONEAU certifica que la carrera cumple determinados estándares que debe fijar el Ministerio en consulta con el Consejo de Universidades (art. 46 inc. b). Los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica fijados en la forma indicada constituyen el principal y fundamental aspecto que debe considerarse en el proceso de acreditación. Esto implica que en ese trámite debe comprobarse, no sólo que los planes de estudio han incluido esos contenidos mínimos, sino también su efectiva aplicación. Los estándares además deben definir aspectos básicos comprensivos del proceso de enseñanza - aprendizaje indispensable para el logro de una formación profesional que evite el riesgo potencial de los valores que se pretenden proteger.

Este aspecto resulta fundamental porque, aun cuando la misma norma comprende a la acreditación de grado, como a la de posgrado, debe distinguirse el diferente propósito que conllevan a ambos procesos. La acreditación de los posgrados persigue garantizar la excelencia de la oferta educativa, con el fin de prestigiar el sistema de educación superior. La acreditación de carreras de grado pretende garantizar una formación mínima del profesional que asegure un ejercicio carente de riesgo para la sociedad. Se podría sostener que esto implicará un cierto grado de excelencia, pero diferente de la del posgrado. En este es la carrera en general la que debe llegar a límites de calidad en su totalidad. En el grado son las competencias las que requieren excelencia. La diferencia puede parecer sutil pero no lo es. Si se pierde de vista este aspecto y se mira la calidad de la oferta, puede ocurrir que lo que interesa, *garantizar una formación que despeje el peligro de riesgo,* pase desapercibido bajo la idea de una pretendida excelencia científica. Por ello en este aspecto adquiere gran relevancia la

formación práctica, es decir aquella dirigida a los habitantes, que será, por lo general, la generadora de riesgo (Mundet, 2002).

Así es como desde el punto de vista normativo, la LES determinó varias situaciones significativas. Entre ellas, la trascendencia de transformarse en la legislación educativa que regularía al conjunto de la educación superior, sean universitarias o no, provinciales, nacionales, municipales, públicas o privadas, transformándose así en una estructura compleja y abarcativa del conjunto de la educación superior.

El artículo 43 fue uno de los más críticos y complejos a la hora de buscar consenso y que aún en la actualidad sigue siendo un caso de controversia para muchas instituciones y actores que vieron desplazado el derecho de la autonomía, históricamente defendido[13].

Desde el punto de vista de la libertad de acción, la LES deja en manos de las instituciones universitarias la atribución de expedir títulos que no sólo acrediten la formación recibida sino que además habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas por el Estado, aunque establece criterios especiales para aquellas carreras que puedan comprometer el interés público, y por ende, sean *"de riesgo"*.

El artículo 43 implicaba contemplar varios factores de trascendencia que demarcaban claramente el espacio que buscaba ocupar, por un lado, el Estado, en este caso puntual estableciendo un determinado control frente a las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo y, por otro, las universidades, tanto nacionales y privadas que esta vez se encontraban bajo una normativa que afectaba la autonomía en cuanto al diseño y al control de la carrera (Mundet, 2011).

Al final del artículo se plantea que el Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ello.

[13] De hecho, la Universidad de Buenos Aires y otras 11 universidades estatales realizaron acciones judiciales contra este artículo.

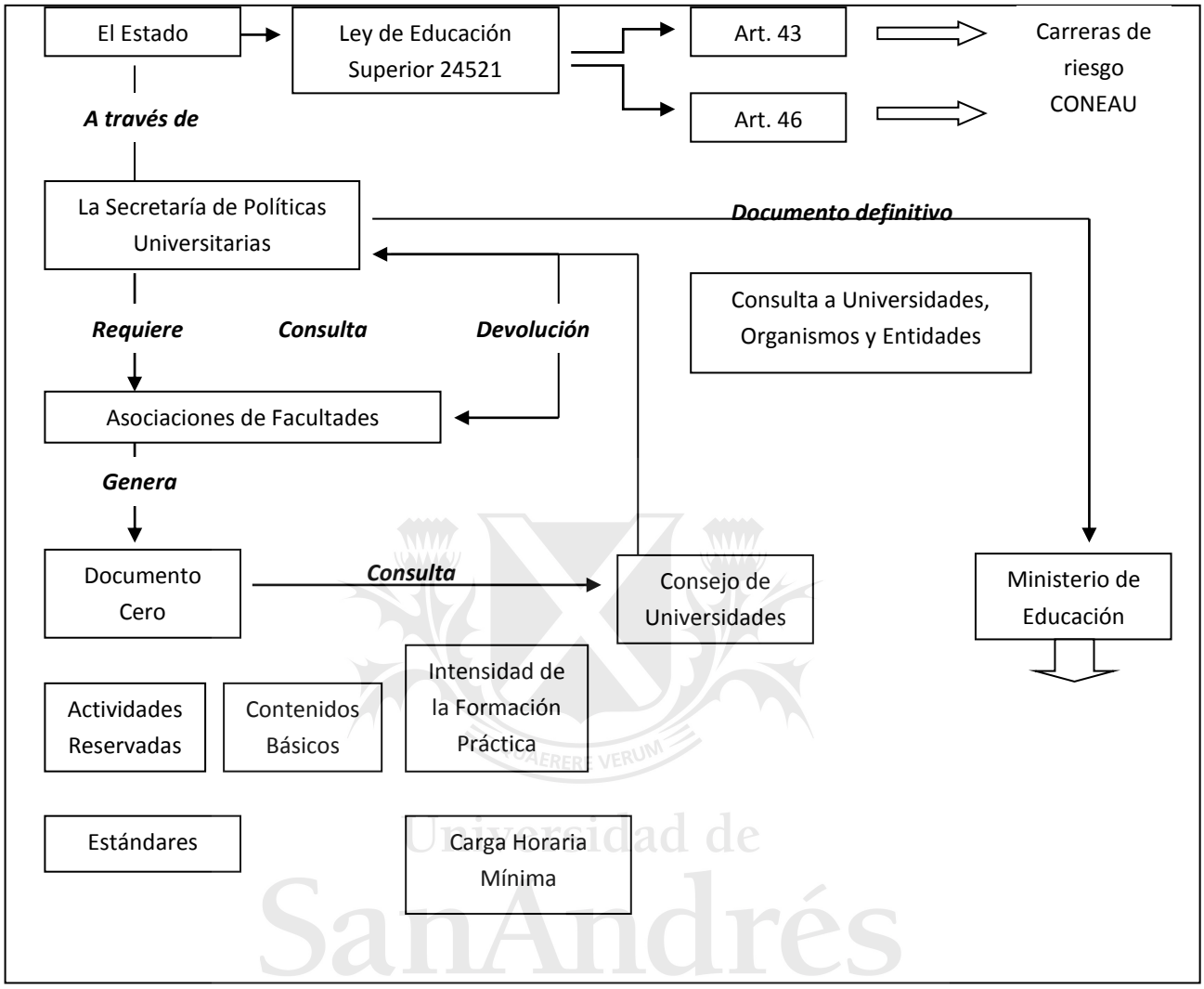
Puede observarse entonces que la fórmula "*el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades*" fue la resultante de una negociación política en la que se logra conciliar la disputa de poder entre el Estado y las universidades. Ambos actores pujaban por quedarse para sí, la facultad regulatoria en materia de contenidos básicos, carga horaria mínima, intensidad de la formación práctica y actividades profesionales reservadas exclusivamente para los títulos. Las universidades defendieron su posición apoyando su postura desde la defensa de la autonomía universitaria, consagrada en el artículo 75 de la Constitución Nacional. Mientras que el Estado justificó su posición desde el ejercicio de la potestad pública de otorgar las habilitaciones profesionales en aquellas profesiones que comprometiesen el interés público. La alternativa de escindir el título académico de la habilitación profesional, hubiese restado valor al alcance de los títulos que venían emitiendo las universidades. Es así que surge entonces la opción de una fórmula legislativa que facultaba la intervención del Estado sobre la materia, con la limitación de que debía lograr en forma previa un acuerdo con las universidades. Con ello, las universidades aseguraban su intervención, logrando que sus títulos tuvieran valor, tanto académico como profesional. (De Vincenzi, 2009)

Un tiempo después de aprobada la Ley, se fueron elaborando y aprobando los estándares de acreditación para las carreras que fueron incorporándose a dicho artículo. Comenzaría entonces un nuevo capítulo por la disputa del poder, en el cual se sumaron al Estado y a las universidades, las élites académicas y los colegios profesionales.

Resumiendo las explicaciones anteriores para la acreditación de las carreras de grado la siguiente figura ilustra el proceso de toma de decisiones.

Universidad de San Andrés QUAERERE VERUM

Figura 2: El proceso de toma de decisiones para la acreditación de las carreras de grado en la Argentina



Fuente: Elaboración Propia

2. Conflictos entre el Estado y la Universidad: elementos conceptuales para su análisis

2.1. Estado y políticas públicas: algunas precisiones conceptuales

Las actuales reformas de la educación superior se inscriben en un amplio proceso que implica la redefinición del rol del Estado y su relación con la sociedad. En lo que respecta a la acción estatal como gestión y su interacción con la sociedad civil, Oszlak & O'Donnell (1981), ubicados para realizar un exhaustivo examen de la realidad, sostienen que para cumplir su papel "económico" el Estado tiene que controlar y estabilizar la sociedad, y para eso debe "expandirse, tecnificarse y burocratizarse". "Descubrir el problema del Estado lleva a plantear el tema de su relativa autonomía"- y frente a esto agregan- "hay grados y pautas de autonomía muy diferentes según se refieran a unos u otros sectores sociales y según se trate de cuestiones que importen más o menos a unos y a otros. Ya no es obvio dónde trazar las demarcaciones que separan al Estado y "lo público" de la sociedad y lo "privado". Según estos autores las sucesivas políticas o tomas de posición de los diferentes actores frente a la cuestión y la trama de interacciones que se van produciendo alrededor de la misma, definen y encuadran un proceso social que puede constituirse en un privilegiado objeto de análisis para acceder a un conocimiento más informado sobre el Estado y la sociedad. Para ellos, ninguna sociedad posee la capacidad ni los recursos para atender a la lista de necesidades y demandas de sus integrantes. Sólo algunos son "problematizados" cuando ciertas clases, organizaciones, grupos o individuos estratégicamente situados creen que puede y debe hacerse "algo" al respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes - y dirán- "llamamos cuestiones a estos asuntos *socialmente problematizados*".

A su vez, ambos definen a la política estatal como "un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil" (p.565). Para ellos, la política estatal no constituye ni un acto reflejo ni una respuesta aislada, sino un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas que observadas en un momento histórico y en un contexto determinado permiten inferir la posición del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad.

De esta forma, y siguiendo con el análisis que plantean los autores, el Estado actúa en la medida en que considere necesaria su intromisión y entonces aparece como un actor más del proceso social desarrollado en torno a una cuestión. "Su intervención supone tomar partido respecto a algo ya sea por acción u omisión. Puede así imaginarse una multiplicidad de situaciones en las que el Estado (a través de diversos aparatos e instancias) decide insertarse o no en un proceso social, en una etapa temprana o tardía de su desarrollo, con el objeto de influir sobre el curso, asumiendo posiciones que potencialmente pueden alterar la relación de fuerzas de los actores involucrados en torno a la cuestión, incluyendo el propio Estado", dicen.

Por último, hay que considerar que tal como lo manifiestan Oszlak & O'Donnell (1981) existen otros actores además del Estado que toman posición frente a cuestiones que los afectan adoptando políticas cuyas consecuencias pueden influir considerablemente en el proceso de resolución de las cuestiones y las futuras tomas de posición sobre las mismas. "El conjunto de políticas privadas y estatales se entrelaza en un complejo proceso social que hace difícil establecer con precisión qué proporción del cambio social observado puede ser atribuido a cada una" (p.567), y además sostienen, "existe la necesidad de considerar las políticas estatales en el marco de cuestiones que tienen una historia, que es la de un proceso social al que concurren diversas políticas y procesos burocráticos cruciales para la determinación real del contenido de la posición del Estado ante la cuestión" (p.570). "Es un complejo proceso, tejido por interacciones a lo largo del tiempo, llevadas a cabo por un conjunto de actores que puede y suele ir cambiando con el curso del tiempo" (p. 570), establecen.

Otro autor que ha propuesto a través de sus estudios la necesidad de entender la nueva conducta del Estado frente a respuestas de diversa índole llevadas a cabo por democracias consolidadas es Michael Barcelay (2003) para quien la "Nueva Gestión Pública" (NGP) expresa la idea de que el caudal acumulado de decisiones sobre políticas a seguir en los pasados veinte años ha redundado en un giro sustancial en el ejercicio del gobierno y la gestión del sector estatal en diversos países, por ende dirá , la Nueva Gestión Pública es un campo de discusión amplio sobre las intervenciones en relación con las políticas dentro del gobierno ejecutivo; se ocupa del análisis y la gestión sistemática de las políticas.

Así, vista y definida como parte de un proceso complejo en el que participan varias organizaciones, la gestión en su totalidad, involucraría argumentaciones acerca de la relación entre contexto, metas, políticas instrumentales y opciones. De ahí que una

Universidad de San Andrés

gestión sistémica sea un proceso de *toma de decisión* que hoy ha sido tomado por varias fuerzas políticas y organizativas, dada la mirada dinámica que posee y los éxitos que hasta ahora se han comprobado. De esta manera, el papel del Estado en materia de *toma de posición* se sume a una postura más parecida a la gestión administrativa y planificada en donde entran en juego varios elementos que interactúan con él y lo obligan a actuar bajo la implementación de planes estratégicos que potencian la eficacia y la eficiencia de las decisiones.

El siglo XXI trajo consigo la necesidad de establecer un Estado consolidado y lo suficientemente activo como para atender a las nuevas y a las tradicionales políticas públicas, a las cuales se les dará respuesta bajo una posición más regionalizada y abierta propia de las nuevas administraciones estatales, influenciadas por los tiempos actuales.

2.2. La redefinición del rol del Estado en relación a la Universidad

¿Cuál es el rol del Estado? Esta pregunta es muy fácil de formular pero muy difícil de responder. En estos tiempos de globalización económica, política y social, se están generando modificaciones en las estructuras y relaciones socioeconómicas; en este contexto se está reformulando y redefiniendo el rol del estado. Probablemente hay más interrogantes que respuestas y propuestas coherentes al respecto. En términos generales, el Estado debe ser un ente ¿planificador?, ¿estratega?, ¿promotor?, ¿intervencionista?, ¿liberal?, ¿regulador?, etc.

En este marco, pueden plantearse tres preguntas básicas, cuya respuesta puede permitir vislumbrar la especificación del rol del estado:

- ¿Qué debe hacer el Estado?
- ¿Cómo debe hacerlo?
- ¿Cuáles son sus restricciones?

Con la primera pregunta se trata de identificar las funciones que le incumben al Estado para contribuir a elevar al máximo el nivel de bienestar de los habitantes. Una vez identificado el rol del Estado, se debe también tratar de especificar los métodos y mecanismos que se puede emplear en la acción estatal y ello está relacionado con el segundo interrogante. Finalmente, el Estado, como cualquier ente, está sujeto a un conjunto de restricciones que, en la medida en que las supere, puede tender a cumplir su rol de una manera satisfactoria.

Universidad de San Andrés

¿Es la educación superior una función que le incumbe al Estado? Existe consenso en cuanto a que, en su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico. Sin embargo, la provisión de ese servicio público es desarrollada por instituciones, tanto estatales como privadas, autónomas al Gobierno del Estado. Surge de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009), que "la autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social" (p. 3). Sin perjuicio de ello, el Estado no puede desentenderse del producto resultante de la educación superior. En tal sentido, en la declaración de la Conferencia precitada se ha manifestado que "la garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe contar con la participación de todos los interesados. Es una tarea que exige tanto la implantación de sistemas para garantizar la calidad como de pautas de evaluación, así como el fomento de una cultura de la calidad en los establecimientos" (p. 4).

En este sentido, es pertinente el debate sobre la naturaleza del bien que constituye la educación. ¿Es la educación un bien público o un bien privado?

En el año 1994 ingresa a la agenda mundial este debate. La controversia tiene su principal origen en la Ronda de Uruguay de ese año, cuando en el ámbito de la Organización Mundial del Comercio (OMC), se firma el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS), al que adhieren la mayoría de las naciones comercializadoras del mundo. El GATS es un acuerdo legal, multilateral, de carácter ejecutorio, que se refiere al comercio internacional de servicios, incluyendo a la educación.

Entonces, ¿cuál es la diferencia entre un bien público y un bien privado? Stiglitz (1995) identifica como bienes públicos puros a aquellos que una persona puede disfrutar sin que le cueste nada (no existe rivalidad en el consumo), de cuyo disfrute cuesta mucho excluirla (no son excluyentes). Ejemplo de ello son la defensa, una vista panorámica, el faro de un puerto. Mientras que identifica como bienes privados puros a aquellos en los que el consumo que logra un persona excluye la posibilidad de que una tercera tenga acceso al mismo bien o servicio (existe rivalidad en el consumo) y es

posible excluir del consumo o disfrute del bien a quien no haya revelado sus preferencias en el mercado, ofreciendo pagar un precio por ello (puede aplicarse la exclusión).

A partir de estas definiciones, vemos que la educación se acerca mucho más a la definición de bien público. Es decir, que si bien confluyen intereses públicos y privados sobre la educación, el interés público que recae sobre ella es mayor que el privado, aunque ambos sean legítimos.

Existe en la actualidad consenso respecto de que la educación es preponderantemente un bien público.

Este consenso fue manifestado también en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) donde se expresa que "la educación, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos".

En igual sentido, en Argentina, la Ley Nacional de Educación (LNE - 26.206) determina en su artículo 2° "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado", a la vez que manifiesta también su rechazo al GATS en su artículo 10°, al decir "El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública."

Bajo estas consideraciones cabe preguntarse, entonces, ¿a quién corresponde la responsabilidad de distribuir la educación?

Como se planteó anteriormente, la CMES (UNESCO, 2009) atribuía esa función a todas las partes interesadas y, en particular, a los gobiernos.

La Ley de Educación Superior en la Argentina (LES - 24.521) respeta aquel principio. Atribuye la responsabilidad primordial de brindar educación superior al Estado, reconociendo y garantizando el derecho a cumplir con ese nivel de enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas (artículo 2°).

Por su parte, la LNE otorga la responsabilidad principal e indelegable de proveer educación al Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (artículo 4°). Sin embargo, manifiesta también en su artículo 6° que "el Estado garantiza

el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario", reconociendo así la participación en la educación de todas la partes interesadas, tal como surgió en el consenso de la CMES (UNESCO, 2009).

Como se puede observar de acuerdo a los argumentos planteados existe consenso respecto de que es el Estado el responsable de la distribución del bien "educación". Esa función de distribución implica su:

- Provisión
- Regulación
- Financiamiento

En lo que hace a la provisión, en Argentina, la libertad de enseñar y aprender es un derecho constitucional consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional. El Estado admite que la provisión de la educación pueda ser tanto de gestión estatal como privada, en todos los niveles de enseñanza. En tal sentido, el artículo 13 de la LNE dice que "el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.". Este derecho de las personas de naturaleza jurídica privada de proveer educación está también garantizado en la LES en el artículo 2°.

En cuanto a la regulación, parecería no haber controversia respecto de que corresponde al Estado Nacional esa facultad y así lo recoge la legislación vigente en Argentina, aunque admite y hasta exige -en varios casos- la consulta o acuerdo previo con otras instituciones (como ocurre en el caso del Consejo de Universidades: art. 8, 42, 43, 45 y 46 de la LES), así como también directamente delega facultades regulatorias en las instituciones universitarias, garantizando su autonomía (art. 29 de la LES).

En cuanto al financiamiento, la legislación argentina prevé que el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento de las universidades estatales (artículo 2 de la LES), y deja en manos de entidades privadas sin fines de lucro (asociaciones

civiles o fundaciones) la responsabilidad de financiar a las universidades privadas (art. 63 LES). Sin perjuicio de ello, admite también mecanismos de financiamiento privados para las universidades estatales, haciendo la salvedad de que "el aporte del Estado nacional para las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal no puede ser disminuido ni reemplazado en ningún caso mediante recursos adicionales provenientes de otras fuentes no contempladas en el presupuesto anual general de la administración pública nacional" (art. 58 LES). Asimismo, admite el apoyo económico con fondos públicos para el desarrollo de proyectos de investigación en las universidades privadas (art 66 LES). Todo ello resulta consistente con una de las recomendaciones de la CMES (UNESCO, 2009), al expresar que "la educación sigue siendo un bien público, pero debería estimularse también la financiación privada. Aunque deben agotarse todos los esfuerzos con vistas a aumentar la financiación pública de la educación superior, es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y tal vez no resulten suficientes para un sector que evoluciona tan rápidamente. Deberían explorarse otras fuentes de financiación, en particular las que se basan en iniciativas conjuntas de los sectores público y privado."

En resumen, es claro entonces que la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a la educación superior es indelegable dados los alcances de la educación como bien público. Sin embargo, esto no implica exclusividad al momento de proveerla, regularla y financiarla. Para analizar estas cuestiones se profundizará en dos ejes conceptuales: la autonomía universitaria y la coordinación de los sistemas de educación superior.

2.3. Conflictos entre Universidad y Estado: autonomía universitaria y regulación del sistema

2.3.1 Surgimiento del concepto de autonomía universitaria

El concepto de autonomía es un concepto histórico compuesto de múltiples interpretaciones y significados de acuerdo a las diferentes coyunturas políticas y sociales y a los distintos actores involucrados en dichos procesos.

El fenómeno fundante que crea el concepto de autonomía universitaria lo constituye la aparición de las universidades medievales, representadas como sociedades académicas cuyos claustros según las vicisitudes del momento cambiaban de lugar -

"universidades migratorias"-, y en donde comenzó a pensarse en la autonomía como la libertad que se desprende del poder del saber y no de dádivas políticas y jurídicas.

Para poder comprender la relación entre autonomía y poderes públicos deberíamos tomar como referencia a las universidades del siglo XII, ejemplo de ello son las universidades de Bolonia y de París; la primera, fundada a principios del siglo XII, tuvo su origen en la iniciativa de algunos estudiantes; la segunda, apareció a finales de esta misma centuria por iniciativa de un grupo de personas versadas en teología. Estas dos universidades se convirtieron en importantes grupos de estudio con privilegios y características propias.

En este sentido las universidades comenzaron a desarrollar un grado relativo de autonomía con respecto a algunos poderes, gozaban de ciertos privilegios corporativos pero dependían financieramente del poder público. La autonomía como concepto histórico no significaba la independencia absoluta del poder, sino una independencia en la búsqueda de los conocimientos y la vocación. Asimismo, los intelectuales, necesitaron del poder público para que le otorgara los privilegios de una corporación y para recibir el monopolio de la escolarización en disputa con el poder de la Iglesia.

Si bien, las universidades obtuvieron la autonomía jurídica reconocida por el poder público y todas las libertades académicas, los maestros necesitaron de los poderes públicos para compensar sus remuneraciones. Esta situación implicó una transacción con el poder público en donde la corporación debió aceptar la limitación de su independencia delegando la función de elegir la integración de sus miembros.

En este contexto, puede decirse, que las relaciones entre las universidades y los poderes públicos no fueron necesariamente relaciones de lucha o conflictivas de por sí, sino que en diferentes ocasiones unos y otros se han vinculado a través de relaciones de apoyo mutuo, servicios recíprocos e intereses comunes.

2.3.2 Estado y Universidad

Desde sus orígenes la Universidad presentó rasgos de tensión entre la autonomía de la comunidad universitaria y los poderes públicos y religiosos (Tünnermann Bernheim, 2008). A partir del surgimiento y consolidación de los Estados nacionales la tensión se focaliza entre el Estado y la universidad. En este sentido, la autonomía será el

resultado de la relación dialéctica, según sea el contexto político, social y económico; entre el Estado y la Universidad.

La primera universidad argentina, la Universidad de Córdoba, nace en 1623 creada por los jesuitas quienes trasplantaron el modelo de la Universidad Medieval Europea ligada a la vida eclesiástica.

A raíz de la expulsión de los jesuitas en 1767, lo cual implicó un cambio en el centro del poder del cual dependía la Universidad, se comienza lentamente a producir una transformación en el modo de concebir la institución universitaria y una tendencia hacia la "localización" del control sobre la Universidad, en contraposición con la perspectiva extraterritorial y ecuménica de la orden jesuítica.

En 1854, dada la escasez de recursos, la Universidad de Córdoba fue transferida a la Nación. En 1864 se producen significativas modificaciones a partir de la eliminación de la Facultad de Teología y la renovación de los estudios de Derecho[14] y en 1871 se crea la Facultad de Ciencias Físico – Matemáticas, en 1877 la de Ciencias Médicas y posteriormente la de Filosofía y Humanidades. Es aquí donde comienza a esbozarse la universidad argentina de perfil profesionalista para la formación de médicos y abogados que requería la sociedad para su desarrollo.

En 1821 se produce la creación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), bajo la inspiración de Rivadavia y adaptando parcialmente el concepto napoleónico de "Université Impériale". Ambas constituyeron instituciones públicas nacionales, sujetas al Estado, cuyo papel consistía en ser el administrador e inspector del sistema educativo. Asimismo se conformaron como universidades de elite que dictaban carreras de neto corte profesional (Derecho y Medicina), restringiendo el desarrollo de carreras vinculadas con la producción científico – tecnológica.

Luego de la creación de la Universidad de Buenos Aires, otros grupos del interior del país plantearon la necesidad de crear en su territorio instituciones de educación superior. En este contexto, a mediados de 1885, se promulga la Ley Avellaneda Nº 1.597, considerada la primer Ley Universitaria Argentina, inspirada en el modelo de la universidad napoleónica francesa centrada en la tradición liberal consistente en una confederación de facultades presididas por un Rector con facultades

[14] Se suprime la enseñanza del Derecho Natural, reemplazándose por el derecho Civil argentino.

honoríficas. Asimismo proponía un régimen de autonomía y mayor libertad para la casas de estudio.

Estas propuestas fueron desestimadas por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Eduardo Wilde, quien consideraba que las universidades al no bastarse por sí mismas, ni poseer fondos propios y depender del poder público no se encontraban en condiciones de invocar su independencia y autonomía.

Desde entonces, las universidades nacionales, se constituyeron en la expresión de un pensamiento liberal (Generación del ’80) en donde el Estado definía como atribuciones de las universidades a la formación de profesionales, por un lado, y la científica, por el otro. El Estado tenía, para cada una de dichas funciones, atribuciones y responsabilidades diferenciadas. En el primer caso debía supervisar y controlar; mientras que en el segundo debía respetar la libertad y autonomía para el desarrollo de la investigación científica.

Estas universidades, se convirtieron en instituciones públicas nacionales sujetas al Estado devenido en administrador e inspector del sistema educativo. Se constituyeron en universidades de elite, con carreras que gozaban de mayor prestigio y popularidad acentuando el perfil profesionalista de la misma.

El fin del siglo XIX y principios del XX encuentran, a la Argentina, en un contexto político y cultural que se enfrenta con universidades anquilosadas que no han sido capaces de dar una respuesta a los cambios experimentados por la sociedad, como el desarrollo urbano, la influencia norteamericana, la expansión y ascenso de la clase media, entre otros.

2.3.3 La Reforma del ‘18

En el año 1918 se produce la llamada Reforma Universitaria; movimiento que constituyó el primer cuestionamiento real a las características que había adoptado la universidad en la Argentina. La autonomía paso a constituirse en un concepto y una reivindicación central de las universidades de gestión pública; por el impacto de la Reforma del ’18 y por la ausencia histórica de políticas públicas desarrolladas en relación con la Educación Superior.

En este contexto surge la Reforma del año 1918 constituyendo un estallido social que recuperó, por un lado, la tradición feudal corporativa de Bolonia y por otro lado, enarboló los idearios del autogobierno, las cátedras libres y paralelas, la modernización de la enseñanza y un fuerte compromiso social. Este momento histórico señala, al mismo tiempo, el ingreso de América Latina en el siglo XX y el ascenso de las clases medias urbanas, quienes junto a los estudiantes se constituyeron en los actores protagónicos del movimiento de Reforma.

La Reforma del ’18 replanteó las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado. Hasta ese momento la universidad era la herramienta de los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico.

El movimiento reformista abogó por la modificación de estructuras de gobierno y por modificaciones académicas y pedagógicas. Entre ellas se destacan: la elección de los dirigentes de la universidad por asambleas de profesores y estudiantes[15]; el fortalecimiento de la función social de la universidad; la ayuda social a los estudiantes; la elección de profesores por medio de concursos públicos y la supresión de su autoridad incuestionable; la renovación periódica de los nombramientos a los profesores; la asistencia libre a clases; la libertad de cátedra y la inclusión de estudios humanísticos y de problemas sociales en los planes de estudio de las carreras profesionales. Es necesario destacar que la nueva forma de gobierno, el cogobierno, en ese entonces era entendido no precisamente como la participación directa de los estudiantes en el gobierno de las universidades, sino como la participación en la elección de los profesores que integrarían los órganos colegiados de gobierno (Del Bello et.al, 2007).

En este sentido, la Reforma del ’18 contribuyó a crear las condiciones para la democratización social de la universidad y para que la misma se transformara en la entidad protagonista del desarrollo profesional de la sociedad con prescindencia del Estado (Vaccarezza, 2006).

2.3.4 La definición de autonomía

[15] En necesario aclarar que en esas Asambleas los alumnos incidían en los nombres de quienes integraban los Consejos, pero dichas personas debían ser profesores o egresados de las respectivas carreras o personalidades destacadas, pero en ningún caso estudiantes. Ello fue establecido por un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 7 de octubre de 1918 el que era semejante al que el 11 de septiembre había dispuesto dicha participación en la Universidad de Buenos Aires.

En este punto resulta necesario establecer una definición del concepto de autonomía. Según lo que establece la Real Academia Española (2002), se trata de la potestad que dentro de un Estado tienen municipios, provincias, regiones u otras entidades, para regirse mediante normas y órganos de gobierno propio. También se admite como "la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie, y en tercera instancia, se la explica como "la comunidad autónoma". Siguiendo con este esquema, para Garrone (1994) el concepto de autonomía, etimológicamente alude a la capacidad que tiene un ente para darse su propia ley y regirse por ella y puede considerársela entonces como la capacidad de auto-normarse y frente a esto expresa que "los entes autónomos son personas jurídicas públicas, que tienen una amplia capacidad de administración propia y facultades legislativas. Pueden estar sometidas a un control más o menos intenso de las autoridades centrales". A la vez, Cassagne (1991) afirma que "de acuerdo a su acepción etimológica, la autonomía constituye una forma superior de descentralización política en cuanto traduce el reconocimiento a la entidad autónoma de la facultad de darse sus propias normas fundamentales e implica potestad normativa originaria".

Por su parte, Alejandro Finocchiaro (2004) tras realizar un recorrido por varias de las definiciones propias del orden jurídico, pero también desde el análisis de enfoques históricos, determina que más allá de divergencias doctrinarias y políticas de coyuntura, existe un consenso doctrinario generalizado sobre los elementos que definen y caracterizan a la autonomía. Dichos elementos son los siguientes:

- Capacidad para dictar sus propias normas y regirse por ellas.
- Capacidad para autoadministrarse.
- Sujeción a un marco normativo superior.
- Sujeción (posible) a control por parte del ente superior.

Por otro lado**,** se encuentra el criterio de regulación**,** al cual la Real Academia Española (2002) define como la acción de regular y que implica "medir, ajustar o computar algo por comparación o deducción". También "ajustar, reglar o poner en orden algo"; "ajustar el funcionamiento de un sistema a determinados fines", y por último, "determinar las reglas o normas a que debe ajustarse alguien o algo".

Teniendo en cuenta estas concepciones se puede entonces sostener que la autonomía estaría definida por todas aquellas características que permitiesen visualizar la posición del actor en defensa o sostén de una idea, postura o propuesta que defienda, favorezca o preserve a las instituciones - en este caso universitarias- de criterios reguladores que ponen en riesgo o superan los límites que implican la sujeción a una normativa particular.

2.3.5 Las Reformas de la Educación Superior y el concepto de autonomía

En las transformaciones que están ocurriendo en la educación superior internacionalmente influyen diferentes procesos como la globalización en sus múltiples dimensiones, y asumen en cada país especificidades por la influencia de factores vinculados a las tradiciones educativas nacionales y a las medidas e instrumentos de políticas educativas implementados (Dávila, 2012). En este contexto de redefinición de las relaciones entre estado y sociedad los procesos de reforma de la educación superior son producto y, al mismo tiempo, inducen cambios en las relaciones entre Universidad, Estado y sociedad. Y estas modificaciones se materializan, con diferencias en los casos nacionales, en una mayor regulación por parte del estado y también por parte del mercado.

Universidad de SanAndrés

Burton Clark (1984) plantea que la coordinación de las instituciones está sujeta a la interacción de tres fuerzas: la academia, el estado y el mercado. Tradicionalmente existieron diferentes modelos de coordinación de los sistemas de educación superior. En la Europa continental primó la coordinación estatal, en Estados Unidos la coordinación del mercado, en el Reino Unido la coordinación académica. Por otra parte, estos modelos de coordinación nunca se caracterizaron por ser puros, y además sufrieron cambios a lo largo de la historia. El modelo colegiado inglés con universidades fuertemente autónomas dio un viraje sustancial durante la presidencia de Margaret Thatcher que orientó al sistema hacia una coordinación de mercado. Por otra parte, el modelo francés fuertemente centralizado en el estado desde la creación de la Universidad Imperial por Napoleón Bonaparte, luego de mayo del ‘68 gana en autonomía universitaria acercándose más a un modelo colegiado (Krotsch, 2001).

De acuerdo a Clark la tendencia actual es hacia una coordinación estatal y de mercado, en parte porque el contexto permanente de transformaciones demanda a las instituciones más capacidad de adaptación y esto genera una mayor exposición a mecanismos competitivos y a las fuerzas del mercado.

A raíz de estos cambios en las formas de gobierno y organización de las Instituciones de Educación Superior pasa a ser central quién toma las decisiones sobre los aspectos académicos y administrativos, y esto genera un debate entre autonomía y control externo. (García de Fanelli, 1998).

Christine Musselin (2001) sustenta que la regulación en el ámbito de la Educación Superior puede entenderse como el conjunto de normas, instrumentos y lógicas que regulan la relación entre autoridades públicas e instituciones de Educación Superior. Al respecto, Chiroleu & Iazetta (2005) también aclaran que las normas se articularon con la Ley de Educación Superior de 1995 y los principales mecanismos a través de los cuales se introducjo la regulación fueron la evaluación y el financiamiento.

Vaccarezza (2006) sostiene que las reformas de los años ’90 implicaron la instalación del control, y por lo tanto la disminución de la autonomía,

> …no solamente en relación al Estado – Universidad a través del manejo presupuestario, sino también en el individuo académico si anteriormente los criterios de evaluación del mundo académico se regían en el marco del establecimiento universitario y/o a través de los canales de la evaluación, disciplinar (premios, congresos, referatos de publicaciones, etc.), ahora se agrega al nivel del individuo un nuevo dispositivo de evaluación – control exógeno (con efectos directos en la asignación de recursos al individuo y efectos indirectos a la universidad), regido en el ámbito burocrático del Estado y articulado con herramientas estadísticas, aun cuando se siga apelando a la figura de los pares. (p.40).

La Ley de Educación Superior Nº 24.521, promulgada en el año 1995, introduce modificaciones sustantivas en lo que respecta a los conceptos sostenidos hasta el momento sobre la autonomía, el financiamiento y el gobierno universitario. Entre ellas se destacan: la libertad de las instituciones a establecer sus regímenes de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes, fijar su propio régimen salarial docente y de administración de personal, manejo descentralizado de los fondos, modifica la integración de los claustros de los profesores, la cantidad de representantes incorporando al personal no docente, regula el requisito de alumno regular, define las

funciones de los órganos colegiados asignándoles funciones de definición política y control; y los órganos unipersonales con funciones solamente ejecutivas. Crea los mecanismos necesarios para la regulación de la expansión del sistema y la instauración de los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado. Asimismo, incorpora los conceptos de calidad, rendición de cuentas y vinculación universidad – mercado.

En este caso, el artículo 43 de la LES, viene a significar una necesidad de regulación por parte del Estado a fin de garantizar la calidad educativa, que a la vez también se encuentra determinada por los cambios reformistas de la década de los ’90, donde la LES – de acuerdo a como sostienen Chiroleu & Iazetta (2005)- presentó ciertas características que adquirieron mayor visibilidad al contrastarla con los ejes que definieron el proceso de Reforma del Estado. Asimismo las singularidades del sector y la dinámica que le imprimieron sus principales actores pusieron límite a la pretensión de subordinar la Ley a la agenda reformista desarrollada por el Estado basada en políticas de desregulación, descentralización, privatización, achicamiento de las dotaciones de personal y tercerización. A diferencia de otros ámbitos, los autores explican que en educación superior hubo una combinación entre desregulación y transformación de las bases de regulación del sistema, ligadas al cambio de la relación Estado- universidades (Chiroleu & Iazetta, 2005).

Si bien, el concepto de autonomía y las prácticas de evaluación ya habían comenzado a evolucionar en los debates nacionales e internacionales; la mayoría de la comunidad universitaria, en una primera instancia, se opuso abiertamente a las políticas impulsada por las reformas; principalmente a las políticas de evaluación[16]. Sin embargo, puede considerarse que la situación histórico – política se desarrolló en un contexto en donde el Estado implementó una política de reforma frente a un sistema universitario fuertemente cuestionado, con un escaso margen de negociación, atravesado por un escenario de crisis presupuestaria, escasez de fondos para la investigación y dependencia del Estado.

Es así como la legitimidad de estas nuevas políticas terminaron siendo impulsadas y avaladas por ciertos sectores intelectuales pertenecientes a la misma comunidad

[16] La evaluación se constituye como un espacio específico de confrontación que se consolida en torno a la relación que se establece entre proyecto de evaluación propuesto en el Subproyecto 06 (Estado) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) opuesto a la política del gobierno.

universitaria. En el marco de la discusión sobre las políticas de evaluación existían rectores, decanos, directores de carreras e intelectuales vinculados a la problemática de la educación superior que cuestionaban el aislamiento de las universidades de gestión pública de las problemáticas sociales y de la evolución de la educación superior en el contexto internacional marcado por la aplicación de las prácticas de evaluación de las carreras de grado, de posgrado y de las instituciones en su conjunto.

