

Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas

Evaluation, quality and improvement of education: critical approaches

Sonia Araujo

Araujo, S. (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 8 (12), pp 70-86.

Resumen

A más de veinte años de intensificación de los procesos de evaluación en la educación superior universitaria vale la pena interrogarse sobre su rol en el mejoramiento de la educación. No obstante, las respuestas no son sencillas porque junto a su ubicuidad, la evaluación ha adoptado matices diferenciales que implican diversos niveles de complejidad y disímiles condiciones de implantación, ocasionando una variedad y multiplicidad de efectos. El trabajo expone un conjunto de aproximaciones críticas a la pregunta señalada asumiendo como presupuesto inicial que la contestación es y seguirá siendo objeto de debate tanto en el campo de las políticas públicas como en el de la producción académica. En el desarrollo se exploran los conceptos de evaluación y calidad así como sus interrelaciones, la noción de calidad en organismos internacionales y especialmente en la CRES 2008, y la cuestión de la evaluación y la mejora de la educación superior universitaria en el caso de la acreditación de carreras de posgrado. Las ideas expuestas se apoyan en las tareas de las agencias de acreditación de Argentina, Brasil, Chile y Paraguay y en investigaciones que aportan al interrogante principal.

Palabras clave: Universidad/ Evaluación/ Calidad/ Mejora Educativa/ Posgrado

Abstract

More than twenty years of intensification of evaluation processes in higher education, is worth wondering about its role in improving education. However, the answers are not simple because, together with its ubiquity, evaluation has adopted different nuances that imply different levels of complexity and dissimilar conditions of implementation, causing a variety and multiplicity of effects. The paper exposes a set of critical approaches to the question indicated, assuming as an initial presumption that the answer is and will continue being debated both in the field of public policies and in the field of academic production. In the development we explore the concepts of evaluation and quality as well as their interrelationships, the notion of quality in international organizations and especially in the CRES 2008, and the question of the evaluation and improvement of higher education in the case of accreditation of postgraduate careers. The ideas presented are based on the tasks of the accreditation agencies of Argentina, Brazil, Chile and Paraguay and on researches that contribute to the main question.

Keywords: University / Evaluation / Quality / Educational Improvement / Postgraduate



A más de veinte años de intensificación de los procesos de evaluación en la educación superior universitaria vale la pena interrogarse sobre su rol en el mejoramiento de la educación. No obstante, las respuestas no son sencillas porque junto a su ubicuidad, la evaluación ha adoptado matices diferenciales que implican diversos niveles de complejidad y disímiles condiciones de implantación, ocasionando una variedad y multiplicidad de efectos. Esta exposición presenta un conjunto de aproximaciones críticas a la pregunta señalada asumiendo como presupuesto inicial que la contestación es y seguirá siendo objeto de debate tanto en el campo de las políticas públicas como en el de la producción académica.

El trabajo se organiza en cuatro apartados. En el primero se analiza el carácter controversial de los conceptos evaluación y calidad así como su relación con el mejoramiento de la educación como marco general para la presentación de la problemática. En la segunda parte se circunscribe el análisis al lugar que ha ocupado la calidad y su evaluación en la Conferencia Regional de Educación Superior 2008, teniendo en cuenta, además, la importancia de estas ideas en declaraciones anteriores. El tercer apartado recorta uno de los ámbitos de la educación superior universitaria, el posgrado, con el propósito de determinar los alcances y límites de la regulación de este nivel educativo a través de la evaluación en un contexto de rápido crecimiento a partir de la década de 1990. Cabe destacar que se referencian países como Argentina, Brasil, Chile y Paraguay. Finalmente, se incluyen reflexiones finales con vistas a establecer un balance sintético y abierto en torno a las complejas relaciones entre evaluación, calidad y mejora educativa.

Evaluación y calidad: dos conceptos controversiales

La década de 1990 se caracterizó por la incorporación de cambios profundos en las universidades de la mayoría de los países que fueron relativamente independientes de las particularidades de los contextos sociopolíticos nacionales. Las transformaciones siguieron un patrón similar de cambio materializado en un conjunto de rasgos tales como la expansión del sector privado en la educación superior, el cobro de aranceles a los estudiantes en las universidades de gestión estatal, la reducción de los aportes gubernamentales y la búsqueda de fuentes alternativas de financiación, la diferenciación salarial entre los académicos y la introducción del sistema *merit pay*, la competencia entre instituciones por fondos y estudiantes, la asociación entre universidades y empresas, y el debilitamiento de las fronteras entre lo público y lo privado por razón de un cambio del financiamiento orientado hacia un modelo híbrido (Shugurensky, 1998; Krotsch, 2002; Araujo, 2003, 2007; Leite y Herz Genro, 2012).

En el marco de las mutaciones señaladas se instala una nueva relación entre el Estado y las universidades en la que la evaluación juega un rol central como dispositivo de regulación. La emergencia del denominado Estado Evaluador (Neave y Van Vught, 1994) en el caso de los países latinoamericanos significó el establecimiento de un nuevo contrato entre el Estado y las instituciones destinado a “proporcionar incentivos para elevar su calidad, mejorar su desempeño e introducir innovaciones en función de la satisfacción de demandas y necesidades de desarrollo del país” (Brunner, 1994; p. 25). Se introdujo una nueva epistemología que acompañó las reformas neoliberales a través de la acentuación de los términos calidad, evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior como un hecho natural, normal e indispensable para el buen funcionamiento de los sistemas (Leite y Herz Genro, 2012). La orientación hacia la mejora de la calidad fue tema prioritario de históricos organismos internacionales de cooperación técnica y cultural como el BM, el BID, la UNESCO y la OCDE y de la configuración de nuevos, fundamentalmente a través del formato de redes, quienes a través de diversas estrategias promovieron una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional (Araujo, 1999). Esta retórica global se materializó en la creación de agencias nacionales con el propósito de evaluar y garantizar la calidad de las instituciones y los programas de educación superior con diversas estructuras, composición, propósitos e impactos en los sistemas (Araujo, 2017).

En el contexto descrito tres cuestiones son centrales para el análisis de la relación entre evaluación y mejora educativa. En primer término, la asociación misma de los dos conceptos, esto es, la creencia o idea sostenida en que cualquier proceso de evaluación conduce indefectiblemente a la mejora de lo que sucede en las instituciones. En segundo lugar, la consideración del concepto de calidad en tanto paulatinamente fue legitimándose como si fuera un término unívoco y unificador de ideas en torno a lo que debe o debería ser la educación, en general, y la educación superior, en particular. En efecto, el concepto de calidad ha funcionado y sigue funcionando de este modo, esto es, para plantear que debemos estar mejor con relación a un estado anterior o que debemos orientarnos en ese sentido. La noción activa el consenso puesto que quien podría estar en contra u oponerse a una educación de calidad. No obstante, cuando comenzamos a



intercambiar ideas y profundizar en torno a qué significa nos encontramos con diferentes representaciones que sustentan diversos proyectos universitarios en torno a la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia, y el gobierno y la gestión y que expresan prioridades respecto de qué hay que cambiar (o no) para una mejor educación. En este entramado la calidad opera como una creencia unificadora y la evaluación como el instrumento idóneo para el mejoramiento de la calidad deseada. Y aquí surge la tercera cuestión que refiere al concepto mismo de evaluación, sobre su finalidad (o para qué evaluar) y procedimientos y su relación con el cambio educativo.