De esta forma, la tensión producida entre la autonomía y la regulación permitió matizar en ciertos aspectos la lógica en la cual se establecieron las nuevas normativas que surgieron para superar viejas formas de control burocráticas y posibilitaron un tipo de regulación del sistema que respeta la autonomía al tiempo que promueve la responsabilidad en el uso de los recursos y el rendimiento de cuentas ante la sociedad.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Enfoque metodológico

Se realizará un estudio principalmente cualitativo de naturaleza descriptiva - explicativa. Se trata de un análisis cualitativo que tiene como característica su estilo procesual, es decir el registro y análisis de secuencias con la intención de captar los procesos desde un punto de vista analítico. Este tipo de enfoque permite una mirada integral sobre el problema así como también el estudio de estos fenómenos sociales como procesos.

El trabajo empírico de la tesis se centra en el análisis comparativo de criterios y estándares de las resoluciones ministeriales y en los dictámenes emitidos por la CONEAU luego de la evaluación realizada por los pares de las carreras del artículo 43 tomadas como casos de estudio. En este sentido, los criterios se los define como las condiciones en las que debe ser juzgado el éxito alcanzado en el cumplimiento de los objetivos, metas y estrategias que se habían previamente establecido, para que una determinada actividad o proceso sea considerado de calidad. En tanto que, los estándares, permiten medir el grado de cumplimiento exigible a un criterio de calidad de las diferentes actividades. Es decir, es una forma particular en la que se mide o evalúa cada uno de los criterios.

Universidad de San Andrés

Se considera el período 1999-2010. Para este contexto temporal seleccionado, por un lado, se realiza una mirada analítica sobre los instrumentos que orientan el proceso de acreditación de las carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo (LES, estándares de acreditación, resoluciones CONEAU de acreditación de carreras). Y por otro lado, se interpretan estos elementos como un todo que constituye un sistema de aseguramiento de la calidad e impacta en la relación entre estado y universidad.

También se considera la interpretación intersubjetiva entre pares respecto del "valor" a asignar a un estándar para el caso en que son ambiguos dado que la interpretación de los significados que los actores atribuyen a los hechos, tiene especial

relevancia metodológica al analizar elementos constitutivos de estándares, tales como las medidas de "adecuado", "suficiente", etc. En otras palabras, la interpretación será una fase metodológica adicional que será relevante a la hora de comprender parte del fenómeno (la asignación de valor a lo que pueda ser adecuado o suficiente).

De esta manera se realizará un estudio comparado entre los procesos de acreditación de diferentes carreras de grado, de manera de intentar identificar diferencias y similitudes en las prácticas de acreditación de las mismas.

Asimismo, con la intención de comparar los procesos de construcción de estándares y las nuevas tendencias hacia la reformulación de los mismos de distintas agencias a nivel internacional, en relación con Argentina, se analizan las conferencias de *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)*, red de agencias de mayor significación a nivel global, de los años 2011 y 2012 en donde más de 100 agencias que pertenecen a 80 países diferentes discuten las estrategias futuras, en base a la experiencia acumulada, respecto a los abordajes metodológicos para el desarrollo de la calidad educativa y las tendencias en el desarrollo de los estándares para el aseguramiento de la calidad.

También se mencionan los estándares de la calidad para el área de Medicina de la *World Federation for Medical Education*, por considerarse una mirada alternativa sobre la calidad, desde la perspectiva de la élites académicas de esa disciplina, distinta a la mirada institucionalista de las universidades que contextualizan los criterios de calidad de cada disciplina con sus proyectos institucionales.

***Universo de estudio**:*

Los procesos de acreditación de las carreras de grado en la Argentina.

Unidad de análisis: los estándares de acreditación para las carreras de Arquitectura, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial y Medicina y los dictámenes derivados de su verificación en los procesos de acreditación, en universidades argentinas.

Definición espacio-temporal: Argentina 1999 – 2010. (Medicina 1999, Ingeniería Industrial 2001, Ingeniería Agronómica 2003 y Arquitectura 2006 y Medicina 2007).

Si bien la primera acreditación de Medicina se realizó en el año 1999, no se ha considerado oportuno analizar los estándares comprendidos en la Resolución 535/99, por considerarse que los estándares fijados en la RM 535/99 han sido superados por los dispuestos en la RM 1314/07, que son los que hoy se encuentran vigentes. El presente estudio pretende comparar estándares que se encuentren vigentes y dictámenes que reporten a dichos estándares.

Criterios de selección de los casos: Se eligieron para el análisis un conjunto de carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo y que ingresaron en las previsiones del artículo 43 de la LES. Se eligió una variedad de carreras, a los efectos de verificar si existían regularidades en el modo de elaboración de los estándares y en su aplicación al momento de verificarlos en los procesos de acreditación. Medicina corresponde a la primera experiencia, en la Argentina, de un proceso de definición y acreditación de estándares de calidad para carreras del artículo 43 de la LES. Además resulta ser el único caso en el que ya hubo una reforma de los estándares originalmente dictados. Las otras tres carreras - Arquitectura, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial – permiten complementar el análisis con una variedad de disciplinas, cubriendo un amplio período que abarca de 1999 hasta 2010.

Universidad de SanAndrés

Definición de las dimensiones de análisis

A) Para el análisis de los estándares se consideran dos dimensiones:

Dimensión 1: Lógica de consistencia. La lógica de consistencia puede ser inherente a la institución universitaria (o a la carrera) o puede ser definida externamente por el Estado.

Es así, que tiene dos categorías: externa e interna.

"Consistencia externa": implica que la institución universitaria (o la carrera) debe satisfacer un nivel o referencia de calidad predeterminado operacionalmente, en forma exógena a ella.

"Consistencia interna": implica que la institución (o la carrera) debe satisfacer un nivel o referencia de calidad ajustable a sus propios principios y prioridades, conforme a sus propósitos y fines declarados.

Es necesario aclarar, que, para el abordaje del análisis de los estándares comprendidos en las carreras del Art. 43 tomadas como casos, no se abordará el problema de la objetividad-subjetividad-intersubjetividad. Como ya se ha expresado, la hipótesis principal del presente estudio sostiene que los estándares definidos para la acreditación de carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo en Argentina han avanzado sobre la regulación de aspectos cuya estandarización no fue prevista por la LES. En efecto el artículo 43 de la LES solo prevé la regulación de estándares, con lógica de consistencia externa, para establecer la carga horaria mínima, contenidos básicos, intensidad de la formación práctica y actividades profesionales reservadas con exclusividad de dichas carreras. Estos estándares son del tipo "supera/no supera". Es así que, a partir del desarrollo y conclusiones del presente estudio, podrá verificarse que la literatura asociada al problema de la objetividad-subjetividad-intersubjetividad y la importancia de la triangulación metodológica resultaría un aporte para los sistemas internos de calidad de las universidades, al momento de construir su propia matriz de indicadores y los mecanismos de ponderación. Pero, no constituye un aporte específico para el foco de análisis que aborda esta tesis.

Dimensión 2: Condición de homologación. De acuerdo a si existen estándares homologables –parcial o totalmente- en cuanto a su contenido, entre las diferentes carreras que son materia de análisis.

Asume dos categorías: homologable y no homologable, según si son o no similares en su contenido y foco de análisis, entre las carreras.

Cabe considerar que hay un grupo de estándares que aparecen como copia textual en las distintas carreras. Éstos no admiten dudas respecto de la homologación. De no resultar copia textual, se considerarán homologables cuando tengan idéntico sujeto y objeto de análisis e idéntico verbo regulador (puede, debería, debe).

Dimensiones transversales. Los estándares son agrupados en capítulos, comunes a todas las carreras: "contexto institucional", "planes de estudio", "cuerpo académico", "alumnos y graduados", "infraestructura y equipos".

B) Para el análisis de los dictámenes de acreditación de carreras de grado del artículo 43 de la LES.

El análisis previo sobre las características de los estándares se complementa con un análisis de los dictámenes de acreditación de la CONEAU, en los cuales se busca analizar en qué casos los pares evaluadores aplican lógica de consistencia interna o externa para verificar el estándar y de qué modo se ve afectada la autonomía institucional.

Para este análisis se consideraron tres variables:

- Tipo de carrera: se trabajó con las mismas cuatro carreras consideradas anteriormente: Arquitectura, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial y Medicina.
- Modalidad de gestión de la Institución Universitaria: estatal o privada
- Resultado de la acreditación: acreditadas por 3 o por 6 años y no acreditadas.

Para el caso de las carreras no acreditadas, no se contó con información que pudiera identificar a las carreras dado que la CONEAU nos ha informado que, de acuerdo a la reglamentación, no se puede difundir quiénes son las instituciones que no acreditaron. Para esos casos se obtuvo un informe de CONEAU sobre las consideraciones de los dictámenes de carreras no acreditadas, indiferenciado por universidad. Respecto de este informe sobre carreras no acreditadas, se cuenta con información para todas las carreras analizadas, excepto Medicina. En el caso de ingenierías, este informe de CONEAU sobre universidades no acreditadas, no está desagregado por carrera.

El análisis de los dictámenes se realiza en dos partes:

1. en la primera parte se realiza un análisis cualitativo de las recomendaciones realizadas por los pares evaluadores y de los compromisos asumidos por las instituciones universitarias a los efectos de contrastarlos contra los estándares definidos para cada carrera. Se verifica si las recomendaciones y compromisos obedecen a algún estándar y si su evaluación fue realizada con lógica de consistencia interna o externa. Luego, se procesa cuantitativamente la información anteriormente detallada.
2. en la segunda parte se analizan las regularidades encontradas, en las distintas carreras, de conceptos valorativos tales como: “adecuado”, “suficiente”, “apropiado”, “importante”, para calificar variables de indicadores de calidad

definidos por los estándares. Luego se valora su posible efecto de homogenización.

En los capítulos empíricos – capítulos 5 y 6 – se continúa con las definiciones y justificaciones sobre las cuestiones específicas vinculadas a las dimensiones de análisis, variables e indicadores.

Fuentes de información

Se realiza un análisis documental sobre las siguientes fuentes:

- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en la sede de la UNESCO en París en el año 2009
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), organizada por IESALC-UNESCO en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008
- Constitución Nacional de la República Argentina, 1994.
- Ley de Educación Superior (24.521)
- Ley Nacional de Educación (LNE - 26.206)
- Resolución Ministerial 1232/01 sobre los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Ingeniero Aeronáutico; Ingeniero en Alimentos; Ingeniero Ambiental; Ingeniero Civil; Ingeniero Electricista; Ingeniero Electromecánico; Ingeniero Electrónico; Ingeniero en Materiales; Ingeniero Mecánico; Ingeniero en Minas; Ingeniero Nuclear; Ingeniero en Petróleo, e Ingeniero Químico, así como la nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hubieran obtenido dichos títulos.
- Resolución Ministerial Nº 334/2003 sobre los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Ingeniería Agronómica, así como la nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hubieran obtenido el título de Ingeniero Agronómico.
- Resolución Ministerial Nº 498/2006 sobre los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Arquitectura, así como la

nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hubieran obtenido el título de Arquitecto.

- Resolución Ministerial 1314/2007, la cual reforma la RM 535/99, sobre los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Medicina, así como la nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hubieran obtenido el título de Médico.
- Dictámenes de Acreditación de la CONEAU para las carreras de Medicina, Arquitectura, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 3
ANÁLISIS DEL DEBATE INTERNACIONAL Y LA REGLAMENTACIÓN ARGENTINA SOBRE REGULACIÓN DEL ESTADO Y EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD

1. El debate y los acuerdos internacionales

Si bien existen diferencias, tanto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009) como en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe –CRES- (IESALC-UNESCO, 2008) se plantea un acuerdo entre las instituciones y los gobiernos.

La CRES (IESALC-UNESCO, 2008) fue organizada con la idea de consensuar un diagnóstico y propuestas de la región para la Conferencia Mundial del siguiente año. Ya en los objetivos se plantea la cuestión de la autonomía de las instituciones y la importancia de la garantía de la calidad y su relación con la equidad: "El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos".

En la declaración bajo el título "La Educación Superior como derecho humano y bien público social" se acuerda que la autonomía es un derecho y una responsabilidad y por lo tanto deba haber una rendición social de cuentas: "La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables".

En relación al aseguramiento de la calidad se destaca la participación que deben tener los gobiernos: "Considerando la inmensa tarea de expandir la cobertura que se presenta para los países de América Latina y el Caribe, tanto el sector público como el

privado están obligados a otorgar una Educación Superior con calidad y pertinencia, por lo que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público".

En términos de regulación estatal esta declaración además, plantea una asimilación entre mercantil y privado, así como también una preocupación de este avance mercantil: "La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho".

Se declara así la necesidad de regular esta oferta trasnacional por parte de los estados: "La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo. Debemos promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica, especialmente la trasnacional, en todos los aspectos claves de una Educación Superior de calidad".

Alertan además sobre la fuerte amenaza que implica aceptar acuerdos de la OMC, rechazando a su vez la concepción de la educación superior como un servicio que promueve esta organización: "La incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y

para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del "trato nacional" que en ellos se establece. Asimismo afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial".

No obstante, plantean la necesidad de fortalecer los procesos de integración regional e internacionalización y destacan para esto el papel de los sistemas de evaluación regional: "El fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y de la investigación para proyectar su función social y pública. Los procesos de acreditación regionales deben estar legitimados por la participación de las comunidades académicas, contar con la contribución de todos los sectores sociales y reivindicar que calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia".

Por otra parte, más allá de los planteos respecto a la regulación se defiende la necesidad de asegurar la diversidad institucional de los sistemas de educación superior y mayor relación con sus contextos en el marco de la garantía de la autonomía: "Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de Educación Superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria".

"Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de

divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados".

"Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de éstas".

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009) también concibe a la educación superior como bien público y establece la responsabilidad de los gobiernos: "La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos" (p. 2). Pero en un marco de garantía de la autonomía institucional y la libertad académica: "Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos"(p. 2).

En la CMES (UNESCO, 2009) se establece además una relación entre autonomía y garantía de calidad que no se planteó en la declaración de la CRES 2008: "La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social" (p. 3).

A diferencia de la CRES, en la CMES se destaca la importancia del sector privado para generar mayores condiciones de acceso a la educación superior:

> La sociedad del conocimiento necesita diversos sistemas de educación superior, con una gama de instituciones que tengan cometidos variados y lleguen a diversos tipos de educandos. Además de los centros de enseñanza públicos, las entidades privadas de enseñanza superior con objetivos de interés público han de desempeñar una función importante (p. 3).

Universidad de San Andrés

Asimismo, establecen una relación entre equidad y calidad:

> La ampliación del acceso plantea un desafío a la calidad de la educación superior. La garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe contar con la participación de todos los interesados. Es una tarea que exige tanto la implantación de sistemas para garantizar la calidad como de pautas de evaluación, así como el fomento de una cultura de la calidad en los establecimientos (p. 4).

Pero también se relaciona regulación con garantía de calidad: "Deberían ponerse en práctica, en todo el sector de la educación superior, mecanismos de regulación y garantía de la calidad que promuevan el acceso y creen condiciones para que los alumnos concluyan los estudios" (p.4). También se especifica que esa garantía de calidad debe reconocer y estimular el pensamiento crítico en los alumnos, así como también atraer a un personal académico calificado y comprometido con su labor:

> Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad. Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor (p. 4).

Universidad de San Andrés

Y sobre la financiación en la CMES 2009 también se plantea una mayor flexibilidad y apertura al sector privado que en la CRES 2008: "La educación sigue siendo un bien público, pero debería estimularse también la financiación privada. Aunque deben agotarse todos los esfuerzos con vistas a aumentar la financiación pública de la educación superior, es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y tal vez no resulten suficientes para un sector que evoluciona tan rápidamente. Deberían explorarse otras fuentes de financiación, en particular las que se basan en iniciativas conjuntas de los sectores público y privado".

A modo de síntesis, la CRES (IESALC-UNESCO, 2008) plantea una concepción de la educación superior como bien público y pide revertir la tendencia hacia la mercantilización y privatización, del mismo modo que pide terminar con la reducción

del apoyo y financiamiento del Estado. Afirma su desacuerdo con la tendencia que considera a la educación como un servicio comercial. Sostiene que es peligroso incorporar la educación como un servicio comercial ya que supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral para la soberanía nacional. Entre los riesgos considera la aceptación de acuerdos con la OMC para brindar servicios educativos privados de prestadores extranjeros que luego tengan que ser sostenidos con recursos públicos.

Se manifiesta en contra de la regulación de la educación por parte del mercado: "La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho." La falta de regulación estadual "favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo. Debemos promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular una oferta académica (…)".

La CMES (UNESCO, 2009) adopta una posición más amplia y plural que la CRES (IESALC-UNESCO, 2008). Al igual que ésta sigue sosteniendo la idea de la educación como un bien público, sin perjuicio de que admite la importancia del rol de las instituciones privadas de educación superior, en la medida en que estas persigan objetivos de interés público. Desvincula así la condición de lo "privado" de las instituciones, relativo a la naturaleza de su persona jurídica, respecto de lo "mercantil", relativo a los objetivos perseguidos por ellas. Asimismo, reconoce las limitaciones que tienen los estados para financiar las crecientes necesidades con escasos fondos. Por ello establece que las instituciones deben buscar alternativas de financiamiento que combinen lo público y lo privado e incluya el interés de todas las partes interesadas.

Finalmente, tanto la CMES 2009, como la CRES 2008, plantean que la autonomía debe ser la regla y la regulación la excepción.

2. La Ley de Educación Superior Argentina y la reglamentación de la evaluación y la acreditación universitaria

La Ley de Educación Superior fue promulgada en agosto de 1995. Esta ley implicó un hito en materia de legislación para la educación superior en la Argentina.

La misma formó parte de un proceso de transformación en materia socio política y económica, donde el país buscó insertarse en el plano internacional, y por lo tanto, había que impulsar la transformación de la educación superior avanzando hacia la conformación de un sistema con suficiente capacidad de autorregulación, integrado por instituciones autónomas y autárquicas con capacidad de gestionar su propio desarrollo, y capaces de aceptar procesos de evaluación externa y acreditación, destinados a estimular su preocupación por la calidad y dar cuenta de los resultados de su accionar.

A través de esta ley:

1. se reconoce en el Estado la responsabilidad indelegable de garantizar la educación superior,
2. se reconoce el carácter público del servicio, sin perjuicio de que la naturaleza jurídica de su proveedor sea estatal o privada,
3. se reconoce un sistema de educación superior al que se le establecen pautas y lineamientos para su regulación, garantías respecto del ejercicio de la autonomía institucional de las universidades y de las provincias y se crean mecanismos para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Universidad de San Andrés

En lo que hace al aseguramiento de la calidad, la ley reglamenta los procesos de evaluación y acreditación de la calidad universitaria. Crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la cual opera como agencia otorgándole la autonomía y autarquía necesaria para llevar adelante los procesos de evaluación y acreditación y delimitando sus funciones.

Es así que la ley le asigna como funciones:

1. La evaluación externa institucional de las universidades existentes.
2. La acreditación de las carreras de grado cuyo ejercicio pudiera comprometer el *interés público* poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, así como la acreditación de todas las carreras de posgrados.

3. El pronunciamiento sobre la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales, a los efectos de que el Ministerio de Educación se expida sobre el licenciamiento de nuevas instituciones universitarias estatales o privadas.

Otra innovación interesante que esta Ley aporta es el rol que la misma le asigna a las universidades. Por un lado, la ley se ocupa de hacer explícitas una serie de garantías respecto del ejercicio de la autonomía universitaria, como ser:

1. La facultad de ellas de dictar y reformar sus propias normativas (estatutos y reglamentos).
2. La facultad de definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades.
3. La autarquía para administrar sus propios bienes y recursos.
4. La facultad para crear carreras de grado y de posgrado, formulando sus planes de estudios, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad.
5. La facultad de otorgar grados académicos y títulos habilitantes para el ejercicio profesional.
6. La facultad de establecer su propio régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente, así como de designarlo y removerlo.
7. La facultad de establecer su propio régimen de admisión, permanencia, promoción y convivencia de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias.
8. La facultad de mantener relaciones con otras instituciones del país y del extranjero.

Por otro lado, la ley integra a las universidades en la definición de políticas públicas generales y específicas, como ser:

- articulación a nivel regional y
- aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior.

En tal sentido, la ley crea órganos de coordinación y consulta del Estado como el Consejo de Universidades.

El Consejo de Universidades, presidido por el Ministro de Cultura y Educación o por quien éste designe, está integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo

Universidad de SanAndrés

Interuniversitario Nacional (integrado por los rectores de las universidades estatales), por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (integrado por los rectores de las universidades privadas), por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (integrado por los rectores del conjunto universidades, reagrupados entre las siete regiones *"académicas"* del país) y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación (máximo órgano regulador y coordinador del sistema educativo no universitario, integrado por el Ministro de Educación de la Nación, sus pares de las provincias y tres miembros del Consejo de Universidades).

En lo que refiere al aseguramiento de la calidad, el Estado integra a las universidades en sus funciones legislativas cuando dispone que, al momento de establecer los estándares de calidad para la acreditación de las carreras de grado que deben incluirse en la nómina del artículo 43, debe acordarlos previamente con el Consejo de Universidades. De igual modo, en lo que se refiere a los estándares de acreditación de carreras de posgrado, el Estado se obliga a establecerlos en consulta con el Consejo de Universidades.

¿Cómo funcionan los mecanismos de aseguramiento de calidad en la Argentina?

Al respecto, la Ley diferenció claramente dos conceptos: uno, el de la evaluación institucional, a la que deberán someterse todas las instituciones universitarias, y el otro, el de la acreditación, al que quedarán sujetas las carreras de posgrado y las carreras de grado que expidan títulos profesionales habilitantes que puedan comprometer el interés público.

Ya hemos expresado que existe acuerdo en sostener que la evaluación consiste en una práctica en la cual se emite un juicio fundamentado y comunicable sobre el valor de algo (currículum, programa, institución, etc.) sobre la base de la definición de criterios o normas de referencia y para lo cual requiere de la búsqueda, sistematización e interpretación de información obtenida a través de diferentes medios (Araujo, 2007). Tanto la evaluación institucional como la acreditación de carreras implican primero, un proceso de autoevaluación y luego otro de evaluación externa, por pares evaluadores. Sin embargo, se diferenciarían en el foco sobre el cual centrar el proceso de evaluación.

En el caso de la evaluación institucional, haría foco en la consistencia interna. Es decir que evaluaría la integridad y consistencia de la dinámica organizacional y los logros alcanzados, en un período de tiempo determinado, a la luz de la misión, visión, objetivos y metas fijados en forma autónoma por cada institución.

Por su parte, la acreditación de carreras haría foco en la verificación del cumplimiento de estándares definidos de manera externa a la institución. En la figura 1 presentada en el capítulo 1 se grafican ambos modos de evaluación.

Como puede observarse, tanto en la lógica de consistencia interna, como en la lógica de consistencia externa el proceso de evaluación es el mismo, solo que cambia la referencia contra qué evaluar.

El polémico artículo 43 de la Ley de Educación Superior

El artículo 43 es el que dispuso la obligatoriedad de que las carreras de grado cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales que ponen en riesgo directo intereses públicos (seguridad, derechos, bienes y formación de los habitantes), debían ser evaluadas y acreditadas con lógica de consistencia externa. Es decir que los estándares contra los cuales se medirían en la evaluación serían exógenos a la propia institución universitaria. Sin embargo, como dijéramos, existía un nivel importante de participación de las universidades al momento de definir esos estándares, puesto que el Estado no podía hacerlo sino en acuerdo con el Consejo de Universidades, además de que esta regulación exógena a las instituciones universitarias se limitaría –de acuerdo con el artículo 43 de la LES- a los contenidos básicos, la carga horaria mínima, la intensidad de la formación práctica y las actividades profesionales reservadas con exclusividad.

Pese a ello, las universidades asumieron que esta intervención estatal violentaba su autonomía universitaria, al límite que las llevó, en muchos casos, a solicitar a la justicia la inconstitucionalidad de este artículo. Sin perjuicio de las presentaciones judiciales realizadas y de sus resultados, probablemente existan argumentos válidos para que las instituciones universitarias cuestionaran el modo en que fueron construidos los

estándares de acreditación, siendo que estos avanzaron sobre aspectos que excedían las previsiones del artículo 43, regulando con lógica de consistencia externa aspectos vinculados al gobierno, al diseño de políticas y gestión de recursos humanos, infraestructura, alumnado, biblioteca, etc. Esta cuestión será uno de los principales focos de análisis del presente estudio.

A la fecha ya existen más de 50 titulaciones de grado que han ingresado al artículo 43, con resoluciones ministeriales que aprueban estándares de acreditación, habiéndose llevado a cabo los procesos de acreditación por parte de la CONEAU.

El debate actual en torno a la interpretación del artículo 43

Actualmente, las universidades de gestión pública y privada coinciden en la necesidad de revisar la interpretación que viene realizando el Consejo de Universidades (del que forman parte), sobre el artículo 43 de la ley.

Entre los problemas destacados se mencionan:

- Incremento de carreras que pretenden su inclusión al régimen del art. 43.
- Conflictos entre profesiones incorporadas al art. 43.
- Tensiones entre la diversidad de instituciones y la homogeneidad de la calidad.

Universidad de San Andrés

Es frecuente el fenómeno de solapamiento, invasión, conflicto entre actividades reservadas con exclusividad para cada título con habilitación profesional (Sauret, 2009).

"Exclusivo" significa que únicamente y solamente esa profesión puede realizar una determinada actividad y que, por lo tanto, no puede (por definición) ser "compartida" con otras profesiones.

Ello ha generado que el Consejo de Universidades haya intervenido en innumerables conflictos entre las profesiones más diversas que se acusan recíprocamente de invadir o se disputan competencias.

Pareciera que lo dicho no es más que el fruto de un obrar erróneo del Consejo de Universidades en la fijación de las actividades reservadas exclusivas que debiera rectificar.

Motivaciones secundarias para la incorporación al régimen del artículo 43.

Otro mecanismo que parece haber provocado un deseo ferviente de incorporarse al artículo 43 es el financiamiento de planes de mejora para subsanar diversos déficits en los procesos de acreditación, al menos en el caso de las universidades de gestión estatal.

Esta idea de que ingresar al 43 es obtener financiamiento adicional ha estimulado peticiones de diversos campos en el convencimiento de que las debilidades serán atendidas desde el estado en una lógica de que "al que le va mal… le va bien".

Sobreestimación de profesiones para su incorporación al régimen del artículo 43.

Se evidencia también la presión de ciertas corporaciones profesionales para el ingreso de determinadas carreras al artículo 43 para obtener un "sello de calidad" y el acceso diferencial al presupuesto y financiamiento educativo.

Lo dicho se agrava por el mencionado efecto autoreferencial de las disciplinas y profesiones: las asociaciones de decanos o núcleos disciplinares, tienden a asumir una visión muy elevada de la propia profesión moviendo el rango del estándar desde el mínimo (valor correspondiente) al ideal (por naturaleza inalcanzable) olvidando que son ellos mismos quienes tendrán que acreditar en el futuro.

Esto explica que las resoluciones ministeriales de incorporación al artículo 43 sobreabunden en cantidad de estándares, excesos de carga horaria y requerimientos que no se ajustan a las necesidades reales del perfil profesional o de los mecanismos de aseguramiento de la calidad (De Vincenzi, 2014).

Algunas de estas cuestiones se profundizan a continuación.

Conflictos en torno al tipo de carrera y título y a la jerarquización que se establece de hecho

Existen en el campo de la Educación Superior universitaria y no universitaria (e incluso de formación técnica de nivel medio) un importante número de carreras que serían susceptibles de ingresar al artículo 43 por compartir las características de riesgo directo (enfermería, profesorados, procuradores, técnicos, maestros mayores de obra, etc.) pero que no tienen el rango de licenciatura (o título profesional equivalente).

Universidad de San Andrés

No obstante, debe tenerse en cuenta que estas carreras suelen articular con carreras de grado, por su naturaleza y su contenido y en este punto, el aseguramiento de la calidad debe hacerse compatible con la articulación, ambos fines de la Ley de Educación Superior.

Debe también considerarse que al definir las actividades reservadas en forma exclusiva a las carreras que ingresen al artículo 43, no se afecte el ámbito de actuación de estas otras profesiones, vaciándolas de contenido.

Adicionalmente, el ingreso al artículo 43 no define una mayor jerarquía respecto de otras carreras ni indica que éstas representen un grupo de mayor importancia que las otras. Hay carreras de interés público por el riesgo directo, pero ello no significa que estas tengan jerarquía superior a las otras.

Autonomía e interés público

En materia de legislación, en primer lugar la Constitución establece la autonomía universitaria. En el artículo 75 inciso 19 de la Constitución se plantea que corresponde al Congreso: "Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento. Proveer al crecimiento armónico de la Nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas, el Senado será Cámara de origen. Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales".

Universidad de San Andrés

También la Ley de Educación Superior incluye un capítulo denominado "De la autonomía, su alcance y sus garantías" para tratar esta cuestión. En el mismo el artículo 29 plantea que "Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: a) Dictar y reformar sus estatutos, los que serán comunicados al Ministerio de Cultura y Educación[17] a los fines establecidos en el artículo 34 de la presente ley; b) Definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan los estatutos y lo que prescríbela presente ley; c) Administrar sus bienes y recursos, conforme a sus estatutos y las leyes que regulan la materia; d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado; e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional; f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la presente ley; g) Impartir enseñanza, con fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios, debiendo continuar en funcionamiento los establecimientos existentes actualmente que reúnan dichas características; h) Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente i) Designar y remover al personal; j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias; k) Revalidar, solo como atribución de las universidades nacionales, títulos extranjeros; l) Fijar el régimen de convivencia; m) Desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos; n) Mantener relaciones de carácter educativo, científico y cultural con instituciones del país y del extranjero; ñ) Reconocer oficialmente asociaciones de estudiantes, cumplidos que sean los requisitos que establezca la reglamentación, lo que conferirá a tales entidades personaría jurídica".

Tanto la Constitución como la Ley de Educación Superior en su artículo 29 establecen garantías para la autonomía universitaria.

En noviembre de 2002, el Consejo de Universidades se manifestó en los siguientes puntos:

[17] Actualmente denominado Ministerio de Educación

- La interpretación que se efectúe de la normativa del artículo 43 tiene íntima relación con el concepto de autonomía universitaria, por lo que debe hacerse en consonancia con el mismo, considerándoselo como una excepción al concepto amplio de autonomía y aplicarse con criterio restrictivo.
- El régimen de títulos consagrado por la ley establece como regla la autonomía de las universidades en esta cuestión, con las excepciones que determina el artículo 43, el que debe aplicarse con criterio de interpretación y aplicación, restrictivo y riguroso.
- El fundamento de la excepción es la necesidad de garantizar a los habitantes un ejercicio responsable en aquellas profesiones que pongan en riesgo valores fundamentales.

Por lo tanto, cabe preguntarse:

¿En qué casos la autonomía que consagran el inciso 19 del artículo 75 de la Constitución Nacional y el artículo 29 de la LES deben ceder a la regulación estatal y cuáles son las reglas que deben aplicarse?

Para contestarla cabe recurrir a las relaciones entre autonomía y su limitación:

Universidad de San Andrés

La Ley de Educación Superior utiliza una técnica inversa ya que claramente indica que las facultades que se efectúan en ella son meramente ejemplificativas. Esto invierte a favor de la autonomía las reglas de interpretación. Esto implica que las universidades son autónomas para decidir en general, salvo en aquellas cuestiones expresamente limitadas.

Un principio básico de hermenéutica jurídica determina que cuando el intérprete encuentra enfrentadas una regla y su excepción, en la duda debe inclinarse por la aplicación de la regla. Dicho de otra forma, que las excepciones a una regla son de interpretación y aplicación restrictiva y rigurosa.

En consecuencia, si conforme a la norma la autonomía es la regla y cualquier limitación constituye excepciones a esa regla, podemos sentar al respecto algunas conclusiones que nos servirán de base para la interpretación del artículo 43:

- Que las limitaciones a la autonomía resultan de interpretación y aplicación restrictiva y rigurosa.
- Que en la duda el intérprete debe inclinarse por la vigencia de la regla.
- Que en principio las limitaciones a la autonomía deben resultar expresas de una norma legal o, por lo menos, de una aplicación razonable del derecho vigente.

El límite a la autonomía estaría dado por el interés público cuando éste pudiera quedar comprometido por carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales que pongan en riesgo de modo directo, la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

Señala Alf Ross (1963) que la distinción entre intereses privados y públicos

> "...deriva lógicamente de la distinción entre los intereses individuales y sociales. Si el poder político de la comunidad protege un interés social por medio de la legislación, se dice que este interés es público. . Los intereses públicos son intereses sociales protegidos por el Estado, como expresión de los órganos políticamente organizados del poder de la comunidad…"(p.351).

Tensiones entre diversidad de instituciones y homogeneidad de la calidad: la cuestión de los estándares

Los debates internacionales planteados en el Fórum *INQAAHE* del año 2012 sobre el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad resaltan la necesidad de revisar los mecanismos de evaluación de la calidad que emplean las agencias, atento a la creciente diversificación de instituciones y de ofertas académicas, la escasez de recursos financieros y humanos necesarios para llevar adelante las prácticas de evaluación institucional, entre otros factores.

Si analizamos el fenómeno de la diversificación de instituciones de nivel superior (instituciones públicas y privadas; universidades e institutos universitarios; instituciones nacionales e internacionales; con oferta de educación virtual, entre otras) podemos, por un lado, reconocer el beneficio de dar respuesta con ello a las múltiples demandas del contexto (sociales, económicas, tecnológicas, etc.) pero, al mismo tiempo, no se pueden ignorar las limitaciones que ésta produce sobre los procesos evaluativos.

¿Cómo balancear la diversidad (referida a las instituciones) y la homogeneidad (relativa a los requerimientos de calidad) a través de la efectiva implementación de procesos de acreditación?

Al respecto, Lemaitre (2010), señala que suele ser necesario definir y aplicar estándares diferentes a distintos programas o instituciones. La aplicación de los mismos indicadores puede dar una engañosa sensación de objetividad, pero claramente no es posible aplicar la misma medida a programas cuyos objetivos y condiciones de operación son diferentes. La definición de criterios prescriptivos también puede facilitar el trabajo y la verificación del cumplimiento, pero limita la capacidad de una institución para definir y descubrir sus propios arreglos, y por tanto, reduce su compromiso con la calidad. En tiempos de cambio, lo que hacen las instituciones tradicionales puede ser enteramente inadecuado para instituciones nuevas, que atienden otro tipo de necesidades y demandas. Los criterios demasiado prescriptivos generan una cultura de la obediencia, que habitualmente genera ajustes superficiales, "cosméticos", sin afectar la sustancia de la labor institucional. Nunca hay que confundir obediencia con calidad, y una de las tareas esenciales es precisamente dejar espacios para verificar que existe un compromiso real de la institución con la calidad – aceptando que éste se va a ir desarrollando en el tiempo, si los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad dejan espacios para ello.

Universidad de SanAndrés

Como respuesta a ello, la red internacional de agencias *INQAAHE* en el Fórum desarrollado en el año 2012 -que nuclea más de 100 agencias de acreditación de 80 países diferentes-, a partir del análisis de las guías, normativas o criterios definidos por las agencias para implementar procesos de acreditación, señaló que existe una tendencia a adoptar estándares abiertos y no prescriptivos. Ello implica implementar menor cantidad de estándares, con "mayor amplitud" en su definición para favorecer la diversidad de instituciones y de programas/ carreras, en detrimento de los requerimientos de estándares "bien operativos" pensados para proteger la reputación del país, aún frente al riesgo de peligrar la autonomía de las universidades.

Esta propuesta se complementa con la creación de un sistema de calidad interna propio en cada universidad que supongan objetivos, criterios de calidad, sistemas de monitoreo y definición de resultados esperados como así también la creación de una

oficina de apoyo al sistema de calidad institucional y la necesidad de que éstas cuenten con una unidad de apoyo a la calidad educativa institucional, que articulen su accionar con las agencias, de tal modo que se pueda descentralizar y sustentar parte del proceso de acreditación en las prácticas evaluativas de cada universidad.

Retomando, en tal sentido, el análisis de los estándares definidos para evaluar las carreras incorporadas al artículo 43 en Argentina, existe una prevalencia de estándares centrados en los "incomes" y prácticamente son nulos los focalizados en los "outcomes" de aprendizaje. Asimismo, algunos de esos estándares han quedado asociados a aspectos que se consideran relevantes para las universidades tradicionales (cantidad de profesores con doctorados, cantidad de profesores con dedicación exclusiva, producción científica en revistas indexadas) y que no se corresponden con aquellos aspectos que hacen a la calidad de nuevas instituciones (impacto de los factores ambientales, anticipación y respuesta al cambio, la opinión de los empleadores, entre otros).

3. Reflexiones del análisis

El análisis previo nos lleva a la cuestión del rol que debería tener el Estado en relación a la Universidad. En este sentido, la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a la educación superior es indelegable dados los alcances de la educación como bien público. Sin embargo, esto no implica exclusividad al momento de proveerla, regularla y financiarla. Parecería que la solución pasa por lograr un equilibrio entre dos cuestiones conflictivas: la autonomía universitaria y la regulación de los sistemas de educación superior.

Bajo estas condiciones ¿cuál sería entonces la mejor forma de asegurar la calidad? ¿Es la intervención estatal la única vía o también la autonomía puede conducir al aseguramiento de la calidad? En este sentido, cabe destacar la asimilación entre ambas que se establece en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009).

En el contexto argentino específicamente hasta ahora el camino que se siguió para el aseguramiento de la calidad fue la intervención estatal a través de los procesos organizados por la CONEAU.

La Constitución Nacional y la Ley de Educación Superior ofrecen garantías en cuanto a la autonomía institucional. La interpretación de la legislación permite afirmar que la autonomía debe ser la regla, y la regulación la excepción. También van en esta línea los acuerdos internacionales.

Después de dos décadas esta intervención sobre las instituciones universitarias evidencia efectos deseados y efectos no deseados. Los efectos deseados tienen que ver con un proceso que fue madurando e incorporando a las universidades que aceptaron participar en el aseguramiento de la calidad, e incorporaron y sistematizaron mecanismos para el mismo. Pero también hubo efectos no deseados en la medida que estos procesos de aseguramiento de la calidad tendieron a imponer modelos únicos a través de prácticas homogeneizadoras que no contemplaron la diversidad. Este tema se profundizará en los siguientes capítulos.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 4
LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN EL MUNDO

La consolidación de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad universitaria a nivel mundial, desde la década del noventa, tiene como eje central el desarrollo de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y de redes internacionales y regionales que nuclean agencias nacionales, así como también distintos tipos de organizaciones preocupadas por la educación universitaria y su calidad.

1. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)

La *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)* es una red internacional agrupa a la mayoría de los organismos responsables por esta función en el mundo. Hoy cuenta entre sus miembros más de cien agencias, de ochenta países diferentes. *INQAAHE* tiene como uno de sus principales objetivos el intercambio de experiencias y de conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad, y la identificación y diseminación de buenas prácticas al respecto.

La *INQAAHE* realiza anualmente encuentros que reúnen a diferentes actores vinculados a la evaluación de la calidad educativa de distintas partes del mundo. En estas jornadas se presentan experiencias sobre la temática, se discuten diferentes problemáticas, visiones y posicionamientos, buscando aportar diversos tipos de soluciones para los mismos. Asimismo, existen ejes y planteos comunes que, en algunos casos, parecen evidenciar algunas tendencias.

Entre otros temas tratados, en la Conferencia Bienal de *INQAAHE* 2011 desarrollada en Madrid con el apoyo de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), se pueden citar dos que están especialmente vinculados al problema desarrollado en este trabajo y son los siguientes:

- La influencia de la globalización en los procesos de aseguramiento de la calidad.
- Los procesos efectivos de aseguramiento de la calidad para la diversidad, el desarrollo y la sustentabilidad.

Universidad de San Andrés

Con respecto a la globalización y sus efectos en términos del aseguramiento de la calidad se identifican aspectos positivos y negativos. Entre los primeros, se considera que la globalización es clave en la difusión de la cultura de garantía la calidad en la educación superior, contribuye al contacto entre agencias de aseguramiento de la calidad, facilita el intercambio de información, la creación de oportunidades para nuevas agencias, y la adquisición de nuevas ideas de otras regiones y países. Asimismo, lleva consigo el alcance de un nivel más uniforme en el aseguramiento de la calidad de la educación superior, como consecuencia de la utilización de herramientas internacionalmente validadas de evaluación y bases de datos globales; así como una mayor competencia entre las agencias, lo que promueve una mejora de sus actuaciones. Entre las contras, la globalización puede verse también en el ámbito de la educación superior, como una vía para imponer algunas visiones sobre otras. Por otra parte, ha planteado que las culturas locales pueden verse transformadas y desplazadas, y que hay un mayor riesgo de "fuga de cerebros" a otros países. (Badrawi, 2011)

Conceptualmente se destaca la importancia de armonizar los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior a nivel mundial, que no significa uniformar, sino disponer de un concepto común de calidad, de criterios, de reglas de acreditación y de evaluación de la calidad. (Vroeijenstijn, 2011)

Las agencias de calidad deben aprender a convivir con lo global y lo local, porque si no corren el riesgo de producir una homogeneización. En este sentido, es necesario diferenciar entre el objetivo del aseguramiento de la calidad y las vías para alcanzarlo. La finalidad es alcanzar niveles comparables de calidad en un sistema estratificado, mientras que la transparencia, la información, etc., serían vías para llegar a ello (Silleborg, Holm, Agélii, Baldursson, Blytt Holmen& Lange 2011).

Como las instituciones de educación superior y sus actividades están en constante cambio, las agencias de aseguramiento de la calidad deben estar siempre adaptándose para disponer de nuevos mecanismos que evalúen esos nuevos logros. (Woodhouse, 2011)

En relación a los procesos efectivos de aseguramiento de la calidad para la diversidad, el desarrollo y la sustentabilidad cabe destacar los resultados de una investigación presentada por Lemaitre sobre los efectos de los procesos de

aseguramiento de la calidad en el actual funcionamiento de las universidades, estudio en el que participaron siete países (México, Costa Rica, Colombia, Chile, Argentina, España y Portugal), con cuatro universidades cada uno, excepto México que incluyó a seis.

La mayor parte de los resultados reflejaron que los procesos de aseguramiento de la calidad han producido cambios significativos en el campo de la organización y la gestión, mientras que en el área de la enseñanza y el aprendizaje se destaca un aumento de la valoración de la función docente. Asimismo existe un reconocimiento general de la necesidad de implementar procesos de aseguramiento de calidad, aunque todo el mundo critica cómo se llevan a cabo dichos procesos. En este sentido tiene importancia desarrollar un lenguaje compartido, un marco conceptual común, y crear mecanismos, dado que no los hay, para la participación de las instituciones de educación superior en el diseño y revisión de estándares y procesos de calidad.

Por otro lado, tanto los estudiantes como los docentes observan alguna mejora, pero constatan la dificultad de alcanzar cambios significativos. Los recién graduados manifiestan cierta mejora en la preparación para el mercado laboral, mientras que los colegios profesionales declaran no intervenir en los procesos de aseguramiento de la calidad ni tener información sobre ellos. (Lemaitre, 2011)

Universidad de SanAndrés

Entre las estrategias que deberían regir el futuro del aseguramiento de la calidad, Van Damme (2011), señala que debe ser una vía para la innovación del sistema de educación superior, que debe centrarse en lo realmente importante para las instituciones, los estudiantes y la sociedad y, por último, debería reconocer la diversidad institucional.

Por su parte, en el Forum de *INQAAHE* del año 2012 (De Vincenzi, 2012), se planteó cierta continuidad en algunas problemáticas. En tal sentido, se propusieron como objetivos y ejes de trabajo:

- Abordajes metodológicos en el desarrollo de procesos de evaluación de la calidad educativa.
- Diversidad institucional y su relación con la calidad educativa.
- Importancia de que en las universidades se construya una cultura institucional sobre la calidad educativa.

- Cambio de percepción acerca de la autonomía tanto de las agencias de evaluación como de las universidades.

En 2012 se consideran y desarrollan más algunas cuestiones trabajadas en el año anterior, entre ellas la diversidad institucional y su relación con la calidad educativa y el problema de la autonomía de las agencias y universidades. Asimismo, los otros dos temas se vinculan ampliamente con los mencionados en la medida que la consideración de la diversidad involucra la necesidad de diferentes abordajes metodológicos para el desarrollo de los procesos de evaluación de la calidad, al tiempo que la construcción de una cultura institucional sobre la calidad educativa está en algún sentido asociada a la problemática de la autonomía institucional.

A continuación se desarrollan las principales conclusiones del Forum de *INQAAHE* 2012:

Respecto a los abordajes metodológicos para el desarrollo de procesos de evaluación de la calidad educativa se asume que el modelo tradicional de evaluación-que supone un proceso de autoevaluación de cada programa; la visita institucional de 3 a 5 expertos y la construcción de decisiones para la evaluación de cada programa- resulta muy caro tanto en términos económicos como en inversión de recursos humanos. Si bien se estima necesario conservar las buenas prácticas capitalizadas en el modelo tradicional de evaluación, es necesario explorar otros modelos que además permitan la sustentabilidad de la calidad institucional y académica en el mediano y largo plazo. Entre otros aspectos los expertos destacan (Hay, 2012; Lecocq, 2012)

- La necesidad de evaluar el impacto de los procesos de evaluación y acreditación sobre la calidad y el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La credibilidad de académicos, estudiantes y "stakeholders"[18] en los procesos de evaluación y acreditación.
- La importancia de promover la creación de sistemas internos de calidad en las Universidades.
- La creación de nuevos mecanismos para evaluar nuevos métodos de enseñanza como "e- learning" o las titulaciones conjuntas.

[18] "Stakeholder" se refiere a todo aquel que tiene algún tipo de interés legítimo sobre el resultado dado que pueden afectar o verse afectados por este tipo de procesos.

- La definición de estándares a nivel internacional o pautas para el aseguramiento de la calidad de validez universal.

Por su parte, en relación a la cuestión de la diversidad institucional y calidad educativa, se asume que la diversificación de instituciones es una saludable respuesta a las múltiples demandas del contexto (sociales, económicas, tecnológicas, etc.), en tanto que favorece la innovación pero al mismo tiempo se reconocen las limitaciones que ésta produce sobre los procesos evaluativos. Los criterios de calidad con que se evalúan las IES han quedado asociados a aspectos que se consideran relevantes para las universidades tradicionales (cantidad de profesores con doctorados, cantidad de profesores con dedicación exclusiva, producción científica en revistas indizadas) y que no se corresponden con aquellos aspectos que hacen a la calidad de nuevas e innovadoras instituciones como el impacto de los factores ambientales, su anticipación y respuesta al cambio, sus sistemas de calidad internos, la opinión de los empleadores, entre otras. (Torre & Zapata, 2012).

Se propone definir nuevos mecanismos para trabajar en torno a la evaluación de la calidad conforme los desafíos que supone, entre ellos, evaluar la calidad de programas de doble titulación, evaluar la calidad de sedes de universidades, evaluar la calidad de las instituciones teniendo en cuenta su pertinencia a las necesidades específicas de su contexto de inserción. Asimismo, para balancear la diversidad y la homogeneidad a través de los procesos de evaluación y acreditación, se plantea: a) focalizar en los "outcomes" de aprendizaje y b) adoptar estándares abiertos y NO prescriptivos.

Sobre la construcción de una cultura institucional sobre la calidad educativa, *INQAAHE* en su "guía de buenas prácticas"[19] señala que la calidad es responsabilidad primaria de cada universidad y que las agencias de evaluación deben contribuir a que éstas desarrollen sus propios sistemas de calidad interna (Aboul-Ela, 2012). En este sentido se propone:

- Promover la creación de un sistema de calidad interna en cada universidad que supongan objetivos, criterios de calidad, sistemas de monitoreo y definición de resultados esperados.
- Procurar la creación de una oficina de apoyo al sistema de calidad institucional.

[19] http://www.inqaahe.org/main/professional-development/guidelines-of-good-practice-51

- Generar espacios de intercambio interuniversitario que permita identificar "buenas prácticas" y desarrollar herramientas para su implementación.
- Establecer mecanismos para involucrar a los "stakeholders" en el proceso de aseguramiento de la calidad.
- Los sistemas internos de aseguramiento de la calidad promueven el desarrollo y mejoramiento institucional. Los procesos de evaluación externa son importantes porque otorgan reputación a las universidades. Sin embargo, distintas investigaciones arrojan que los procesos de evaluación externa impactan en el mejoramiento de la calidad interna de las instituciones.

Por último, respecto a la necesidad de un cambio en la percepción acerca de la autonomía tanto de las agencias de evaluación como de las universidades, la guía de buenas prácticas de *INQAAHE* señala: "La calidad institucional y el sistema de aseguramiento de la calidad es responsabilidad primaria de las instituciones universitarias" (sección 5). También que "Las agencias de evaluación deben ser autónomas en relación con sus acciones y juicios respecto de la influencia de terceros" (sección 9).

En el Forum *INQAAHE* 2012 se propone (Patil, 2012; Campbell, 2012):

- Las agencias acreditadoras deben ser autónomas en la toma de decisiones, conclusiones y recomendaciones dadas en los informes de evaluación y no debieran ser influenciada por terceros (Estado, universidades u otros stakeholders). En este sentido, la construcción de acuerdos internacionales y el diseño de guías de trabajo como "la guía de buenas prácticas" de *INQAAHE* cumplen un importante rol.
- También es importante que se someta a las agencias a procesos periódicos de evaluación y supervisión externa.

En los últimos 20 años las agencias de acreditación han crecido en forma significativa con un alto grado de autonomía respecto de los controles del Estado. Sin embargo, países como Estados Unidos o Australia que gozaban de una amplia autonomía han comenzado a experimentar mayores controles del Gobierno, contrariamente a lo que *INQAAHE* considera como buenas prácticas *"Guidelines of*

Good Practice"[20]. Se advierte en general un mayor control del Estado sobre los procesos de evaluación y acreditación buscando un mayor acercamiento entre los criterios de calidad que se exigen a las universidades y las políticas y prioridades del Estado- Nación.

2. Tendencias en el desarrollo de estándares y Guía de Buenas Prácticas en el Aseguramiento de la Calidad

Si hay algo constante en la educación superior es el constante cambio en las instituciones y programas. El cambio no sólo es esperable, también es deseable porque promueve la mejora en la articulación de la misión y los objetivos, en las estructuras, en la oferta curricular, en los procedimientos de evaluación, entre otros. Actualmente las nuevas tecnologías han impactado y cambiado la relación entre el docente y los estudiantes. Los estándares sin embargo fueron concebidos para ser usados en clases convencionales.

Entre las tendencias que se siguen actualmente se pueden mencionar las siguientes:

- foco en los resultados de aprendizaje de los alumnos y estándares basados en la evidencia.
- estándares que consideren la diversidad
- desarrollo de estándares globales

Universidad de SanAndrés

De acuerdo a estas tendencias, las agencias de aseguramiento de la calidad también están modificando y ampliando su perspectiva y considerando parámetros internacionales. Entre otras cuestiones, para adaptarse a las nuevas tendencias, las agencias consideran aspectos vinculados a la transparencia de procesos y procedimientos para la revisión de los estándares regular y sistemáticamente, e identificar claramente los objetivos y unidades de análisis para los cuales son desarrollados esos estándares.

Uno de los objetivos de *INQAAHE* es desarrollar y promover estándares de prácticas profesionales en aseguramiento de la calidad. Las prácticas profesionales que

[20] o "Guía de Buenas Prácticas" traducido al español.

INQAAHE cree deberían implementarse en todas las agencias de calidad se incluyen en la Guía de Buenas Prácticas en Aseguramiento de la Calidad o *Guidelines of Good Practice in Quality Assurance (GGP)*. En esta guía trabajaron agencias de más de 65 países.

Entre las cuestiones que trata la guía se considera la relación entre la agencia de aseguramiento de la calidad y las instituciones de educación superior. En este sentido se plantean una serie de protocolos a seguir, entre los cuales cabe citar que la agencia de aseguramiento de la calidad reconoce que el aseguramiento de la calidad institucional y del programa son responsabilidad principalmente de la institución de educación superior en sí misma; respeta la autonomía académica, la identidad y la integridad de las instituciones y programas; aplica estándares o criterios que fueron sometidos a una consulta razonable con los interesados.

Asimismo la agencia debe documentar e indicar claramente qué espera de la institución. Esas expectativas o estándares deben ser apropiadas para las actividades centrales de la institución o el programa y deben explicitar todas las áreas de actividad institucional que están comprendidas dentro de las competencias de la agencia evaluadora, como docencia, aprendizaje, investigación, trabajo comunitario, etc., recursos necesarios como financiamiento, staff, recursos de enseñanza y aprendizaje.

Universidad de SanAndrés

Los estándares además deben referirse a áreas específicas, niveles de logro, patrones de comparación y tipos de medidas relativos y así poder proveer una guía general. También debe incluir objetivos de aprendizaje específicos. En general, el proceso incluye una autoevaluación de la institución o el programa, una revisión externa por pares y un procedimiento de seguimiento.

Sobre los pares evaluadores, se recomienda que la agencia debe tener especificaciones sobre las características, la selección y la capacitación de los pares. El sistema debe asegurar que los pares evaluadores tengan las especificaciones de la agencia, sean adecuados para la tarea, no tengan conflictos de intereses, reciban la capacitación necesaria, sus reportes se basen en evidencia y sean claros y precisos en sus conclusiones. Cuando sea practicable se recomienda incluir un par externo de otro país o jurisdicción.

Respecto a la decisión final la agencia debe tener en cuenta tanto la autoevaluación como las evaluaciones externas. La agencia debe ser independiente, tener autonomía responsable de sus operaciones y sus juicios no deben ser influidos por terceras partes. Las decisiones deben ser imparciales, rigurosas, justas y consistentes, incluso si los juicios son hechos por diferentes pares.

3. Aseguramiento de la calidad en carreras y programas[21]

El aseguramiento de la calidad en programas académicos y profesionales específicos incluye áreas y estándares comunes con la evaluación institucional, aunque además difieren en el nivel y el enfoque. En la evaluación de programas el énfasis en la misión no es tan pronunciado, aunque debe tener en cuenta si el programa es congruente con los objetivos institucionales. Y entre esos objetivos debe haber una definición de quienes serán los clientes y grupos de interés vinculados. Además de la misión, la agencia debe mirar las estrategias con respecto a las intenciones, objetivos y resultados que se quieran obtener. Para esto se analizan estándares en las siguientes áreas:

- Estructura administrativa y de gobierno
- Requerimientos curriculares para el programa de estudio específico.
- Relaciones entre del programa y otras áreas de estudio de la institución
- Apoyo al estudiante y acceso a diferentes recursos de aprendizaje
- Calificación de los recursos humanos
- Programa y procesos de evaluación de los estudiantes

Cuando el proceso de acreditación está muy vinculado al de regulación de la profesión, como es el caso de medicina, ingeniería, derecho, arquitectura, los estándares suelen estar muy influidos por los sistemas de regulación estatal. En estas profesiones, países como Estados Unidos y Chile, incorporan a la discusión de la formulación de los estándares a diferentes grupos de interés como las universidades y asociaciones profesionales. En el caso de Chile, por ejemplo, bajo la órbita de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en este proceso se identifican las principales competencias que cada uno de los graduados del programa debe adquirir en el proceso de enseñanza y

[21] Se utiliza el término carrera o programas indistintamente, teniendo en cuenta la nomenclatura internacional.

aprendizaje, y sobre esa base se desarrollan resultados de aprendizaje esperados que constituirán el núcleo central de requerimientos para el desarrollo curricular.

Estos procedimientos para la definición de estándares guían también el trabajo de otras agencias. La diferencia es que en algunos casos hay agencias especializadas en programas y profesiones específicos. Tal es el caso de la *Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA)* que es una agencia de Estados Unidos que elabora estándares para acreditación de carreras. Según especifica *ASPA* y siguiendo la misma línea que *INQAAHE*, los estándares se relacionan con resultados que proveen evidencia de que esos estándares fueron alcanzados. La calidad es el nivel de los resultados. Los estándares, resultados y calidad son evaluados de manera diferente de acuerdo a la disciplina y la profesión. Asimismo, los estándares no significan homogeneización, sino que permiten la flexibilidad y la diversidad.

Otro es el caso de Colombia donde el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) forma parte del Sistema Nacional de Acreditación. El CNA es un organismo autónomo, académica y técnicamente, que ha adoptado criterios internacionales de evaluación. Asimismo, sigue criterios similares a las demás agencias mencionadas respecto a las tendencias internacionales del aseguramiento de la calidad. En la visión 2012, expuesta en su página web, se especifica que: El Consejo Nacional de Acreditación, CNA consolidará un modelo de acreditación flexible que reconozca las características y especificidades disciplinares e institucionales apoyado por estrategias y sistemas de información que permitan el seguimiento y monitoreo a los planes de mejoramiento producto del proceso de autoevaluación y acreditación.

La acreditación de programas pregrado consta de tres etapas:

- Autoevaluación por parte de las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios, las características y los indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación.
- Evaluación Externa o Evaluación por Pares, que utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre la calidad de una u otros.
- Evaluación Final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.

Universidad de San Andrés

Los elementos que han de tenerse en cuenta en los procesos de autoevaluación, de evaluación externa y de evaluación final se han organizado de manera que instituciones y programas académicos de educación superior, no importa su índole, y los equipos de pares académicos que se conformen en cada caso, encuentren derroteros comunes para conducir los procesos que respectivamente les corresponde dentro de la acreditación. Para la evaluación propiamente dicha que ha de conducir eventualmente a la acreditación, el Consejo ha optado porque el examen de la calidad de programas se haga con base en características de calidad, agrupadas en grandes factores. Estos factores, dentro de un enfoque sistémico, expresan, por un lado, los elementos con que cuenta la institución y sus programas para el conjunto del quehacer académico, por otro, la manera como se desenvuelven los procesos académicos y, finalmente, el impacto que instituciones o programas ejercen sobre su entorno.

Para el proceso de acreditación de programas los factores identificados como centrales son:

1) Misión y Proyecto Institucional
2) Estudiantes
3) Profesores
4) Procesos académicos
5) Bienestar institucional
6) Organización, administración y gestión
7) Egresados e impacto sobre el medio
8) Recursos físicos y financieros

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

El análisis de estos factores permite apreciar las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de cada programa académico: docencia, investigación y extensión o proyección social. Para cada factor se definen características, aspectos a evaluar e indicadores.

En Inglaterra la *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)* se ocupa del aseguramiento de la calidad de la educación superior tanto de instituciones como de programas. Esta agencia desarrolló el *UK Quality Code for Higher Education*, un documento que guía el proceso de aseguramiento de la calidad y es complementado por

una guía adicional en tópicos particulares o tipos de cualificaciones. Las profesiones vinculadas a las ciencias de la salud tienen un capítulo aparte. Los estándares y procedimientos se discuten frecuentemente y en estos debates intervienen diferentes actores tanto del espacio universitario como profesional.

4. **Estándares de calidad para Medicina: la *World Federation for Medical Education (WFME)***[22]

La *World Federation for Medical Education (WFME)* es una organización internacional vinculada a la educación médica. Es una organización no gubernamental pero con una relación oficial con la Organización Mundial de la Salud (OMS). Entre otras instituciones asociadas cuenta con la OMS, la UNESCO y la *World Medical Association (WMA)*, una confederación global independendiente de asociaciones profesionales.

De la *WFME* –que sigue el modelo organizacional de la OMS- dependen seis organizaciones regionales asociadas a la educación médica. En el continente Americano está la *Panamerican Federation of Associations of Medical Schools (PAFAMS)* creada en 1962 y con sede en Viña del Mar, Chile.

WFME no es una agencia o autoridad de acreditación. La acreditación, tanto de programas como de instituciones, en general es realizada por los gobiernos nacionales o por agencias nacionales que reciben su autoridad de los gobiernos. Pero la *WFME*, trabajando con la OMS ha desarrollado una guía para la acreditación, y está estratégicamente asociada con la OMS para la promoción de la acreditación de la educación médica. En este tema *WFME* también trabaja con la *Educational Commission on Foreign Medical Graduates (ECFMG).*

El objetivo de los programas de acreditación de la *WFME* es crear un método transparente y riguroso para que los procesos de acreditación trabajen con estándares reconocidos internacionalmente.

Desde 1997 la *WFME* tiene un programa de definición de estándares internacionales en educación médica. Su objetivo es proveer un mecanismo para el

[22] O Estándares Globales en Educación Médica de la *WFME.*

Universidad de San Andrés

mejoramiento de la calidad de la educación médica en el contexto global aplicable por instituciones, organizaciones y autoridades nacionales responsables de la educación médica.

Los estándares globales de la *WFME –"WFME Global Standards"*- fueron desarrollados por expertos en educación médica con amplia representación de las seis regiones de la OMS y se publicaron en 2003. Y desde 2004 el programa de estándares globales fue promovido por la OMS y otras organizaciones asociadas de la *WFME* para el mejoramiento de la educación médica.

Los estándares desarrollados han sido usados en autoevaluación, revisión por pares y otros procesos de reforma en varios cientos de escuelas y facultades de medicina, también fueron utilizados como modelo para estándares nacionales y regionales y para el desarrollo de procesos de reconocimiento y acreditación en más de sesenta países. Un ejemplo de los impactos de la aplicación de los estándares de la WFME fue la experiencia de la Facultad de Medicina en Gharian, Arab Libyan Jamahiriya. (Bordom y Elmazar, 2011)

También se desarrollaron las especificaciones europeas del *WFME Global Standards,* publicadas en 2007, a través de un trabajo conjunto entre la *WFME* y la *Association of Medical Schools in Europe (AMSE).* Y en 2010 estas dos organizaciones en alianza con *ORPHEUS (the Organisation for PhD Education in Biomedicine and Health Sciences in the European System)* comenzó a trabajar en el desarrollo de estándares de PhD para estudios de posgrado en biomedicina.

Para desarrollar el proyecto sobre Estándares Internacionales en Educación Médica, el Consejo Ejecutivo de la *WFME* creó en diciembre de 1998 un Comité Internacional consistente en un Grupo de Trabajo y un Consejo Internacional de Expertos, encargados de definir estándares internacionales para programas educativos de Educación Médica Básica (pregrado). El documento final fue adoptado por el Consejo Ejecutivo de la *WFME* en junio de 2001.

Entre los propósitos cabe citar: preparar a los médicos para que sean capaces de dar respuesta a las necesidades y a las expectativas de la sociedad; afrontar la explosión del conocimiento científico y tecnológico; inculcar a los médicos la capacidad de

aprender a lo largo de toda la vida, asegurar su formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; adecuar la educación médica a las condiciones cambiantes de los sistemas sanitarios.

Estos estándares tienen en cuenta las variaciones interculturales en educación médica debidas a diferencias en las tradiciones docentes, culturales, condiciones socioeconómicas, el espectro de salud y enfermedad, y formas diferentes de proveer la asistencia sanitaria. Estas diferencias también pueden darse dentro de un mismo país.

El conjunto de estándares para la educación médica no puede ser equiparado con un currículum nuclear global. El núcleo del currículum médico está constituido por la teoría fundamental y la práctica médica, específicamente las ciencias biomédicas básicas, ciencias sociales y de comportamiento, habilidades clínicas generales, habilidades para la toma de decisiones clínicas, habilidades de comunicación y ética médica, que todas las facultades han de cumplir para producir médicos competentes. Estos elementos tienen un peso importante en el concepto de estándares internacionales en educación médica, pero estos estándares no se refieren a los detalles de los contenidos ni a la extensión de cada componente.

Para la *WFME* no se gana nada fomentando la uniformidad de los programas educativos. La garantía de calidad de los programas de las facultades, ha de centrarse en la mejora y dar pautas para conseguirla con el fin de evitar una interpretación de los estándares que induzcan una nivelación a la baja (igualitarismo) de la calidad entre instituciones. Asimismo, los estándares pueden ser útiles a las instituciones educativas para su evaluación interna y la mejora de la calidad.

Para que los estándares internacionales pudiesen ser aceptados se consideró que solo deberían cubrir aspectos generales para las facultades y de la educación médica y que deberían de englobar categorías amplias de contenido, proceso, ámbito educativo y resultado de la educación médica.

La *WFME* recomienda en el documento *Global Standards for Quality Improvement* los siguientes grupos de estándares en educación médica básica. Los estándares están estructurados en 9 áreas con un total de 36 sub-áreas. Se definen las

áreas como componentes amplios de la estructura, proceso y resultados de la educación médica, y cubren:

1. Misión y objetivos
2. Programa educativo
3. Evaluación de los estudiantes
4. Estudiantes
5. Plantilla académica
6. Recursos educativos
7. Programa evaluativo
8. Gobernabilidad y gestión
9. Renovación continuada

Las sub-áreas se definen como aspectos específicos de un área y corresponden a indicadores de actuación. Los estándares son específicos para cada sub-área y se utilizan dos niveles:

- Estándares básicos. Son los que han de cumplir todas las facultades, y su cumplimiento ha de quedar de manifiesto en la evaluación de la facultad. Los estándares básicos se enuncian con la expresión "debe".
- Estándares para el desarrollo de la calidad. Son los que reflejan el consenso internacional sobre la mejor práctica para las facultades y la educación médica básica. El cumplimiento o iniciativas para cumplir algunos o todos los estándares, deben ser documentados por las facultades. El cumplimiento de los estándares dependerá del estadio de desarrollo de cada facultad, sus recursos y su política educativa. Incluso las facultades más avanzadas pueden no cumplir todos estos estándares. Los estándares para el desarrollo de la calidad se enuncian con la expresión "debería".

Las anotaciones se utilizan para clarificar, ampliar o ejemplificar los términos utilizados.

A continuación se plantean algunos ejemplos:

Respecto a la misión y objetivos, para la sub-área RESULTADO EDUCATIVO se propone como estándar básico: La facultad de medicina debe definir las competencias que los estudiantes deberían de mostrar en el momento de la graduación y

Universidad de San Andrés

estas estar relacionadas con su subsecuente formación y sus roles futuros dentro del sistema sanitario y cómo estándar para el desarrollo de la calidad:

> Se debería especificar la relación de las competencias que deben adquirir al graduarse con las que se adquirirán en la formación de postgrado. Las medidas y la información de las competencias del licenciado, deberían ser utilizadas como feed-back para el desarrollo del programa educativo. (p. 9).

Asimismo, en anotaciones se aclara que:

> El resultado educativo se definiría en términos de competencias que los estudiantes han de alcanzar antes de licenciarse y las competencias dentro de la medicina y la práctica médica incluirían el conocimiento y la comprensión de las ciencias básicas, clínicas, sociales y del comportamiento, incluyendo la salud pública, la medicina comunitaria, y la ética médica relevantes para la práctica médica; las actitudes y habilidades clínicas (referentes al establecimiento del diagnóstico, procedimientos complementarios, comunicación, tratamiento y prevención de la enfermedad, promoción de la salud, rehabilitación, razonamiento clínico y capacidad para resolver problemas) y la habilidad para llevar a cabo un aprendizaje durante toda la vida y un desarrollo profesional continuo. (p. 9).

Para el área *PROGRAMA EDUCATIVO* y sub-área *MODELOS CURRICULARES Y MÉTODOS EDUCATIVOS* se plantea como estándar básico:

> La facultad debe definir el modelo curricular y los métodos educativos utilizados" y como estándar para el desarrollo de la calidad: el currículum y los métodos educativos deberían asegurar que los estudiantes se responsabilizasen de su proceso de aprendizaje y los deberían preparar para un proceso de aprendizaje autónomo de por vida. (p. 10).

Para la sub-área *CIENCIAS BIOMÉDICAS BÁSICAS* el estándar básico es "La facultad de medicina debe identificar e incorporar en los currículo las contribuciones de las ciencias biomédicas que permitan la comprensión del conocimiento científico y de los conceptos y métodos necesarios para adquirir y aplicar las ciencias clínicas" (p.10) y el estándar para el desarrollo de la calidad: "Las contribuciones de los programas de las ciencias biomédicas en el currículum deberían adaptarse a los nuevos desarrollos científicos, tecnológicos y clínicos, así como también a las necesidades de salud de la sociedad" (p.10). En anotaciones se especifica que: "Las ciencias biomédicas básicas incluirían –dependiendo de las necesidades, intereses y tradiciones locales- anatomía,

bioquímica, fisiología, física médica, biología molecular, biología celular, genética, microbiología, inmunología, farmacología, patología, etc." (p.10).

Para la sub-área *CIENCIAS SOCIALES, DEL COMPORTAMIENTO Y ÉTICA MÉDICA* el estándar básico: "La facultad de medicina debe identificar e incorporar en su currículum las contribuciones de las ciencias del comportamiento, ciencias sociales, ética y jurisprudencia médica para permitir una comunicación efectiva, toma de decisiones clínicas y una práctica ética" y el estándar para el desarrollo de la calidad: "Las contribuciones de las ciencias sociales y las del comportamiento, así como la ética médica deberían adaptarse al desarrollo científico de la medicina, de acuerdo con los contextos demográficos y culturales y con las necesidades sanitarias de la sociedad". En anotaciones se especifica que: "Las ciencias sociales y las del comportamiento incluirían –dependiendo de las necesidades, intereses y tradiciones locales– psicología médica, sociología médica, bioestadística, epidemiología, higiene y salud pública, medicina comunitaria, etc." y "Las ciencias sociales y las del comportamiento y la ética médica deberían proporcionar los conocimientos, conceptos, métodos, habilidades y actitudes necesarias para entender los determinantes socioeconómicos, demográficos y culturales de las causas, distribución y consecuencias de los problemas sanitarios" (p.10).

Universidad de San Andrés

Para la sub-área *CIENCIAS Y HABILIDADES CLÍNICAS* el estándar básico: "La facultad de medicina debe garantizar que al licenciarse, los estudiantes hayan tenido contacto con los pacientes y adquirir el conocimiento clínico suficiente y las habilidades para asumir la responsabilidad clínica apropiada" (p.10) y el estándar para el desarrollo de la calidad: "Cada estudiante debería tener contacto temprano con los pacientes y hacerle participar en la atención de los mismos. Los diferentes componentes de la formación en habilidades clínicas deberían estructurarse de acuerdo con la fase del programa de estudios" (p. 11). En cuanto a las anotaciones:

> Las ciencias clínicas incluirían –dependiendo de las necesidades, los intereses y tradiciones locales- medicina interna (y las subespecialidades), cirugía (con sus subespecialidades), anestesia, dermatología y venereología, radiología diagnóstica, medicina de urgencias, medicina familiar, geriatría, obstetricia y ginecología, laboratorio, neurología, neurocirugía, oncología y radioterapia, oftalmología, cirugía ortopédica, otorrinolaringología, pediatría, anatomía patológica, fisioterapia y rehabilitación,

> psiquiatría, etc.; Las habilidades clínicas cubren la capacidad para realizar la anamnesis, el examen físico, las exploraciones complementarias, los procedimientos diagnósticos, las prácticas de urgencia e incluyen también las habilidades de comunicación y para el liderazgo; la responsabilidad clínica apropiada incluiría la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades y el cuidado del paciente y la participación en la atención del paciente incluiría la experiencia comunitaria relevante y el trabajo en equipo con otros profesionales sanitarios. (p. 11).

Para la sub-área *ESTRUCTURA, COMPOSICIÓN Y DURACIÓN DEL CURRÍCULUM*, el estándar básico:

> La facultad de medicina debe describir el contenido, la extensión y la secuencia de los cursos y otras actividades curriculares, incluyendo el equilibrio entre el contenido nuclear troncal y el optativo, el papel de la promoción de la salud, la medicina preventiva y la rehabilitación, así como la relación con las prácticas tradicionales o alternativas. (p.11).

Y el estándar para el desarrollo de la calidad: "Las ciencias básicas y clínicas deberían estar integradas en el currículo" (p.11). En anotaciones se aclara:

> Los contenidos nucleares o troncales y los optativos se refieren a un modelo de programa con una combinación de elementos obligatorios y optativos u opciones especiales. La proporción entre los dos componentes puede variar" y "La integración de las disciplinas incluiría una integración horizontal (concurrente) y vertical (secuencial), de los componentes del currículo.(p.11).

Universidad de SanAndrés

5. Reflexiones finales sobre el análisis de las prácticas de evaluación en procesos de acreditación por estándares de carreras en Argentina, a la luz de las tendencias mundiales descriptas

Como se mencionó anteriormente, los debates internacionales sobre el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad, expresados en el Fórum 2012 de *INQAAHE,* resaltan la necesidad de revisar los mecanismos de evaluación de la calidad que emplean las agencias, atento a la creciente diversificación de instituciones y de ofertas académicas, la escasez de recursos financieros y humanos necesarios para llevar adelante las prácticas de evaluación institucional, entre otros factores.

Si analizamos el fenómeno de la diversificación de instituciones de nivel superior podemos, por un lado, reconocer el beneficio de dar respuesta con ello a las múltiples

demandas del contexto pero, al mismo tiempo, no se pueden ignorar las limitaciones que ésta produce sobre los procesos evaluativos. Como ya se dijera, los criterios de calidad con que se evalúan las IES han quedado asociados a aspectos que se consideran relevantes para las universidades tradicionales y que no se corresponden con aquellos aspectos que hacen a la calidad de nuevas instituciones.

Frente al interrogante planteado ¿Cómo balancear la diversidad (referida a las instituciones) y la homogeneidad (relativa a los requerimientos de calidad) a través de la efectiva implementación de procesos de acreditación?; surge una primera respuesta que comienza a evidenciarse a partir del análisis de las guías, normativas o criterios definidos por las agencias para implementar procesos de acreditación es la de adoptar estándares abiertos y no prescriptivos. Se evidencia una tendencia a implementar menor cantidad de estándares, con "mayor amplitud" en su definición para favorecer la diversidad de instituciones y de programas/carreras, en detrimento de los requerimientos de estándares "bien operativos" pensados para proteger la reputación del país, aún frente al riesgo de peligrar la autonomía de las IES.

En el caso particular de Argentina existen estándares específicos para la acreditación de cada una de las carreras (previstas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior) que, en su mayoría, se encuentran agrupados en cinco dimensiones. Si se realiza un análisis de los estándares de cada carrera, se advierte la existencia de un conjunto de estándares comunes, los cuales serán analizados más en detalle en el capítulo 5.

Cuadro 3. Estándares según dimensiones generales por carrera

Carrera	Resolución	**Dimensiones generales**										
		Contexto institucional		Plan de Estudios		Cuerpo Académico		Alumnos Graduado		Infraestructura y equipos		Total
Medicina	1314/07	15	22,4%	26	38,8%	7	10,4%	4	6,0%	15	22,4%	**67**
Ingeniería (1)	1232/01	10	19,6%	16	31,4%	8	15,7%	6	11,8%	11	21,6%	**51**
Ing. Agr.	334/03	28	40,6%	13	18,8%	10	14,5%	7	10,1%	11	15,9%	**69**
Arquitectura	498/06	7	13,7%	12	23,5%	8	15,7%	11	21,6%	13	25,5%	**51**
Máximo		28	40,6%	26	38,8%	10	15,7%	11	21,6%	15	25,5%	**69**
Mínimo		7	13,7%	12	18,8%	7	10,4%	4	6,0%	11	15,9%	**51**

(1) Ingeniero Aeronáutico, Ingeniero en Alimentos, Ingeniero Ambiental, Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista, Ingeniero Electromecánico, Ingeniero Electrónico, Ingeniero en Materiales, Ingeniero Mecánico, Ingeniero en Minas, Ingeniero Nuclear, Ingeniero en Petróleo e Ingeniero Químico

Elaboración Propia. Fuente: RM 1314/07, RM 1232/01, RM 334/03, RM 498/06.

Una posible razón para explicar esta alta cantidad de estándares es la necesidad de evaluar la diversidad de manera regulada. Ante instituciones tan heterogéneas, es necesario crear más y más estándares que permitan comprenderla y evaluarla.

El mismo cuadro respecto a la distribución muestra una gran diversidad de estándares, correspondiendo la mayor cantidad de los estándares al Plan de Estudios (28,1%) y al Contexto Institucional (24,1%) y la menor a Alumnos y Graduados (12,4%) y Cuerpo Académico (14,1%). [23]

Cabe señalar, como ya hemos analizado, que los debates de la agenda internacional resaltan la necesidad de que los estándares se focalicen en los "outcomes" (productos) de aprendizaje, aunque se advierte en todos los casos estudiados que persiste una prevalencia de estándares centrados en los "incomes" (procesos e insumos).