La asociación de “evaluación” y “calidad” comenzó a formar parte del mundo universitario como si fuera algo natural al punto de pensar que evaluar es bueno y que siempre se evalúa para mejorar la calidad. Ambos conceptos se cristalizan, se naturalizan perdiendo su carácter controversial. Ahora bien, cabe preguntarse, ¿de qué evaluación hablamos? ¿de qué calidad se trata?¹

Evaluación y mejoramiento de la educación

Con relación a la primera idea, aunque se reconozca la relevancia de la evaluación para conocer, comprender y cambiar aquello que se está valorando, se reconocen prácticas dudosas en nombre de la evaluación así como efectos nocivos de las mismas. Stufflebeam y Shinkfield (1985), antes de la “transferencia internacional” (Clark, 1983; Brunner, 1990) de la evaluación como estrategia de gestión en el contexto señalado anteriormente, distinguían las pseudoevaluaciones y las cuasievaluaciones de las verdaderas evaluaciones. Las primeras incluyen las investigaciones encubiertas, o las evaluaciones políticamente controladas, y los estudios basados en las relaciones públicas que se caracterizan por no revelar las auténticas conclusiones o hacerlo de un modo selectivo, falsificando o engañando tanto a la gente como a los responsables de los programas. En estos casos significa que los evaluadores recopilan información rigurosamente pero “no revelan las verdaderas conclusiones, o lo hacen de un modo selectivo, o incluso las falsifican, engañando tanto a la gente como a sí mismos” (Stufflebeam y Shinkfield, 1985; p. 67-68). Las cuasievaluaciones parten de un problema y luego buscan los métodos apropiados para solucionarlo. En este sentido, Stufflebeam y Shinkfield señalan que el hecho de que “la información obtenida sea suficiente para apoyar un juicio sobre el valor de algo es una cuestión secundaria” (1985; p. 70). Consideran como cuasievaluaciones los estudios basados en objetivos —el modelo de Tyler, con amplia influencia en la formación docente como propuesta de evaluación del currículum y del aprendizaje— y los estudios basados en la experimentación.

Asimismo, como ya lo hemos expresado en otros trabajos, Moreno (1999) menciona diferentes formas de fraude ligadas a las prácticas de evaluación, como la copia en un examen, el soborno, la entrega de respuestas correctas con anterioridad a los exámenes, el tráfico de influencias para cambiar calificaciones y la alteración de documentos públicos, del mismo modo que la falsificación de credenciales y títulos académicos, el inflado artificial del currículum vitae y las formas industriales que operan a gran escala a través de agencias, de servidores de páginas web y de universidades fantasma. Noah y Eckstein (2001) también reconocen la existencia de conductas poco honestas o fraudulentas como el plagio, la duplicación de publicaciones y la fabricación de datos producto de la relación que se establece entre evaluación de la investigación e incentivos. En América Latina, Ibarra Colado se refiere a la presencia de “prácticas indebidas” relacionadas con el fraude, el plagio y la simulación como consecuencia de conformaciones institucionales y simbólicas del régimen neoliberal, “marcado por la transición del mundo hacia un modelo de racionalidad basado en el mercado” (Ibarra Colado, 2007; p. 3), que modificó las funciones del Estado y la política como referente de la acción.

En Argentina, los docentes de universidades de gestión pública que participaban del Programa de Incentivos a los docentes investigadores, implantado por el Decreto 2427/93, reconocían, durante los primeros cinco años de vigencia, la presencia de prácticas nuevas derivadas de la relación entre evaluación de la investigación, rendición de cuentas y percepción de un estímulo salarial adicional. Algunas de ellas son categorizadas como fraudulentas: la duplicación de publicaciones, el inflado artificial o la presencia de estrategias para mejorar el *currículum vitae* en los procesos de evaluación para obtener una mejor Categoría Equivalente de Investigación (CEI). Otras afectan el trabajo académico en general: la disminución del tiempo dedicado a las demandas de los alumnos y a la preparación de las clases, la burocratización

¹ Cabe señalar que las preguntas forman parte de un contexto particular. En este sentido, las ideas que se exponen no abarcan la relación entre evaluación y mejoramiento de la educación en el marco de prácticas evaluadores que surgen de necesidades internas o son el resultado de procesos auto motivados en las propias instituciones universitarias.



del trabajo académico y la sobrecarga de tareas que originan estrés por la cantidad y la variedad de actividades que se deben cumplir para ingresar, permanecer y ascender en el programa universitario (Araujo, 2003). En la evaluación de los docentes implementada en el marco del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector universitario, si bien las reglamentaciones institucionales permiten identificar su valor como estrategia para el ingreso, la permanencia y la promoción así como herramienta de mejora, la puesta en práctica da cuenta de efectos no deseados. La reducción de la complejidad y singularidad de las prácticas a procedimientos estandarizados, la desvalorización de las actividades docentes frente a las de investigación, la burocratización y las lógicas sumativas y productivistas que atraviesan los procesos de evaluación llevan a los docentes a desarrollar un sentido práctico necesario para conservar o transformar su posición en la institución recurriendo al simulacro y al trabajo estratégico. (Walker, 2014). Asimismo, en el apartado sobre el posgrado y la evaluación se presentarán algunos efectos en los académicos del modelo de evaluación en Brasil que ponen en cuestión la relación entre evaluación y mejoramiento.

Acerca de la calidad

Con respecto a la segunda cuestión, la noción de calidad, si bien opera como un organizador de consensos, se trata de un concepto controversial, de carácter político y que suele expresar diferentes posiciones políticas en el campo universitario respecto de las finalidades de la educación superior universitaria y de sus instituciones. La diversidad de acepciones del término calidad derivaron en una “jungla” en la que los intentos por poner orden tuvieron un éxito relativo, razón por la cual se sostiene que calidad es un término “colorido, polifacético, escurridizo, resbaladizo” (Olaskoaga Larrauri, Marúm Espinosa y Partida Robles, 2015; p. 86). Estos autores, siguiendo a Wittek y Kvernbekk distinguen tres tipos de definiciones: las estipulativas, son meras convenciones de corto alcance sobre el sentido que se quiere dar a un término, en el contexto de un determinado discurso o mensaje; las descriptivas que tratan de captar la esencia de alguna realidad externa a quien elabora la definición, intentando responder la pregunta ¿qué es?; y las programáticas cuya diferencia con las anteriores es que tienen consecuencias prácticas, siempre hay un elemento de normatividad en cuanto son definiciones que encierran una opinión sobre cómo deben ser las cosas, más allá de cómo son realmente. También coincidiendo con otros autores, sostienen que las definiciones de calidad de la educación superior son definiciones programáticas en tanto su contenido diferente refleja visiones y posturas distintas sobre cómo han de ser las actividades de las instituciones de educación superior que compiten entre sí porque buscan influir en el modo como se resuelven cuestiones prácticas y que afectan a intereses reales. Un ejemplo es el referido a los criterios de evaluación de científicos o para la valoración de los docentes universitarios. Por un lado, las diferentes definiciones evidencian el carácter político del aseguramiento de la calidad y, por el otro, las distintas formas de interpretar la calidad se distribuyen de un modo heterogéneo de acuerdo con la posición que ocupan los actores en las instituciones y no meramente de sus gustos o preferencias personales. Rasgo entonces que hace que la perspectiva de la calidad puede variar en un mismo actor según el lugar que ocupe en la institución. (Olaskoaga Larrauri, Marúm Espinosa y Partida Robles, 2015) En este sentido, puede haber definiciones de consenso cuando se invita a participar en torno a una idea de calidad, o de conflicto, cuando un concepto se impone sobre los demás, y los grupos que tienen poder para diseñar los métodos de aseguramiento de la calidad imponen su propia visión de lo que significa una educación de calidad.² Asimismo, de acuerdo con Harvey y Green, diferencian cinco concepciones de calidad: la calidad como condición excepcional, la calidad como algo exclusivo, que se establece en términos absolutos y se atribuye –sin debate– a unas pocas instituciones, o bien la vincula a la excelencia en el sentido de la superación de determinados estándares en los *inputs* o en los *outputs* de la educación superior: profesores, alumnos, equipamientos científicos, calificaciones de los alumnos, etcétera; la calidad como perfección o consistencia, que la concibe como la reducción de la probabilidad de los defectos en el producto, hasta su eventual eliminación; la calidad como adecuación a una finalidad, asociada a la gestión empresarial donde el servicio prestado por una institución de educación superior se considera de calidad cuando cumple con las expectativas de algún cliente o *stakeholder*; la calidad como entrega de valor por dinero (*value for money*) donde la calidad se describe como eficiencia en el uso de los recursos empleados, planteamiento de los agentes financiadores y difundido por la nueva administración pública³; y la calidad

² Aquí cabe señalar la oposición de las universidades nacionales argentinas, organizadas en el Consejo Interuniversitario Nacional y el Ministerio de Educación en torno a la evaluación. En este debate el CIN y las universidades nacionales adscribían a una concepción democrática de la evaluación y caracterizaban la evaluación propuesta por el gobierno nacional como eficientista, burocratizante y centralizadora. (Álvarez, 1996)

³ Para el análisis del pasaje del Estado Proveedor al Estado Gerente puede consultarse Betancur, N. (2001). Las Políticas Universitarias en América Latina en los años noventa: del Estado Proveedor al Estado Gerente. *Pensamiento Universitario*, Año 9, 9, 6-11.



como transformación, en el sentido del término “*bildung*”⁴ que refiere a la maduración personal de carácter integral, a la educación como un proceso continuo de transformación de los participantes.