Por otro lado, y retomando el planteo original de este apartado, otra motivación a considerar para replantearse los mecanismos de evaluación que emplean las agencias es la restricción de recursos financieros y humanos para llevar adelante procesos de acreditación siguiendo el modelo tradicional de evaluación- que supone un proceso de autoevaluación de cada programa; la visita institucional de 2 a 3 expertos y la construcción de decisiones para la evaluación de cada programa/carrera. Si bien se estima necesario conservar las buenas prácticas capitalizadas en el modelo tradicional de evaluación, es necesario explorar otros modelos que además permitan la sustentabilidad de la calidad institucional y académica en el mediano y largo plazo.

Surgen aquí dos cuestiones que se instalan en la agenda de debates de las políticas públicas de educación superior:

1. La importancia de promover la creación de sistemas internos de calidad en las IES.

[23] Se consideran las dimensiones generales dispuestas para todas las resoluciones: Contexto institucional, Plan de Estudios, Cuerpo Académico, Alumnos y Graduados e Infraestructura y equipos.

2. La importancia de complementar a los pares evaluadores en los procesos de evaluación con expertos y profesionales.

En los casos donde se menciona la necesidad de contar con una unidad de apoyo a la calidad educativa institucional, se propone que las agencias articulen su accionar con estas unidades, de tal modo que se pueda descentralizar y sustentar parte del proceso de acreditación en las prácticas evaluativas de cada IES. En este sentido, se promueve la creación de un sistema de calidad interna en cada universidad que supongan objetivos, criterios de calidad, sistemas de monitoreo y definición de resultados esperados como así también la creación de una oficina de apoyo al sistema de calidad institucional.

A 20 años de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en Argentina (agosto 1995) y a 16 años del dictado de la resolución ministerial que aprobó estándares para la acreditación de la primera carrera que ingresaría al artículo 43 de la LES (Medicina, RM 535/99, agosto 1999), resulta pertinente elaborar una revisión del camino transitado.

Se han dictado resoluciones ministeriales que definen estándares para más de 50 titulaciones que ya ingresaron al artículo 43 de la LES. La cantidad promedio de estándares que se han definido para la acreditación de estas carreras de grado es cercana a los 60.

Universidad de SanAndrés

Del análisis de los documentos elaborados por *INQAAHE* se advierte una tendencia de las agencias europeas a definir criterios de acreditación más amplios y comunes a todas las carreras, que permitan una mayor integridad institucional y la construcción de una noción de calidad que resulte homologable entre carreras y entre Agencias e IES. Argentina, contrariamente a esta tendencia, cuenta actualmente con 20 guías aprobadas para acreditar las más de 50 titulaciones de grado que actualmente se someten a procesos de acreditación.

CAPÍTULO 5
ANÁLISIS DE LOS ESTÁNDARES DE ACREDITACIÓN PARA LAS CARRERAS DE GRADO

1. Definición de las dimensiones de análisis

A continuación se analizan los estándares de acreditación para las carreras de grado del artículo 43 de la LES, en el marco de la lógica de consistencia. En tal sentido, se plantea qué tipo de consistencia asume el estándar desde nuestra perspectiva de análisis y se esboza cuándo el mismo facilita discrecionalidad a los pares evaluadores, al momento de valorar su cumplimiento. Se consideraron las carreras de Medicina, Ingeniería Agronómica, Arquitectura e Ingeniería Industrial.

A partir de este análisis se brindará información tendiente a responder la siguiente pregunta:

1) ¿Cómo balancear la diversidad (referida a la institución) y la homogeneidad (relativa a los requerimientos de calidad) a través de la efectiva implementación de procesos de acreditación?

Universidad de SanAndrés

Dimensiones de análisis

Para el análisis se consideran dos dimensiones.

a) Dimensión: Lógica de consistencia.

Tiene dos categorías: externa e interna.

- "Consistencia externa": implica que la institución (o la carrera) debe satisfacer un nivel o referencia de calidad predeterminado operacionalmente, en forma exógena a la institución.
- "Consistencia interna": implica que la institución (o la carrera) debe satisfacer un nivel o referencia de calidad ajustable a sus propios principios y prioridades, conforme a sus propósitos y fines declarados.

b) Dimensión: Condición de homologación.

Asume dos categorías: homologable y no homologable.

Identificaría estándares similares u homologables –parcial o totalmente- en cuanto a su contenido entre las diferentes carreras. Esto ocurre porque no todos los estándares son homologables a las cuatro carreras seleccionadas, algunos son compartidos sólo por dos o tres.

Cabe considerar que hay un grupo de estándares que aparecen como copia textual en las distintas carreras. Éstos no admiten dudas respecto de la homologación. De no resultar copia textual, se considerarán homologables cuando tengan idéntico sujeto y objeto de análisis e idéntico verbo regulador (puede, debería, debe).

2. Análisis de los estándares por su lógica de consistencia

Se consideraron las dimensiones a las que hacen referencia todas las resoluciones de estándares aprobadas para las diferentes carreras: "contexto institucional", "planes de estudio", "cuerpo académico", "alumnos y graduados", "infraestructura y equipos" y se eligieron algunos estándares, para ejemplificar aspectos relevantes del análisis de su lógica de consistencia.

Contexto Institucional

I.5. La carrera deberá contar con una organización académica y administrativa adecuada que le permita alcanzar los objetivos y el perfil profesional que se ha propuesto. Las funciones deben estar claramente identificadas y distribuidas.

Este estándar plantea que la organización académica y administrativa debe ser "adecuada". La pregunta que se podría plantear es "para quién" debe ser adecuada esta organización o quién definiría qué es lo "adecuado" y lo "no adecuado" en este caso. El planteo es ambiguo, al no anclar el término "adecuado" a algo específico. Es así que esta imprecisión del estándar podría dar lugar a la discrecionalidad por parte del par evaluador, violentando de ese modo la autonomía institucional. (Ley de Educación Superior-24.521- art. 29)

Consecuentemente, se dejaría la interpretación de lo que resulta "adecuado" en manos de los pares evaluadores, quienes podrían evaluar de acuerdo a sus experiencias personales y sus trayectorias institucionales, dejando de lado los principios y prioridades de la institución/carrera evaluada, conforme a sus fines y propósitos.

Sin embargo, si se redactara el estándar con una lógica de "consistencia interna" no se presentaría este problema. Por ejemplo, referenciando el término "adecuado" al estatuto y reglamento de la propia institución/carrera a evaluar.

I.7. El decano y los directores académicos, jefes de departamentos o institutos deben poseer antecedentes compatibles con la naturaleza del cargo.

En este caso también se observa algún grado de imprecisión. ¿Sobre qué base objetiva valorará el evaluador que los antecedentes sean compatibles con la naturaleza del cargo? Otra vez queda en manos del par evaluador la definición, en este caso de "lo compatible" y "lo no compatible", con los mismos riesgos descriptos en el caso anterior. La compatibilidad debería referenciarse a las características del proyecto institucional de la carrera evaluada.

1.2.5. Los sistemas de registro y procesamiento de la información académica y los canales de comunicación son seguros, confiables, eficientes y actualizados.

En este punto caben las mismas consideraciones y preguntas que en los estándares anteriores. ¿Para quién deben ser seguros, confiables, eficientes y actualizados esos sistemas de registro y procesamiento de la información? Como en los casos anteriores, el problema no se presentaría en caso de evaluarse en términos de su "consistencia interna".

En este caso también se registra además un error en la conjugación del verbo: "Los sistemas de registro y procesamiento de la información académica y los canales de comunicación SON seguros, confiables, eficientes y actualizados". ¿Son o deben ser?

I.6. El personal administrativo debe estar capacitado y su número debe ser congruente con la planta académica y la matrícula.

Lo mismo en este caso, el personal administrativo debe estar capacitado. ¿Sobre qué base objetiva se evaluará si está capacitado? ¿Para qué debe estar capacitado? ¿Quién define cuales son los criterios mínimos de esa capacitación así como el número

congruente a la planta académica y la matrícula? Se repite aquí la necesidad de anclar estos conceptos a una lógica de "consistencia interna" de la institución/carrera.

1.5.2. Los proyectos de extensión son pertinentes con las necesidades del medio.

En este caso también se registra un error en la conjugación del verbo: "Los proyectos de extensión son pertinentes con las necesidades del medio". ¿Son o deben ser? Asimismo, ¿sobre qué base objetiva determinaría el evaluador cuáles son las necesidades del medio? Podría anclarse a aquellas necesidades del medio que la carrera pretendiera atender, debiendo exigirse su explicitación.

1.1.1. La carrera se desarrolla en un contexto universitario, (un ambiente de creación intelectual que instrumenta docencia, investigación y extensión).

Este estándar puede ser considerado redundante en la medida que ya están reglamentados en la legislación de mayor nivel jerárquico (Ley de Educación Superior - 24.521- art. 28).

Asimismo, debe ser matizado conforme al estatuto de la institución evaluada y a las prácticas y cultura institucional.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Cuerpo académico

3.1.1. La carrera cuenta con un cuerpo docente, en número y composición adecuados, con dedicación suficiente que garantiza las actividades de docencia, investigación y extensión.

¿Sobre la base de qué criterios objetivos determina el evaluador cuál es un número "adecuado" de docentes y cuál su dedicación es suficiente? El estándar de calidad respectivo podría ser diferente, dependiendo de los fines y propósitos que persigue cada institución/carrera. No parecería correcto que esto quede a discreción del evaluador. Debería redactarse para anclar los términos de "adecuado" y "suficiente" a una lógica de "consistencia interna".

3.1.4. Los docentes tienen una adecuada participación en proyectos de investigación y/o extensión

¿Sobre la base de qué criterios objetivos determinará el evaluador cuándo es "adecuada" la participación de docentes en proyectos de investigación y/o extensión? Los criterios no deberían quedar librados a la discrecionalidad del evaluador. Se debería aplicar una lógica de "consistencia interna" para anclar el término "adecuada" a la diversidad de instituciones/carreras.

Alumnos y graduados

IV.1. Deben existir criterios explícitos y procedimientos objetivos y confiables para la admisión de estudiantes.

Al no precisar para quién deben resultar "confiables" los criterios y procedimientos para la admisión de estudiantes, se deja librado a la discrecionalidad de los pares su interpretación. Es necesario definir para quién deberían ser "adecuados" los mismos, resultando nuevamente pertinente su anclaje a una lógica de consistencia interna.

Universidad de San Andrés

Infraestructura y equipos

V.4. La infraestructura de la institución debe ser adecuada a la cantidad de estudiantes, docentes y personal administrativo y técnico, conteniendo los espacios físicos (aulas, talleres, administración, biblioteca, entre otros) los medios y el equipamiento necesarios para el desarrollo de las distintas actividades de enseñanza.

Otra vez se plantean dudas sobre qué base objetiva debe evaluarse cuál es la infraestructura adecuada o el equipamiento necesario. Podría agregarse al final, "conforme a las características del proyecto institucional de la carrera", obligando de ese modo al evaluador a tener que matizar su evaluación conforme a la diversidad de instituciones/carreras.

5.3.2. La biblioteca y/o el centro de información cuenta con personal suficiente y calificado para su dirección y administración.

Se aplicaría el mismo criterio que en el caso anterior, de modo de matizar los términos “suficiente” y “calificado” con cada proyecto institucional de carrera.

5.3.3. El servicio a los usuarios y el horario de atención es adecuado (sobre la biblioteca)

Al no precisar para quién deben resultar “adecuados” el servicio a los usuarios y los horarios de atención, se deja librado a la discrecionalidad de los pares su interpretación. Es necesario definir para quién deberían ser “adecuados” los mismos.

3. Análisis de los estándares por su condición de homologación

En las cuatro carreras existen puntos comunes en lo que respecta a las formas en que se persigue el aseguramiento de la calidad.

Para demostrarlo, del total de carreras que acreditan se tomó una muestra no representativa - las cuatro carreras a las que se hizo referencia más arriba (Arquitectura, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial y Medicina) - y se buscaron estándares similares u “homologables” - en cuanto a su contenido - entre las distintas carreras. Algunos resultan totalmente equivalentes y otros parcialmente equivalentes, diferencia que, por otro lado, tampoco hace a la sustancia del presente análisis.

Universidad de SanAndrés

En las Tablas 1, 2, 3, 4 y 5 (Ver Anexo) se presentan los estándares de las diferentes carreras analizadas. Cada una de las tablas representa una dimensión: contexto institucional, planes de estudio, cuerpo académico, alumnos y graduados, infraestructura y equipos.

Los resultados se exponen en el cuadro A confeccionado a partir de las Tablas 1, 2, 3, 4 y 5.

En el cuadro 4 se puede observar la alta cantidad de estándares homologables. Para las cuatro carreras analizadas más de la mitad de los estándares son homologables, con un promedio de 76,3%, un mínimo de 58,2% para Medicina y un máximo de 86,3% para Arquitectura.

Con diferencias según la carrera estos resultados se presentan para todas las dimensiones consideradas: contexto institucional, planes de estudio, cuerpo académico, alumnos y graduados, infraestructura y equipos.

En resumen, este análisis permite caracterizar a la mayoría de los estándares como homologables entre las cuatro carreras estudiadas.

Cuadro 4: Estándares homologables según dimensiones generales por carrera

Carrera	Resolución	Dimensiones generales																	
		Contexto institucional			Plan Estudios			Cuerpo académico			Alumnos y Graduados			Infraestructura y equipos			Total		
		Total	Homolog	%	Total	Hom ologa	%	Total	Homol	%	Total	Homolog	%	Total	Homol ogable	%	Total	Homol ogable	%
Medicina	1314/07	15	12	80,0%	26	11	42,3%	7	4	57,1%	4	3	75,0%	15	9	60,0%	**67**	**39**	58,2%
Ingeniería (1)	1232/01	10	9	90,0%	16	10	62,5%	8	7	87,5%	6	6	100,0%	11	10	90,9%	**51**	**42**	82,4%
Ing. Agr	334/03	28	18	64,3%	13	11	84,6%	10	8	80,0%	7	6	85,7%	11	11	100,0%	**69**	**54**	78,3%
Arquitectura	498/06	7	7	100,0%	12	10	83,3%	8	7	87,5%	11	9	81,8%	13	11	84,6%	**51**	**44**	86,3%
Media		15		83,6%	16,75		68,2%	8,25		78,0%	7		85,6%	12,5		83,9%	**59,5**	**44,75**	76,3%
Máximo		28		100,0%	26		84,6%	10		87,5%	11		100,0%	15		100,0%	**69**	**54**	86,3%
Mínimo		7		64,3%	12		42,3%	7		57,1%	4		75,0%	11		60,0%	**51**	**39**	58,2%

(1) Ingeniero Aeronáutico, Ingeniero en Alimentos, Ingeniero Ambiental, Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista, Ingeniero Electromecánico, Ingeniero Electrónico, Ingeniero en Materiales, Ingeniero Mecánico, Ingeniero en Minas, Ingeniero Nuclear, Ingeniero en Petróleo, e Ingeniero Químico

Elaboración propia. Fuente: RM 1314/07, RM 1232/01, RM 334/03, RM 498/06

4. Discusión de los resultados

Del análisis desarrollado sobre la temática se puede concluir que hay diversos grados de imprecisión en algunos estándares, que dejan librada su valoración a la discrecionalidad de los pares evaluadores. Abundan términos como “adecuado”, “suficiente”, “calificado”, “confiable”, sin establecer referencias objetivas sobre las cuales sustentar el análisis. Asimismo, cuando la realidad admite matices, sería apropiado también que la redacción de los verbos sea en condicional y no en modo imperativo.

Esta imprecisión del estándar, que favorece la discrecionalidad de los pares evaluadores, podría ver afectada la diversidad presente en los sistemas. Probablemente, la lógica de

"consistencia externa" con que fueron redactados los estándares, contrastada con la diversidad de realidades fue la que no hizo posible definirlos unívocamente, admitiendo calificaciones como "adecuado", "suficiente", que de no anclarse a una lógica de "consistencia interna", producen el riesgo de que pueda llevarse a la práctica una "arbitrariedad –*o al menos una discrecionalidad*- de los pares evaluadores".

Finalmente teniendo en cuenta el análisis de los estándares por su condición de homologación, la pregunta que sustenta nuestro análisis sería: si existe una mayoría de estándares homologables (promedio 76,3%, según la muestra) entre las distintas carreras que se pretenden acreditar, ¿tiene sentido evaluar los mismos estándares, en diferentes carreras de una misma institución?

En la mayoría de los casos, son estándares cuya unidad de análisis no difiere de carrera en carrera, dentro de una misma institución. Tal es el caso, por ejemplo, de los estándares correspondientes a la dimensión "Contexto institucional".

Siendo así, sería aconsejable establecer una cantidad de criterios o estándares generales que pudieran ser evaluados por institución, disminuyendo el número de estándares específicos a evaluar por carrera.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DICTÁMENES DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO COMPRENDIDAS EN EL ARTÍCULO 43

1. Definición de las dimensiones de análisis

A continuación se realiza un análisis de los estándares sobre la base de los dictámenes de acreditación de la CONEAU. El análisis previo sobre las características de los estándares se complementa ahora con un análisis de los dictámenes de acreditación, en los cuales se busca analizar los impactos de estos procesos, a la luz de la interpretación de los estándares que realizan los pares evaluadores.

El objetivo de este capítulo es, por tanto, identificar el modo en que son aplicados los criterios y estándares definidos en la normativa. En este sentido, los criterios se los define como las condiciones en las que debe ser juzgado el éxito alcanzado en el cumplimiento de los objetivos, metas y estrategias que se habían previamente establecido, para que una determinada actividad o proceso sea considerado de calidad. En tanto que, los estándares, permiten medir el grado de cumplimiento exigible a un criterio de calidad de las diferentes actividades. Es decir, es una forma particular en la que se mide o evalúa cada uno de los criterios.

Universidad de SanAndrés

Para esta parte se consideran tres variables:

- Tipo de carrera: se seleccionó una muestra no representativa de dictámenes de acreditación de las cuatro carreras consideradas anteriormente: Arquitectura, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial y Medicina.
- Modalidad de gestión: estatal o privada
- Resultado de la acreditación: acreditadas por 3 o por 6 años.

Para las carreras no acreditadas, por otra parte, no se contó con información que pudiera identificar a las carreras dado que la CONEAU ha informado que, de acuerdo a la reglamentación, no se puede difundir quiénes son las instituciones que no acreditaron. La fuente es un informe de CONEAU sobre los dictámenes de carreras no acreditadas, pero indiferenciado por universidad. Respecto de este informe sobre carreras no

acreditadas, se cuenta con información para todas las carreras analizadas, excepto Medicina. Y en el caso de ingeniería la misma no está desagregada por carrera.

Este estudio sobre los dictámenes se realiza en dos partes. En la primera se realiza un análisis cualitativo sobre la aplicación de los estándares en los compromisos y recomendaciones y luego se procesa cuantitativamente la información anterior. En una segunda parte se analiza la aplicación de criterios homogeneizadores sobre la base de la consideración de conceptos tales como: "adecuado", "suficiente", etc.

2. Análisis de los compromisos y las recomendaciones

Es necesario aclarar la distinción entre compromisos y recomendaciones, dado que los dictámenes comprenden a veces compromisos, otras recomendaciones y en otras ocasiones se incluyen ambos aspectos.

El compromiso es una "obligación contraída por medio de acuerdo, promesa o contrato", en cambio, la recomendación es un "consejo, advertencia".

Se considerarán ambas categorías para el análisis, aunque por separado. La razón es que tanto el compromiso, como la recomendación son consecuencia del juicio de pares de evaluadores externos.

Universidad de SanAndrés

En el caso del compromiso, la institución decidió aceptar la crítica de los pares y asumió un compromiso para resolver ese déficit. La asunción del compromiso puede responder a que coincide con la crítica o que simplemente se allana, a los efectos de obtener la acreditación.

En el caso de la recomendación, es unilateral (desde la visión de los pares). No implica reconocimiento de parte de la institución. Aunque es una advertencia. Sin embargo, debemos destacar que podría ocurrir que las recomendaciones fueran tomadas de los planes de mejoramiento que las propias instituciones elaboran en la instancia de autoevaluación, cuestión que no fue ponderada, por no haber tenido acceso a los informes de autoevaluación de cada caso.

Por lo tanto, se considerará para este análisis tanto los compromisos como las recomendaciones.

2.1. Dictámenes de acreditación de las carreras de Medicina

Carreras acreditadas

Universidad Nacional de Rosario

En el primer ciclo la Universidad Nacional de Rosario (UNR) acreditó por tres años y en el segundo ciclo por seis (Res. 750/10).

Recomendaciones para la UNR (Res. 750/10): 1. Garantizar, a través de la oferta incluida en el Curso de Formación Docente de la institución, que todos los docentes que se desempeñan como tutores cuenten con formación pedagógica adecuada para la correcta implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). 2. Asegurar que todos los instructores y colaboradores de Práctica Final (PFO) reciban capacitación para la docencia a través de los mecanismos institucionales establecidos. 3. Efectivizar los mecanismos institucionales que garanticen que todos los docentes de la carrera acrediten formación en docencia superior mayor a 50 horas.

Las tres recomendaciones se refieren a estándares relativos al cuerpo académico. De las tres sólo la tercera se corresponde con un estándar: "III.3. El cuerpo académico debe acreditar formación en docencia superior (mayor a 50 horas), antecedentes y dedicación adecuados a las funciones que desempeña".

Si bien, se trata de recomendaciones relativas a estándares, exceden lo establecido por los mismos. Uno de los estándares plantea que la carrera debe ofrecer oportunidades para que los docentes mejoren sus habilidades y conocimientos: "III.4. La carrera de medicina debe ofrecer oportunidades para que los docentes mejoren sus habilidades y conocimientos, no sólo en sus disciplinas específicas, sino también en estrategias de enseñanza, evaluación y gestión educativa", pero no establece ningún tipo de capacitación específica tal como se plantea en las recomendaciones.

Universidad de San Andrés

Al definir operativamente el tipo de capacitación, la instancia en que deberá ser dictada y los sujetos que deberán acceder a ella, se le restaría margen de autonomía a la institución. Aunque la recomendación excede el estándar, puede llegar a resultar pertinente con una lógica de consistencia interna.

Universidad Favaloro

Lo mismo ocurrió con la Universidad Favaloro (UF); en el primer ciclo acreditó por tres y en el segundo por seis años (Res. 648/10).

Recomendaciones para la UF (Res. 648/10): 1. Implementar las acciones programadas con el objetivo de que todo el cuerpo académico acredite formación en docencia superior mayor a 50 horas. 2. Teniendo en cuenta la sustantiva diferencia entre la carga horaria total de la carrera y la carga horaria mínima establecida en la Resolución Ministerial, reducir la carga horaria total del plan de estudios atendiendo a un desarrollo equilibrado de los contenidos y competencias.

La primera recomendación es similar a la que se hizo a la UNR y se corresponde con el estándar III.3. Pero la segunda relativa al plan de estudios, excede lo que plantea el estándar. En efecto, el estándar correspondiente: "II.8. Debe garantizarse un mínimo de carga horaria total de 5.500 horas, con un mínimo de 3.900 horas para la formación básico - clínica y de 1.600 horas para la práctica final obligatoria (internado rotatorio , pasantía rural u otras denominaciones)" no establece cargas horarias máximas, ni la necesidad de bajar las cargas horarias para hacerlas equiparables a la recomendación.

Al igual que en el caso anterior, se trata de un aspecto en el que debería prevalecer la lógica de consistencia interna, para preservar la autonomía institucional.

Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) acreditó en ambos ciclos por tres años (Res. 897/10).

Recomendaciones para la UNLP (Res. 897/10): 1. Ampliar los mecanismos existentes para promover, de manera sistemática, la participación de los alumnos en los proyectos de investigación vigentes. 2. Reinstalar los talleres de integración horizontal y

vertical del conocimiento, de las aptitudes y de las actitudes como parte de las estrategias de formación en todos los ciclos. 3. Tomar las medidas para superar las dificultades que encuentran los estudiantes en el cumplimiento de las actividades teórico-prácticas de 4º y 5º año. 4. Implementar un plan sistemático e integral de mantenimiento preventivo de las instalaciones y equipos, de manera de garantizar el acceso a la infraestructura para el desarrollo de la carrera. 5. Incluir el material bibliográfico de las cátedras y dependencias descentralizadas en el catálogo de la biblioteca central. 6. Asegurar la capacitación de 50 horas de formación en docencia superior para todos los docentes de la carrera.

Y además de recomendaciones hay compromisos.

Compromisos de la UNLP: I. Trasladar los contenidos obligatorios requeridos por la Resolución ME Nº 1314/07 de la asignatura optativa Ecología Humana y Promoción de la Salud a la asignatura Salud y Res. 897/10 CONEAU 16 Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria MINISTERIO DE EDUCACION "2010 – Año del Bicentenario de la Revolución de Mayo" Medicina Comunitaria. Implementar las medidas que permitan asegurar la homogeneidad de las actividades prácticas realizadas por los alumnos en las unidades asistenciales descentralizadas durante el desarrollo de la PFO. II. Asegurar que los alumnos que ingresen a la PFO a partir del ciclo lectivo 2013 no adeuden ninguna asignatura de la carrera y que los alumnos que la inicien en el ciclo lectivo 2012 adeuden solamente exámenes finales de las asignaturas Medicina Interna II, Cirugía II, Pediatría, Ginecología y Obstetricia. III. Asegurar la difusión y aplicación en la comunidad universitaria de normas de bioseguridad en relación con la exposición a riesgos infecciosos y ambientales. IV. Crear una sala parlante en la biblioteca.

La primera recomendación: "1. Ampliar los mecanismos existentes para promover, de manera sistemática, la participación de los alumnos en los proyectos de investigación vigentes" se corresponde con el estándar II.5: "La carrera debe promover la existencia de oportunidades para que los estudiantes participen en programas de investigación a lo largo de la carrera."

La segunda recomendación: "2. Reinstalar los talleres de integración horizontal y vertical del conocimiento, de las aptitudes y de las actitudes como parte de las

estrategias de formación en todos los ciclos" no se corresponde con ningún estándar. Si bien estos establecen la necesidad de favorecer la integración y articulación de conocimientos. No da pautas específicas sobre cómo se debe llevar adelante: "II.2. Desde los primeros años de la carrera, se deben ofrecer a los alumnos experiencias educacionales que favorezcan la integración y lo articulación de los conocimientos".

En los demás casos sí hay correspondencia con los estándares. La sexta recomendación por ejemplo está vinculada al estándar "III.3. El cuerpo académico debe acreditar formación en docencia superior (mayor a 50 horas), antecedentes y dedicación adecuados a las funciones que desempeña". Asimismo la tercera recomendación no es prescriptiva, aunque no esté referida a un estándar.

Finalmente, los compromisos tienen que ver con la evaluación de la comisión curricular de la institución que se realizó a través de la consulta a distintos actores para el mejoramiento de la calidad. "La Comisión Curricular, dependiente del Honorable Consejo Académico, tiene por función la evaluación permanente del desarrollo del currículo de las carreras dependientes de la facultad, así como la coordinación de los procesos de diseño e implementación de las modificaciones curriculares. En los últimos 3 años se realizaron entrevistas con alumnos, docentes y jefes de departamento con el fin de mejorar la articulación vertical y horizontal del plan de estudios." (Res. 897/10)

Universidad de SanAndrés

En relación a los compromisos, de los cuatro hay tres que tienen que ver con cuestiones específicas y relativas al plan de estudios, en particular a cuestiones que tienen que ver con los contenidos básicos, los cuales fueron prescriptos conforme lo ordenaba el artículo 43 de la LES.

Universidad del Salvador

En el caso de la Universidad del Salvador (USAL), en ambos ciclos acreditó por tres años (Res 649/10). También este caso además de recomendaciones involucra compromisos.

Recomendaciones para la Usal (Res 649/10): 1. Implementar las acciones programadas con el objetivo de que todo el cuerpo académico acredite formación en docencia superior mayor a 50 horas. 2. Teniendo en cuenta la sustantiva diferencia entre

la carga horaria total de la carrera y la carga horaria mínima establecida en la Resolución Ministerial, reducir la carga horaria total del plan de estudios atendiendo a un desarrollo equilibrado de los contenidos y competencias.

Como se puede observar las recomendaciones son casi idénticas a las que se hicieron a la Universidad Favaloro que acreditó por seis años. Las dos responden a las recomendaciones más frecuentes, la primera sobre la formación en docencia superior mayor a 50 horas y la segunda relativa a bajar la carga horaria que supera "demasiado" el mínimo.

Como ya se mencionó la primera recomendación responde a un estándar y es hasta ahora la más frecuente dado que aparece en todos los dictámenes: 1. Implementar las acciones programadas con el objetivo de que todo el cuerpo académico acredite formación en docencia superior mayor a 50 horas.

De acuerdo al dictamen: "La formación en docencia superior mayor a 50 horas no es un atributo de todo el cuerpo académico. En la respuesta a la vista, la institución presenta un plan de mejoras que prevé que todo el cuerpo académico cuente con formación en docencia superior mayor a 50 horas en 2012. Entre mayo y octubre de 2010, 2011 y 2012 serán dictados los cursos denominados Capacitación y Actualización Pedagógica y Educación Médica, Proyecciones y Reflexiones sobre la Práctica hoy. Las actividades serán dictadas por docentes del Instituto de Capacitación Continua y la Comisión de Educación Médica será el ente responsable de la ejecución. Se prevé que, durante el primer año, se alcance a 30% del cuerpo docente, en el segundo, a 40% y, en el tercero, a 30%. Se considera que el plan de mejoras es adecuado para subsanar el déficit." (Res 649/10)

En cambio, la recomendación relativa a la disminución de la carga horaria, no es pertinente en relación a los estándares. Es decir que prevaleció el criterio del par evaluador por sobre el de la autonomía institucional, en un aspecto en el que la LES no preveía que se limite la autonomía institucional (que, como vimos, debería ser la regla).

Por otro lado, ¿qué criterios son los que se imponen cuando ante recomendaciones similares, una carrera acredita por 6 años (Favaloro) y la otra por 3 años (USAL)?

Aparentemente la diferencia es que en el caso de la USAL habría también dos compromisos dentro del plan de mejoras.

> Compromisos de la USAL (Res 649/10): I. Incrementar el acervo bibliográfico de la carrera a fin de cubrir adecuadamente la bibliografía de todas las asignaturas y satisfacer las necesidades de docentes y alumnos. II. Asegurar la integración de contenidos en el marco del desarrollo de las competencias mediante una efectiva implementación de los ejes de salud mental, salud comunitaria, formación humanística y complementación tecnológica que atraviesan los ciclos biomédico y clínico.

Los compromisos tienen relación con los estándares.

Universidad Nacional del Sur

En la Universidad Nacional del Sur (UNS) la primera presentación tuvo un dictamen de no acreditación (Resolución CONEAU Nº 772/10). La universidad presenta una solicitud de reconsideración del dictamen y acredita por tres años (Res. 929/10).

> Recomendaciones para la UNS (Res. 929/10): 1. Aumentar las dedicaciones del cuerpo académico a fin de asegurar la continuidad de las actividades de investigación, el desarrollo de carreras de posgrado y de actividades de capacitación docente. 2. Asegurar la continuidad de una capacitación docente articulada con la planificación del currículum a través de la creación de un área específica de Educación en Ciencias de la Salud y procurar que todo el cuerpo académico acredite formación en docencia superior mayor a 50 horas.

En este caso la primera recomendación implica aumentar la dedicación del cuerpo docente con el objetivo de mejorar la función de investigación, entre otras. El estándar III.3. "El cuerpo académico debe acreditar formación en docencia superior (mayor a 50 horas), antecedentes y dedicación adecuados a las funciones que desempeña" menciona la cuestión de la dedicación pero no da mayores precisiones sobre qué es "dedicación adecuada". Como ocurre en los casos anteriores, esto habilita a que el par evaluador resuelva conforme a su discrecionalidad, según su buen entender, pudiendo ello resultar

contradictorio con las prioridades y principios del proyecto institucional, el cual se dispuso en ejercicio de la autonomía universitaria.

Por su parte, la segunda recomendación es doble: por un lado, asegurar la continuidad de una capacitación docente específica que tal como se vio no está establecida con este grado de especificidad en ningún estándar, y por otro lado, la ya conocida necesidad de que todo el cuerpo académico acredite formación en docencia superior mayor a 50 horas.

Asimismo también hay compromisos, los cuales enumeramos sin mayores comentarios:

Compromisos de la UNS (Res. 929/10): I. Implementar el plan de estudios aprobado por Resolución CSU Nº 833/10. II. Implementar el Plan de Transición 2011-2013 en lo referido a la implementación del régimen de equivalencias y complementos de materias. III. Concretar los concursos docentes iniciados para cumplimentar los requerimientos de cambios en el plan de estudios.

Universidad Católica Argentina

La Universidad Católica Argentina (UCA) acredita por tres años (Res. 643/10). Tanto en las recomendaciones como en los compromisos se plantean aspectos vinculados a la investigación.

Recomendaciones para la UCA (Res. 643/10): 1. Promover la participación de los estudiantes en las actividades de investigación de la carrera. 2. Atender el desarrollo de actividades de investigación en educación médica. 3. Atender la diversificación de las actividades de extensión previstas, en concordancia con el perfil de la carrera y con las necesidades del contexto en el que se inserta. 4. Implementar el Programa Modular de Formación Docente denominado “Estrategias Pedagógicas para la Docencia Universitaria del Siglo XXI” de manera de asegurar que todos los docentes de la carrera cuenten con formación en docencia superior mayor a 50 horas.

La primera recomendación se corresponde con los estándares, tal como vimos en otros casos.

Universidad de San Andrés

La segunda recomendación corresponde con el estándar I.4: "Deben existir políticas que promuevan la investigación, la que puede desarrollarse en áreas biomédicas, clínicas, epidemiológicas, de servicios y de educación médica."

La tercera en cambio, no corresponde a un estándar. Respecto a las actividades de extensión el estándar I.5 establece que "Debe existir una planificación para la participación de alumnos y docentes en actividades de extensión universitaria". No hay referencias a la necesidad de diversificar las actividades de extensión y demás recomendaciones al respecto.

Por último, la recomendación que se aplica más frecuentemente en relación al estándar que establece la necesidad de que los docentes cuenten con más de 50 horas de formación docente superior, y también como en el caso anterior articulada con otra en formato doble recomendando un curso específico para cumplir con el estándar de las 50 horas, algo que no se plantea en ninguno de los estándares.

Asimismo, también hay compromisos, los cuales enumeramos sin mayores comentarios:

Compromisos de la UCA (Res. 643/10): I. Implementar la política de desarrollo de la investigación en Medicina, promoviendo la incorporación de una mayor cantidad de docentes en estas actividades para asegurar un impacto favorable en la carrera. II. Asegurar el desarrollo de las actividades de extensión vinculadas con la carrera de Medicina y estimular la incorporación de los alumnos en estas actividades mediante mecanismos institucionales efectivos.

Carreras no acreditadas

Como se mencionó anteriormente, para Medicina no se contó con información sobre las carreras no acreditadas.

2.2. Dictámenes de acreditación de las carreras de Ingeniería Agronómica

Carreras acreditadas

Universidad Nacional de Mar del Plata

La Universidad Nacional de Mar del Plata acreditó por 6 años (Resolución 862/05) y con las siguientes recomendaciones:

> Recomendaciones para la Universidad Nacional de Mar del Plata (Resolución 862/05): 1. Implementar el plan de mejoras "Política de ingreso y promoción docente" que prevé mejorar la relación docente-alumno, principalmente en el ciclo del Área de Ciencias Básicas. 2. Implementar el plan de mejoras "Desarrollo edilicio" que comprende la construcción de laboratorios, aulas y un Aula, a fin de mejorar las condiciones de la calidad de enseñanza y el bienestar de la comunidad en sus ámbitos de trabajo. 3. Para garantizar a los graduados de la carrera acreditada los derechos que concede la normativa vigente, se gestione ante el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología[24], el correspondiente reconocimiento

Universidad Nacional de Rosario

La Universidad Nacional de Rosario también fue acreditada por un período de 6 años (Resolución 791/05). También en este caso hay recomendaciones:

> Recomendaciones para la Universidad Nacional de Rosario (Resolución 791/05): 1. Continuar ejecutando el plan de mejora de la biblioteca, destinando $6000 por año para la compra de libros de texto para los alumnos. 2. Concretar la incorporación de un docente con cargo de profesor en las cátedras de Anatomía y Fisiología Animal, Taller de Integración I y Taller de Integración II.

En ambas universidades las recomendaciones responden a estándares.

En los casos que resultaron subestándar las universidades acuerdan compromisos y son objeto de recomendaciones, vinculados a las cuestiones señaladas anteriormente y que contribuyen a la conformación de un modelo homogeneizante a través de los impactos de la evaluación. A continuación se ejemplifican las universidades que resultaron subestándar.

Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata acreditó por tres años de acuerdo a la Resolución 767/05:

> ARTÍCULO 1º.-Acreditar la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, que se dicta en la

[24] Actualmente denominado Ministerio de Educación

Ciudad de La Plata, República Argentina, por un período de tres (3) años con los compromisos que se detallan en el artículo 2º. ARTÍCULO 2º.-Dejar establecidos los compromisos de la institución para el mejoramiento de la calidad académica de la Carrera de Ingeniería Agronómica. I. Continuar con las acciones especificadas en los planes de mejora incluidos en el informe de Autoevaluación, en los informes de avance y en las respuestas a la vista presentadas en ocasión de la evaluación para el MEXA y para el proceso de homologación, referidas al seguimiento del nuevo plan de estudios, a las designaciones docentes, al mejoramiento edilicio, a la mejora de la estructura y del funcionamiento de los laboratorios de docencia y a las mejoras en el acervo y equipamiento informático de la biblioteca. II. Explicitar los espacios curriculares correspondientes a los contenidos de Agromática e Idioma así como sus instancias de evaluación. ARTÍCULO 3º.– Antes del vencimiento del término expresado en el artículo 1º, la institución deberá presentarse a la convocatoria correspondiente para solicitar extensión de la acreditación, en cuya oportunidad la CONEAU verificará el cumplimiento de los compromisos y analizará la marcha de la carrera con respecto al perfil de calidad contenido en los estándares y demás normas de acreditación.

Los compromisos responden a estándares. El estándar 2.1.4 que reglamenta el segundo compromiso establece que: "El plan de estudios de la carrera cumple con los contenidos curriculares básicos y con una carga horaria mínima de 3500 horas que contempla la formación práctica de acuerdo".