Acerca de la evaluación

Con respecto a la evaluación, como suele ocurrir en la mayoría de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, el concepto es complejo y está sujeto a múltiples interpretaciones teóricas, metodológicas y axiológicas. En tal sentido, y a pesar de que se trata de una práctica añeja y extendida en los sistemas educativos, también es un término polisémico, obediendo dicha polisemia a su arraigo en diferentes concepciones sobre la educación, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la vinculación de las instituciones educativas con la sociedad más amplia. La evaluación es un invento, una convención o un constructo social susceptible de cambio aun cuando su naturalización haga pensar que existe consenso respecto de los objetivos, los usos y las funciones (Álvarez Méndez, 2000; McCormick y James, 1996; Angulo Rasco, 1995). Para Álvarez Méndez se crea la ilusión del consenso social respecto a los objetivos, los usos y las funciones de la evaluación, hasta el punto de que el mismo consenso nos hace pensar y ver que la evaluación no puede ser de otro modo” (1995; p. 174).

En la actualidad existe acuerdo en reconocer la existencia de un campo de conocimiento o disciplina sobre la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; House, 1994; Barbier, 1993) que conlleva la necesidad de introducir precisiones para comprenderla, fundamentarla y diseñarla así como de distinguirla de otros conceptos que forman parte del mismo campo semántico pero que no confunden con ella como los de medición, calificación, acreditación, rendición de cuentas, auditoría, entre otros.

La complejidad del campo de la evaluación se observa en la presencia de métodos o enfoques y técnicas diferenciadas. House (1994), por ejemplo, reconoce el análisis de sistemas, de objetivos conductuales, de decisión, sin objetivos definidos, crítica de arte, revisión profesional y estudio de casos. Stake (2006) por su parte distingue dos enfoques en la evaluación de programas, el comprensivo y el basado en estándares, y Parlett y Hamilton (1985), el paradigma agrícola-botánico y la evaluación iluminativa en el caso de la evaluación del currículum.

Dias Sobrinho (2008), ya en el campo de la educación superior, analiza y propone una perspectiva de la evaluación que pretende superar las posiciones estáticas caracterizadas por la medición y la ausencia de participación. Según él, la evaluación educativa debe ser una producción de sentidos sobre el cumplimiento por parte de los sistemas educativos y de las instituciones de las finalidades de formación de ciudadanos en valores democráticos. Coincide en que, como práctica social, es intersubjetiva, relacional, abierta, polisémica y cargada de valores, y que pone en cuestión los significados de los fenómenos. Debe articular en un proceso global y comprensivo los diversos aspectos constitutivos de la educación, como los sentidos y valores de la cognición, la autonomía moral, de la vida social y pública y del conocimiento que desenvuelve la sociedad y eleva el espíritu humano. En este sentido, expresa que no es una cuestión instrumental o metodológica sino que se trata de un proceso dinámico de comunicación en que evaluadores y evaluados se constituyen mutuamente, razón por la cual debe ser un patrimonio público a ser apropiado y ejercido como instrumento de consolidación de la educación como bien público; una práctica participativa y un emprendimiento ético al servicio del fortalecimiento de la responsabilidad social de la educación, entendida principalmente como el cumplimiento científico y socialmente relevante de los procesos de producción de conocimientos y de formación de sujetos con autonomía epistémica, moral, social y política.

⁴ Según Horlacher “Bildung se definió como concepto educativo en la Alemania del siglo XVIII y desde entonces ha enmarcado los proyectos teóricos y curriculares en Alemania como expectativa cultural particular en dos niveles: la teoría de la educación y la política educativa. Sin embargo, a pesar de su idiosincrasia innegable y de la imposibilidad de traducirlo, recientemente Bildung se ha convertido en una esperanza defendido internacionalmente dentro de círculos críticos con los últimos desarrollos en educación, tales como la estandarización, la enseñanza estructurada para aprobar exámenes, la política basada en la evidencia, exámenes de gran repercusión y otros similares” (2014; p. 35). En el análisis de la genealogía del concepto la autora señala que Wilhelm von Humboldt (1767-1835), como funcionario del gobierno prusiano que dirigía el departamento de educación del ministerio de cultura, formuló la idea de Bildung en una teoría y creó una institución para ella, la universidad que se orientó hacia un ideal de Bildung que se centraba en los estudios de latín, griego, matemáticas, literatura e historia. Para von Humboldt Bildung es el auto-cultivo interior que depende del exterior, pero que es mucho más noble que el mundo exterior y apunta a una realización armónica de la totalidad interna. Von Humboldt fue una figura clave en el contexto de la construcción de un estado-nación alemán como elemento unificador de la sociedad a través del concepto de universidad como centro del nuevo Estado-nación.



Los diferentes enfoques de evaluación implican la adopción de puntos de vista diferentes para la emisión de los juicios valorativos respecto de lo que se está evaluando. Mientras que en algunos casos es posible el diálogo entre perspectivas, en otros resulta imposible por la distancia de los supuestos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en los que se sustentan. No obstante, lo común de los diferentes modelos o enfoques de evaluación es que se caracterizan porque también ellos definen qué se entiende por calidad, esto es, el método define la calidad de la educación o, en términos de Stake (2006), del “evaluando”.

Así, las nociones de evaluación y de calidad adquieren un sentido político en cuanto se procesan y elaboran en el marco de las disputas entre actores y grupos con intereses y objetivos diferentes y dispersos. En este sentido, resulta pertinente recuperar los esfuerzos tempranos realizados por Krottsch (1994) para pensar la agenda de la evaluación de la calidad en la Argentina en el marco de una comprensión de la especificidad de la institución universitaria. Sobre la base de la perspectiva de varios autores desarrolla los intentos por comprender la naturaleza de la universidad tratando de superar los análisis tradicionales vinculados al esquema racional burocrático encarnado en el aparato gubernamental o la empresa capitalista así como los enfoques centrados en la acción racional o aquéllos que pretenden explicar la acción por sus determinaciones. Retoma las metáforas acuñadas por aprehender las diferencias como “anarquía organizada”, “organización compleja”, “sistema débilmente acoplado”, sustentadas en el valor que adquiere el conocimiento y las disciplinas, la ambigüedad de los objetivos, el carácter localizado del cambio, la ausencia de una racionalidad instrumental, entre otras características que distinguen la universidad de otras instituciones. No obstante, sostiene que el modelo llamado sistema político es el más adecuado para las universidades, a menos en las argentinas. Krottsch recupera la visión de Baldrige quien, teniendo en cuenta que la elaboración y formación de políticas constituye el núcleo de la comprensión de la toma de decisiones, se debe enfatizar el papel que la negociación y el conflicto juegan en relación con la participación de diversos grupos de interés. Las decisiones no son el producto de ordenes en el sentido de la perspectiva burocrática ni del reconocimiento indiscutible de una autoridad respaldada en la competencia técnico-académica, sino del resultado no esperado de compromisos entre grupos que disputan el control de los recursos materiales y simbólicos que hacen a la reproducción del entramado de poder en la institución. Según Krottsch, en un contexto de autonomía institucional, libertad de cátedra y democracia política, la universidad se acerca más al modelo de “sistema político” que al modelo colegiado -predominan los acuerdos consensuados entre pares- o al burocrático -la norma, el cargo y la jerarquía juegan un papel central). Sostiene que “En un modelo centrado en el conflicto la previsibilidad de los resultados es reemplazada por una causación relativamente indeterminada o, simplemente, por una solución a la mano circunstancialmente apta”. (Krottsch, 1994: 116)

Calidad y evaluación en América Latina: la UNESCO y la CRES 2008

En un trabajo del año 1991 titulado El concepto de calidad de la educación editado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, redactado por Verónica Edwards Risopatrón se expone el carácter ambiguo del concepto calidad considerando que se trata de un significante y no de un significado en tanto “el concepto de calidad -como el de lo bello, lo bueno, la muerte- son significantes que pueden adquirir múltiples significados. En este documento se expresa que “la calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto” (Edwards Risopatrón, 1991; p. 13) Los significados que se le atribuyen a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores, padres, agencias de planificación, etc.) y desde el lugar en que se hace (práctica educativa o planificación ministerial). El concepto de calidad, como significante, es referente de significados históricamente producidos y en este sentido es un concepto que no puede definirse en términos esenciales ni absolutos. Por tal razón no es neutro ni tampoco es pensable una única definición de calidad en tanto subyacen posiciones en torno al sujeto, la vida, la sociedad y la educación. El juicio de calidad no implica una definición absoluta del objeto. En el concepto de calidad está implícita una dimensión de futuro, de utopía o deber ser (norma). La pregunta por la calidad “exige constatar su naturaleza” para lo cual la idea de “comparabilidad” (lo que implica criterios de comparación) es importante. Se señala, como problema, la adopción de modelos ya hechos y, en consecuencia, que la calidad educativa se juzgue indirectamente a través de la semejanza con dichos modelos externos.

Como el eje de este trabajo es la educación superior y, en este momento estamos próximos a la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2018, que se realizará a 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba en esta universidad nacional, cobra significación qué se ha dicho sobre la calidad de la educación superior en la CRES



anterior⁵. Esta se llevó a cabo en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, y fue organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. La reunión fue la antesala regional a la II Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) 2009 realizada en París en julio de este mismo año. El análisis cobra relevancia por cuanto la UNESCO para la organización de sus Conferencias Internacionales en Educación impulsa la realización previa de Conferencias por continente donde los representantes y especialistas discuten las tendencias y necesidades más sobresalientes y urgentes en la región. De estas reuniones se derivan documentos que son llevados a las Conferencias Mundiales y a través de este procedimiento se asegura la representatividad de intereses y preocupaciones de todos los países del mundo. Así, la UNESCO desarrolló su primera Conferencia Mundial en 1998 que dio lugar al documento “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” y prepara su tercera Conferencia para el año 2018.

El análisis de la Declaración de Cartagena contiene el término calidad 35 veces⁶. La primera vez que se incluye es para referirse, de manera sintética, a la contribución de la conferencia, manifestando que: “ha contribuido a identificar los principales planteamientos de América Latina y el Caribe ante la Conferencia Mundial de Educación Superior, prevista para el año 2009, así como las ideas fuerza para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la Educación Superior en la región”. La segunda vez se menciona en referencia al balance que surge de la conferencia planteando que “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 el apartado “La Educación Superior como derecho humano y bien público social”, se señala que los estados, las sociedades y las comunidades académicas deben definir los principios básicos en los cuales „se fundamenta la formación de ciudadanos y ciudadanas velando porque ella sea pertinente y de *calidad*“. Se afirma que „las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a la educación superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes“, siendo la pertinencia y la calidad una obligación de los sectores público y privado. Se reconoce, como condición fundamental, que “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. Y que los países deben promover leyes y mecanismos para regular la oferta académica, especialmente la transnacional, “en todos los aspectos claves de una Educación Superior de *calidad*”.

Cuando en el título “Cobertura y modelos educativos e institucionales” se alude a la complejidad de demandas de la sociedad se promueve el crecimiento en “diversidad, flexibilidad y articulación” para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas”.⁷ Se afirma que „las tecnologías de la información y la comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas y sistemas de estricto control de calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Y como los Estados tienen la obligación de garantizar la calidad en todos los niveles, desde el inicial al superior, las políticas de acceso a la educación superior “deben también considerar la necesidad de la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en los posgrados”. Se propone el reconocimiento del cuerpo docente como actor fundamental del

⁵ El 9 y 10 de noviembre ha sido convocado el Coloquio Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018 en la Universidad Nacional de Las Artes, Buenos Aires, Argentina. En la convocatoria se expresa que “constituye una iniciativa promovida por distintas redes académicas internacionales y de investigadores universitarios orientada a promover el análisis crítico respecto del cumplimiento de las metas propuestas a nivel regional y nacional, el análisis de las tendencias de la ES en los últimos 10 años, así como también la discusión de propuestas y aportes para la agenda futura de la educación superior en la región.

⁶ Cabe destacar que el concepto de calidad junto a otros como relevancia, equidad, pertinencia, acceso, está presente en Conferencia Regional de la UNESCO sobre “Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” realizada en La Habana, Cuba, con la participación de representantes de 26 países, reunidos del 18 al 22 de noviembre de 1996, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción” de la UNESCO llevada a cabo en París del 5 al 9 de octubre de 1998, en la Conferencia Mundial de Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, “La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo” de la UNESCO también realizada en París del 5 al 8 de julio de 2009. En la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 el concepto de calidad se incluye 21 veces y 29 veces en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009. La importancia del concepto como articulador y condensador de políticas públicas para la educación superior amerita su análisis con el propósito de vislumbrar continuidades o cambios en los ejes orientadores y el contenido implícito.

⁷ En este caso se agrega la pluralidad de sectores sociales a los que las instituciones de educación superior deben integrar: “los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carentes o vulnerables.”



sistema educativo, “garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la *calidad* en la enseñanza y la investigación.”

En el título “Valores sociales y humanos de la Educación Superior”, se señala que “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”. La inclusión del párrafo completo obedece a que es la primera vez que el concepto de calidad se articula a lineamientos para la definición de un proyecto político-académico para las instituciones de educación superior.

En el apartado “La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable” se indica que “El desarrollo de las capacidades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas con clara y rigurosa *calidad* debe estar vinculado a una perspectiva de sustentabilidad”. “La formación de posgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad”.

Cuando se aborda el eje “Integración regional e internacionalización” el término es planteado en varias ocasiones. En el marco de la necesidad de construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, como parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional, para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional. Se afirma “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*” y se plantea avanzar en “el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de *garantías de calidad*”.

En el “Plan de acción” se plantea como una obligación de las instituciones de educación superior “afirmar la noción de calidad vinculada a la pertinencia e inclusión social”, incluyéndose en dos de los cinco lineamientos: “Impulsar la expansión de la cobertura en educación superior, tanto en pregrado como en postgrado, con calidad, pertinencia e inclusión social” y “Promover políticas de *acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad*”.

En el lineamiento 1, “Expansión de la cobertura con calidad, pertinencia e inclusión social” se recomienda incrementar la cobertura con “*adecuados estándares de calidad*”; “incrementar los presupuestos estatales” promoviendo una mayor oferta de educación superior pública de *calidad*, especialmente en países donde se presenta un desequilibrio respecto a la oferta privada, e implementando instrumentos adecuados para la rendición de cuentas”; “incorporar un sistema de seguimiento de graduados en el mercado de trabajo que permita evaluar y fortalecer la pertinencia y la *calidad* de la educación superior”.

El lineamiento 2, “Políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad”, está estrictamente vinculado a la evaluación de la calidad. En las recomendaciones se indica la necesidad de “Fomentar la cultura de la evaluación y el compromiso con los sistemas de evaluación y acreditación, y establecer políticas, sistemas y estructuras institucionales de aseguramiento de la calidad”.

El lineamiento 3 sobre “Innovación educativa”, recomienda “Promover la utilización de las TICs en todo el sistema educativo y fomentar la educación virtual con mecanismos adecuados de aseguramiento de la calidad” y “Asegurar la interacción y compromiso con otros niveles de enseñanza, contribuyendo a la *calidad* de la educación básica y media y a la erradicación del analfabetismo, perfeccionando la articulación entre los distintos niveles de formación, mecanismos educativos formales e informales, carreras cortas y programas conciliables con el trabajo”.