Con la Resolución 076/10 se extendió la acreditación por 3 años:

Recomendaciones para la Universidad Nacional de La Plata (Resolución 076/10): Dado que la carrera ha cumplido parcialmente con sus compromisos pero ha determinado claramente las características y la magnitud de los déficits aún existentes y ha diseñado una estrategia de mejoras factible y viable para superarlo en un plazo razonable, se concluye que corresponde extender la acreditación de la carrera por el término de tres años. La Resolución también deja establecido que la Universidad asume la responsabilidad de implementar todas las mejoras pendientes de ejecución. Asimismo, se recomienda continuar con el incremento de las dedicaciones en los cargos de auxiliares a fin de promover la formación de docentes y de graduados jóvenes, especialmente doctores, teniendo en cuenta las líneas de investigación ya definidas.

También acá las recomendaciones responden a estándares. El estándar 3.1.1 que establece que "la carrera cuenta con un cuerpo docente, en número y composición adecuados, con dedicación suficiente que garantiza las actividades de docencia, investigación y extensión" es demasiado amplio respecto a la definición de "dedicación" dado que habla de "dedicación suficiente". Ello admite la discrecionalidad de los pares evaluadores para fijar los criterios de lo que es o no "suficiente". Cabe preguntarse si los niveles de dedicación "suficientes" no deberían ser ajustables conforme a los principios y prioridades de cada institución, conforme a sus propósitos o fines declarados. Como se observa en este caso, el par evaluador recomienda continuar con el incremento de las dedicaciones, sin explicitar marco de referencia sobre el cual se sostiene dicha recomendación.

Universidad Católica de Córdoba

La Universidad Católica de Córdoba acreditó por tres años (Resolución 840/05) con una serie de compromisos y recomendaciones.

> Compromisos para la Universidad Católica de Córdoba (Resolución 840/05): I. Incorporar en el Plan de estudios de 1995 y de 2005 actividades obligatorias de formación para la investigación. II. Garantizar la implementación de la instancia de evaluación obligatoria de los conocimientos de idioma inglés en los Planes de estudio de 1995 y 2005 de la carrera. III. Incluir en el Plan 2005 actividades de intensificación de la formación práctica e integradora para los tres niveles contemplados en la Resolución MECyT Nº 334/03, de acuerdo a la propuesta presentada por la institución, garantizando la realización de prácticas en el campo experimental. IV. Implementar las acciones orientadas a incrementar las actividades de investigación y extensión de acuerdo al plan presentado por la institución, asegurando la participación de los alumnos en los proyectos de investigación desarrollados en la Facultad.

Tanto el primero como el tercero se vinculan a estándares. El primer compromiso I se relaciona al estándar 1.4.1 "Los proyectos de investigación y desarrollo tecnológico tienen coherencia con el proceso de enseñanza aprendizaje". Asimismo, en los contenidos curriculares básicos se establece un núcleo de Formación para la investigación que deberá estar inserto en alguna instancia de aplicación práctica.

El compromiso II, por el contrario, no se corresponde con ningún estándar. En ninguna parte hay especificaciones respecto a implementar instancias de evaluación obligatoria para ningún conocimiento, e inglés no es la excepción.

El último compromiso también se corresponde con estándares: "1.4.3. Los proyectos de investigación y desarrollo tecnológico cuentan con lo participación de alumnos" y "1.5.3. Los proyectos de extensión cuentan con la participación de alumnos".

Recomendaciones para la Universidad Católica de Córdoba (Resolución 840/05): 1. Diseñar e implementar un mecanismo sistemático de control y evaluación del desempeño docente que incluya la comunicación de los resultados de las evaluaciones realizadas por los alumnos. 2. Incorporar en los laboratorios las medidas de seguridad exigidas, entre ellas las duchas y lavaojos. 3. Mejorar las instalaciones del campo experimental, especialmente en lo que respecta al sistema de riego e invernáculo e incrementar las actividades prácticas que en dicho campo desarrollan los alumnos. 4. Mejorar la interacción de los campos productivos de la unidad académica con las carreras, para fines de investigación y docencia. 5. Instrumentar un mecanismo de difusión de los resultados del ACCEDE entre el cuerpo docente. 6. Formalizar la conformación de los departamentos que estructuran la carrera y reestructurar las funciones de la Secretaría Técnica de la unidad académica. 7. Reforzar las actividades de extensión y prestación de servicios, fundamentalmente en lo que respecta a la participación de alumnos. 8. Mejorar el espacio destinado al herbario.

La primera recomendación se asocia al estándar 2.2.2: "Los estudiantes participan en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados para el logro del perfil profesional". También los siguientes se asocian a estándares.

Con la Resolución 1022/09 se extiende la acreditación por 3 años.

Según el dictamen: dado que la carrera ha cumplido con sus compromisos y actualmente también cumple con el perfil de calidad definido en las Resoluciones ME Nº 334/03 y Nº 1002/03, se arribó a la conclusión de que corresponde extender la acreditación de la carrera por el término de tres años computados a partir del vencimiento de la acreditación otorgada por la Resolución CONEAU Nº 840/05.

Asimismo, se recomienda incrementar las actividades de investigación y extensión en Producción Vegetal, particularmente en cultivos agrícolas intensivos y extensivos de la región.

Si bien estas recomendaciones responden a los estándares, en los mismos no se especifica cuanto de investigación y extensión es suficiente ni tampoco el marco de referencia que se toma como patrón de medición.

Universidad de Concepción del Uruguay

La Universidad de Concepción del Uruguay acreditó por tres años (Resolución 447/06).

Compromisos para la Universidad de Concepción del Uruguay (Resolución 447/06): I. Implementar la Resolución Decanato Nº37/05 donde se prevé un plan de transición para los alumnos del plan 1998. II. Implementar el dictado del plan 2006, según la información presentada. III. Asegurar el cumplimiento de las actividades de intensificación de la formación práctica de la carrera. IV. Concretar la compra de 100 nuevos títulos solicitados por las cátedras y dos publicaciones periódicas, según el plan presentado, destinando para tal fin un presupuesto de $9000 por año. V. Implementar el Reglamento CS Nº16/06 para el seguimiento de los planes de estudio de la carrera. VI. Incrementar las dedicaciones horarias del cuerpo docente de manera de contar en 2008 con 12 docentes con dedicación exclusiva (40 horas semanales), 29 con dedicación semiexclusiva (20 horas semanales) y 33 con dedicación simple (10 horas semanales). VII. Implementar la Ordenanza CS Nº15/06 para la gestión y evaluación de la carrera académica docente. VIII. Implementar la Ordenanza CS Nº13/06 y los Reglamentos CS Nº14/06 y Nº15/06 para la promoción de actividades de investigación. IX. Consolidar las actividades de investigación en temáticas relacionadas con la carrera de manera de contar con 22 proyectos en ejecución en el período 2006-2009. X. Asegurar el financiamiento adecuado de las actividades de investigación, destinando $185.000 por año para el fomento y promoción de estas actividades. XI. Implementar la Resolución CS Nº71/05 y la Ordenanza CSNº14/06 para la promoción de actividades de extensión. XII. Concretar la firma de convenios para la promoción de las actividades de extensión. XIII. Concretar actividades de extensión significativas en temáticas relacionadas con la carrera, asegurando la realización de actividades de formación permanente y continua,

Universidad de San Andrés

transferencia y venta de servicios de consultoría, pasantías y proyección de la universidad a la comunidad, tal como establece la Resolución CS N°71/05. XIV. Completar la construcción de tres oficinas de 15 metros cuadrados cada una, la refacción de la sala de profesores, la construcción de dos nuevas aulas con capacidad para 50 alumnos cada una, sanitarios, un laboratorio de 50 metros cuadrados y un galpón para herramientas y maquinarias. XV. Asegurar el pleno funcionamiento de la unidad agrotécnica en el establecimiento de campo El Sauce. XVI. Completar la compra de equipamiento de uso experimental y de los necesarios para el desarrollo de los proyectos de investigación, con una inversión de $100.000. XVII. Asegurar el pleno funcionamiento del Consejo Académico de la facultad y de los Departamentos de la carrera, según la normativa vigente. XVIII. Mantener la periodicidad de las reuniones de los integrantes de los departamentos de la carrera, de manera de asegurar el cumplimiento de sus funciones.

Los compromisos se vinculan a estándares, aunque los estándares como en casos anteriores no dan especificidades al respecto.

Recomendaciones para la Universidad de Concepción del Uruguay (Resolución 447/06): 1. Publicar, al menos una parte de los resultados de los proyectos de investigación en marcha, en revistas nacionales y/o internacionales indexadas. 2. Designar pares evaluadores para integrar las comisiones evaluadores del desempeño docente que tengan probada experiencia y formación en las áreas temáticas específicas que deben evaluar.

Ninguna de las recomendaciones se corresponde a estándares.

Con la resolución 835/10 se extiende la acreditación por tres años dado que la Universidad ha cumplido parcialmente con un compromiso vinculado a infraestructura. Acá se reiteran las cuestiones anteriores.

Recomendaciones para la Universidad de Concepción del Uruguay (Resolución 835/10): ARTÍCULO 1º.- Extender la acreditación de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Concepción del Uruguay por un período de tres (3) años computados a partir del vencimiento de la acreditación otorgada por Resolución CONEAU Nº 447/06 (28/09/06), dejando

establecido que la universidad asume la responsabilidad de implementar todas las mejoras pendientes de ejecución según lo detallado en el cuerpo de la presente resolución.

Carreras no acreditadas

Con respecto a las carreras no acreditadas informe CONEAU – MECyT: "Situación de las Carreras de Ingeniería Agronómica de la Argentina" de noviembre de 2005[25] planteaba lo siguiente:

"El 70% de los docentes de las carreras no acreditadas tienen dedicación menor a 10 horas semanales y sólo el 9% tiene dedicación mayor a 40 horas, en comparación con el 23 y 43,7% respectivamente que caracteriza al total de carreras evaluadas. La proporción de docentes con título de posgrado no alcanza al 4% en ninguno de los niveles académicos, ubicándose muy por debajo del promedio general. Esto se refleja en el escaso desarrollo de actividades de investigación. En consecuencia la producción científica los docentes es muy inferior, consignándose un total de 64 publicaciones como promedio de las carreras no acreditadas en comparación con más de 600 en promedio de la totalidad de carreras".

Cabe preguntarse respecto del presente informe CONEAU-MECyT, si las medidas de tendencia central (promedios) entre las carreras de las universidades evaluadas resultan pertinentes para ser consideradas en términos de umbral de lo "correcto". O si lo diverso no exige una representación estadística diferente, con rangos de variaciones, que se ajusten a la diversidad de proyectos institucionales y de instituciones universitarias.

Asimismo, no existe una referencia precisa en los estándares de ingeniería agronómica sobre la cantidad de horas de dedicación recomendada o sobre la proporción de docentes que deberían contar con titulación de posgrado dentro del cuerpo académico de las carreras a acreditar. El estándar en cuestión dice "3.1.1. La carrera cuenta con un cuerpo docente, en número y composición adecuados, con dedicación suficiente que garantiza las actividades de docencia, investigación y extensión."

[25] Adriana Rodríguez y María Eugenia Martínez (2005), "Situación de las Carreras de Ingeniería Agronómica de la Argentina", informe CONEAU – MECyT.

La aplicación del estándar de calidad referido podría ser diferente, dependiendo de los fines y propósitos que persigue cada institución/carrera. El hecho de que el estándar no referencie lo "adecuado" o lo "suficiente" a una lógica de consistencia interna, admite la fijación de criterios homogeneizantes de calidad, que podrían atentar contra la diversidad de proyectos institucionales.

Dictamen: La respuesta a la vista presentada por la institución presenta una serie de objeciones que no aportan nueva información y que no modifican las observaciones oportunamente formuladas en el dictamen. Además, al no presentarse ningún plan de mejoras para subsanar las deficiencias encontradas, el Comité de Pares considera que las falencias observadas inicialmente subsisten y, por lo tanto, corresponde sostener la no acreditación de la carrera.

2.3. Dictámenes de acreditación de las carreras de Arquitectura

Carreras acreditadas

Universidad Católica de Córdoba

La Universidad Católica de Córdoba acreditó por 6 años (Resolución 297/09) con sólo dos recomendaciones.

Recomendaciones para la Universidad Católica de Córdoba (Resolución 297/09): 1. Implementar medidas que minimicen el desgranamiento, especialmente durante los primeros años de la carrera. 2. Incrementar el acervo bibliográfico y el equipamiento informático de la biblioteca.

Ambas se corresponden a estándares. La primera al estándar IV.4: "Deben explicitarse los mecanismos de seguimiento de los estudiantes, medidas efectivas de retención y análisis de la información sobre rendimiento, retraso y egreso".

Universidad Nacional de Rosario

La Universidad Nacional de Rosario acreditó por 6 años (Resolución 296/09) tiene una sola recomendación.

Recomendaciones para la Universidad Nacional de Rosario, (Resolución 296/09): 1. Incrementar los cargos docentes en los primeros años de la carrera a fin de mejorar la relación docente/alumno, principalmente en las asignaturas de Matemática y Física.

El estándar III.1 establece que "La carrera debe contar con un cuerpo docente propio, en número, composición y dedicación suficiente para garantizar las actividades de docencia, investigación y extensión programadas. Deberán existir políticas institucionales que progresivamente promuevan en los profesores la formación de postgrado y la participación en investigación, desarrollo tecnológico o actividades profesionales para transmitir a los estudiantes las experiencias adquiridas". En una nota al pie la resolución 498/06 observa una aclaración sobre la dedicación: "Estándares de carga horaria que los docentes e investigadores tienen asignada a sus tareas en una institución educativa". En este caso la recomendación es pertinente.

Universidad Católica de Salta

La Universidad Católica de Salta acreditó por 3 años (Resolución 179/09) con una serie de compromisos.

Compromisos para la Universidad Católica de Salta, (Resolución 179/09): I. Aumentar la cantidad de cargos y las dedicaciones horarias del cuerpo docente de acuerdo con el plan de mejoras presentado, de manera que se pueda cumplir con tareas de docencia, investigación y extensión; a la vez, implementar mecanismos previstos para estabilizar un cuerpo docente propio. Incorporar 2 auxiliares administrativos al área administrativa – académica. II. Incrementar y fomentar las actividades de investigación, extensión y vinculación de acuerdo con el plan de mejoras presentado que prevé desarrollar 9 proyectos de investigación, 6 proyectos de extensión y vinculación con el medio y 4 proyectos de investigación y extensión. III. Implementar las estrategias de fomento a la formación de postgrado presentadas en el plan de mejoras a fin de promover la formación disciplinar y pedagógica de 20 docentes e incentivar la finalización de estudios cuaternarios de 5 docentes. IV. Profundizar los contenidos de morfología urbana en las asignaturas del área de Comunicación y Forma y actualizar los programas de estudio y la bibliografía recomendada a los alumnos de las asignaturas del área de Historia y Teoría de la Arquitectura según los planes de mejoras propuestos. V. Implementar las instancias de evaluación de desempeño de los docentes de manera

sistemática. VI. Implementar los procesos de orientación y apoyo de los alumnos ingresantes a fin de disminuir el desgranamiento al concluir el ciclo básico de la carrera y ejecutar los mecanismos sistematizados de seguimiento de graduados. VII. Finalizar la remodelación en curso de la infraestructura edilicia y mejorar el equipamiento de la Biblioteca de la Facultad según las pautas definidas en el plan adjuntado. VIII. Incrementar el material bibliográfico en todas las áreas de estudios a fin de disponer de un acervo bibliográfico pertinente, actualizado y variado de acuerdo con las acciones previstas.

El primer compromiso, se asocia al estándar III.1 ya mencionado. El segundo al I.3:

"La institución debe tener definidas y desarrollar políticas institucionales en los siguientes campos:

- ✓ investigación científica, aplicada al campo tecnológico / proyectual.
- ✓ actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo, que contemplará a la capacitación en el área profesional específica y los aspectos pedagógicos.
- ✓ extensión, cooperación interinstitucional, difusión del conocimiento producido y vinculación con el medio.

En cambio, el tercer compromiso relativo a la formación de posgrado no se vincula a ningún estándar.

Los demás sí se vinculan a estándares.

Universidad Nacional de Córdoba

La Universidad Nacional de Córdoba, Resolución 291/09, acreditó por 3 años

Compromisos para la Universidad Nacional de Córdoba (Resolución 291/09): I. Mejorar la integración horizontal y vertical de los contenidos del plan de estudios permitiendo la participación de docentes y alumnos en experiencias educacionales comunes. II. Incrementar un total de 69 cargos docentes para fines de 2010, utilizando fondos propios de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y de la UNC, a fin de mejorar la relación docente alumno, especialmente en las asignaturas de los primeros años. III. Continuar con las medidas iniciadas destinadas a adecuar los espacios físicos,

aulas y talleres a las necesidades y objetivos de la carrera creando un ambiente universitario propicio para la formación de los alumnos.

El primer compromiso se asocia al estándar II.5: "En el plan de estudios los contenidos deben integrarse horizontal y verticalmente y permitir la participación e integración de docentes y estudiantes en experiencias educacionales comunes". El segundo compromiso, al estándar III.1 ya mencionado.

Carreras no acreditadas

Con respecto a las carreras no acreditadas en el informe de CONEAU "Situación actual de las carreras de Arquitectura de Argentina" de octubre de 2010[26] se plantean un conjunto de debilidades en relación al plan de estudios:

- ✓ Escasa flexibilidad del plan de estudios por no presentar asignaturas electivas.
- ✓ Inconsistencia en el sistema de correlatividades.
- ✓ No cuentan con planes de transición entre los distintos planes de estudio.
- ✓ Falta implementar la modalidad taller en la enseñanza de las asignaturas de diseño.

En relación al cuerpo académico se detecta la falta de dedicación y formación de Posgrado de los docentes. Esta situación se refleja en las escasas actividades de investigación desarrolladas por las carreras.

Con respecto a la formación de posgrado de los docentes, es baja la cantidad con títulos de doctor. Y en relación a la dedicación es baja la cantidad de docentes con dedicación exclusiva.

En este caso, el informe CONEAU sobre carreras no acreditadas no hace referencia a medidas de tendencia central (promedio), para referenciar los déficits –como ocurría en ingeniería agronómica-. Sin embargo, denuncia un déficit en la dedicación y formación de postgrado de los docentes, haciendo expresa referencia a la baja cantidad de docentes con dedicación exclusiva y con títulos de doctor, respectivamente.

Debemos señalar que no existe una referencia precisa en los estándares de arquitectura sobre la cantidad de horas de dedicación recomendada o sobre la cantidad de doctores recomendable para el cuerpo académico de las carreras a acreditar. El

[26] Mónica Deluca y Marina Semper (2010), "Situación actual de las carreras de Arquitectura de Argentina", Informe de la CONEAU.

estándar en cuestión expresa "III.1. La carrera debe contar con un cuerpo docente propio, en número, composición y dedicación *suficiente* para garantizar las actividades de docencia, investigación y extensión programadas. Deberán existir políticas institucionales que progresivamente promuevan en los profesores la formación de postgrado y la participación en investigación, desarrollo tecnológico o actividades profesionales para transmitir a los estudiantes las experiencias adquiridas."

Al igual que en otros casos ya analizados, la aplicación del estándar de calidad referido podría ser diferente, dependiendo de los fines y propósitos que persigue cada institución/carrera. El hecho de que el estándar no referencie lo "suficiente" a una lógica de consistencia interna, admite la fijación de criterios homogeneizantes de calidad, que podrían atentar contra la diversidad de proyectos institucionales.

A continuación se presentan dos dictámenes de carreras no acreditadas, resaltando en *itálicas* aquellos párrafos en los que se verificaría la problemática detallada anteriormente:

Dictamen 1. La carrera ha realizado una reelaboración de los planes de mejoramiento a los efectos de subsanar los déficits existentes. Sin embargo, esta reelaboración no alcanza a ofrecer una definición adecuada que responda totalmente a la índole y a la magnitud de los déficits que a continuación se detallan:

La unidad académica carece de políticas institucionales relativas a: a) actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo; b) desarrollo de actividades de investigación vinculadas a la carrera; c) extensión, cooperación interinstitucional y vinculación con el medio.

El plan de estudios presenta debilidades en relación a: a) su estructura, fundamentos epistemológicos y pedagógicos para garantizar una formación de grado adecuada en cuatro años; b) los objetivos y el desarrollo curricular no asegura una formación adecuada al perfil exigido por la normativa vigente; c) faltan contenidos mínimos; d) falta desarrollo conceptual y teóricos de la disciplina con predominio excesivo de los técnicos y de procedimientos; e) no está garantizada la implementación de la práctica profesional; f) la bibliografía de referencia es escasa y desactualizada.

El cuerpo docente no participa en actividades de investigación, ni de vinculación con los sectores productivos o de servicios.

Universidad de San Andrés

La dedicación de los cargos del cuerpo docente no es suficiente para garantizar el desarrollo de actividades de investigación, extensión y vinculación con el medio.

Es exiguo el acervo bibliográfico y de hemeroteca en los temas de la carrera.

Dictamen 2. Como resultado del análisis de la información presentada, el Comité de Pares

Si bien el marco institucional es mejorado con la unificación de los Departamentos y la constitución de dos centros, no se detallan los programas y/o proyectos que se prevén desarrollar ni los equipos de investigadores que los llevarán adelante. No se mencionan acciones concretas que garanticen una formación sólida en investigación del cuerpo docente que pueda hacer viable ese plan. No es claro cómo se organizarán las tareas de investigación, por encima de los centros u otros organismos que se superponen en torno a la cuestión, ni tampoco se deslindan los distintos niveles de responsabilidades en este campo.

En síntesis, los compromisos enunciados para la investigación son tan generales que no logran dar una respuesta sólida, viable y concreta. Además, no se dispone de un reglamento para las convocatorias de proyectos, no se presentan programas definidos, no se contempla una asignación de recursos para efectuar una convocatoria de proyectos. Tampoco se avanza en la asignación de recursos a los docentes por tareas de investigación o de extensión.

Consecuentemente, la situación detallada y la falta de información, sumadas al déficit en la estructura de dedicaciones, impiden estimar que la carrera subsane las debilidades detectadas en la política de investigación y en la participación de los docentes en actividades de investigación y extensión.

En relación con la estructura de las dedicaciones del cuerpo académico, la carrera tiene un plantel integrado por 81 profesionales, mayoritariamente sostenido por docentes con dedicación simple (el 70% tiene dedicación de 0 a 9 horas y el 20%, de 10 a 19 horas). Para superar las bajas dedicaciones la Institución señala que prevé incrementar el tiempo de dedicación en tareas de investigación y extensión.

El Comité de pares considera insuficiente la respuesta a este déficit. En ningún punto del informe se indica qué docentes recibirán un incremento en su dedicación. *Frente a un cuerpo docente en el cual un 90% tiene bajas dedicaciones y apenas un 15% acredita formación de posgrado, se requeriría encarar acciones de gran*

contundencia, que no se desprenden de lo expuesto por la universidad. La reestructuración de la unidad académica sin una inserción sólida y sin compromisos laborales de elevada dedicación puede derivar muy rápidamente en el fracaso por dispersión de los recursos humanos disponibles.

En cuanto a la ausencia de políticas institucionales de actualización y perfeccionamiento del personal docente en el área disciplinar o pedagógica, y a la insuficiente cantidad de docentes posgraduados en temas afines a la especialidad, a partir del análisis de la respuesta se infiere que la Institución realiza un planteo adecuado de líneas de trabajo para la formación de recursos humanos. No obstante, la falta de una política clara de incremento en las dedicaciones mencionada anteriormente, atenta notoriamente contra el éxito de las acciones de formación. *A su vez, la insuficiencia en la cantidad de docentes posgraduados con que cuenta la Institución amerita una asignación superior a 2 beneficiarios como se propone. Además, no se menciona quiénes serán esos docentes ni en qué área o especialidad se posgraduarán a fin de estimar el impacto de esta formación en la carrera.*

Finalmente, la Institución presenta un cambio en el sistema de gestión: un mecanismo de dirección, conducción y planeamiento del proyecto general mediante un Comité integrado por todos los docentes responsables de las materias y abierto a una selección de alumnos. La inexistencia de pruebas fehacientes de la constitución del comité a través de una norma institucional, así como la falta de un reglamento y competencias del mismo, impiden visualizar la eficiencia de la gestión académica de esta compleja propuesta de mejora.

Por otro lado, se menciona que todas las materias participarán de un mismo proyecto general pero no se definen los compromisos de los responsables de las diferentes asignaturas. En síntesis, la Institución presenta un proyecto de reestructuración y desarrolla una propuesta de nuevo diseño formativo, pero no explicita un método de pasaje del viejo al nuevo modelo ni una clara diagramación de etapas y actores responsables de llevarlas a cabo, quedando de esta manera en el terreno de las intencionalidades y no consolidando un proyecto concreto de mejora.

Como podemos observar en el caso de las carreras no acreditadas también los cuestionamientos se vinculan a la falta de investigación, la baja dedicación de los docentes, las titulaciones de los mismos, entre otros aspectos.

2.4. Dictámenes de acreditación de las carreras de Ingeniería Industrial

Carreras acreditadas

Universidad de Buenos Aires

La Universidad de Buenos Aires (Resolución 557/11) acreditó por 6 años, sin compromisos y sin recomendaciones. Como no hay compromisos y recomendaciones, se analizan los principales aspectos que parecen ser determinantes de la excelencia según lo estipulado por la CONEAU.

La carrera de Ingeniería Industrial tiene una importante oferta de posgrado en el año 2010 que asciende a un total de 25 carreras de posgrado, 14 de las cuales corresponden a Especializaciones, 10 a Maestrías y 1 Doctorado.

La carrera de Ingeniería Industrial cuenta con dos planes de estudio, el plan 1986 y el plan 2010, este último aprobado por Resolución CD 5801/09. Ambos planes tienen una duración de 6 años y el primer año corresponde al Ciclo Básico Común (CBC). Todas las asignaturas son de cursado cuatrimestral. La carga horaria total del plan de estudios 1986 es de 4.372 horas (3.988 horas de asignaturas obligatorias más 384 horas de materias electivas). La carga horaria total del plan de estudios 2010 es de 4.452 horas (4.196 horas de asignaturas obligatorias más 256 horas de materias electivas).

El plan 1986 cumple con los estándares de cargas horarias por bloque curricular y por modalidad de formación práctica. Asimismo, contempla los contenidos mínimos fijados en la Resolución MECyT N° 1054/02 e incluye la práctica profesional supervisada como actividad extracurricular.

No sólo cumple con la carga horaria. La supera en más del doble. Nótese que se resalta como virtuoso que el plan de estudios duplique la carga horaria mínima requerida por el estándar, siendo que en el caso de Medicina de la Universidad Favaloro y de la Universidad del Salvador fue motivo de crítica y recomendación por parte de los pares evaluadores.

La carga horaria de los bloques de Ciencias Básicas, Tecnologías Básicas, Tecnologías Aplicadas y Complementarias en ambos planes de estudio cumple con los mínimos exigidos por la Resolución MECyT N° 1054/02.

En Ciencias Básicas duplica la exigencia y en Tecnologías Aplicadas la triplica.

La cantidad de docentes con dedicación exclusiva es alta, y también la cantidad de doctores.

También cuenta con 11 proyectos de investigación en temas aplicados.

Universidad de Belgrano

La Universidad de Belgrano acreditó por 3 años con compromisos (Resolución 471/11). La carga horaria total del plan de estudios es de 4266 horas.

Compromisos para la Universidad de Belgrano (Resolución 471/11): I. Definir áreas prioritarias de investigación específicas de la Ingeniería Industrial; en este marco, desarrollar proyectos de investigación vinculados con la temática de la carrera y aumentar las dedicaciones del cuerpo docente a los efectos de asegurar su participación en ellos. II. Incrementar la cantidad de docentes de la carrera que se benefician con las políticas institucionales de actualización y perfeccionamiento del cuerpo académico.

En este caso los compromisos I y II corresponden al estándar I.3: "La institución debe tener definidas y desarrollar políticas institucionales en los siguientes campos: a) investigación científica y desarrollo tecnológico. b) actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo, que no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y a los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria. c) extensión, cooperación interinstitucional, difusión del conocimiento producido y vinculación con el medio"

El segundo compromiso también coincide con el estándar III. 8 "El cuerpo académico debe participar en actividades de actualización y perfeccionamiento" que repite, tal vez con el objetivo de reafirmar la importancia, lo que plantea el estándar I.3.

Asimismo, el primer compromiso, que incluye varios aspectos, se corresponde también al estándar III.1 "La carrera debe contar con un cuerpo académico en número y composición adecuado y con dedicación suficiente para garantizar las actividades programadas de docencia, investigación y vinculación con el medio".

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires acreditó por 3 años (Resolución 625/06) y se extendió la acreditación por tres años más. El plan de estudios totaliza 4170 horas.

Compromisos para la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 625/06): I. Según lo establecido en el cronograma del plan de mejoras presentado, asignar una carga horaria de formación experimental de 30 horas al dictado de Física I (20% de la carga horaria total) y 25 horas al dictado de Física II (20,83% de la carga horaria total). II. Según lo establecido en el cronograma del plan de mejoras presentado, reorganizar el plan de estudios con el objetivo de asegurar la integración horizontal y vertical de los contenidos, ubicando las actividades curriculares correspondientes al bloque de Tecnologías Básicas en segundo y tercer año y las pertenecientes al bloque de Tecnologías Aplicadas en los últimos dos años. III. Según lo establecido en el cronograma del plan de mejoras presentado, incluir contenidos de cinética química, mecánica de fluidos, instalaciones termomecánicas y eléctricas, tecnologías específicas empleadas en industrias e impacto ambiental y social de las actividades industriales y su gestión. IV. Incluir en el plan de estudios de forma inmediata y perentoria la práctica profesional supervisada con carácter de actividad obligatoria. V. Implementar un plan de transición con el fin de que las modificaciones que se prevé incorporar en el plan de estudios beneficien a la mayor cantidad posible de alumnos de la carrera. VI. Según lo establecido en el cronograma del plan de mejoras presentado (año de finalización: 2008), ampliar el equipamiento informático con el objetivo de instalar un gabinete de computadoras personales para los alumnos. VII. Según lo consignado en el Informe de Autoevaluación, incorporar dos docentes con dedicación exclusiva y cuatro auxiliares con dedicación simple en el área de Matemática, y un docente con dedicación exclusiva en el área de Física. VIII. Según lo consignado en el Informe de Autoevaluación, en lo que respecta a la participación del Departamento de Ciencias Básicas en el Consejo Asesor del Departamento de Ingeniería Industrial, asegurar la integración horizontal y vertical de los contenidos y los mecanismos para la integración de docentes en experiencias educacionales comunes. IX. Según lo establecido en el cronograma del plan de mejoras presentado (2007-2009), incrementar las actividades de investigación y desarrollo vinculadas con la temática específica de la carrera. X. Según lo establecido en el cronograma del plan de mejoras presentado (año de finalización: 2008), incorporar el acervo bibliográfico previsto para los bloques de Tecnologías Aplicadas y Complementarias, a los efectos de asegurar que los alumnos accedan adecuadamente a la bibliografía correspondiente a todas las asignaturas y actividades curriculares del plan de estudios.

Universidad de San Andrés

El primer compromiso se vincula al estándar II.7. “El plan de estudios debe incluir formación experimental de laboratorio, taller y/o campo que capacite al estudiante en la especialidad a la que se refiera el programa. La instrucción referida a los procedimientos de seguridad debe ser una parte indispensable del trabajo experimental”. El segundo compromiso se relaciona con el estándar II.5. “En el plan de estudios los contenidos deben integrarse horizontal y verticalmente. Asimismo deben existir mecanismos para la integración de docentes en experiencias educacionales comunes”. Los compromisos vinculados al plan de estudios que son seis tienen relación con estándares que son generales porque la resolución 1232 abarca una serie de carreras de ingeniería. También los demás compromisos coinciden con estándares que además son generales como el compromiso siete vinculado al estándar III.1 “La carrera debe contar con un cuerpo académico en número y composición adecuado y con dedicación suficiente para garantizar las actividades programadas de docencia, investigación y vinculación con el medio” y el compromiso 9 asociado a investigación según lo que establece el estándar I.3 ya mencionado.

Recomendaciones para la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 625/06): 1. Definir un plan estratégico de vinculación, procurando insertar en un marco formal (convenios, proyectos) a las actividades que se llevan a cabo. 2. Definir un plan estratégico de manera de insertar y darle continuidad a las acciones de cooperación interinstitucional en el marco de un fortalecimiento de las características distintivas de Ingeniería Industrial. 3. Incrementar las actividades que involucran el intercambio de docentes con el objetivo de incorporar estas experiencias a programas y actividades curriculares y propiciar el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento. 4. Dotar al Departamento de Ingeniería industrial de un espacio edilicio propio en función de la progresiva incorporación de docentes y alumnos a las actividades de investigación y desarrollo y extensión. 5. Adoptar medidas académicas para mejorar el rendimiento de los alumnos. 6. Profundizar el dictado de contenidos básicos de estadística en áreas de aplicación en Ingeniería Industrial.

En general las recomendaciones se vinculan a estándares. Las dos primeras al estándar I.8 “La carrera debe promover la extensión y cooperación interinstitucional. La institución debe buscar la vinculación con empresas, asociaciones profesionales y otras entidades relacionadas con la profesión, estableciendo convenios para la investigación,

transferencia tecnológica, pasantías y prácticas como forma de integración al medio socioproductivo". Sin embargo, la recomendación tres no responde a ningún estándar. Sí en los otros casos hay correspondencia aunque se acotan cuestiones que van más allá de los estándares en algunos casos.

Recomendaciones para la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 149/11): se recomienda establecer nuevas líneas de investigación específicas de la Ingeniería Industrial y aumentar el presupuesto destinado a los proyectos vigentes, a fin de incentivar la incorporación de nuevos recursos humanos.

En este caso las recomendaciones se vinculan a la investigación, la primera se corresponde con los estándares, aunque en los estándares no hay definiciones en cuanto a la cantidad de proyectos de investigación que es necesario desarrollar. La segunda no se corresponde con los estándares en los cuales no se plantea nada sobre la cantidad de recursos presupuestales y humanos a incluir.

Resumiendo lo que ocurre en Ingeniería Industrial, en las dos universidades que acreditaron por 3 años la carga horaria es similar a la de la carrera de la UBA que acreditó por 6 años. La diferencia se presenta en la investigación, dedicación de los docentes y profesores doctores.

Carreras no acreditadas

En el caso de carreras no acreditadas se cuenta con información para ingeniería en general pero indiferenciada por orientación.

A continuación se presentan tres dictámenes.

Dictamen 1. En el ámbito de la Facultad de Ingeniería de la Universidad no se desarrollan actividades de investigación ni extensión relacionadas con la temática específica de la carrera; en la Facultad tampoco se cuenta con laboratorios y equipamiento para implementar de manera sustantiva este tipo de actividades. No existen mecanismos para la integración de los docentes que se desempeñan en el bloque de Ciencias Básicas con aquéllos que dictan las asignaturas de los bloques de las Tecnologías Básicas y Aplicadas. Son insuficientes los mecanismos de seguimiento de

los alumnos que cursan el ciclo específico. No se cuenta con mecanismos para el seguimiento, la actualización, la formación continua y el perfeccionamiento profesional del graduado. La biblioteca no dispone de acervo bibliográfico relacionado con la carrera. Además, cabe señalar que el acervo bibliográfico de Ciencias Básicas resulta insuficiente en cantidad, que el responsable coordinador de la carrera no tiene formación ni antecedentes en la especialidad, que el plan de estudios vigente no incluye contenidos de XX y que no se presenta la información solicitada sobre la práctica profesional supervisada en cuanto a sus objetivos, la composición del equipo docente a cargo y las formas de evaluación correspondientes.

Dictamen 2. Tal como ha sido desarrollado en los puntos anteriores, los resultados de las sucesivas instancias de autoevaluación, formulación de planes de mejoramiento, visita de comité de pares y respuesta a la vista del Informe de Evaluación convergen en la conclusión de que la carrera tiene un diseño inapropiado, de contenido predominantemente descriptivo, que carece de la articulación horizontal y vertical necesarias para ordenar esos contenidos, en la que el área Electrotecnia está insuficientemente cubierta y carece de extensión horaria suficiente para su desarrollo con la profundidad requerida. La organización del Plan de Carrera es deficiente en cuanto a su ordenamiento lógico, y se registran dificultades en la gestión de la carrera a las que se agregan la disposición de un cuerpo docente de bajas dedicaciones y mínimo involucramiento en actividades de investigación. Asimismo, carece de laboratorios para asignaturas de tecnologías aplicadas, no utiliza software específico para la enseñanza de las asignaturas de la especialidad y la biblioteca registra severas falencias para ofrecer material bibliográfico actualizado y en idioma original a sus estudiantes.

Dictamen 3. La carrera ha realizado una reelaboración de los planes de mejoramiento a los efectos de satisfacer los requerimientos formulados. Sin embargo, esta reelaboración no alcanza a ofrecer una definición adecuada que permita subsanar las siguientes debilidades:

a) falta de dedicaciones docentes para desarrollar actividades de investigación directamente relacionadas con la carrera de Ingeniería Industrial,

b) carencia de equipos docentes formados en la temática de las asignaturas del bloque de las Tecnologías Aplicadas que actualmente tienen carácter unipersonal,

Universidad de San Andrés

c) falta de actividades de investigación y de actividades de vinculación y cooperación interinstitucional (para la celebración de convenios de investigación y transferencia tecnológica) directamente relacionadas con la temática de la carrera y

d) escasa cantidad y falta de actualización del equipamiento de laboratorio de las áreas de Física y Química,

e) falta de mecanismos para la actualización, formación continua y perfeccionamiento profesional de graduados.

Como se puede observar, al igual que en las otras carreras, también acá las debilidades observadas se vinculan entre otros aspectos a la falta de desarrollo de investigación y a la dedicación y titulación de los docentes.

2.5. Dictámenes de las carreras acreditadas: procesamiento cuantitativo

El cuadro sobre análisis de dictámenes muestra los resultados del análisis de algunos dictámenes de acreditación de carreras de grado de Medicina, Ingeniería Agronómica, Arquitectura e Ingeniería Industrial. En el mismo se separan recomendaciones de compromisos. Para cada uno se analiza la frecuencia correspondiente a las diferentes dimensiones (contexto institucional, plan de estudios, cuerpo académico, etc.) y la relación de correspondencia de los compromisos y recomendaciones con los estándares definidos por la reglamentación.

Universidad de San Andrés

Cómo se puede observar el primer resultado que destaca es la alta falta de respaldo de las recomendaciones en relación a los estándares reglamentarios. Para Medicina casi un 50% de las recomendaciones exceden lo establecido por la reglamentación. En las otras carreras, en parte, las recomendaciones se corresponden con estándares. Pero, en todos los casos incorporan además componentes vinculados a cuestiones que van más allá de lo que exigen los estándares.

Esto muestra que hay una alta incidencia de interpretaciones y/o valoraciones por parte de los pares evaluadores, en muchos casos exógenos a los principios y prioridades de las instituciones universitarias, que después avala la CONEAU al momento en que sus miembros toman la decisión final.

Un segundo aspecto tiene que ver con la frecuencia de las recomendaciones. Se puede observar que existen regularidades en los puntos en que más se insiste (impronta excesiva en las actividades de investigación y tipo de productos vinculados con las parámetros de las ciencias exactas; determinados perfiles docentes y composición del cuerpo académico, entre otras). De esta forma, se estaría conduciendo la evaluación bajo la guía de un modelo único e ideal que va dando forma y homogeneizando el conjunto del sistema. Entre otras, se ven afectadas la diversidad y la capacidad de formular y llevar adelante propuestas diferentes, y sobre aspectos que el artículo 43 de la LES no ha previsto regular. Ello limita la autonomía universitaria, dado que queda en manos exógenas a la institución –o al menos condicionado por ellas- la capacidad de decidir el rumbo sobre esos aspectos. Y por exógeno se entiende a la posición del Estado que es quien fija la reglamentación, en acuerdo por el Consejo de Universidades. Pero, también a los pares evaluadores que interpretan con criterios diversos la ambigüedad del estándar, los cuales no siempre respetan los fines y propósitos declarados por cada una de las instituciones universitarias. Como surge del cuadro, estas regularidades se vinculan sobre todo al desarrollo de la investigación y de la formación y dedicación de los docentes.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Cuadro 5**.** Análisis de dictámenes

RECOMENDACIONES											
Universidad	Resolución	Dictamen	Cantidad de Recomendacion	Criterios aplicados						correspond c/ estandares	%
				Investig	cont. inst. otros	Cpo. Acad	Alum y grad	Plan de estudios	Infraestr		
MEDICINA - Res 1314/07											
UNR	750/10	6 años	3			3				1	33,3%
UF	648/10	6 años	2			1		1		1	50,0%
UNLP	897/10	3 años	6	1		1		2	2	5	83,3%
USAL	649/10	3 años	2			1		1		1	50,0%
UNS	929/10	3 años	2			2				2	100,0%
UCA	643/10	3 años	4	1	1	2				3	75,0%
INGENIERÍA AGRONÓMICA - Res. 334/03											
UNMDP	862/05	6 años	3		1	1			1	3	100,0%
UNR	791/05	6 años	2			1			1	2	100,0%
UNLP	767/05	3 años	0								
UNLP	076/10	3 años	2		1			1		2	100,0%
UCCor	840/05	3 años	8		4			1	3	8	100,0%
UCCor	1022/09	3 años	2	1	1					2	100,0%
UCU	447/06	3 años	2	1		1				0	0,0%
UCU	835/10	3 años	1						1	1	100,0%
ARQUITECTURA - Res. 498/06											
UCCor	297/09	6 años	2				1		1	2	100,0%
UNR	296/09	6 años	1			1				1	100,0%
UCSa	179/09	3 años	0								
UNCor	291/09	3 años	0								
INGENIERÍA INDUSTRIAL - Res. 1232/01											
UBA	557/11	6 años	0								
UB	471/11	3 años	0								
UNCen	625/06	3 años	6		2	1	1	1	1	5	83,3%
UNCen	149/11	3 años	2		1		1			1	50,0%

COMPROMISOS											
Universidad	Resolución	Dictamen	Cantidad de compromisos	Criterios aplicados						correspond c/ estandares	%
				Investig	cont. inst. otros	Cpo. Acad	Alum y grad	Plan de estudios	Infraestr		
MEDICINA - Res 1314/07											
UNR	750/10	6 años	0								
UF	648/10	6 años	0								
UNLP	897/10	3 años	4					3	1	4	100,0%
USAL	649/10	3 años	2					1	1	2	100,0%
UNS	929/10	3 años	3			1		2		3	100,0%
UCA	643/10	3 años	2	1	1					2	100,0%
INGENIERÍA AGRONÓMICA - Res. 334/03											
UNMDP	862/05	6 años	0								
UNR	791/05	6 años	0								
UNLP	767/05	3 años	2		1	1				2	100,0%
UNLP	076/10	3 años	0								
UCCor	840/05	3 años	4	2				2		3	75,0%
UCCor	1022/09	3 años	0								
UCU	447/06	3 años	18	3	5	2		4	4	18	100,0%
UCU	835/10	3 años	0								
ARQUITECTURA - Res. 498/06											
UCCor	297/09	6 años	0								
UNR	296/09	6 años	0								
UCSa	179/09	3 años	8	1		2	1	2	2	7	87,5%
UNCor	291/09	3 años	3			1		1	1	3	100,0%

Elaboración Propia. Fuente: CONEAU

Universidad de San Andrés

3. La aplicación de criterios homogeneizantes

A continuación se extractaron algunos aspectos que establecen los dictámenes de acreditación y que muestran como en la práctica de la evaluación se busca homogeneizar concluyendo qué es "adecuado" o "inadecuado", "suficiente" o "insuficiente, "satisfactorio" o "insatisfactorio", entre otras afirmaciones que terminan imprimiendo diversos grados de imprecisión.

Este análisis es sólo para las carreras acreditadas debido a que no se contó con información específica para las carreras no acreditadas. Se consideran las mismas variables que antes: tipo de carrera, modalidad de gestión y resultado de la acreditación.

3.1. Dictámenes de acreditación de las carreras de Medicina

Universidad Nacional de Rosario

En el primer ciclo la Universidad Nacional de Rosario (UNR) acreditó por tres años y en el segundo ciclo por seis (Res. 750/10).

En los proyectos de investigación participan 137 docentes de la carrera (16,4% del total), los cuales cuentan con trayectoria y antecedentes adecuados para el desarrollo de estas actividades. Los proyectos de investigación resultan relevantes y están articulados con las actividades de docencia y extensión.

Según pudo comprobarse en la visita, los ámbitos de enseñanza resultan adecuados dado que ofrecen toda la gama de servicios y están seleccionados de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Si bien la carrera cuenta con una importante cantidad de estudiantes, la disponibilidad de ámbitos es suficiente para la cantidad de estudiantes admitidos.

El Comité de Pares concluye que la PFO del plan 2001 presenta un diseño e implementación adecuados para el logro de las competencias profesionales buscadas.

Los docentes de la carrera tienen antecedentes académicos adecuados en relación con las funciones que desempeñan. Los equipos docentes de las áreas son

interdisciplinarios, observándose un balance adecuado en la cantidad de profesionales médicos y de otras disciplinas. Las dedicaciones del cuerpo docente resultan también suficientes. Aunque predominan los docentes con dedicación simple, las actividades de docencia, investigación y extensión son cubiertas de manera satisfactoria.

De acuerdo con las indagaciones realizadas en la visita, los espacios físicos resultan suficientes para el correcto desarrollo de las actividades docentes de la carrera.

Los recursos con que cuenta la institución son suficientes para el correcto funcionamiento de la carrera y el logro de los objetivos propuestos.

La oferta de carreras de posgrado resulta variada y pertinente.

(Sobre el plan de estudios) Su estructura es apropiada y los contenidos se organizan en una secuencia de tiempo y niveles adecuada.

Cuenta con instalaciones apropiadas y acordes a los requerimientos que se le solicitan.

No todos los docentes de la carrera que se desempeñan como tutores cuentan con formación pedagógica adecuada a fin de asegurar la correcta implementación de la metodología de ABP.

QUAERERE VERUM
Universidad de SanAndrés

Universidad Favaloro

La Universidad Favaloro (UF) en el primer ciclo acreditó por tres y en el segundo por seis años (Res. 648/10).

Se considera que la oferta académica, la misión y el perfil del egresado, los fines y propósitos de la carrera y su difusión son adecuados.

Se considera que el personal de apoyo, el registro y procesamiento de la información sobre las actividades académicas y la estructura de gobierno y conducción de la unidad académica y la carrera son adecuadas.

Actualmente, el marco en que se vincula a la universidad con la sociedad a través de actividades en las que participan estudiantes y docentes es el adecuado.

Se considera que los recursos con que cuenta la institución son suficientes para el correcto funcionamiento de la carrera.

En ambos casos se trata de carreras acreditadas por seis años, una corresponde a una universidad de gestión pública y otra a una universidad de gestión privada. En las dos resultan aplicables las mismas consideraciones en lo que respecta a la sustentabilidad de los juicios de los pares al momento de valorar lo "suficiente" y lo "adecuado". No se especifica el marco de referencia sobre el cual se sostiene el juicio valorativo.

Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) acreditó en ambos ciclos por tres años (Res. 897/10).

Se trata en este caso de una universidad de gestión pública que a diferencia de las anteriores acreditó por tres años, sin embargo, podemos ver que se repiten, como en el caso de la Universidad Nacional de Rosario y en el de la Universidad Favoloro valoraciones que presuntamente estarían sustentadas en lógica de consistencia externa (la que surge del criterio del par evaluador) o al menos sin especificar el marco de referencia sobre el cual se sustenta.

El cuerpo docente de la carrera cuenta con la formación y los antecedentes necesarios para el adecuado desarrollo de las actividades.

Si bien la cantidad de proyectos es importante y dichos proyectos cuentan con resultados y financiamiento, se sugiere incrementar la integración sistemática de las cátedras en proyectos de investigación aprovechando las fortalezas con que se cuenta en las ciencias básicas.

Se recomienda ampliar los mecanismos existentes para promover, de manera sistemática, la participación de los alumnos en los proyectos de investigación vigentes.

Universidad de San Andrés

Universidad del Salvador

En el caso de la Universidad del Salvador (USAL), en ambos ciclos acreditó por tres años (Res. 929/10). Acá tenemos una universidad de gestión privada y que acredita por tres años, diferenciándose de los casos anteriores en esos aspectos. Sin embargo, al igual que en los anteriores, en el dictamen se establecen juicios sustentados en valoraciones realizadas con lógica de consistencia externa (la del par evaluador) o sin un marco de referencia específico, como puede observarse a continuación:

> Los profesores con dedicación exclusiva deben dedicar al menos 10 horas semanales a tareas de investigación. Se considera que las actividades desarrolladas en materia de investigación son adecuadas. Debido a la importancia reconocida al título de doctor para la dirección de proyectos de investigación y la incorporación de becarios de doctorado, se sugiere incrementar el valor relativo del título en la grilla de puntajes correspondiente a concursos de docentes profesores con dedicación exclusiva.
>
> Se considera que las acciones realizadas en el marco de las políticas de investigación y extensión de la institución son adecuadas.
>
> Se considera que las estructuras de gobierno y conducción de la unidad académica y de la carrera son adecuadas.
>
> Se considera que el cuerpo académico es adecuado en número y formación disciplinar.

Universidad de San Andrés

3.2. Dictámenes de acreditación de las carreras de Ingeniería Agronómica

Universidad Nacional de Mar del Plata

La Universidad Nacional de Mar del Plata acreditó por 6 años (Res. 862/05).

Se trata de una universidad de gestión pública y que acreditó por seis años, pero cambia el tipo de carrera, que ahora es Ingeniería agronómica. Como en los casos considerados anteriormente, para las carreras de medicina, acá se repiten juicios sustentados en valoraciones realizadas con lógica de consistencia externa (la del par evaluador) o sin un marco de referencia específico, además de que en muchos casos, corresponden a aspectos que exceden las regulaciones fijadas por los estándares de acreditación, como puede observarse a continuación:

Se considera actualmente que, la unidad académica cuenta con un cuerpo académico cuyo número, cargo y dedicación son adecuados para garantizar la calidad de la enseñanza de grado y de posgrado.

Se observa una adecuada proporción de docentes categorizados y que reúnen las condiciones para dirigir proyectos de investigación, según lo establece el Programa de Incentivos del MECyT.

Se cuenta con una adecuada producción científica: publicaciones con referato, en revistas nacionales y extranjeras, presentaciones a congresos internacionales y nacionales, libros, capítulos de libros y trabajos de divulgación. Existe heterogeneidad en la producción científica de las distintas áreas de la unidad académica.

El número de profesores con dedicación exclusiva y el número de auxiliares graduados y no graduados garantizan la cobertura de las distintas asignaturas y comisiones de trabajos prácticos con un nivel de calidad adecuado.

En el período 1999/2004 en la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) se han ejecutado 137 proyectos de investigación, con diferentes fuentes de financiación. Los mismos presentan gran relevancia, determinada por la adecuada producción científica (publicaciones con referato, en revistas nacionales y extranjeras, presentaciones a congresos internacionales y nacionales, libros, capítulos de libros y trabajos de divulgación; por la formación de recursos humanos de grado y posgrado (principalmente a nivel de maestría y doctorado), de becarios y pasantes; y por vinculaciones con otras instituciones que se han concretado como consecuencia de la realización de algunos de los proyectos de investigación.

La carrera se inserta en un contexto institucional donde se desarrollan adecuadamente las funciones de docencia, investigación y extensión.

Universidad Nacional de Rosario

La Universidad Nacional de Rosario también fue acreditada por un período de 6 años (Res. 791/05). Es una situación similar a la anterior en cuanto a sus características, al marco de referencia que sustentan los juicios valorativos y a la ponderación de muchos aspectos no regulados por los estándares, como ser la valoración de cantidad de docentes con título de doctor, magíster y especialista, la cual no se contextualiza con un marco de referencia que permita al lector comprender el juicio valorativo expresado.

La estructura de gobierno y gestión es adecuada, garantiza la participación democrática de la comunidad universitaria y responde a los estatutos de la UNR. Existen comisiones asesoras en distintas áreas de gobierno y de gestión que facilitan la toma de decisiones. Los responsables de las distintas áreas de gobierno y gestión cuentan con antecedentes adecuados.

La formación de posgrado del cuerpo docente es adecuada y pertinente para la carrera. Un total de 29 docentes tienen el título de doctor, 26 son magísteres y 5 son especialistas. La facultad se encuentra en un proceso de formación de recursos humanos.

El 55% de los docentes se encuentra categorizado en algún sistema de acreditación reconocido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología[27]. El porcentaje es adecuado. El 27% de los docentes puede dirigir proyectos.

Las actividades de investigación son suficientes y adecuadas. En el período 1999-2003 se acreditaron en la unidad académica 73 proyectos, de los cuales 21 fueron de biología y 20 de sistemas de producción vegetal. En el año 2004 el total de proyectos acreditados fue 26 (8 de biología y 8 de sistemas de producción vegetal) de 29 proyectos que se presentaron. Además, en 2004 continúan activos 9 proyectos acreditados anteriormente. Los docentes de la carrera publicaron 179 artículos desde 1999, de los cuales el 31% se publicó en revistas indexadas y el 69% restante en revistas con referato no indexadas. La mayor parte de las publicaciones corresponde a los núcleos temáticos Ecofisiología, Genética y Mejoramiento y Protección vegetal.

Un total de 179 alumnos participan en proyectos de investigación como ayudantes o colaboradores. El porcentaje es adecuado.

El cuerpo docente de la carrera es adecuado en número, composición y dedicación horaria. La formación de los docentes es adecuada y existe un porcentaje suficiente de docentes con antecedentes en el desarrollo de actividades de investigación. Sin embargo, se detectaron cuatro asignaturas a cargo de docentes que no tienen cargo de profesor, situación que debe ser corregida. Las actividades de investigación desarrolladas son suficientes y adecuadas. En la planta docente existen grupos altamente calificados.

La unidad académica cuenta con infraestructura de aulas, laboratorios y equipamiento adecuada para realizar las tareas de docencia e investigación.

[27] Actualmente denominado Ministerio de Educación

Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata acreditó por tres años de acuerdo a la Resolución 767/05.

En este caso se trata de una universidad de gestión pública también, pero a diferencia de las dos anteriores acreditó por tres años. Se repiten aquí las mismas consideraciones que en los casos anteriores:

> Existen laboratorios que tienen equipamientos y mantenimientos muy adecuados (en cantidad, calidad y actualidad) para las actividades de docencia - investigación.
>
> La cantidad de docentes según cargo y dedicación es adecuada para el desarrollo de cursos y comisiones en función de la matrícula anual promedio de los últimos años.

Con la Resolución 076/10 se extendió la acreditación por 3 años.

El estándar 3.1.1 que establece que "la carrera cuenta con un cuerpo docente, en número y composición adecuados, con dedicación suficiente que garantiza las actividades de docencia, investigación y extensión" es demasiado amplio respecto a la definición de "dedicación" dado que habla de "dedicación suficiente". Nótese la aplicación del criterio inespecífico de los pares evaluadores para decidir lo que es o no adecuado y derivar en una recomendación, como se muestra a continuación.

> El Comité de Pares observa una notable mejora en la proporción de designaciones ordinarias (i.e. concursadas) en todas las categorías: 86% en el año 2009 contra 64% en el año 2003 en profesores; 67% contra 38% entre los jefe de trabajos prácticos y 40% contra 25% para los ayudantes graduados. La otra diferencia significativa entre ambas situaciones temporales es que, para el año 2009, prácticamente la totalidad de los cargos que aún están cubiertos en forma interina ya han sido llamados a concurso. Se considera que la nueva estructura docente es adecuada y a modo de recomendación, se sugiere continuar con el incremento de las dedicaciones en los cargos de auxiliares a fin de promover la formación de docentes y de graduados jóvenes, especialmente doctores, teniendo en cuenta las líneas de investigación ya definidas y el aprovechamiento de las fortalezas ya existentes en la Facultad.

Universidad de San Andrés

Universidad Católica de Córdoba

La Universidad Católica de Córdoba acreditó por tres años (Res. 840/05). En este caso tenemos una universidad de gestión privada acreditada por tres años en la carrera de Ingeniería Agronómica. Al igual que en los anteriores, el dictamen establece juicios con referencia a términos como "suficiente" y "adecuado" que muestran imprecisión sobre los marcos de referencia.

El cuerpo docente y los recursos con que cuenta la UA se consideran suficientes para cubrir las necesidades de las tres carreras de grado que allí se dictan. Todos los docentes poseen título de grado universitario, considerándose, además, adecuada la proporción que realiza actividades profesionales. El porcentaje de docentes con formación de posgrado en las áreas de su especialidad debería ser más elevado como también su dedicación a la investigación y otras actividades relacionadas con ello, como la participación en congresos nacionales e internacionales. Con el mismo fin, se considera que debe incrementarse la dedicación horaria de los docentes, los que en su mayoría tienen dedicaciones de pocas horas, que destinan sólo al desarrollo de clases.

Un 64% de los profesores y un 85% de los docentes auxiliares realizan actividades profesionales, proporción que se considera adecuada.

Del mismo modo que para todo el cuerpo de profesores de la UA, se considera que el mismo tiene una formación adecuada para la docencia, aunque resulta necesario incrementar la proporción de los que cuentan con formación de posgrado en la especialidad, como también aumentar las dedicaciones con la finalidad de promover las actividades de investigación.

La UA está a cargo de un Decano que lleva dos años en su cargo y posee antecedentes en gestión en universidades nacionales. Lo secunda un Secretario Técnico que se ocupa de la planta docente, presupuesto y sueldos, actividades de extensión y vinculación. Hay un coordinador o director para cada carrera de grado y postgrado, un Coordinador de Investigación y Posgrado, un Administrador de Establecimientos Rurales y un Consejo consultivo de profesores. Los antecedentes de los docentes que detentan esos cargos son adecuados para la función que desempeñan.

Universidad de Concepción del Uruguay

La Universidad de Concepción del Uruguay acreditó por tres años (Res. 447//06). y es un caso similar al anterior en cuanto a las características de la carrera. El dictamen

muestra como en los casos anteriores diversos grados de imprecisión sobre los marcos de referencia.

En referencia a la escasa actividad de investigación realizada por la unidad académica y los docentes de la carrera, la institución presenta tres nuevas normativas para el área de investigación de la universidad y las unidades académicas.

El Comité de Pares considera que se presentan evidencias concretas de avances en la realización de actividades de investigación en temáticas relacionadas con la carrera, entre las que se destacan los montos comprometidos, la cantidad de docentes involucrados y los proyectos en marcha. Además, la unidad académica creó una estructura adecuada para la gestión de la función investigativa. En la propuesta presentada, queda claro que la unidad académica se compromete a realizar 22 proyectos de investigación entre 2006 y 2009 de los cuales surgirán publicaciones. Se recomienda que una parte de las mismas se realice en revistas nacionales y/o internacionales indexadas.

En relación con la debilidad observada en el cuerpo docente, respecto de las bajas dedicaciones del mismo, la institución manifiesta que ha aumentado la cantidad de docentes con dedicaciones exclusivas (40 horas semanales) y semiexclusiva (20 horas semanales). El Comité de Pares considera que, desde el punto de vista cuantitativo, los incrementos en el número de docentes, en las dedicaciones y en la formación son adecuados para superar las debilidades detectadas previamente.

Universidad de San Andrés

Con la resolución 835/10 se extiende la acreditación por tres años. El dictamen muestra imprecisiones similares a las de señaladas en los casos anteriores.

Si bien el número de docentes con dedicación semiexclusiva es inferior a lo indicado en el compromiso, los pares evaluadores consideran que la conformación actual del cuerpo académico es adecuada para el correcto desarrollo de la carrera.

3.3. Dictámenes de acreditación de las carreras de Arquitectura

Para una nueva carrera, en este caso Arquitectura, tenemos situaciones similares a las anteriores independientemente de si se trata de universidades estatales o privadas, acreditadas por tres o por seis años, como se observa a continuación.

Universidad Católica de Córdoba

La Universidad Católica de Córdoba acreditó por 6 años (Res. 297/09).

Al igual que en los anteriores se observan imprecisiones en los marcos de referencia que derivan en valoraciones como “adecuado” o “suficiente”.

Los antecedentes de las autoridades y la distribución de funciones se consideran adecuados. La carrera cuenta con un cuerpo académico suficiente en número, formación y dedicación para garantizar las el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión. En los proyecto de investigación presentados, participan 45 docentes. Esto se traduce en una ponderable producción científico-técnica tales como publicaciones, libros, participación activa en congresos y seminarios, convenios de asistencia técnica y servicios a terceros.

Universidad Nacional de Rosario

La Universidad Nacional de Rosario acreditó por 6 años (Res. 296/09). El dictamen también ofrece diversos niveles de imprecisión en los marcos de referencia.

Se concluye que la cantidad de docentes es adecuada para el correcto desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en la mayoría de las asignaturas de la carrera. Con respecto a la formación de posgrado, se observa en el siguiente cuadro que el 69,31% de los docentes de la carrera posee sólo título de grado universitario, el 10,6% son especialistas, el 15,15% tienen título de magíster y el 4,92% poseen el título máximo de doctor. La formación de los docentes es adecuada.

Universidad Católica de Salta

La Universidad Católica de Salta acreditó por 3 años (Res. 179/09). Aquí también se observan idénticas imprecisiones a las señaladas anteriormente.

La Unidad Académica cuenta con políticas definidas tendientes a la actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo. Esta política se respalda desde el Programa de Formación de Postgrado, el cual incentiva a los docentes a la continuación de estudios cuaternarios mediante una reducción arancelaria; el Programa de Desarrollo Académico y Profesional, que fomenta la participación docente en cursos, congresos y

conferencias; y el Programa de Capacitación y Actualización Pedagógica que estimula la realización de la Carrera de Formación Docente. Sin embargo, es reducido el porcentaje de docentes que poseen formación de postgrado (7.69%), más aún una formación pedagógica, o que se encuentren desarrollando actualmente estudios cuaternarios (20.51%). En este sentido, se considera que la política existente es adecuada y consistente pero las actividades implementadas no poseen el impulso suficiente para lograr los resultados esperados.

Por otra parte, la proporción de docentes que participan en actividades de investigación es del 9% del cuerpo académico, es decir, 7 profesores realizan actualmente tareas de investigación y desarrollo.

Asimismo, sólo el 5.13% de los docentes de la Unidad Académica, es decir tan sólo 4 docentes, poseen una dedicación mayor a 40 horas semanales, mientras que gran parte del plantel docente presta una dedicación menor o igual a 9 horas semanales (65.38%) o entre 10 y 19 horas semanales el 26.92%. Esta escasa dedicación dificulta la producción de materiales didácticos de apoyo a las cátedras como así también dificulta una actualización constante de las clases. Esta baja dedicación, además, afecta directamente la cantidad de docentes que se dedican a otras actividades complementarias de la docencia, como la investigación y la extensión. Por esto se requiere incrementar la dedicación horaria de los docentes a fin de que puedan desarrollar tareas de docencia, investigación y extensión.

Universidad de SanAndrés

3.4. Dictámenes de acreditación de las carreras de Ingeniería Industrial

Al igual que en las otras carreras, en Ingeniería Industrial se observa la misma situación, tal como se muestra a continuación.

Universidad de Belgrano

La Universidad de Belgrano acreditó por 3 años (Res. 471/11). Al igual que en los anteriores los juicios valorativos no contienen marcos de referencia.

El Comité de Pares considera que el grado de desarrollo de proyectos de investigación vinculados con la temática específica de la carrera es insuficiente. El único proyecto de investigación en curso es el denominado "Procesamiento y Caracterización de señales e imágenes médicas con fines diagnósticos - SEÑALES". .. este proyecto cuenta solo con la participación de 1 docente de la carrera. Asimismo, esta

investigación tiene una relación lateral con la temática de la carrera y no desarrolla temas específicos de la disciplina.

Asimismo, el Comité de Pares ha constatado que no existe un núcleo de docentes de la carrera que garantice la implementación de una política continua en cuanto al desarrollo de líneas de investigación y proyectos que se enmarquen en esas líneas, y se relacionen con la temática específica de la carrera. El déficit en materia de investigación, asimismo, se corresponde con la insuficiencia de dedicaciones 14 de los 20 docentes que tienen formación de posgrado realizan actividades académicas con una dedicación inferior a 9 horas.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires acreditó por tres años y se extendió la acreditación por tres años más (Res. 625/06). Caben las mismas consideraciones que en los casos anteriores se hacen respecto al uso de términos como “adecuado” o “exiguo”.

La cantidad de docentes de los distintos cursos y comisiones es adecuada en general, pero es exigua en el caso de los cursos iniciales de las áreas de Matemática y Física. Esta debilidad repercute en los índices de deserción y en el desempeño académico de los alumnos. Por otra parte, los docentes responsables del área de Física consignan que las modificaciones previstas en la organización de las asignaturas requieren la ampliación de la planta docente pues se puede afectar la dedicación a las actividades de investigación. La unidad académica ha encarado una mejora de la situación, comprometiendo la incorporación de dos docentes con dedicación exclusiva y cuatro auxiliares con dedicación simple en el área de Matemática, y un docente con dedicación exclusiva en el área de Física. La relación final se considera adecuada en Matemática pero se sugiere que, al reorganizar las cátedras, se tenga en cuenta un incremento aún mayor de las dedicaciones asignadas al área de Física.

Se prevé que, durante el primer semestre de 2007, se redacte un plan de actividades de investigación y desarrollo que sea ejecutado, a partir de 2009, generando condiciones de participación de nuevos docentes y alumnos avanzados. Se considera que el plan es adecuado y es necesaria su implementación para aumentar las actividades de investigación relacionadas con la carrera.

Universidad de San Andrés

A modo de cierre del análisis previo, se puede afirmar que en los estándares no se explicita el marco de referencia contra el cual debe verificarse lo “suficiente” o “necesario” o “satisfactorio” o “consistente”. Ante ello, se admiten las variedades de lógica con las que el par decida valorar. En la mayoría de los casos, los pares evaluadores no transparentan cuál es la lógica que aplicaron para sustentar sus afirmaciones. Es decir que, en la valoración de aspectos como antecedentes docentes, dedicaciones horarias, espacios físicos, instalaciones, recursos, oferta de posgrado, se aplica una lógica de consistencia externa (la dispuesta por el par evaluador), la cual en la mayoría de los casos no se hace explícita. Conforme al artículo 43 de la LES, muchos de estos aspectos evaluados no eran siquiera materia de regulación exógena a la institución. En tal sentido, nos permitimos manifestar que el principio hermenéutico de interpretación de la LES, es que la autonomía debe ser la regla y su limitación la excepción. Es así que debiera prevalecer una lógica de consistencia interna en la redacción de estos estándares, de manera que el par evaluador deba matizar sus juicios valorativos, ajustándolos a los principios y prioridades, conforme a los fines y propósitos fijados por cada proyecto institucional.

Una vez expuesto el análisis de los dictámenes de acreditación de las carreras de grado comprendidas en el artículo 43, se considera oportuno presentar las conclusiones del trabajo de tesis.

Universidad de SanAndrés

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

A 20 años de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en Argentina (agosto 1995) y a 16 años del dictado de la resolución ministerial que aprobó estándares para la acreditación de la primera carrera que ingresaría al artículo 43 de la LES (Medicina, RM 535/99, agosto 1999), resulta pertinente elaborar una revisión del camino transitado.

Sobre la autonomía universitaria y la fundamentación para la intervención del Estado prevista en el artículo 43

Del análisis de la normativa vigente y sus interpretaciones surge que, en noviembre de 2002, el Consejo de Universidades se manifestó en los siguientes puntos:

- La interpretación que se efectúe de la normativa del artículo 43 tiene íntima relación con el concepto de autonomía universitaria, por lo que debe hacerse en consonancia con el mismo, considerándoselo como una excepción al concepto amplio de autonomía y aplicarse con criterio restrictivo.
- El régimen de títulos consagrado por la ley establece como regla la autonomía de las universidades en esta cuestión, con las excepciones que determina el artículo 43, el que debe aplicarse con criterio de interpretación y aplicación, restrictivo y riguroso.
- El fundamento de la excepción es la necesidad de garantizar a los habitantes un ejercicio responsable en aquellas profesiones que pongan en riesgo valores fundamentales.

La Ley de Educación Superior utiliza una técnica inversa, favorable a la autonomía. Es así que expresamente indica que las facultades que delega en las instituciones universitarias, pese a ser muy significativas en términos de ejercicio de la autonomía institucional, son meramente ejemplificativas (artículo 29). Esto invierte a favor de la autonomía las reglas de interpretación e implica que las universidades son autónomas para decidir en general, salvo en aquellas cuestiones expresamente limitadas.

Universidad de San Andrés

Un principio básico de hermenéutica jurídica determina que cuando el intérprete encuentra enfrentadas una regla y su excepción, en la duda debe inclinarse por la aplicación de la regla. Dicho de otra forma, que las excepciones a una regla son de interpretación y aplicación restrictiva y rigurosa.

En consecuencia, si conforme a la norma la autonomía es la regla y cualquier limitación constituye excepciones a esa regla, podemos sentar al respecto algunas conclusiones que nos servirán de base para la interpretación del artículo 43:

- Que las limitaciones a la autonomía resultan de interpretación y aplicación restrictiva y rigurosa.
- Que en la duda el intérprete debe inclinarse por la vigencia de la regla.
- Que en principio las limitaciones a la autonomía deben resultar expresas de una norma legal o, por lo menos, de una aplicación razonable del derecho vigente.

El límite a la autonomía estaría dado entonces por el riesgo directo que implica la habilitación de los títulos para el ejercicio profesional de carreras reguladas por el Estado, que comprometen el interés público sobre la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

Universidad de SanAndrés

En efecto, la acreditación de carreras, prevista en el artículo 43, tenía por objeto –originariamente- proteger el interés público en aquellas profesiones reguladas, cuyo ejercicio ponían en riesgo -de modo directo- la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Para ello, requería que las carreras cumplieran con condiciones mínimas de carga horaria, contenidos básicos, intensidad de la formación práctica, asociadas a las actividades reservadas con exclusividad para dichas profesiones reguladas -todo lo cual debía ser dispuesto por el Ministerio de Educación (ME), en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU)-, así como que fueran acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

La regulación, de manera exógena a las universidades, de los aspectos señalados en el artículo 43 de la LES, constituye un avance sobre la autonomía institucional. Sin embargo, dicho avance tiene justificación en el riesgo directo que implica el ejercicio de actividades reservadas exclusivamente para profesiones reguladas por el Estado, en las que se ve afectado en modo directo el interés público por la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

A título ejemplificativo, y a los efectos prácticos, lo que el Estado deseaba garantizar era que, si un transeúnte tuviera un accidente en la vía pública, el profesional que fuera a asistirlo tuviera las competencias necesarias para mejorar sus posibilidades de vida y recuperar su estado de salud, sin importar de qué institución universitaria hubiera egresado.

Es así que sobre la certificación de la formación académica recibida, así como sobre las competencias para las que los títulos con reconocimiento oficial habilitan al ejercicio profesional, la LES respeta como principio general la autonomía, delegando dicha facultad a las instituciones universitarias. Luego, el Estado se reserva la facultad de intervención solamente para la determinación de la carga horaria mínima para todas las carreras en las que se emitiera título oficialmente reconocido (artículo 42) y, con carácter de excepción, interviene sobre los aspectos ya señalados, exigiendo también la acreditación de las carreras, solamente cuando se dieran las previsiones del artículo 43.

Universidad de SanAndrés

Sin embargo, en la práctica las resoluciones adoptadas por el ME, así como los acuerdos plenarios del CU, devinieron en un número de estándares que, además de atender los requisitos impuestos en el artículo 43 de la LES, intervinieron sobre otros aspectos que excedían los umbrales de las competencias profesionales, vinculadas con el ejercicio profesional de los títulos incluidos en el artículo 43. De este modo, las carreras fueron sometidas a procesos de acreditación, sobre la base de estándares, que no siempre resultan ajustables a la diversidad de principios y prioridades, conforme a los propósitos y fines declarados en el proyecto institucional de cada universidad.

Es así que el número de estándares se fue multiplicando, incorporando prescripciones sobre diversos aspectos de la vida, el gobierno y la gestión de las carreras afectadas, así como las de la institución universitaria que las albergan.

En el presente estudio se pudo observar la cuantificación de estándares, por área, señalando que el número de estándares para la acreditación de las carreras del artículo 43 supera los 50, en todos los casos[28]. Como algunos ejemplos enumeramos:

- "*Promover el desarrollo intelectual, el espíritu crítico y el sentido ético de sus estudiantes; en un clima de libertad, equidad, solidaridad y respeto por la diversidad.*"
- *"Contar con una estructura académico/administrativa que garantice el alcance de los objetivos institucionales."*
- *"Los Sistemas de información y registro deben ser oportunos, confiables y eficientes; para la toma de decisiones y el adecuado funcionamiento de la Institución".*
- *"Deberá tener un plan institucional de desarrollo estratégico".*
- *"El personal no docente/administrativo o de apoyo, debe ser adecuado en número y calificación para el funcionamiento de la carrera. Deben desarrollarse actividades de capacitación para este personal."*
- *"Deben existir programas de bienestar estudiantil."*

Probablemente, existan amplios consensos sobre la relevancia de estándares de este tipo. Sin embargo, resulta difícil justificar la correlación entre la verificación de su cumplimiento y el riesgo que justifique la intervención del Estado, por verse afectado en modo directo el interés público por la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

Asimismo, atentaría contra la diversidad de los proyectos institucionales que la evaluación y ponderación de estos estándares se realice sin contextualizarlos con los fines y propósitos declarados en los proyectos institucionales de cada institución universitaria. En tal sentido, parecería más aconsejable que aspectos como los propuestos en estos estándares sean evaluados en el marco de las instancias internas de evaluación institucional y complementadas por las evaluaciones externas, tal como se lo promueve en el artículo 44 de la LES.

[28] La cantidad máxima de estándares correspondió al caso de la primera acreditación de medicina (RM 535/99), donde existían 126 estándares.

Estas intervenciones, resueltas en forma exógena a la institución universitaria evaluada y que avanzan más allá de las previsiones del artículo 43, remiten a cuestiones vinculadas con las relaciones entre autonomía e intervención estatal para atender el interés público, en el marco de la interacción entre Universidad y Estado.

Sobre la base de esa hipótesis, los estándares definidos para la acreditación de carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo en Argentina han avanzado sobre la regulación de aspectos cuya estandarización no fue prevista en forma explícita en la Ley de Educación Superior, resultando conveniente reflexionar sobre si los estándares adoptados, resultaron eficaces para asegurar la calidad. Y, en el caso de que sí lo hubieran sido, verificar si aún continúan siendo eficaces, de cara al futuro.

Objetivos del aseguramiento de la calidad

Existen acuerdos dentro del sistema universitario, avalados por las memorias de la CONEAU, respecto de que el camino transitado a través de las acreditaciones de carreras del artículo 43, contribuyó al aseguramiento de umbrales de calidad. En tal sentido, podríamos decir que resultó efectiva la intervención del Estado para garantizar que aquellos que obtuvieran títulos incluidos en las previsiones del artículo 43 (títulos que habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo), poseyeran las competencias debidas que lo habiliten efectivamente a su ejercicio profesional.

Pero, una vez alcanzados esos pisos mínimos de calidad, parecería adecuado revisar el criterio con el cuál se construyen los estándares de calidad.

La realidad de las instituciones universitarias, al momento de la sanción de la LES (1995), no pareciera ser la misma que la actual. En los 20 años transcurridos, todas ellas han debido atravesar múltiples procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y de posgrado. No existía en aquél entonces, al interior de la mayoría de las universidades, cultura de la evaluación, ni capacidad técnica instalada para planificar, en forma autónoma, procesos de evaluación institucional o de carreras.

Las previsiones de la LES, referidas a evaluación institucional y de carreras, y su posterior instrumentación a través de la CONEAU, exigieron a las instituciones jerarquizar dichas funciones, creando gradualmente capacidades instaladas que, en algunos casos van derivando en verdaderos sistemas internos de calidad institucional.

La cuestión de los estándares se vincula a tensiones que puedan surgir entre la diversidad de instituciones y la homogeneidad de requerimientos para asegurar la calidad.

Sobre este punto cabe tener presente además, que los debates internacionales, como los producidos en el Fórum 2012 de *INQAAHE* -que nuclea a más de 100 agencias de acreditación de 80 países diferentes-, sobre el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad, resaltan la necesidad de revisar los mecanismos de evaluación de la calidad que emplean las agencias, atento a la creciente diversificación de instituciones y de ofertas académicas, la escasez de recursos financieros y humanos necesarios para llevar adelante las prácticas de evaluación institucional, entre otros factores.