Finalmente, el lineamiento 5, “Integración regional e internacionalización”, recomienda “promover la internacionalización solidaria de la Educación Superior de América Latina y el Caribe, fortaleciendo los programas para la cooperación y la integración existentes en la región y estableciendo alianzas para el desarrollo de la actividad científico-tecnológica, contemplando, inclusive a través de la creación de fondos de fomento específicos, la definición de prioridades regionales que promuevan la complementación de los esfuerzos de los distintos países, favorezcan el aumento de la *calidad científica* de nuestras instituciones y contribuyan a frenar la fuga de cerebros”, “Fortalecer el 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 pública y social” y “Promover la formación de recursos humanos calificados en la gestión de la integración regional y la cooperación internacional solidaria, procurando la continuidad y el aumento de *calidad* de las acciones que se desarrollen”.

Las declaraciones y proposiciones anteriores ameritan algunas reflexiones. En primer lugar, la publicación de la UNESCO de la década de 1990, reconoce el carácter polisémico del concepto de calidad y las distintas formas de valorarla. En este sentido, hay una explicitación del carácter relativo, construido y no neutral cuando se hace referencia a una educación de calidad. En segundo lugar, ya en el campo de la educación superior, la significación que adquiere el concepto de calidad, asociado pero a su vez diferenciado de los términos pertinencia e inclusión social en la CRES 2008. La calidad acompaña el rasgo que han de asumir los posgrados, las propuestas que incluyen enseñanzas con Tics, la enseñanza de grado, las capacidades científicas, tecnológicas humanísticas, la definición de estándares y procedimientos para garantizarla, entre otras proposiciones que expone el documento. En tercer lugar, en la mayor parte de las ocasiones la calidad se introduce como un requisito o una necesidad de garantizarla en diferentes actividades de la educación superior sin que quede definido su contenido social, político y educativo. En una oportunidad se considera que la educación debería apoyar la calidad de otros niveles educativos, la educación básica y media, siendo usado en el mismo sentido, por cuanto se disocia de los problemas de analfabetismo y de la necesidad de perfeccionar la articulación entre los distintos niveles de formación, mecanismos educativos formales e informales, carreras cortas y programas conciliables con el trabajo. En cuarto lugar, la calidad se incluye en términos de grados alcanzables “creciente calidad” y “aumento de la calidad”, en términos de requisitos que debe cumplimentar “clara y rigurosa” y de su constatación a través de expresiones como “aseguramiento de la calidad”, “garantizar la calidad”, “control de calidad” y “mecanismos adecuados de aseguramiento de la calidad”. En quinto lugar, en este último sentido, la evaluación y la acreditación se asocian a la búsqueda y a la instalación de mecanismos para que se promueva en las instituciones así como al fortalecimiento de la convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacional y subregional de la educación superior y de la investigación. Finalmente, cabe destacar que en la mayoría de las ocasiones, el concepto de calidad no expresa su contenido político, diferenciándose de la pertinencia y la inclusión social, con excepción de dos situaciones en las que están presentes lineamientos que referencian un proyecto político-académico para las instituciones de educación superior. Una de ellas, presente en las declaraciones, cuando se sostiene que las instituciones de educación superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos y se sostiene que la calidad está vinculada a la pertinencia y a la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. En este caso, como quedó expresado en el párrafo precedente, la calidad se articula a una determinada visión de la relación instituciones de educación superior - sociedad. La otra situación, como parte del plan de acción, cuando se propone la convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación con el propósito de definir estándares regionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de la investigación tendientes a proyectar su función pública y social.

Las agencias de evaluación de la calidad y la formación de posgrado

En la actualidad, la mayoría de las agencias encargadas de la evaluación de las actividades universitarias, ha sido creada en la década de 1990 en un contexto caracterizado por el auge de gobiernos neoliberales concentrado en la búsqueda de eficacia, eficiencia y calidad de los sistemas de educación superior y como expresión de la globalización en la esfera educativa. Su creación así como la convergencia en torno a los objetivos y procedimientos ha sido parte de los consensos establecidos en instancias supranacionales, como es el caso de la CRES ya referenciada.

En este caso se hará hincapié en la evaluación de las carreras de posgrado como un recorte particular de las actividades de evaluación y acreditación realizadas. Hacer foco en el posgrado, a su vez, permite colocar en contexto las reflexiones en torno a la relación entre evaluación y mejora en un campo particular de la vida universitaria así como introducir re-



flexiones que, en una aproximación comparativa, brinden alguna información para un balance respecto de los aportes de la evaluación a la educación superior.

En la región sur latinoamericana, y en el caso de los países considerados, con excepción de Brasil donde la agencia tiene como principal función la evaluación del posgrado, en Argentina, Paraguay y Chile estas realizan otras funciones evaluativas que se extienden a las instituciones y a las carreras de grado. En Argentina la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) se crea en 1995, en Paraguay la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) en 2003, en Chile la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en 2006 y en Brasil la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tiene como antecedente otro organismo creado en la década de 1950, lo cual evidencia la temprana regulación del nivel cuaternario a través de la evaluación. En el análisis de las páginas web de estas agencias se expresa su compromiso con la calidad de diversos modos: verificación y promoción de la calidad (CNA), responsabilidad sobre la calidad a través de la evaluación y la acreditación (ANEAES) o asegurar y mejorar la calidad de la educación superior (CONEAU). Cabe destacar que en el caso de la CAPES, única agencia previa a la década de 1990, no se menciona el concepto de calidad entre sus misiones, colocándose el énfasis en el hecho de ser un organismo encargado de la expansión y consolidación del posgrado *stricto sensu* (maestría y doctorado). En su lugar se indica que el sistema de evaluación, continuamente perfeccionado, sirve de instrumento para la comunidad universitaria en la búsqueda de un estándar de excelencia académica en las maestrías y doctorados nacionales. Los resultados de la evaluación sirven de base para la formulación de políticas para el área de posgraduación y para el dimensionamiento de las acciones de fomento a través de becas, equipamientos y subvenciones. En este marco, las líneas de acción refieren a la evaluación del posgrado *stricto sensu*, el acceso y divulgación científica, la inversión en la formación de recursos humanos de alto nivel en el país y en el exterior, la promoción de la cooperación científica internacional, y la inducción y fomento de la formación inicial y continua de profesores para educación básica.

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿de qué evaluación hablamos? ¿cómo se define la calidad del posgrado en los procesos de evaluación? ¿mejora la formación de posgrado a través de las prácticas evaluadoras?

En primer lugar, una particularidad de la regulación de los posgrados a través de la evaluación es que se trata de un proceso que se lleva a cabo a través de estándares y criterios predefinidos. La acreditación, como mecanismo de regulación de la calidad —sostenida en criterios de eficiencia y eficacia—, se instala como una política pública para controlar la expansión anárquica de instituciones así como la proliferación de carreras de baja exigencia académica y una formación apresurada, vinculada a necesidades pragmáticas o a demandas puntuales del mercado de trabajo. En el caso de los posgrados, la expresión más clara de estas derivaciones la constituye el surgimiento y multiplicación de “cursos de posgrado”, “certificaciones”, “actualizaciones”, “capacitaciones”, “diplomaturas”, creados bajo un disimulado propósito lucrativo, y desvinculados de la investigación y de la producción de conocimientos. (Araujo y otras, 2016).⁸ La expansión de los posgrados respondió a una demanda de mercados institucionales, principalmente de las universidades, que comenzaron a exigir mayores titulaciones a sus docentes, fundamentalmente de maestría y doctorado, para progresar en la carrera académica y a la necesidad de búsqueda de financiamiento alternativo al estatal (Mollis, 2010). Los criterios y estándares de evaluación para la acreditación definen un “deber ser” a través del cual establecen cierta homogeneización que, a su vez, contribuiría a garantizar similares grados de calidad bajo supuestos generalmente implícitos o no declarados. Así, son esos criterios y estándares, los primeros sujetos a múltiples interpretaciones, los que terminan definiendo la calidad. Por ejemplo, que los docentes tengan igual o superior titulación a la que otorga la carrera, el cumplimiento de determinada carga horaria, el porcentaje de docentes del posgrado que debe pertenecer a la institución, la presencia de un director y un comité académico de gestión, la existencia de mecanismos de supervisión de los estudiantes, entre otros. Se entiende que igual titulación garantiza que quien forma a los estudiantes en ese posgrado conoce qué se espera de esa carrera (especialización, maestría o doctorado), la regulación de la carga horaria contribuiría a que en todos los casos se pueda acceder a un mismo nivel de conocimientos, las autoridades de gestión ayudarían a gestionar de manera participativa y colaborativa las actividades de los docentes y de los estudiantes, los mecanismos de supervisión tienen valor desde el punto de vista del seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y de sus dificultades con el propósito