Si analizamos el fenómeno de la diversificación de instituciones de nivel superior (instituciones públicas y privadas; universidades e institutos universitarios; instituciones nacionales e internacionales; con oferta de educación virtual, entre otras) podemos, por un lado, reconocer el beneficio de dar respuesta con ello a las múltiples demandas del contexto (sociales, económicas, tecnológicas, etc.) y, por otro, identificar las limitaciones que éste produce sobre los procesos evaluativos.

Surge de este modo un interrogante:

¿Cómo balancear la diversidad (referida a las instituciones) y la homogeneidad (relativa a los requerimientos de calidad) a través de la efectiva implementación de procesos de acreditación?

Como respuesta a ello, la red internacional de agencias *INQAAHE* en su Fórum 2012, a partir del análisis de las guías, normativas o criterios definidos por las agencias para implementar procesos de acreditación, señaló que existe una tendencia a adoptar

estándares abiertos y no prescriptivos. Ello implica implementar menor cantidad de estándares, con "mayor amplitud" en su definición para favorecer la diversidad de instituciones y de programas/ carreras, en detrimento de los requerimientos de estándares "bien operativos" pensados para proteger la reputación del país, aún frente al riesgo de peligrar la autonomía de las universidades.

Esta propuesta se complementa con el desarrollo de un sistema de calidad interna propio en cada universidad que suponga objetivos, criterios de calidad, sistemas de monitoreo y definición de resultados esperados, como así también la creación de una unidad de apoyo a la calidad educativa institucional, que articule su accionar con las agencias, de tal modo que se pueda descentralizar y sustentar parte del proceso de acreditación en las prácticas evaluativas de cada universidad.

Antes de continuar el análisis del caso en Argentina, retomaremos dos conceptos –ampliamente desarrollados en el presente estudio-, que operarán como categorías para el análisis del balance entre la diversidad de instituciones y su regulación a través de estándares homogéneos. Estas categorías son:

- "Consistencia externa": implica que la institución universitaria (o la carrera) debe satisfacer un nivel o referencia de calidad predeterminado operacionalmente, en forma exógena a ella.
- "Consistencia interna": implica que la institución (o la carrera) debe satisfacer un nivel o referencia de calidad ajustable a sus propios principios y prioridades, conforme a sus propósitos y fines declarados.

Como ya vimos, en Argentina, la autonomía universitaria está establecida en la Constitución, como derecho. Luego, en el artículo 29 de la Ley de Educación Superior se explicitan algunas atribuciones que deben comprender dicha autonomía, las cuales son consideradas básicas y no taxativas. Es decir que la autonomía universitaria sólo puede ser restringida en los casos en que explícitamente lo estableciera la propia ley, como ocurre en el artículo 43, entre otros.

Es así que, en el caso de la acreditación de carreras cuyos títulos habilitan al ejercicio de actividades profesionales de riesgo, la aplicación de estándares construidos en forma *exógena* a la institución se justificaría solamente en aquellos aspectos

regulados por artículo 43 de la LES (carga horaria mínima, contenidos básicos, intensidad de la formación práctica asociadas a las actividades reservadas con exclusividad para dichas profesiones reguladas).

A excepción de los aspectos antedichos, en las acreditaciones de estas carreras deberían aplicarse estándares de calidad construidos con lógica de consistencia interna. Ello por cuanto, la lógica de consistencia interna admite dar lugar a las intervenciones estatales (o exógenas de agencia), preservando la autonomía institucional (evaluaciones institucionales previstas por el artículo 44 de la LES).

Sin embargo, tanto la reglamentación como los procesos de evaluación estuvieron atravesados por algunos supuestos dominantes en el medio académico. Uno de ellos parece ser la asociación entre calidad y regulación.

Cabe tener en cuenta que la noción de regulación es específica de la profesión y no del título. La ley se refiere a las diversas normas (provinciales o nacionales) que regulan el ejercicio profesional, en ejercicio del poder de policía reservado por las provincias. Los títulos son todos regulados por el Ministerio de Educación desde que le dan validez nacional; bajo esta última perspectiva la observación del artículo no tendría sentido (CRUP, 2003).

Universidad de SanAndrés

Asimismo, la calidad no necesariamente es un juego de estandarización de productos y/o procesos y/o insumos. Por el contrario, la estandarización limita la diversidad y las diferencias de criterios para medir calidad -que son inherentes a los distintos tipos de propuestas educativas-. Así es que, en muchos casos, la tendencia a favorecer la homogeneización de algunos aspectos que exceden los alcances del artículo 43 de la LES, puede terminar afectando esa diversidad, al condicionar la autonomía institucional.

Los procesos de acreditación de carreras de grado en la Argentina han ignorado, en muchos casos, estas consideraciones.

Tal como pudo verificarse en el análisis de los dictámenes de acreditación de las carreras seleccionadas (Capítulo 6), algunos aspectos de la evaluación (investigación,

dedicaciones horarias y titulaciones de posgrado del cuerpo docente) son considerados factores determinantes de calidad para la acreditación. Sin embargo, la ponderación que se hace de los mismos orienta hacia a un modelo único e ideal que va dando forma y homogeneizando el conjunto del sistema.

Ello surge del informe CONEAU – MECyT: "Situación de las Carreras de Ingeniería Agronómica de la Argentina" de noviembre de 2005[29], que planteaba lo siguiente:

"El 70% de los docentes de las carreras no acreditadas tienen dedicación menor a 10 horas semanales y sólo el 9% tiene dedicación mayor a 40 horas, en comparación con el 23 y 43,7% respectivamente que caracteriza al total de carreras evaluadas. La proporción de docentes con título de posgrado no alcanza al 4% en ninguno de los niveles académicos, ubicándose muy por debajo del promedio general. Esto se refleja en el escaso desarrollo de actividades de investigación. En consecuencia, la producción científica de los docentes es muy inferior, consignándose un total de 64 publicaciones como promedio de las carreras no acreditadas en comparación con más de 600 en promedio de la totalidad de carreras".

O en el informe de CONEAU "Situación actual de las carreras de Arquitectura de Argentina" de octubre de 2010[30], donde señalaba:

"En relación al cuerpo académico se detecta la falta de dedicación y formación de posgrado de los docentes. Esta situación se refleja en las escasas actividades de investigación desarrolladas por las carreras. Con respecto a la formación de posgrado de los docentes, es baja la cantidad con títulos de doctor. Y en relación a la dedicación es baja la cantidad de docentes con dedicación exclusiva."

En este caso, el informe CONEAU sobre carreras no acreditadas no hace referencia a medidas de tendencia central (promedio), para referenciar los déficits –como ocurría en ingeniería agronómica-. Sin embargo, denuncia un déficit en la dedicación y formación de postgrado de los docentes, haciendo expresa referencia a la baja cantidad de docentes con dedicación exclusiva y con títulos de doctor, respectivamente.

[29] Adriana Rodríguez y María Eugenia Martínez (2005), "Situación de las Carreras de Ingeniería Agronómica de la Argentina", informe CONEAU – MECyT.
[30] Mónica Deluca y Marina Semper (2010), "Situación actual de las carreras de Arquitectura de Argentina", Informe de la CONEAU.

Concluimos entonces que, en los actuales estándares previstos para la acreditación de carreras incorporadas al artículo 43, se analizan aspectos cuya evaluación y ponderación es realizada por los pares evaluadores externos, sin contextualizarse con los fines y propósitos declarados en los proyectos institucionales de cada institución universitaria. De ese modo, su evaluación y ponderación quedan libradas a la discrecionalidad de los pares evaluadores, que suelen tomar como modelo valorativo su propia experiencia.

Esto muchas veces juega en contra de la necesidad de tomar diferentes modelos de calidad, para atender la diversidad del sistema, además de afectar a la autonomía de estas instituciones, la cual está garantizada por la Constitución Nacional y por la Ley de Educación Superior (LES).

En tal sentido, parecería más aconsejable que aspectos como los propuestos en estos estándares sean evaluados en el marco de las instancias internas de evaluación institucional y complementadas por las evaluaciones externas, tal como se lo promueve en el artículo 44 de la LES.

Por otro lado, se repiten un conjunto mayoritario de estándares homologables entre las distintas carreras incorporadas al artículo 43[31], que no surgen de la exigencia de dicho artículo de la ley en tanto que no forman parte de los aspectos allí regulados y su redacción -con lógica de consistencia externa-, hace que atenten contra las garantías de autonomía institucional establecidas en el artículo 29 de la LES. Al respecto cabe preguntarse, ¿tiene sentido evaluar los mismos estándares, en forma diferenciada por carreras que pertenecen a una misma institución? Sirven como ejemplo de estándares homologables los detallados en el anterior apartado de estas conclusiones.

Entonces, considerando lo hasta aquí planteado, proponemos que para *balancear la diversidad (referida a la institución) y la homogeneidad (relativa a los requerimientos de calidad*)", los aspectos que no surgieran explícitamente de las regulaciones previstas en el artículo 43, sean evaluados con lógica de consistencia interna, a través de los mecanismos previstos en el artículo 44 de la LES. Para ello, resultaría necesario realizar

[31] Un promedio de 76,3%, un mínimo de 58,2% para Medicina y un máximo de 86,3% para Arquitectura

una revisión de los actuales estándares que se aplican para la acreditación de carreras incorporadas al artículo 43, de modo de redefinir o suprimir aquellos que no respondieran los alcances previsto en dicho artículo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboul-Ela, B. (Abril, 2012). Internal Quality Assurance & the Development of an Institutional Quality Culture: Lessons Learned, Forum llevado a cabo en INQAAHE, Melbourne, Australia. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1334791790_theme-3-internal-qa-and-the-development-of-an-institutional-quality-culture-lessons-learned-badr-aboul-ela.pdf

Acuña, C. & Smith, W. (1994). The Political Economy of Structural Adjustment: the Logic Support and Opposition to Neoliberal Reform. En C. Acuña, W. Smith, & E. Gamarra (Eds), *Latin American Political Economy in the age of Neoliberal Reform: Theoretical and Comparative Perspectives* (pp.17-66). New Brunswick: Transaction Publishers.

Altbach, Ph. (2009). *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Albatch, Ph., & Saldak, J. (1997). *Higher Education at the Turn of the New Century. Structures, Issues, and Trends*. París: UNESCO.

Araujo, S. (2006). Aportes para el debate en torno de la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica. En S. Araujo (Ed), *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica* (pp. 135-184). Buenos Aires: UNQ-Prometeo.

Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. Krotsch, A. Camou, & M. Prati (Eds), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 29-68). Buenos Aires: Prometeo.

Araujo S., & Trotta L. (2011). La acreditación de las Ingenierías: Configuración compleja en la institucionalización de la política. *Archivos de Ciencias de la Educación.* 4a. época. Año 5, No. 5. 83-97. Recuperado del sitio de internet: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar

Badrawi, N. (Abril, 2011). Globalizing forces and national/regional goals. *La garantía de la Calidad: Fundamentos para el futuro*. Conferencia Bienal de INQAAHE, Madrid, España. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/madrid-2011/presentations

Barcelay, M. (2003). *La nueva gestión pública: un acercamiento a la investigación y al debate de las políticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Barsky, O. & Dávila, M. (2010). La evaluación de posgrados en la Argentina. En O. & M. Dávila (Eds), *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación* (pp. 121-201). Buenos Aires: Teseo-Universidad de Belgrano.

Bordom, J. & Elmazar, H. (Abril, 2011). Efforts and Challenges to Achieve Quality Standards towards Accreditation for Medical Education Institutes in Developing Countries. *La garantía de la Calidad: Fundamentos para el futuro*. Conferencia Bienal de INQAAHE, Madrid, España. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/madrid-2011/presentations

Brunner, J. (1990a). Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina. BID-SECAB-CINDA. Santiago de Chile.

Brunner, J. (1990b). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J. (1994). Educación Superior en América Latina: Coordinación, Financiamiento y Evaluación. En C. Marquis (Ed.), *Evaluación Universitaria en el Mercosur* (pp. 67-117). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.

Brunner, J. (s/d). Prometeo de visia en América Latina. http://www.brunner.cl/. Recuperado de internet: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Neavedefxz_html.pdf

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Campbell, C. (Abril, 2012). Changing perceptions of independence from the perspective of both EQAs. Forum llevado a cabo en INQAAHE, Melbourne, Australia. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1334792027_theme-4-changing-perceptions-of-the-independence-of-eqas-carolyn-campbell.pdf

Campos, M.S. (2012). La acreditación de carreras de Medicina en la Argentina: entre la danza ritual y la mejora de la calidad Un estudio de casos. Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Argentina. Recuperado de (http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/742/1/%5bP%5d%5bW%5d%20D.%20Edu.%20%20Alvarez%20de%20Campos%2c%20Soledad.pdf)

Camou, Antonio (2002), "Reformas estatales de "segunda generación" y reformas universitarias en la Argentina actual (O de por qué es más fácil privatizar una línea aérea que una universidad". En P. Krotsch (D), *La Univesidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes* (pp 131 - 151). La Plata: Colección Diagonios. Ediciones Al Margen.

Camou, A., Krotsch, P. & Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Cassagne, J.C. (1991). *Derecho administrativo Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Abeledo- Perrot.

Chiroleu, A. & Iazetta, O. (2005). *La reforma de la Educación Superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Centro de Altos Estudios en Educación (2002). *Estudios de Política y Legislación Universitaria, Serie Debates, Cuadernos Académicos Nº 1. Artículo 43, Ley 24.521*. Recuperado de: http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/ -dip/documentos/educacion.superior.0.1.pdf

Clark, B. (1984). *Perspectives on Higher education: Eight Disciplinary and Comparative Views.* Berkeley, Ca: University of California Press.

CONEAU (2002). *Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Argentina.

CRUP (2003). Reflexiones y Aportes Del Consejo De Rectores De Universidades Privadas – CRUP – para la Revisión de Estándares y Actividades Profesionales Reservadas a las Titulaciones Incorporadas al Régimen Del Art. 43 LES. *Revista Debate Universitario,* V*olumen* 1, (2) pp. 134-152. Recuperado de: http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/2548/pdf.

Corengia, A. (2015). El impacto de la CONEAU en Universidades Argentinas. Universidad de San Andrés. Editorial: Teseo.

Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina.* Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana - Teseo.

Del Bello, J. C. (1993). Relaciones entre el Estado y la Universidad. *Pensamiento Universitario, Año 1* (1), 41- 45.

Del Bello, J. C., Barsky, O. & Gimenez, G. (2007). *La Universidad Privada Argentina.* Buenos Aires: Del Zorzal

Del Bello, J.C. (2015). Agenda de política universitaria 2015/2025. En C. Marquis (Ed.), *La Agenda Universitaria II. Propuestas de Políticas Públicas para la Argentina* (pp. 43 - 78). Buenos Aires: Universidad de Palermo.

De Vincenzi, A. (2012). Informe sobre el Forum 2012 de INQAAHE. Manuscrito no publicado. Consejo de Rectores de Universidades Privadas. Buenos Aires, Argentina.

De Vincenzi, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *volumen 4,* (9), pp. 76–94.

De Vincenzi, R. (2009). *La regulación de las Carreras de Medicina en la Argentina: el proceso de toma de decisiones.* Buenos Aires: Prometeo.

De Vincenzi, R. (2014). El interés público por la calidad: homogeneidad en los criterios de evaluación y respeto a la pluralidad de proyectos institucionales. *Revista Debate Universitario, volumen 3*, (5) pp.141 – 151. Recuperado del sitio de internet: http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/5471/pdf.

Diario de Sesiones. Cámara de Diputados de la Nación 18°. Reunión, 7 de junio de 1995.

Diario de Sesiones. Cámara de Senadores de la Nación 31°. Reunión, 20 de julio de 1995.

Diaz Sobrinho, J. (2003). Avaliacao da Educacao Superior. Regulacao e emancipacao. *RAIES, Vol. 8* (2), pp 31-47. Recuperado del sitio de internet: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1221

Dias Sobrinho, J. (2005) Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos, volumen 27* (108), pp. 31-44. Recuperado del sitio de internet: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100003

Evans, P. (1997). The eclipse of the state? Reflections on Stateness in an Era of Globalization. *World Politics, volumen 50* (1), pp. 62-87.

Fernández Lamarra, N. (2003). Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina. IESAL/UNESCO. IES/2003/ED/PI/IO. Argentina.

Finocchiaro A. (2004). *UBA c/Estado Nacional*. Buenos Aires: Prometeo.

Fogarty, M. & Melville, D. (1996). Organizational Culture Change through Training and Cultural Immersion. *Journal of Organizational Change*, volumen 9 (4), pp. 69-81.

Fowler, T. (Abril 2012). Institutional Diversity and Quality Assurance. Forum llevado a cabo en INQAAHE, Melbourne, Australia. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1334708075_theme-2-institutional-diversity-and-qa-tim-fowler.pdf

García Guadilla, C. (2001). Balance de la década de los noventa y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la Educación Superior. En M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero* (pp. 17-37). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

García de Fanelli, A. (1998). *Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional*, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Cultura y Educación.

García de Fanelli, A. M. (2000). Transformaciones en la política de educación superior Argentina en los años noventa. *Revista de la Educación Superior, volumen XXIX* (114), pp. 1-12. Recuperado del sitio de internet: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista114_S2A7ES.pdf.

Garrone, J. A. (1994). *Diccionario jurídico Abeledo Perrot*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.

González, L. E. (2003). Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas. En M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero* (pp. 141-159). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en argentina. *Calidad en la educación*, (36), PP. 187-217. Recuperado del sitio de internet: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652012000100006&script=sci_arttext

Guaglianone, A. (2013). *Políticas de Evaluación y Acreditación en las Universidades Argentinas.* Buenos Aires: Teseo – UAI.

Guerrini, V., & Jeppesen, C. (2001). El sistema de posgrado en Argentina: problemas y desafíos de los procesos de acreditación en el marco de las políticas para el mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior. *Revista Escenarios Alternativos, Año 5*, (12), pp. 1-9. Buenos Aires. Argentina.

Hay, M. (Abril, 2012). Developments in the Methodology of External Quality Assurance: Rethinking the why and the what of EQA. Forum llevado a cabo en INQAAHE, Melbourne, Australia. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1336472116_theme-1-developments-in-the-methodology-of-eqa-rethinking-the-why-and-the-what-of-eqa-mark-hay.pdf

Inga, M. G., & Silva Velásquez, D. (2005). *La Evaluación y Acreditación de la Calidad en las Nuevas Leyes de Educación Superior de América Latina*. Recuperado de internet: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_acreditacion_calidad_nuevas_leyes_AL.pdf

INQAAHE. (2007). *Guidelines of Good Practice in Quality Assurance (GGP)*. Recuperado de: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1231430767_inqaahe---guidelines-of-good-practice[1].pdf

IESALC-UNESCO. (2007). *Informe de evaluación externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina*. Recuperado de: http://www.coneau.edu.ar/archivos/InformeEvExCONEAU.pdf

IESALC-UNESCO. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES).* Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/B90583F7-55DF-4762-A321-6511923CB694/FinalDownload/DownloadId-B8067E679CD4BF619C9BE16991ADB119/B90583F7-55DF-4762-A321-6511923CB694/images/0018/001814/181453mo.pdf

Kells, H.R. (1995). Sistemas de evaluación nacional y de autorregulación universitaria: sus implicancias para Argentina. En C. Marquis (Ed.) *Evaluación Universitaria.*

Memorias del II Taller sobre Experiencias de Evaluación Universitaria (pp.21-46). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Krotsch, P. (1999). El proceso de formulación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la argentina. En *Un marco de calidad: evaluando la evaluación*. Quinta conferencia de la Red Internacional de Agencias para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Chile.

Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Lecocq, J. (Abril, 2012). Developments in Methodology of External Quality Assurance. Forum llevado a cabo en INQAAHE, Melbourne, Australia. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1334707869_theme-1--developments-in-the-methodology-of-eqa-julien-lecocq.pdf

Lemaitre, M. J. (2010a). *Opciones y modelos de aseguramiento de la calidad*. Red Iberoamericana para la acreditación de la calidad de la Educación Superior - Curso internacional. Buenos Aires, Argentina.

Lemaitre, M. J. (2010b). *Una mirada actual al desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad*. Recuperado de: url (http://portal.mec.gov.br/docman/.../4335-conae4-08042010)

Lemaitre, M. J. (Abril, 2011). External evaluation of a QA agency Lessons from experience. *La garantía de la Calidad: Fundamentos para el futuro.* Conferencia Bienal de INQAAHE. España. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/13/documenten/1302875414_workshop-the-external-review-of-agencies-maria-jose-lemaitre.pdf

Levy, D. (1995). *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM - FLACSO.

Marquina, M. (2008). Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia. Revista de la Educación Superior, *volumen XXXVII* (148), pp. 7-21.

Marquis. C. (2015). Investigaciones, políticas y planeamiento universitario. En C. Marquis (Ed.), *La Agenda Universitaria II. Propuestas de Políticas Públicas para la Argentina* (pp. 9 - 41). Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Midaglia C. & Robert, P. (1998). *Uruguay: un caso de estrategias mixtas*. Buenos Aires: CLACSO.

Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero* (pp. 203-215). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Mundet, E. (2011). El artículo 43 de la Ley 24.521: Pautas para la interpretación y aplicación de la norma. En *IN IURE, volumen 1* (1), pp. 11-22.

Mundet, E. (2002). El artículo 43 de la Ley 24.521: pautas para la interpretación y aplicación de la norma. Mimeo. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires, Argentina.

Musselin Ch. (2001). *Regulación de los sistemas universitarios*. París: Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Neave, G. (2001) *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación* (Nº 4). Recuperado del sitio de internet: http://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/files/2012/04/Oszlak-O-y-ODonnell-G-1984-Estado-y-Polticas-estatales-en-Amrica-Latina-Hacia-una-estrategia-de-investigacin.pdf

Oszlak, O. (1999). De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado. *Revista Nueva Sociedad* (160), pp. 81-100. Recuperado de internet: http://nuso.org/media/articles/downloads/2754_1.pdf

Patil, J. (Abril, 2012). Changing Notions of Independence of External Quality Assurance Forum llevado a cabo en INQAAHE, Melbourne, Australia. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1334792165_theme-4-changing-perceptions-of-the-independence-of-eqas-jagannath-patil.pdf

Pérez Rasetti, C. (2004). *La acreditación y la formación de los ingenieros en la Argentin*a. Recuperado del sitio de Internet: www.coneau.edu.ar

Pierson, Ch. (1991). *Beyod the welfare state? The New Political Economy of Welfare*. Cambridge: Polity Press.

REDES (2011). *Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AQ) a partir de información provista por actores relevantes*. Recuperado de: http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2012-Informe-Argentina.pdf

Ross, A. (1963). *Sobre el derecho y la justicia*. Buenos Aires: Eudeba.

Sánchez Martínez, E. (2002). La legislación sobre educación superior en Argentina: entre rupturas, continuidades y transformaciones (IES/2002/ED/PI/3). Recuperado del sitio de internet: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139827s.pdf

Sánchez Martínez, E. (2015). Hacia una mayor inclusión, calidad y transparencia en la educación superior. En C. Marquis (Ed.), *La Agenda Universitaria II. Propuestas de*

Universidad de San Andrés

Políticas Públicas para la Argentina (pp. 185 - 212). Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Sauret, H. (Noviembre, 2009). Análisis del impacto de la acreditación en los títulos incluidos en el Art. 43 LES, *Taller organizado por la Secretaría de Políticas Universitarias*, Buenos Aires.

Schein, E. (1988*). La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.

Scharz, S.; & Teichler, U. (2000). *The Institutional Basis of Higher Education Research. Experiences and Perspectives*. Holanda: Kluwer Academic Publishers.

Sigal, V. (2007). *Observaciones a la acreditación de las carreras del Art. 43 de la Ley 24.521 y la CONEAU*. Documento de Trabajo Nº 200. Recuperado de Internet: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/200_sigal.pdf.

Sigal, V. (2007). *Observaciones a la acreditación de las carreras del Art. 43 de la Ley 24.521 y la CONEAU*. (Documento de Trabajo N° 200). Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/200_sigal.pdf

Silleborg. E.; Holm. K.; Agélii. K.; Baldursson. S.; Blytt Holmen. T.; & Lange. T. (2011). *Stakeholder cooperation – annual noqa project 2011 (work in progress). La garantía de la Calidad: Fundamentos para el futuro.* Conferencia Bienal de INQAAHE. España. Recuperado del sitio de internet: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/13/documenten/1304412588_4-stakeholder-cooperation-annual-noqa-project-agelii-baldursson-holmen-lange.pdf

Stiglitz, J. (1995). *La Economía del Sector Público.* Barcelona: Bosch.

Stubrin, A. Una encrucijada interpretativa acerca de la acreditación de las carreras de grado. s/f. Recuperado de Internet: www.coneau.gov.ar/que_es/document/ publicaciones/publicaciones.html.

Torre, D. & Zapata, G. (2012). *Impact of external quality assurance of higher education in Ibero-America: Project: Quality Assurance: Public Policy and University Management*. Recuperado del sitio de internet: http://www.cinda.cl/download/libros/Impact%20of%20external%20quality%20assurance%20of%20higher%20education%20in%20Ibero-America.pdf

UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Tünnermann Bernheim, C. (2008). La autonomía universitaria en el contexto actual Universidades. *Redalyc, volumen LVIII* (36), 19 – 46. Recuperado del sitio de internet: http://iep.udea.edu.co:8180/entornoPGU/bitstream/123456789/48/1/Tunnermann2008_La%20autonomia%20universitaria%20en%20el%20contexto%20actual.pdf

Vaccarezza, L (2006). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. En H. Vessuri (Ed.), *Universidad e investigación científica* (33-49). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado del sitio de internet: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Leonardo%20S%20Vaccarezza.pdf.

Van Damme, D. (Abril, 2011). Renegociando la autonomía institucional y la rendición de cuentas pública: el futuro de la garantía de la calidad de la educación superior. *La garantía de la Calidad: Fundamentos para el futuro.* Conferencia Bienal de INQAAHE. España. Recuperado del sitio de internet: http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Eventos-destacados/2011/Conferencia-INQAAHE-2011-en-Madrid/Sesion-de-clausura

Van Vught, F. (1993). Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso. En H. Vessuri (Ed.), *La evaluación académica: enfoques y experiencias, volumen 2* París: CRE - UNESCO 1.

Villanueva, E. (2008). La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, volumen 13* (3), 793-805. Recuperado del sitio de internet: http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/09.pdf

Vroeijenstijn, T. (Abril, 2011). Professionalization of Quality Assurance: the view of the agencies. *La garantía de la Calidad: Fundamentos para el futuro.* Conferencia Bienal de INQAAHE. España. Recuperado del sitio de internet: http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Eventos-destacados/2011/Conferencia-INQAAHE-2011-en-Madrid/Professionalization-of-Quality-Assurance-the-view-of-the-agencies

Woodhouse, D. (Abril, 2011). Logros y progresos: individuales y colectivos. *La garantía de la Calidad: Fundamentos para el futuro.* Conferencia Bienal de INQAAHE. España. Recuperado del sitio de internet: http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Eventos-destacados/2011/Conferencia-INQAAHE-2011-en-Madrid/Sesion-de-clausura

World Federation for Medical Education (2013). *Global Standards for Quality Improvement.* Recuperado de: http://wfme.org/standards/bme/3-quality-improvement-in-basic-medical-education-english/file

Zampana Huamaní, Mary Elizabeth (2010). *La acreditación de las carreras universitarias en Perú*. Ensayo. Arequipa. Perú.

FUENTES

AGENCIAS Y ORGANIZACIONES

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) – España http://www.aneca.es/

- Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA) - Estados Unidos http://www.aspa-usa.org/
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) – México http://www.ceneval.edu.mx
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) – Chile www.cnachile.cl
- Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU) – Bolivia http://www.minedu.gob.bo
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) http://www.coneau.edu.ar
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) – México http://www.copaes.org
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) – Colombia http://www.cna.gov.co/
- Consejo de Educación Superior (CES) – Puerto Rico http://www.ce.pr.gov
- Consejo de Rectores de Universidades Privadas http://www.crup.org.ar
- Consejo Interuniversitario Nacional http://www.cin.edu.ar
- *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* – Brasil http://www.capes.gov.br
- *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)* http://www.inqaahe.org/
- Ministerio de Educación http://www.me.gov.ar/spu
- *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA*) – Inglaterra http://www.qaa.ac.uk
- *World Federation for Medical Education (WFME)* http://wfme.org

LEYES

- Argentina. 1994. Constitución Nacional de la República Argentina
- Argentina. Ministerio de Cultura y educación. Secretaría de Políticas Universitarias.1994. Proyecto de Ley de Educación Superior. Texto, comentario y antecedentes.
- Argentina. 1995. Ley de Educación Superior Nº 24. 521 y Decretos Reglamentarios.
- Argentina. 2006. Ley de Educación Nacional N° 26.206.

ESTÁNDARES

- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1999), Resolución Ministerial 535/99 sobre los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Medicina, así como la nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hayan obtenido el título de Médico.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2001), Resolución Ministerial 1232/01 sobre los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera de grado de Ingeniero Aeronáutico; Ingeniero en Alimentos; Ingeniero Ambiental; Ingeniero Civil; Ingeniero Electricista; Ingeniero Electromecánico; Ingeniero Electrónico; Ingeniero en Materiales; Ingeniero Mecánico; Ingeniero en Minas; Ingeniero Nuclear; Ingeniero en Petróleo, e Ingeniero Químico.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003), Resolución Ministerial Nº 334/2003 sobre los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera de grado de Ingeniería Agronómica.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Resolución Ministerial Nº 498/2006 “Contenidos curriculares básicos para la carrera de Arquitectura”.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), Resolución Ministerial 1314/2007 sobre los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Medicina, así como la nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hayan obtenido el título de Médico.

ANEXO

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		ING. AGRONÓMICA: Resolución 334		ARQUITECTURA: Resolución 498		INGENIERÍA: Resolución 1232	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
1.1.- La actividad de la Universidad o Instituto Universitario en que se desarrolla la Carrera de Medicina debe desenvolverse con respeto a la libertad académica, cumpliendo los requerimientos de la legislación vigente.	H	1.1.1. La carrera se desarrolla en un contexto universitario, (un ambiente de creación intelectual que instrumenta docencia, investigación y extensión).	H	I.1 La carrera de Arquitectura debe desarrollarse en Universidades o Institutos Universitarios donde se realicen las actividades sustantivas de la educación superior: docencia1, investigación2, extensión y difusión del conocimiento y cuya misión institucional esté explícitamente definida y sea de conocimiento público.	H	I.1.La carrera debe desarrollarse en una Universidad o Instituto Universitario donde se realicen actividades sustantivas en educación superior: docencia, investigación, extensión y difusión del conocimiento.	H
1.2. La misión, los fines y los propósitos de la carrera de medicina deben estar explicitamente definidos y ser de público conocimiento; deben considerar los problemas y sistemas de salud locales / regionales / nacionales; deben orientar la planificación, el proceso de toma de decisiones, ia gestión y las actividades de docencia, investigación y	H	1.1.2. La carrera cuenta con garantías de financiamiento institucional (presupuesto, donaciones, convenios institucionales), que garantiza el cumplimiento de la misión, metas y objetivos institucionales	H	I.2. La identificación de la carrera de Arquitectura responderá al proyecto educativo que presente los atributos y competencias del profesional arquitecto, y debe hacerse explicitando los objetivos de la misma, proporcionando a la sociedad una clara identificación de su propósito y específicamente al estudiante la fundamentación del plan de estudio, las aptitudes que debe desarrollar, la	H	I.2. La misión institucional, los objetivos de la carrera, el funcionamiento y su reglamentación, el perfil profesional propuesto y el plan de estudios deben estar explícitamente definidos y deben ser de conocimiento público.	H

extensión; todo ello con el máximo respeto a la libertad académica.				dedicación y los medios para lograr el objetivo y cuáles serán las distintas alternativas y posibilidades que se plantearán para su ejercicio.			

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
1.3. La carrera de medicina debe dictarse en une institución que desarrolle, además, actividades de posgrado y de educación continua.	H	1.1.3. La carrera demuestra coherencia de la misión, propósitos y objetivos institucionales con los de la Universidad.	H	I.3. La institución debe tener definidas y desarrollar políticas institucionales en los siguientes campos: -investigación científica, aplicada al campo tecnológico / proyectual. -actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo, que contemplará a la capacitación en el área profesional específica y los aspectos pedagógicos. -extensión, cooperación interinstitucional, difusión del conocimiento producido y vinculación con el Medio.	H	I.3.La institución debe tener definidas y desarrollar políticas institucionales en los siguientes campos: a) investigación científica y desarrollo tecnológico. b) actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo, que no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y a los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria. c) extensión, cooperación interinstitucional, difusión del conocimiento producido y vinculación con el medio	H

1.4. Deben existir políticas que promuevan la investigación, la que puede desarrollarse en áreas biomédicas, clínicas, epidemiológicas, de seivicios y de educación médica	H	1.1.4. La carrera cuenta con orientaciones estratégicas debidamente documentadas no necesariamente enmarcadas en un plan estratégico.	H	I.4. La carrera debe contar con una organización y una conducción académica y administrativa adecuada, marcos normativos, reglamentos y normas de procedimiento, que garanticen la calidad, idoneidad y pertinencia de sus acciones, así como instancias institucionalizadas responsables del diseño y seguimiento de la implementación del plan de estudios y su revisión periódica. Las funciones deben estar claramente identificadas y distribuidas.	H	I.4. La carrera debe contar con un plan de desarrollo explícito, que incluya metas a corto, mediano y largo plazo atendiendo tanto al mantenimiento como al mejoramiento de la calidad.	H

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
1.5. Debe existir una planificación para la participación de alumnos y docentes en actividades de extensión universitaria.	H	1.1.5. La carrera presenta coherencia con los estatutos y reglamentos institucionales.	H	I.5. El decano y los directores académicos, jefes de departamentos o institutos deben poseer antecedentes y dedicación compatibles con la naturaleza del cargo.	H	I.5. La carrera deberá contar con una organización académica y administrativa adecuada que le permita alcanzar los objetivos y el perfil profesional que se ha propuesto. Las funciones deben estar claramente identificadas y distribuidas.	H

Universidad de San Andrés

1.6. La carrera de medicina debe promover el desarrollo intelectual, el espíritu crítico y el sentido ético de sus alumnos, en un clima de libertad, equidad, solidaridad y respeto por la diversidad.	H	1.1.6. La carrera cuenta con un soporte institucional (organización, conducción académica y administrativa) adecuado, así como con instancias institucionalizadas responsables del diseño y seguimiento de la implementación del plan de estudios y su revisión periódica. Las funciones deben estar claramente identificadas y distribuidas.	H	I.6. El personal administrativo debe estar capacitado y su número debe ser congruente con la planta académica y la matrícula.	H	I.6. Deben existir instancias institucionalizadas responsables del diseño y seguimiento de la implementación del plan de estudios y su revisión periódica. Deberán implementarse mecanismos de gestión académica (seguimiento de métodos de enseñanza, formas de evaluación, coordinación de los diferentes equipos docentes, cumplimiento de los programas de la asignaturas o equivalentes, adecuación de los materiales de estudio y de apoyo, grado de dedicación y conformación de los equipos docentes, entre otros aspectos).	H

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
1.7. Las autoridades de la carrera deben asegurar el desarrollo y la articulación entre docencia, investigación y extensión.		1.1.7. La unidad académica genera espacios de participación de la comunidad universitaria en la reinterpretación y desarrollo de las orientaciones estratégicas.	H	I.7. Deben existir sistemas de registro y procesamiento de la información académica y los canales de comunicación deben ser confiables, eficientes y actualizados.	H	I.7. El decano y los directores académicos, jefes de departamentos o institutos deben poseer antecedentes compatibles con la naturaleza del cargo.	H

QUAERERE VERUM Universidad de San Andrés

1.8. La Carrera de Medicina debe tener convenios de cooperación interiristitucional pasa contribuir al estudio y desarrollo de proyectos orientados a problemas sanitarios nacionales, regionales y/o locales.	H	1.1.8. La carrera promueve la extensión y cooperación interinstitucional. La institución busca la vinculación con empresas asociaciones profesionales y otras entidades vinculadas con la profesión, estableciendo convenios para la investigación transferencia tecnológica, pasantías y prácticas como forma de integración al medio socio productivo.	H		H	I.8. La carrera debe promover la extensión y cooperación interinstitucional. La institución debe buscar la vinculación con empresas, asociaciones profesionales y otras entidades relacionadas con la profesión, estableciendo convenios para la investigación, transferencia tecnológica, pasantías y prácticas como forma de integración al medio socio-productivo.	H

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
I.9. Debe existir una planificación general del desarrollo de la carrera, con metas a corto, mediano y largo plazo en unidades de tiempo y recursos. La duración de los plazos será definida por cada unidad académica.	H	1.2.1. La organización, el gobierno, la gestión y la administración de la carrera es coherente con el logro del proyecto académico.	H			I.9. Los sistemas de registro y procesamiento de información y los canales de comunicación deben ser seguros, confiables, eficientes y actualizados.	H
I.10. Se debe disponer de un sistema de registro y procesamiento de la información académicoadministrativa	H	1.2.2. La carrera cuenta con reglamentos para la designación de las autoridades.				I.10. Debe asegurarse el resguardo de las actas de examen.	

Universidad de San Andrés

oportuno, confiable y eficiente que contribuya a la toma de decisiones para un adecuado funcionamiento de la carrera.							

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
I.11. Debe existir un documento, disponible para todos los interesados, donde se especifiquen las condiciones de ingreso, permanencia, evaluación y promoción de los estudiantes.	H	1.2.3. Las autoridades de la carrera según modalidad (decanos, directores académicos, jefes de departamento o institutos), poseen antecedentes compatibles con el proyecto académico.	H				
I.12. Las autoridades de la carrera deben extender un certificado de estudios detallando cada uno de los cursos, con las notas —en el sistema de calificación de 0 a 10— obtenidas en las evaluaciones sumativas. Se debe incluir la nota de la Práctica Final Obligatoria obtenida en la evaluación sumativa, final e integrada. Se deben incluir los aplazos.	H	1.2.4. El personal administrativo está capacitado y su número es congruente con la planta académica y la matrícula.	H				

Universidad de San Andrés

I.13. Las notas obtenidas por los estudiantes en cada curso y en la PFO, deben ser registradas en el legajo del alumno. Este documento debe estar disponible para el alumno y para los docentes y autoridades que justifiquen adecuadamente su consulta.	H	1.2.5. Los sistemas de registro y procesamiento de la información académica y los canales de comunicación son seguros, confiables, eficientes y actualizados.	H				

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
I.14. Debe haber una unidad operativa específica que se encargue de la organización, coordinación, supervisión y evaluación de la Práctica Final Obligatoria.		1.3.1. La Institución participa en actividades de promoción de la cultura en sus diversas expresiones, valores democráticos y solidaridad social.	H				
I.15. El personal no docente y/o de apoyo debe ser adecuado en número y calificación al funcionamiento de la carrera. Deben desarrollarse actividades de capacitación para este personal.	H	1.3.2. La Institución cuenta con mecanismos que promueven el bienestar de la comunidad universitaria.					