⁸ La gestación y el desarrollo del conocimiento (Rama Vitale, 2008) y el progreso social seguido por las productivas, la ciencia y la tecnología lo que ha conducido a la prolongación del tiempo dentro del sistema educativo (Morles, 1991, en Rama Vitale, 2008: 42). No obstante, en este contexto de fines de siglo pasado la relación entre modernización, investigación, acceso a financiamiento adicional y formación de posgrado fue un factor de crecimiento de este nivel educativo y de diferenciación vertical de los sistemas de educación superior. La expansión de los posgrados respondió a una demanda de mercados institucionales, principalmente de las universidades, que comenzaron a exigir mayores titulaciones a sus docentes, fundamentalmente de maestría y doctorado, para progresar en la carrera académica y a la necesidad de búsqueda de financiamiento alternativo al estatal (Mollis, 2010).



de favorecer la permanencia y evitar el abandono. En este caso el cumplimiento obligatorio de ciertos parámetros brinda las bases para una formación relativamente homogénea en el marco de un proceso expansivo caracterizado por la diversidad de carreras y propuestas consideradas de posgrado.

En segundo lugar, una particularidad de la acreditación es que se sostiene en la noción de programa con amplia y larga tradición en el sistema norteamericano. Según Díaz Barriga (2015) en la década de 1990 se produce un desplazamiento o cancelación del campo de la evaluación curricular ante el surgimiento de la evaluación de programas. El concepto de programa comienza a tener un sentido diferente al que había tenido hasta ese momento. Ya no es entendido como un instrumento para guiar el proceso de trabajo escolar en una asignatura o unidad curricular de un plan de estudios, sino como todo lo que acontece con relación a una formación profesional: “formulación de un plan de desarrollo, planes y programas, programas de investigación institucionales, composición de la planta académica, normatividad institucional, sistema de gobierno y mecanismos de autoridad, como la existencia de autoridades colegiadas”. (Díaz Barriga, 2015; p. 185) De manera que mientras que la evaluación curricular comienza a perfilarse en la década de 1970 ligada a planes y programas de estudios, la evaluación de programas académicos con fines de acreditación es centenaria y tiene su origen en las primeras experiencias de acreditación por agencias estadounidenses a fines del siglo XIX. No obstante, la conceptualización en torno a la evaluación curricular se produjo tardíamente, recién en la década de 1970 -anteriormente se había referido al aprendizaje- y esta fue producto del desarrollo temprano de la acreditación institucional y de programas en Estados Unidos. Esto hace que “cuando se plantean problemas relacionados con las estrategias metodológicas para realizar la evaluación, nos encontramos con un conjunto de propuestas que tienen poca consistencia, o bien que en el marco de una serie de estrategias establecidas, como las que se suele utilizar en la evaluación de programas, requieren una aplicación estereotipada”. (Díaz Barriga, 2015; p. 184) La evaluación curricular se desarrolló de un modo incipiente considerando la dimensión estructural-formal del currículum dejando fuera la dimensión procesual práctica del mismo (De Alba, 1995) y las nociones de currículum oculto (Díaz Barriga, 2015). Según Díaz Barriga (2015) una de las diferencias fundamentales es que la acreditación se caracteriza por ser una actividad técnica en la que el evaluador aplica instrumentos diseñados por otros mientras que la evaluación se asemeja a la tarea de investigación en tanto se pretende lograr un conocimiento más profundo de las cuestiones curriculares en el sentido que abarca el plan de estudio y aspectos específicos vinculados con su implementación en las aulas. Afirma que en el caso de México, con la evaluación para acreditar programas educativos, se produjo un desplazamiento de los aspectos pedagógicos de la evaluación por la incorporación de una perspectiva centrada en la gestión y la administración que reduce las problemáticas a los temas más formales, en la que se concibe que el mejoramiento de determinados indicadores es indicador, a su vez, del mejoramiento del programa. La pregunta desde este punto de vista es si es posible reconocer diferencias en los modelos utilizados en los diferentes países y si es viable el diálogo entre la evaluación curricular y la acreditación de programas. Desde este punto de vista la acreditación asentada en la noción de programa adolece de dos limitaciones: una, se trata de la constatación de la presencia o ausencia de determinados criterios y estándares, y la otra, no alcanza a las aulas para caracterizar, comprender y juzgar los procesos que ahí se llevan a cabo ni a conocer la voz de los actores involucrados en los procesos formativos. En este sentido, se pierde la dimensión de la práctica educativa relacionada con lo que efectivamente sucede en los procesos formativos en cuanto el aula es el espacio donde se produce el vaciado del currículum a través de las tareas o actividades de enseñanza y de aprendizaje. (Sacristán, 1988).⁹ La superación de la perspectiva de gestión conlleva como requerimiento pensar una pedagogía para la formación de posgrado (Lucarelli, 2013) que sustente las tareas de evaluación.

En tercer lugar, todavía persisten situaciones de deserción y bajas tasas de graduación fundamentalmente en aquellas disciplinas en las que los estudiantes comparten trabajo y estudio y, por lo tanto, no cuentan con becas para sustentarse. Estas condiciones obstaculizan el desarrollo y la culminación del requisito final de graduación que varía según se trata de una especialización, una maestría o un doctorado. En este caso la evaluación contribuye a diagnosticar problemas pero no resuelve la situación en tanto se requiere la toma de decisiones institucionales para favorecer la graduación y cambios en las condiciones socio-económicas y laborales de los estudiantes para los cuales las propias instituciones y carreras tienen limitaciones para alterar a favor de ellas. Situación esta última que suele agravarse en el contexto de autofinanciamiento, principalmente a través del arancelamiento, del nivel de posgrado.

En cuarto lugar, y relacionado con lo anteriormente expresado, la definición del posgrado en Latinoamérica desde su implantación ha estado atravesado por la tensión entre el modelo napoleónico centrado en la formación profesional y el

⁹ El análisis de los objetivos y tareas de las agencias de acreditación en los países referenciados evidencia que en Chile y Brasil se alude a programas de posgrado, en Argentina a carreras de posgrado y en Paraguay a carreras y programas de posgrado indistintamente.



modelo humboldtiano focalizado en el desarrollo de la investigación (Rama Vitale, 2008). En la actualidad en diferentes países se evidencia un avance en los procesos de evaluación por cuanto se reconocen las diferencias entre posgrados académicos y profesionales lo cual contribuye a definir perfiles específicos para las carreras que tienen como objetivo principal profundizar en conocimientos y metodologías ligados a la intervención profesional. No obstante, la tensión sigue atravesando los posgrados centrados en la investigación que se vuelven “profesionalizantes” en el marco de las condiciones bajo las cuales se implementan. Por un lado, como se dijo, los estudiantes se costean sus estudios, sin posibilidad de acceder a becas, motivo por el cual no disponen de tiempo necesario para dedicarse a la investigación y finalizar sus tesis (De la Fare y Lenz, 2012). Esta realidad se convierte en un obstáculo para la incorporación de la investigación como actividad central del posgrado. La producción de conocimientos, en el mejor de los casos, se desarrolla en la tesis de maestría y doctorado, pero sin que haya una inclusión de los estudiantes de las carreras de posgrado en los proyectos de investigación de la institución, a menos que se desempeñen como docentes. Por el otro, en desmedro de la investigación, los docentes comparten la docencia de posgrado con las del grado universitario y, en ocasiones, con el dictado de clases en varios posgrados, convirtiéndose la actividad en un ingreso adicional que aumenta su salario. En este último caso la actividad de docencia e investigación principal se desarrolla en una institución diferente a la que, generalmente, solo concurre para el dictado de alguno de los espacios curriculares del plan de estudios.