Universidad de San Andrés

		1.3.3. En la Institución funcionan asociaciones de los estamentos de la comunidad universitaria.					
DE OTRAS DIMENSIONES: ALUM Y GRAD y CPO ACAD		1.3.4. La Institución presenta programas institucionales de financiamiento para estudiantes.					

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
		1.3.5. La institución cuenta con una oferta permanente de actividades de postgrado propias o compartidas con otras instituciones.					
		1.3.6. La institución cuenta con programas de pasantías para estudiantes y docentes.					
		1.3.7. La institución posee una oferta continua de capacitación para sus docentes.	H				
		1.4.1. Los proyectos de investigación y desarrollo tecnológico tienen coherencia					

		con el proceso de enseñanza aprendizaje.					
		1.4.2. Los proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, son pertinentes con las necesidades del medio.					
		1.4.3. Los proyectos de investigación y desarrollo tecnológico cuentan con lo participación de alumnos.	H				

Tabla 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
		1.5.1. Los proyectos de extensión son coherentes con el proceso de enseñanza aprendizaje.					
		1.5.2. Los proyectos de extensión son pertinentes con las necesidades del medio.	H				
		1.5.4. La carrera cuenta con actividades de vinculación y cooperación interinstitucional que le permite el intercambio de recursos humanos y/o la utilización de instalaciones y	H				

Universidad de San Andrés

		equipos.					
		1.5.5. La carrera presenta actividades de prestación de servicios al medio	H				

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.1. El currículum de la carrera de medicina debe estar desarrollado en un documento que contenga: fundamentación, fines y propósitos; perfil del egresado (en términos de competencias profesionales y vinculado con los alcances del título); criterios de admisión; normas de regularidad y permanencia; plan de estudio; correlatividades; sistema de evaluación y promoción; condiciones de egreso.	H	2.1.1. La carrera de agronomía estructura su plan de estudio con un perfil profesional generalista respetando la diversidad o diferenciación especifica que pueda surgir en función de los requerimientos de cada provincia y/o región.	H	II.1. Los objetivos de la carrera, el perfil profesional4 propuesto, el plan de estudios y la propuesta pedagógica deben estar claramente definidos y ser coherentes entre sí.	H	II. 1. El plan de estudios debe preparar para la práctica profesional de la ingeniería, explicitando las actividades para las que capacita la formación impartida.	H

II.2. Desde los primeros años de la carrera, se deben ofrecer a los alumnos experiencias educacionales que favorezcan la integración y/o articulación de los conocimientos	H	2.1.2. La carrera presenta objetivos, perfil profesional, plan de estudios y propuesta pedagógica claramente definidos y coherentes entre sí.	H	II.2 El plan de estudios debe especificar los niveles o áreas, asignaturas, módulos u otras denominaciones, que lo forman, constituyendo una estructura integrada y racionalmente organizada. Deben explicitarse los criterios con que se fundamenta la forma de organización adoptada. La formación recorre tres (3) instancias secuenciales y graduales. La primera identifica la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales; la segunda se centra en la formación proyectual y técnica específica propia de la disciplina, la tercera abarca la culminación de las orientaciones, especializaciones o integración de conocimientos y capacidades adquiridas durante las instancias anteriores. Se reconoce la existencia de CUATRO (4) áreas en las cuales pueden ser agrupados los contenidos curriculares de la carrera de arquitectura. Este reconocimiento de áreas en general no implica una relación vinculante con la estructura que establece cada Plan de Estudios: Dentro de estas CUATRO (4) Áreas principales (ver Anexo I), pueden distinguirse subáreas componentes de aquéllas.	H	II.2. Debe existir correspondencia entre la formación brindada, la denominación del título que se otorga y los alcances que la institución ha definido para la carrera.	H

Universidad de San Andrés

II.3. Debe existir un proceso de seguimiento y evaluación del currículum y se deben desarrollar investigaciones que sustenten con evidencias las experiencias educativas y los cambios curriculares.	H	2.1.3. El plan de estudios especifica los ciclos, áreas, asignaturas, módulos u otras denominaciones, que lo forman, constituyendo una estructura integrada y racionalmente organizada.	H	II.3. Debe existir una reglamentación que tenga en cuenta los requisitos previos para acceder al cursado y promoción de cada asignatura mediante un esquema de correlatividad que garantice la continuidad y coherencia en el aprendizaje de los conocimientos.	H	II.3. El plan de estudios debe especificar los ciclos, áreas, asignaturas, que lo componen y las actividades previstas, constituyendo una estructura integrada y racionalmente organizada.	H

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.4. Se debe asegurar que el estudiante adquiera las competencias profesionales requeridas para su desempeño como médico general.	H	2.1.4. El plan de estudios de la carrera cumple con los contenidos curriculares básicos y con una carga horaria mínima de 3500 horas que contempla la formación práctica de acuerdo.	H	II.4. El plan de estudios de la carrera debe cumplir con los contenidos curriculares mínimos, la carga horaria y la intensidad de la formación práctica y otras normativas de la institución. Los contenidos de las asignaturas (cursos, módulos, seminarios u otras denominaciones) deben estar desarrollados y explicitados. La carga horaria mínima contempla exclusivamente los Contenidos Curriculares Básicos de la Carrera que otorga el título	H	II.4. La organización o estructura del plan de estudios debe tener en cuenta los requisitos propios de cada área, ciclo, asignatura, mediante un esquema de correlatividades definido por la complejidad creciente de los contenidos y su relación con las actividades para las que capacita.	H

				de Arquitecto. Queda sujeto a la modalidad y capacidad de oferta de cada Facultad la implementación de otros contenidos obligatorios, optativos y/o electivos, no considerados en el contexto de las actividades profesionales consignadas en el Anexo V.			
II.5. La carrera debe promover la existencia de oportunidades para que los estudiantes participen en programas de investigación a lo largo de la carrera.		2.1.5. El plan de estudios incluye 700 horas de formación práctica de acuerdo a los criterios establecidos en el Anexo III, punto c) de duración y calidad equivalente para todos los alumnos	H	II.5. En el plan de estudios los contenidos deben integrarse horizontal y verticalmente y permitir la participación e integración de docentes y estudiantes en experiencias educacionales comunes.	H	II.5. En el plan de estudios los contenidos deben integrarse horizontal y verticalmente. Asimismo deben existir mecanismos para la integración de docentes en experiencias educacionales comunes.	H

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.6. La carrera de medicina debe ofrecer un listado de actividades electivas dentro de la carga horaria mínima total.		2.1.6. El plan de estudios presenta integración horizontal y vertical de los contenidos	H	II.6. Las asignaturas (u otras denominaciones) deben contar con un programa que contenga sus objetivos, contenidos, carga horaria, la descripción analítica de las actividades teóricas y prácticas, la bibliografía, la metodología con la cual se desarrollará y la forma de	H	II.6. Los programas de las asignaturas u otras unidades equivalentes deben explicitar objetivos, contenidos, descripción de las actividades teóricas y prácticas, bibliografía, metodologías de enseñanza y formas de evaluación.	H

				evaluación utilizada.			
II.7. Los planes de estudios y las actividades programadas (incluida la evaluación) deben ser consistentes con el perfil profesional enunciado.	H	2.1.7. La organización del plan de estudios presenta mecanismos de participación e integración de docentes en experiencias educacionales		II.7. El plan de estudios debe incluir actividades de formación práctica supervisadas. La formación práctica se debe considerar en dos instancias: las que hacen al proyecto donde se vuelcan conocimientos teóricos, habilidades proyectuales y capacidades técnicas y aquellas que responden a la producción, gestión edilicia, desarrollo y concreción de una obra.	H	II.7. El plan de estudios debe incluir formación experimental de laboratorio, taller y/o campo que capacite al estudiante en la especialidad a la que se refiera el programa. La instrucción referida a los procedimientos de seguridad debe ser una parte indispensable del trabajo experimental.	H

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.8. Debe garantizarse un mínimo de carga horaria total de 5500 horas, con un mínimo de 3900 horas para la formación básico-clínica y de 1600 horas para la práctica final obligatoria (internado rotatorio, pasantía rural u otras denominaciones).	H	2.1.8. Los programas de las asignaturas explicitan contenidos, objetivos, describen analíticamente las actividades teóricas y prácticas, carga horaria, metodología, bibliografía y formas de evaluación.	H	II.8. El plan de estudios debe incluir instancias de práctica profesional supervisada, de duración y calidad equivalente para todos los estudiantes, y un trabajo final o de síntesis. Las pasantías en ámbitos profesionales o los proyectos concretos desarrollados por la institución para sectores	H	II.8. El plan de estudios debe incluir actividades de resolución de problemas de ingeniería, reales o hipotéticos, en las que se apliquen los conocimientos de las ciencias básicas y de las tecnologías.	

				productivos y/o de servicios u otras modalidades, permitirán acreditar la práctica profesional supervisada.			
II.9. La carrera de medicina debe concluir con un período de 1600 horas como mínimo, de práctica obligatoria final programada, supervisada y evaluada. La misma debe iniciarse una vez que los alumnos hayan aprobado todas las asignaturas y/o módulos básico-clínicos.	H	2.1.9. La organización o estructura del plan de estudios tiene en cuenta los requisitos previos de cada área, asignatura, módulo, mediante un esquema de correlatividades definido por la complejidad creciente de los contenidos de las asignaturas y su relación con las competencias a formar	H	II.9. Los contenidos y la metodología de enseñanza adoptados deben ser actualizados y evaluados periódicamente.	H	II.9. El plan de estudios debe incluir actividades de proyecto y diseño de ingeniería, contemplando una experiencia significativa en esos campos que requiera la aplicación integrada de conceptos fundamentales de ciencias básicas, tecnologías básicas y aplicadas, economía y gerenciamiento, conocimientos relativos al impacto social, así como habilidades que estimulen la capacidad de análisis, de síntesis y el espíritu crítico del estudiante, despierten su vocación creativa y entrenen para el trabajo en equipo y la valoración de alternativas.	

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.10. La carga horaria mínima total debe utilizarse para la enseñanza de los contenidos	H	2.2.1. Los contenidos y metodología de la enseñanza desarrollados son coherentes con	H	II.10. El plan de estudios puede ofrecer por fuera de la carga horaria mínima materias		II.10. El plan de estudios debe incluir instancias supervisadas de formación en la práctica	H

Universidad de San Andrés

básicos esenciales de la formación del médico general.		el perfil profesional. Son actualizados y evaluados		obligatorias, optativas y/o electivas con el fin de posibilitar la profundización o ampliación de conocimientos y/o la adquisición de destrezas o habilidades de utilidad en la formación del arquitecto.		profesional para todos los alumnos.	
II.11. El plan de estudios debe organizar los contenidos básicos de la carrera en cursos, materias, módulos, unidades o cualquier otra denominación y distribuirlos en una secuencia de tiempo y/o niveles y/o ciclos y/o áreas.	H	2.2.2. Los estudiantes participan en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados para el logro del perfil profesional		II.11. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes debe ser congruente con los objetivos y metodologías de la enseñanza previamente definidos y contemplar de manera integrada la adquisición de conocimientos, la formación de actitudes, el desarrollo de la capacidad de análisis y conceptualización, de destrezas y habilidades para encontrar la información y para resolver problemas concretos. En la carrera se debe considerar periódicamente la frecuencia, cantidad y distribución de evaluaciones que se exigen a los estudiantes.	H	II.11. El plan de estudios debe incluir contenidos de ciencias sociales y humanidades orientados a formar ingenieros conscientes de sus responsabilidades sociales.	

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314	ING. AGRONÓMICA: Resolución 334	ARQUITECTURA: Resolución 498	INGENIERÍA: Resolución 1232

Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.12. Cada una de las materias, cursos, módulos, rotaciones, pasantías, debe tener su programa de enseñanza en el que deben explicitarse: los objetivos de aprendizaje específicos de la misma, las correlatividades, los contenidos organizados en unidades temáticas, las actividades de enseñanza, los recursos necesarios, los ámbitos de prácticas, la modalidad de evaluación y la bibliografía recomendada.	H	2.2.3. La evaluación de los estudiantes es congruente con los objetivos y metodologías previamente establecidos. En dicha evaluación se consideran los aspectos cognoscitivos, actitudinales, el desarrollo de la capacidad de análisis, destrezas y habilidades para seleccionar y procesar información y resolver problemas.	H	II.12. Las asignaturas de la carrera deben presentar distintas estrategias didácticas basadas en la programación de actividades, que estimulen la expresión gráfica, oral y escrita, la creatividad, el desarrollo de la capacidad de concreción, abstracción y la participación. La modalidad de Taller, característica de la carrera de Arquitectura, constituye una experiencia de enseñanza y aprendizaje realizada en un ámbito, de forma grupal e involucrando la interacción entre docentes y estudiantes. Las actividades de proyecto, correcciones grupales, clases específicas, elaboración de conclusiones, se constituyen en formas específicas de construcción del conocimiento compartido. El Taller es un espacio de producción y de reflexión permanente sobre el propio producido. Estos Talleres son dominantes en el Area de Proyecto Arquitectónico y Urbano, y se practican total o parcialmente en otras áreas.		II.12. El plan de estudios debe incluir pronunciamiento sobre grado de dominio de idioma inglés exigido a los alumnos para alcanzar la titulación.	

Universidad de San Andrés

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		ING. AGRONÓMICA: Resolución 334		ARQUITECTURA: Resolución 498		INGENIERÍA: Resolución 1232	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.13. Las actividades de enseñanza deben seleccionarse en función de las competencias profesionales, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, la cantidad de alumnos y las tecnologías disponibles.	H	2.2.4. Los estudiantes conocen con anticipación el método de evaluación y se asegura el acceso a los resultados de sus evaluaciones como complemento de la enseñanza. Su frecuencia, cantidad y distribución no afecta el desarrollo de los cursos.	H			II.13 El plan de estudios debe incluir actividades dirigidas a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita.	

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		ING. AGRONÓMICA: Resolución 334		ARQUITECTURA: Resolución 498		INGENIERÍA: Resolución 1232	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.14. El porcentaje de horas asignadas a la formación práctica debe ser como mínimo del 40% en el ciclo básico y del 60% en el ciclo clínico. En caso de currículos totalmente integrados la carga						II.14. La evaluación de los alumnos debe ser congruente con los objetivos y metodologías de enseñanza previamente establecidos. Las evaluaciones deben contemplar de manera	H

Universidad de San Andrés

horaria práctica debe ser del 50% como mínimo.						integrada la adquisición de conocimientos, la formación de actitudes, el desarrollo de la capacidad de análisis, habilidades para encontrar la información y resolver problemas reales.	
II.15. El porcentaje de horas asignadas a actividades de formación práctica en la PFO debe ser del 80% como mínimo; es decir 1280 horas.						II.15. Debe anticiparse a los alumnos el método de evaluación y asegurarse el acceso a los resultados de sus evaluaciones como complemento de la enseñanza.	H

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.16. En la enseñanza de los diferentes tratamientos y procedimientos médicos se debe incluir el análisis de sus riesgos y beneficios clínicos.						II.16. La frecuencia, cantidad y distribución de los exámenes que se exigen a los alumnos no deben afectar el desarrollo de los cursos.	

Universidad de San Andrés

II.17. Los problemas de salud-enfermedad prevalentes en la comunidad y la estrategia de la Atención Primaria de la Salud deben ser incluidos en los programas de enseñanza.							
II.18. El estudiante de medicina debe tener contacto temprano con actividades de prevención de la enfermedad y promoción de la salud.							
II.19. Los ámbitos de enseñanza (servicios hospitalarios, otros ámbitos asistenciales o comunitarios, etc.) deben ser seleccionados de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.							

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.20. La práctica final obligatoria debe realizarse en ámbitos asistenciales y comunitarios, que en su conjunto ofrezcan toda la gama posible de servicios de atención médica, cubriendo poblaciones variadas de							

Universidad de San Andrés

pacientes, en cuanto a edad, sexo, patología, niveles socioeconómicos, entre otros.							
II.21. Todas las prácticas deben ser supervisadas por personal docente.							
II.22. La evaluación del alumno debe ser congruente con los objetivos de aprendizaje definidos y con la metodología de enseñanza implementada.							
II.23. Cada curso, materia, módulo debe implementar instancias de evaluación formativa y sumativa.							

Tabla 2. PLAN DE ESTUDIOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
II.24. En la PFO debe implementarse una evaluación formativa sistemática y una evaluación sumativa final integradora.							
II.25. Todas las asignaturas, materias, cursos, módulos,							

QUAERERE VERUM Universidad de San Andrés

unidades o cualquier otra denominación, que sean curriculares, obligatorias y electivas, deben tener una nota final expresadas en la escala numérica de 0 a 10.							
II.26. El promedio final de la carrera —en el sistema de 0 a 10— debe considerar las notas obtenidas en las evaluaciones sumativas de cada curso / módulo / asignatura / áreas / pasantías y la nota de la PFO. Debe incluir los aplazos.							
26	11	13	11	12	10	6	10

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Tabla 3. CUERPO ACADÉMICO: estándares homologables para las cuatro carreras							
MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables

III.1. Debe existir un reglamento que especifique las funciones y responsabilidades de cada una de las categorías docentes		3.1.1. La carrera cuenta con un cuerpo docente, en número y composición adecuados, con dedicación suficiente que garantiza las actividades de docencia, investigación y extensión.	H	III.1. La carrera debe contar con un cuerpo docente propio, en número, composición y dedicación6 suficiente para garantizar las actividades de docencia, investigación y extensión programadas. Deberán existir políticas institucionales que progresivamente promuevan en los profesores la formación de postgrado y la participación en investigación, desarrollo tecnológico o actividades profesionales para transmitir a los estudiantes las experiencias adquiridas.	H	III.1. La carrera debe contar con un cuerpo académico en número y composición adecuado y con dedicación suficiente para garantizar las actividades programadas de docencia, investigación y vinculación con el medio.	H
III.2. Deben existir reglamentaciones o normas, accesibles a los interesados y no discriminatorias para la selección y promoción de los docentes	H	3.1.2. La trayectoria y formación en docencia, investigación y extensión de los miembros del cuerpo docente está acreditada y es adecuada a las funciones que deben desempeñar	H	III.2. Los miembros del cuerpo docente deben tener una formación como mínimo equivalente al título de grado de la carrera en la cual están enseñando, excepto en aquellos casos donde se verifique excepcional idoneidad en sus antecedentes, lo que podrá ser considerado en los reglamentos correspondientes. Dentro del plantel docente debe existir un adecuado equilibrio entre la formación académica y la experiencia profesional lograda en el ámbito de la producción de bienes y servicios.	H	III.2. El cuerpo académico debe incluir docentes con una adecuada formación teórica práctica y experiencia profesional lograda en el ámbito de la producción de bienes y servicios.	

Tabla 3. CUERPO ACADÉMICO: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		ING. AGRONÓMICA: Resolución 334		ARQUITECTURA: Resolución 498		INGENIERÍA: Resolución 1232	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
III.3. El cuerpo académico debe acreditar formación en docencia superior (mayor a 50 horas), antecedentes y dedicación adecuados a las funciones que desempeña.	H	3.1.3. Los docentes poseen título universitario de igual o superior nivel al de la carrera, salvo excepciones cuando se acrediten méritos sobresalientes.	H	III.3. Se debe fomentar la participación de profesores con títulos universitarios de diversa formación de base y provenientes de distintas Universidades para integrar equipos interdisciplinarios en actividades académicas que así lo requieran.		III.3. El ingreso y la permanencia en la docencia deben regirse por mecanismos que garanticen la idoneidad del cuerpo académico y que sean de conocimiento público.	H
III.4. La carrera de medicina debe ofrecer oportunidades para que los docentes mejoren sus habilidades y conocimientos, no sólo en sus disciplinas específicas, sino también en estrategias de enseñanza, evaluación y gestión educativa.	H	3.1.4. Los docentes tienen una adecuada participación en proyectos de investigación y/o extensión	H	III.4. Deben existir programas o acciones que promuevan la vinculación del personal docente de la carrera con los sectores productivos y de servicios.	H	III.4. Salvo casos excepcionales, los miembros del cuerpo docente deben tener una formación de nivel universitario como mínimo equivalente al título de grado que imparte la carrera. Los profesores con dedicación exclusiva deben acreditar preferentemente formación de posgrado y participar en investigación, desarrollo tecnológico, o actividades profesionales innovadoras, para mantener actualizados los métodos y los resultados de la investigación y desarrollo y asegurar la continuidad de la evolución de las	H

Universidad de San Andrés

						distintas áreas de la profesión.	

Tabla 3. CUERPO ACADÉMICO: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		ING. AGRONÓMICA: Resolución 334		ARQUITECTURA: Resolución 498		INGENIERÍA: Resolución 1232	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
III.5. Debe existir un mecanismo de participación de los docentes en el diseño, implementación y evaluación del currículo.		3.1.5. La Institución cuenta con un registro actualizado de los antecedentes académicos y profesionales del personal docente, de carácter público, que permita evaluar el nivel del cuerpo docente.	H	III.5. Debe contarse con un registro actualizado de los antecedentes académicos y profesionales del personal docente, de carácter público.	H	III.5. La trayectoria académica y formación profesional de los miembros del cuerpo debe estar acreditada y ser adecuada a las funciones que desempeñan.	H
III.6. Deben implementarse mecanismos de evaluación del desempeño docente considerando diferentes fuentes y los resultados de dicha evaluación deben ser considerados en el sistema de promoción.	H	3.1.6. El ingreso a la docencia está reglamentado y se ajusta a normas públicas no discriminatorias.	H	III.6. El ingreso a la docencia debe estar reglamentado y ajustarse a reglas públicas no discriminatorias, de acuerdo a las previsiones del estatuto académico de cada institución en el marco de lo dispuesto por la Ley de Educación Superior.	H	III.6. Debe contarse con un registro actualizado, de carácter público, de los antecedentes académicos y profesionales del personal docente, que permita evaluar su nivel.	H

Tabla 3. CUERPO ACADÉMICO: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314	ING. AGRONÓMICA: Resolución 334	ARQUITECTURA: Resolución 498	INGENIERÍA: Resolución 1232

Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
III.7. Los profesionales pertenecientes a hospitales, consultorios, unidades asistenciales, u otras instituciones no universitarias que cumplen con funciones docentes, deben ser capacitados para la docencia y reconocidos académicamente por la carrera de medicina.		3.1.7. Los docentes son evaluados periódicamente y son informados de los resultados de todas las evaluaciones, incluyendo la opinión de los alumnos sobre su desempeño. Los mecanismos de promoción docente toman en cuenta la evaluación del desempeño académico	H	III.7. Los docentes deben ser evaluados periódicamente y deben ser informados de los resultados de tales evaluaciones, incluyendo la consideración de la opinión de los estudiantes sobre su desempeño. Los mecanismos de promoción en la carrera docente deben tomar en cuenta la evaluación del desempeño académico.	H	III.7. Debe contemplarse la participación de miembros del cuerpo académico en proyectos de investigación y desarrollo y en los programas o acciones de vinculación con los sectores productivos y de servicios de la carrera.	H
		3.2.1. La institución cuenta con personal de apoyo para atender las necesidades de la carrera.	H	III.8. El personal docente auxiliar y de apoyo debe ser apropiado en cantidad y competencia para satisfacer los requerimientos de cada una de las asignaturas de la carrera.	H	III. 8. El cuerpo académico debe participar en actividades de actualización y perfeccionamiento.	H
		3.2.2. La institución cuenta con un sistema reglamentado de ingreso y promoción del personal de apoyo.					
		3.2.3. La institución cuenta con mecanismos de capacitación del personal de apoyo.					

Tabla 3. CUERPO ACADÉMICO: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314	ING. AGRONÓMICA: Resolución 334	ARQUITECTURA: Resolución 498	INGENIERÍA: Resolución 1232

Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
7	4	10	8	8	7	8	7

Tabla 4. ALUMNOS Y GRADUADOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
IV.1. Deben existir criterios explícitos y procedimientos objetivos y confiables para la admisión de estudiantes.	H	4.1. La carrera cuenta con mecanismos de admisión acordes a sus objetivos y propósitos.	H	IV.1. La institución deberá tener en cuenta su capacidad educativa en materia de recursos humanos y físicos de modo de garantizar a los estudiantes una formación de calidad.	H	IV.1. La institución deberá tener en cuenta su capacidad educativa en materia de recursos humanos y físicos para la carrera, de modo de garantizar a los estudiantes una formación de calidad.	H
IV.2. Debe garantizarse que en los procesos de admisión y selección no exista ningún tipo de discriminación por raza, procedencia, creencias, género, opinión política o características físicas.	H	4.2. La carrera ofrece mecanismos de admisión explícitos y conocidos por los postulantes de manera de asegurar la no discriminación.	H	IV.2. Los mecanismos y características de los sistemas de admisión y selección deben adecuarse a los objetivos y propósitos de la carrera.	H	IV.2. Deben existir mecanismos de seguimiento de los alumnos, medidas efectivas de retención y análisis de la información sobre rendimiento y egreso	H

IV.3. La cantidad de estudiantes admitidos debe estar en relación con los recursos físicos, humanos y económicos efectivamente asignados y disponibles, que aseguren el proceso de formación de cada cohorte	H	4.3. La carrera posee mecanismos de seguimiento y de diseño de estrategias que aseguren un normal desempeño de los alumnos a lo largo de su proceso de formación	H	IV.3. Los requisitos de ingreso y admisión del postulante a la carrera deben ser explícitos asegurando la no discriminación y la institución debe realizar acciones para difundir, orientar y ayudar al ingresante.	H	IV.3. Debe existir documentación que permita evaluar la calidad del trabajo de los estudiantes.	H

Tabla 4. ALUMNOS Y GRADUADOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
IV.4. La cantidad de estudiantes admitidos debe estar en relación con la disponibilidad de los ámbitos de prácticas clínicas y comunitarias.		4.4. La carrera cuenta con instancias de evaluación integral de conocimientos, verificables por la agencia acreditadora.		IV.4. Deben explicitarse los mecanismos de seguimiento de los estudiantes, medidas efectivas de retención y análisis de la información sobre rendimiento, retraso y egreso.	H	IV.4. Los estudiantes deberán tener acceso a apoyo académico que les faciliten su formación tales como tutorías, asesorías, orientación profesional, así como a material bibliográfico en cantidad suficiente, de buen nivel y calidad.	H
		4.5. La carrera cuenta con mecanismos de resguardo de la información relacionada con exámenes, trabajos prácticos, informes sobre experiencias de laboratorio, taller, campo y trabajos de integración, que permiten evaluar la calidad del	H	IV.5. Debe asegurarse el resguardo de la documentación que permita evaluar la calidad del trabajo de los estudiantes.	H	IV.5. Debe estimularse la incorporación de los alumnos a las actividades de investigación, desarrollo y vinculación	H

		trabajo de los estudiantes					
		4.6. La carrera prevé mecanismos de actualización, formación continua y perfeccionamiento profesional de los graduados	H	IV.6. Los estudiantes deberán tener acceso a mecanismos o instancias de apoyo académico que les faciliten la permanencia y adecuado rendimiento en la carrera, la construcción del conocimiento y el desarrollo de la personalidad tales como tutorías, asesorías y orientación profesional en cantidad suficiente, de buen nivel y calidad.	H	IV.6. Debe fomentarse en los alumnos una actitud proclive al aprendizaje permanente. Deben preverse mecanismos para la actualización, formación continua y perfeccionamiento profesional de graduados.	

Tabla 4. ALUMNOS Y GRADUADOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
		4.7. La carrera cuenta con mecanismos de seguimiento de graduados y favorece la participación de los mismos en la institución.	H	IV.7. La carrera deberá contar con medios que estimulen el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes			
				IV.8. Las reglas de los sistemas de becas con que cuente la institución deberán ser de acceso público			

Universidad de San Andrés

				IV.9. Con el objetivo de integrarlo paulatinamente al medio en el que se desempeñará como profesional, debe estimularse al estudiante a realizar actividades de iniciación en la investigación y extensión y fomentar en él una actitud proclive a la formación continua.	H		

Tabla 4. ALUMNOS Y GRADUADOS: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
				IV.10. Deben preverse mecanismos para la actualización, formación continua y perfeccionamiento profesional de los graduados	H		
				IV.11. Deben preverse mecanismos de seguimiento de graduados y favorecerse la participación de los mismos en la institución, de acuerdo a lo que establezca su estatuto académico en el marco de lo previsto por la Ley de Educación Superior.			

Universidad de San Andrés

Tabla 5. INFRAESTRUCTURA: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		ING. AGRONÓMICA: Resolución 334		ARQUITECTURA: Resolución 498		INGENIERÍA: Resolución 1232	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
V.1. El acceso y el uso de todos los ámbitos de aprendizaje (incluidos los servicios asistenciales) deben estar garantizados por la propiedad y administración por parte de la universidad o por convenios interinstitucionales escritos debidamente formalizados.	H	5.1.1. La unidad académica cuenta con un plan de desarrollo explícito que incluye metas a corto, mediano y largo plazo y que considere aspectos presupuestarios de inversión y gastos de operación atendiendo tanto al mantenimiento como al mejoramiento de la calidad.	H	V.1. La institución y la unidad académica donde se desarrolla la carrera debe tener una asignación presupuestaria definida que le permita cumplir sus fines y objetivos	H	V.1. La institución y la unidad académica donde se desarrolla la carrera debe tener una asignación presupuestaria definida, con estimación del origen de los recursos	H
V.2. Los establecimientos asistenciales deben ser evaluados por las carreras de medicina como centros para la docencia —como unidades docentes— para su uso en la enseñanza.	H	5.1.2. La unidad académica cuenta con mecanismos de planificación administrativa y financiera, con programas de asignación de recursos que privilegien la disposición de fondos adecuados y suficientes para el desarrollo de las actividades académicas	H	V.2. La carrera debe contar con un plan de desarrollo explícito, que incluya metas a corto, mediano y largo plazo, atendiendo al mejoramiento de la calidad	H	V.2. Deben existir mecanismos de planificación, con programas de asignación de recursos que privilegien la disposición de fondos adecuados y suficientes para el desarrollo de las actividades académicas.	H
V.3. El Centro de Información y Documentación (CID) debe estar	H	5.1.3. La institución cuenta con derechos sobre los inmuebles.	H	V.3. Deben existir mecanismos de planificación administrativa y	H	V.3. La infraestructura de la institución debe ser adecuada en	H

integrado a redes de bibliotecas biomédicas.				financiera, con programas de asignación de recursos que privilegien la disposición de fondos adecuados y suficientes para el desarrollo de las actividades académicas		cantidad, capacidad y disponibilidad horaria a las disciplinas que se imparten y a la cantidad de estudiantes, docentes y personal administrativo y técnico, conteniendo los espacios físicos (aulas, laboratorios, talleres, administración, biblioteca, espacios para los profesores exclusivos, entre otros) y los medios y equipamiento necesarios para el desarrollo de las distintas actividades de enseñanza que la carrera requiera.	

Tabla 5. INFRAESTRUCTURA: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
V.4. El CID debe poseer cantidad y variedad de textos disponibles para satisfacer las necesidades de docentes y alumnos de las distintas materias.	H	5.2.1. La unidad académica cuenta con aulas suficientes en cantidad, capacidad, disponibilidad horaria para el desarrollo de las clases, en relación al número de alumnos	H	V.4. La infraestructura de la institución debe ser adecuada a la cantidad de estudiantes, docentes y personal administrativo y técnico, conteniendo los espacios físicos (aulas, talleres, administración, biblioteca, entre otros) los medios y el equipamiento necesarios para el desarrollo de las distintas	H	V.4. El acceso y uso de los espacios debe estar garantizado por su propiedad o por convenios formalmente suscriptos	H

				actividades de enseñanza.			
V.5. El CID debe tener un plan de desarrollo, de evaluación de necesidades y funcionamiento		5.2.2. La unidad académica cuenta con equipamiento didáctico de características acordes con las metodologías de enseñanza que se implementan	H	V.5. El acceso y uso de los espacios debe estar garantizado por la propiedad o por convenios formalmente suscriptos	H	V.5. La institución debe garantizar la finalización de la carrera a los estudiantes admitidos dentro de los términos que fije la reglamentación.	H

Tabla 5. INFRAESTRUCTURA: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
V.6. El CID debe proveer servicios y ser accesible a los estudiantes como mínimo durante diez horas diarias en los días hábiles.	H	5.3.1. La carrera tiene acceso a bibliotecas y/o centros de información actualizados, que disponen de un acervo bibliográfico pertinente, actualizado y variado, con equipamiento informático y acceso a redes de bases de datos	H	V.6. La institución debe garantizar la finalización de la carrera a los estudiantes admitidos dentro de los términos que fije la reglamentación	H	V.6. Las características y el equipamiento didáctico de las aulas deben ser acordes con las metodologías de la enseñanza que se implementan	H
V.7. El centro de información y documentación debe contar con personal profesional graduado en Ciencias de la Información y/o Bibliotecología.	H	5.3.2. La biblioteca y/o el centro de información cuenta con personal suficiente y calificado para su dirección y administración	H	V.7. Los espacios físicos disponibles se distribuirán en relación con los distintos requerimientos, creando el ambiente universitario propicio para la formación		V.7. La carrera debe tener acceso a bibliotecas y/o centros de información equipados y actualizados, que dispongan de un acervo bibliográfico pertinente, actualizado y variado.	H

V.8. El personal del centro de información y documentación debe ayudar al estudiante a buscar, acceder y procesar información, particularmente la información electrónica disponible		5.3.3. El servicio a los usuarios y el horario de atención es adecuado	H	V.8. Las aulas y talleres deben ser suficientes en cantidad, capacidad y disponibilidad horaria para el desarrollo de las clases a impartir en la carrera de acuerdo a la modalidad y objetivos de la misma y el número de estudiantes		V.8. La dirección y administración de la biblioteca a la que tenga acceso la carrera debe estar a cargo de personal profesional suficiente y calificado. El servicio a los usuarios y el horario de atención debe ser amplio. Debe disponerse de equipamiento informático, acceso a redes de base de datos y contarse con un registro actualizado de los servicios prestados y el número de usuarios	H

Tabla 5. INFRAESTRUCTURA: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
V.9. Deben existir instalaciones y programación de actividades que contribuyan al bienestar estudiantil.		5.3.4. La biblioteca o centro de información cuenta con un registro actualizado de los servicios de préstamo	H	V.9. Las características y el equipamiento didáctico de las aulas y talleres deben ser acordes con las metodologías de la enseñanza establecidas en la carrera.	H	V.9. La carrera debe tener acceso a equipamiento informático actualizado y en buen estado de funcionamiento, acorde con las necesidades de la misma y el número de alumnos a atender.	H
V.10. Deben existir normas de bioseguridad en relación con la exposición de los estudiantes a riesgos infecciosos y ambientales. Estas normas deben ser conocidas por los estudiantes y por toda la		5.4.1. La carrera cuenta con laboratorios y áreas de experimentación (propios o por convenio), suficientes en cantidad, capacidad, disponibilidad horaria,	H	V.10. La carrera debe poseer bibliotecas y/o centros de información equipados y actualizados, que dispongan de un acervo bibliográfico pertinente, actualizado y variado,	H	V.10. Los laboratorios deben tener acceso a talleres de montaje e instalación de equipos, construcción, reparación o fabricación de objetos, donde el alumnado pueda interactuar con	

comunidad académica.		equipamiento y mantenimiento que se adecuan a las necesidades y objetivos fijados		o acceder al mismo a través de convenios interbibliotecarios		técnicos y se cuente con herramientas y materiales adecuados.	
V.11. La infraestructura edilicia debe incluir oficinas y espacios para el normal desarrollo de las actividades de gestión, docencia, extensión e investigación.	H	5.4.2. La carrera dispone de equipamiento informático y didáctico acorde con las necesidades pedagógicas.	H	V.11. La dirección y administración de biblioteca debe estar a cargo de personal profesional suficiente y calificado. El servicio a los usuarios y el horario de atención debe ser amplio. Debe disponerse de equipamiento informático, acceso a redes de base de datos y contarse con un registro actualizado de los servicios prestados y el número de usuarios.	H	V.11. El equipamiento disponible en los laboratorios debe ser coherente con las exigencias y objetivos educativos del plan de estudios.	H

Tabla 5. INFRAESTRUCTURA: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
V.12. Deben existir recursos físicos y de personal adecuados para el cuidado y seguridad de animales cuando éstos se usen en docencia e investigación				V.12. Los talleres, aulas y demás espacios de infraestructura deben ser suficientes en cantidad, capacidad, disponibilidad horaria, equipamiento y mantenimiento. Deben adecuarse a las necesidades y objetivos fijados por la carrera.			

Universidad de San Andrés

V.13. Se debe facilitar, a docentes y alumnos, el acceso a computadoras y a redes de información.	H			V.13. La carrera debe disponer de equipamiento informático y didáctico actualizado y en buen estado de funcionamiento, acorde con las necesidades de la carrera y el número de estudiantes a atender. Los estudiantes y el cuerpo académico deben tener fácil acceso al uso del equipamiento, disponibilidad horaria y personal de soporte especializado	H		

Tabla 5. INFRAESTRUCTURA: estándares homologables para las cuatro carreras

MEDICINA: Resolución 1314		**ING. AGRONÓMICA: Resolución 334**		**ARQUITECTURA: Resolución 498**		**INGENIERÍA: Resolución 1232**	
Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables	Estándar	Homologables
V.14. La universidad debe demostrar que posee los recursos patrimoniales y financieros necesarios para el funcionamiento de la carrera y garantizar la finalización de la última cohorte de estudiantes admitidos.	H						
V.15. Las carreras de medicina deben contar con un presupuesto financiero y proyecciones hasta la finalización de la carrera de los	H						

Universidad de San Andrés

estudiantes admitidos, incluyendo las previsiones que aseguren el normal desarrollo de las actividades docentes, de investigación, extensión y gestión.							

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Universidad de
SanAndrés