En quinto lugar, la otra cara de la relación entre investigación, producción de conocimiento y posgrado, se manifiesta cuando la investigación es una actividad central del posgrado pero su evaluación se realiza a través de los criterios de evaluación de los investigadores y de la investigación y los resultados de la evaluación de la carrera de posgrado están asociados a recompensas simbólicas y materiales. En este sentido, el traslado de los parámetros de evaluación de los investigadores afecta negativamente el desarrollo de las actividades del posgrado, en particular, y de la institución, en general. En Brasil, Sguissardi y Silva Júnior (2009) en un trabajo documentado empíricamente dan cuenta de los cambios institucionales y del trabajo de los docentes en 15 Instituciones Federales de Educación Superior de la región Sudeste a partir del modelo evaluador de la CAPES y del CNPq. A través de la recuperación de la voz de los docentes muestran el impacto del productivismo académico en la instalación de la competitividad entre instituciones y en el propio cuerpo académico, el relegamiento de actividades institucionales desvinculadas de los criterios productivistas de evaluación, la especulación en cuanto a dónde y con quién publicar, el empeoramiento de las condiciones de salud y el sufrimiento psicológico, la dificultad para disociar la vida académica de la vida personal convirtiéndose esta última en rehén de la vida universitaria, entre otros. Se trata de un modelo evaluador que deriva en una intensificación del trabajo así como en pautas de producción científica que se alejan del mejoramiento y de los aportes que las instituciones pueden brindar a la sociedad brasileña en tanto están orientadas por los parámetros valorativos de las publicaciones internacionales. Según los autores, la evaluación en torno a la productividad favorece unas áreas y no otras así como la valoración de la pertenencia a grupos de investigación del país y del exterior, disminuye el sentimiento de pertenencia del profesor a la institución, fortaleciendo los vínculos con otras instituciones.¹⁰

En sexto lugar, el enfoque de evaluación utilizado para la acreditación de carreras también define la calidad esperada. En este caso cualquiera de los utilizados, el basado en estándares o basado en criterios o el grado de combinación que se establece entre ambos¹¹, genera tensiones y discrepancias en los evaluados así como consecuencias que suelen derivar en efectos perjudiciales. Por un lado, Brasil, Chile y Paraguay donde predominan los estándares y un mayor desarrollo técnico del proceso, en los que los propósitos y estrategias de los evaluados se orientan hacia su mejor desempeño para lograr superiores recompensas simbólicas y financieras -como en el caso de Brasil- o para estar en un mejor lugar en el mercado educacional. Por el otro, la Argentina donde los criterios brindan un marco más general para la evaluación pero que, en los márgenes de interpretación que dejan a los evaluadores, se presentan situaciones que pueden dar lugar a cierta discrecionalidad que termina calificando a las evaluaciones como injustas.

En séptimo lugar, desde el inicio, ha primado cierto “empirismo” (Díaz Barriga, 2004) en el sentido de que no se reconoció la complejidad de la evaluación como un campo de estudio con enfoques, métodos y técnicas que se asientan en diversas concepciones sobre el sentido y la finalidad de la educación y del mismo proceso de evaluación. Este empirismo sustentó las prácticas de los evaluadores, dada la asociación o el círculo virtuoso que se estableció en la instrumentación del sistema de “evaluación por pares” entre académicos prestigiosos en campos disciplinarios y profesionales, y la capa-

¹⁰ Puede consultarse también Bianchetti, L., Ribeiro Valle, I. y Pereira, G. (2015). O fim dos intelectuais Acadêmicos. Induções da CAPES e desafios às associações científicas, Campinas, Editora Autores Associados.

¹¹ Según Stake (2006) el estándar es un criterio de evaluación cuantificado.



cidad para llevar adelante procesos de evaluación adecuados (Araujo, 2014). En este último sentido, House plantea límites a la evaluación cuando éstos están presentes en los evaluadores, puesto que “se limitan a hacer lo que quieren sus patrocinadores” y, cuando evalúan, las posibilidades de “causar daños suelen ser más amplias, menos evidentes y más perdurables” (1994; p. 17) que las actividades realizadas por otras personas. En la Argentina, Marquina (2016) plantea que uno de los problemas que ha perdurado a través del tiempo en la agencia evaluadora, la CONEAU, es la necesidad de mejorar el trabajo de los pares evaluadores. El análisis de los informes internos del organismo muestra que en 2001 se planteaba la necesidad de perfeccionamiento del trabajo con los pares, fundamentalmente de posgrado, en lo referido a la selección, la composición de los comités y su formación. También indica las dificultades para interpretar la normativa vigente con estándares generales y transversales que daba lugar “a dictámenes débiles, por sus juicios escuetos, poco fundamentados y descriptivos, así como recomendaciones de alto nivel de generalidad” (Marquina, 2016; p. 118). Se ha sucedido el planteamiento de problemas relacionados con la actuación de los pares, evidenciados en la inadecuada fundamentación de los juicios para la calificación otorgada, la arbitrariedad en la interpretación de los indicadores, la falta de capacidad o experiencia en evaluación de expertos en sus disciplinas, la falta de entrenamiento de los pares. Esta realidad ha dado lugar a dos situaciones siempre en tensión: por un lado, el reconocimiento de que los problemas son propios de la metodología de evaluación por pares dada la heterogeneidad de criterios que, aunque pueda acotarse, no puede eliminarse; por el otro, la necesidad de perfeccionar los instrumentos y procedimientos para morigerar los problemas evidenciados. Y aquí el riesgo es que la tecnificación de la evaluación derive hacia una mayor especificación de criterios y estandarización que resulten en prácticas de control y que tampoco cancelarán la mirada propia y subjetiva en la interpretación de los mismos. El supuesto radica en pensar que los problemas detectados se solucionan con la mejora de las metodologías y los criterios para enmarcar su trabajo antes que en la formación académica y metodológica de los evaluadores en el campo de la evaluación.

Finalmente, desde el punto de vista de los evaluados si bien es cierto que la acreditación ha ido legitimándose a través del tiempo como garantía de calidad en el mercado de estudiantes, persisten conductas de adaptación a los requerimientos externos que no están mediadas por un proceso participativo y colaborativo de los implicados en la implementación de las carreras de posgrado para mejorar los procesos formativos. Se simulan procesos de autoevaluación que no son tales por cuanto la tarea central es el completamiento de los formularios para la presentación a la agencia evaluadora. Marquina (2016) en la investigación realizada en instituciones argentinas señala que “hay un interés y preocupación explícitos por parte de los evaluados en presentar bien la información y cumplir con el requerimiento, para lo cual reconocen que hay que poseer un saber específico que no está necesariamente vinculado a la calidad de las propuestas presentadas. Esto genera conductas de adaptación a las reglas de la acreditación, y en algunos casos, mera simulación.” (Marquina, 2016; p. 175) Podría aventurarse como hipótesis que estas conductas adaptativas se amplifican cuando los resultados de la evaluación se vinculan con la obtención de un financiamiento gubernamental, como ocurre en Brasil. La otra cara de esta realidad es la inadecuada presentación de la información que termina teniendo consecuencias desfavorables para la carrera.

Reflexiones finales

La evaluación fue asociada a la mejora de la calidad de la educación en un contexto de redefinición de las relaciones entre el estado y las universidades y de cambio en los patrones de financiamiento gubernamental. Como ha quedado evidenciado tanto el concepto de calidad como la misma evaluación son controversiales en tanto están sujetos a múltiples interpretaciones. En este sentido, transcurridos más de veinte años desde la creación de agencias en la mayoría de los países, cabe preguntarse más bien en qué sentido ha cambiado o cambia la evaluación las instituciones y carreras en la educación superior universitaria antes que interrogarse por su impacto en la mejora de la calidad.

Es necesario dotar de nuevo sentido el término calidad, aún presente en las políticas y prácticas institucionales. Dos cuestiones parecen centrales en la actualidad. Por un lado, la desnaturalización del concepto de calidad, su reemplazo o la dotación de sentido político. Por el otro, la profundización de la reflexión en torno a las finalidades o el para qué de la evaluación y de la acreditación y de las consecuencias de los procedimientos empleados. En este sentido, todavía resulta necesario el desarrollo de estudios e investigaciones que den cuenta de la trama entre finalidades de la evaluación, procedimientos empleados y cambio en las actividades universitarias, esto es, cómo cambian y en qué cambian las evaluaciones las actividades universitarias.



Las peculiaridades de las políticas de evaluación en cada país y la amplitud y variedad de prácticas y referentes de evaluación y acreditación, como se dijo, vuelven riesgosa cualquier afirmación que brinde una respuesta sencilla respecto de la vinculación entre evaluación y mejora educativa. En este sentido, colocar la lente en la acreditación de los posgrados ha permitido circunscribir la problemática, bajo el reconocimiento de las diferencias con otras prácticas como la acreditación de carreras de grado y la evaluación de instituciones. No obstante, es probable que algunas de las evidencias aportadas en este trabajo también puedan ser trasladadas a estas experiencias evaluadoras.

La acreditación de los posgrados en particular ha permitido establecer criterios mínimos que deben cumplir ante una variedad de propuestas formativas nominadas de posgrado en un contexto de multiplicación rápida de carreras surgidas con fines múltiples. Las agencias han regulado especializaciones, maestrías y doctorados (Argentina), maestrías y doctorados (Brasil y Chile), especializaciones, maestrías, doctorados y capacitaciones (Paraguay). Cabe destacar que en estos países se observan diferencias procedimentales así como en el impacto de estas agencias en los sistemas de educación superior.

La investigación y la experiencia también evidencian que los sistemas de evaluación no mejoran por sí mismos la educación. Múltiples son los factores que intervienen los cuales, a su vez, dan cuenta de la complejidad de estos procesos: la formación y experiencia de los evaluadores, la propia acreditación de carreras sostenida en la noción de programa que no captura las experiencias formativas en las aulas ni la voz de los actores involucrados, los instrumentos y procedimientos de evaluación, las condiciones bajo las cuales se desarrollan las carreras de posgrado, las posibilidades de los actores institucionales para intervenir en las condiciones que afectan negativamente el desarrollo del posgrado, y las orientaciones, perspectivas y expectativas de los evaluados respecto de los procesos de evaluación y acreditación.

La situación anterior convierte a la evaluación en un campo de disputas en torno a su sentido e impactos en las instituciones y carreras. Para que la evaluación mejore las prácticas relacionadas con la formación de posgrado debería convertirse en una genuina necesidad de los actores involucrados y en una tarea permanente a través de autoevaluaciones participativas. Los procedimientos de evaluación externa deberían encontrar el equilibrio a la tensión entre la necesidad de atender la cantidad y diversidad de propuestas de posgrado y la evaluación como un proceso de reflexión situado, compartido y colaborativo. En este sentido, que el resultado de las autoevaluaciones no se restrinja solamente al completamiento correcto de formularios predefinidos.

Referencias bibliográficas

Álvarez, S. (1996). Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en la Argentina. *Pensamiento Universitario*, 4(4/5), 3-17.

Álvarez Méndez, J. M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. En AAVV, *Volver a pensar la educación (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Paideia/Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, Currículo y Evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Angulo Rasco, F. (1995): La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En AAVV, *Volver a pensar la educación (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Paideia/Morata.

Araujo, S. (1999). La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional? *Avaliação, Revista da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior*, 4 (14), 15-25.

Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Al Margen/nees.



Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.

Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII (4), 172, 57-77.

Araujo, S., Balduzzi, M., Corrado, R. y otras (2016). Evaluación de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparativas. En Lamfri, N. (coord.) (2016.). *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Córdoba: Editorial Brujas.

Araujo, S. (2017). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1-9.

Barbier, J. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Betancur, N. (2001). Las Políticas Universitarias en América Latina en los años noventa: del Estado Proveedor al Estado Gerente. *Pensamiento Universitario*, 9(9), 6-11.

Bianchetti, L., Ribeiro Valle, I. y Pereira, G. (2015). *O fim dos intelectuais Acadêmicos. Induções da CAPES e desafios às associações científicas*. Campinas: Editora Autores Associados.

Brunner, J. (1990). *La educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J. (1994). Estado y educación superior en América Latina. En Neave, G. y Van Vught, F. *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.

Clark, B. (1983). Los elementos de la organización. I. Conocimiento. En *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.

CONEAU (1997). *Educación Superior. Carreras de Posgrado –criterios y estándares*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. (Resolución 1168/97).

CONEAU (2011). *Educación Superior. Carreras de Posgrado –criterios y estándares*. Buenos Aires: Ministerio Educación. (Resolución 160/11).

CONEAU (2017). *Posgrados acreditados en la República Argentina*. Buenos Aires: CONEAU.

De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU/UNAM.

De la Fare, M. y Lenz, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Los Polvorines: IEC-UNGS.

Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(01), 193-207.

Díaz Barriga, Ángel (2004). La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera. En Odo-rika, I. (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM-Miguel Porrúa.

Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Edwards Risopatrón, V. (1991). *El concepto de calidad la educación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 2ªed.



- Horlacher, R. ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ibarra Colado, E. (2007). *Evaluación + excelencia = Prácticas académicas indebidas: entre el oportunismo académico y la esquizofrenia institucional*. Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria”, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.
- IESALC-UNESCO (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y Plan de acción. En *Perfiles Educativos*, 125, 90-108.
- Krotsch, P. (1994). Organización, gobierno y evaluación universitaria. En Puiggrós, A. y Krotsch, P. *Universidad y evaluación. Estado del debate*, Cuadernos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Krotsch, Pedro (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En Krotsch, P. (organizador). *La universidad cautiva*. Legados, marcas y horizontes. La Plata: Al Margen.
- Leite, D. y Herz Henro, M. (2012). Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. En Leite, D., Herz Genro, M., Solanas, F. y otros. *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Instituto Gino Germani.
- Lucarelli, E. (2013). ¿Es necesario pensar una Pedagogía para los posgrados? *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 27-34.
- McCormick, R. y James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- Marquina, M. (2016). *Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, profesión académica y mercado en la acreditación en la Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ministerio de Educación (1995). *Ley de Educación Nacional de Educación Superior N° 24.521/95*. República Argentina.
- Mollis, M. (2010). Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional”. En Mollis, M., Nuñez Jover, J., García Guadilla, C. (2010). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas*. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1999). Con trampa y con cartón: el fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 71-77.
- Neave, G. y Van Vught, F. (1994). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Noah, H. y Eckstein, M. (2001). *Fraud and Education: the worm in the apple*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Olaskoaga Larrauri J., Marúm Espinosa, E. y Partida Robles, M. I. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 173, 85-102.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1985) La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Rama Vitale, C. (2008). *Los Posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Sguissardi, V. y dos Reis Silva Júnior, J. (2009). *Trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamá.



Shugurensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo? En Alcántara Santuario, A., Pozas Horcasitas, R. y Torres, C. (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO.

Walker, V. (2014). La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario. *Revista Latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 3(4), 31-41.

Fuentes digitales

ANEAES (2017). <http://www.aneaes.gov.py>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2017.

CNAP 1999-2007 (2007). *El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior*. CNAP-Ministerio de Educación, Chile.

CNAP (2014). *Reglamento que fija procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de Programas de Postgrado*, Chile.

CONEAU (2017). <http://www.coneau.gob.ar>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2017.

CONES (2016). Reglamento que regula los procesos de aprobación y habilitación de los programas de postgrado. Resolución CONES N° 700/2016. Paraguay.

CAPES (2017). <http://www.capes.gov.ar>. Fecha de consulta: 4 de marzo de 2017.

CNA (2017). <http://www.cnachile.cl>. Fecha de consulta: 5 de marzo de 2017.

CONACYT (2017). <http://www.conacyt.gov.py>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2017

Datos de la Autora

Sonia Araujo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Estudió para licenciada y profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1985). Obtuvo el Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación (1993) y el Master en Ciencias Sociales con mención en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Argentina (1994). Es profesora adjunta a cargo de Didáctica, Desarrollo curricular y Taller de organización de la práctica docente, e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

soniaaraujo@yahoo.com

Fecha de recepción: 25/9/2017

Fecha de aprobación: 9/11/2017

