

Posgrado, evaluación y acreditación. Situaciones latinoamericanas

Sonia Araujo
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

E mail: saraujo@fch.unicen.edu.ar

Introducción

La última década del siglo XX se caracterizó por la implantación de una agenda por parte de los gobiernos de diferentes países que se tradujo en una marcada homogeneidad de los sistemas de educación superior. Las convergencias remiten a la transferencia del patrón norteamericano de gestión que se manifiesta en la proliferación de universidades privadas, la preponderancia del mercado en detrimento del estado en la gestión de la educación superior y la introducción de procesos de evaluación y acreditación de instituciones, carreras y actores universitarios.

Los cambios más significativos de las políticas para el sector de educación superior que impactaron en el nivel cuaternario refieren al crecimiento vertiginoso de instituciones privadas que originó una mayor diversificación institucional; los recortes presupuestarios de los gobiernos nacionales y la inducción a la búsqueda de fuentes alternativas de financiación por parte de los establecimientos; la deshomologación salarial, la incorporación de incentivos a la productividad académica y el requerimiento de mayores titulaciones para el ejercicio de la docencia; y la introducción de lógicas efficientistas y competitivas orientadas a la medición y el establecimiento de *rankings* (Araujo, 2017). No obstante, el desarrollo del posgrado también ha estado asociado al avance científico-tecnológico que conduce a la obsolescencia de los saberes y a la formación continua para dar respuesta a las demandas sociales, a la necesidad de mayor especialización dentro de las profesiones y a la competencia creciente en los mercados laborales (Rama Vitale, 2008).

La acreditación significó la instalación de nuevas formas de regulación sobre el posgrado inexistentes hasta el momento en un contexto de crecimiento acelerado de carreras. Según Barroso (2006) la regulación implica dos fenómenos diferenciados e interdependientes: los modos como son producidas y aplicadas las reglas que orientan la

acción de los actores por el gobierno o una instancia jerárquica de una organización, dando lugar a acciones de coordinación o influencia ejercida por una autoridad legítima; los modos en que esos mismos actores se apropian de ellas y las transforman lo cual da cuenta de una regulación situacional, activa y autónoma, esto es, de un proceso activo de producción de reglas del juego que comprende la definición de reglas que orientan el funcionamiento del sistema y también el reajuste provocado por la diversidad de estrategias y acciones de los actores en un sistema social complejo en el que existe una pluralidad de fuentes, finalidades y modalidades de regulación, en función de la diversidad de los actores implicados, de sus posiciones, intereses y estrategias.

Dichas formas de regulación han adquirido una significación particular en al menos dos sentidos: por un lado, en lo referido a qué se considera posgrado evaluable y acreditable; por el otro, con relación al lugar otorgado a lo “local” (Barroso, 2013), esto es, la autonomía de las instituciones y de los actores que conforman los campos disciplinarios en la estructuración y desarrollo de las propuestas de nivel cuaternario. Ambas características de la regulación a través de la acreditación dan cuenta de los márgenes de autonomía de las universidades y con ello del modo como se resuelve la tensión homogeneidad-heterogeneidad de los sistemas de educación superior en este nivel educativo.

En el análisis de la regulación a través de la acreditación no se puede obviar la mención a la acreditación en el sistema norteamericano. Según Díaz Barriga (2015) la conceptualización tardía en torno a la evaluación curricular se produjo 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: 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). Así, 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 era 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: 185) Como se dijo, 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.

Ambas actividades tienen particularidades que las distancian. 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.

En este contexto se propone el análisis comparativo de tres países, Argentina, Chile y Paraguay, con el propósito de establecer convergencias y divergencias en la política de acreditación para el posgrado. El trabajo explora las hipótesis anteriores teniendo en cuenta qué se reconoce legalmente como “posgrado” y qué se considera posgrado “acreditable”, las agencias responsables y los propósitos de las tareas de evaluación, y el modelo de acreditación implementado con el propósito de reflexionar en torno a la posibilidad de incorporar la mirada pedagógica en estos procesos.

Las agencias de acreditación

En Argentina, la agencia encargada de implementar los procesos de evaluación y acreditación en el sistema de educación superior es la CONEAU que, en el caso del posgrado, tiene como antecedente inmediato la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) creada a fines de 1994 en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Cultura y Educación (MCE) para evaluar, en una convocatoria voluntaria, maestrías y doctorados a través del sistema de pares académicos. Un año más tarde, en 1995, se crea la CONEAU a través del artículo 46 de la Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) como un organismo descentralizado con múltiples funciones. Con respecto al posgrado, la LES establece que esta formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias y, con excepción de las maestrías y doctorados cuyo dictado y titulación corresponde de manera exclusiva a la universidad, también podría desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación superior de reconocido nivel y jerarquía, siempre que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos. La creación de la agencia se da en un contexto caracterizado por una “expansión explosiva y desordenada” (Barsky y Dávila, 2004) de carreras de posgrado frente al crecimiento de carácter “espontáneo” e “informal” (Krotsch, 1994) que había adoptado en la década de 1980.

En el caso de Chile, Espinoza Díaz y González (2011) reconocen tres períodos solapados en el establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad asociados a los cambios políticos ocurridos en el país: el período neoliberal, el de transición democrática y el de autorregulación y compromiso institucional. El período neoliberal se inicia en diciembre de 1980, bajo el régimen militar, con la promulgación del Decreto Ley N° 3.541 que dio origen a una serie de cambios en la educación superior culminando en 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) dictada el último día del gobierno militar. El período de la transición democrática va desde la sanción de la LOCE que coincide con el inicio del gobierno democrático de 1990 hasta la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) (1999). El tercero se extiende desde la implementación del MECESUP hasta fines de 2006 en que se dicta la Ley N° 20.129 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

La nueva ley establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior coordinado por un Comité integrado por el Vicepresidente del Consejo Superior de Educación, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación y el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación. Se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) asignándole como funciones la acreditación de instituciones y de carreras y programas así como la autorización de agencias privadas a fin de participar en la acreditación. Surgió como propuesta de los organismos que previamente realizaban tareas de acreditación: por un lado, la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado (CNAP) establecida en marzo de 1999 para acreditar instituciones y programas; por el otro, la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Posgrado (CONAP) cuya creación fue en septiembre de 1999 con el fin de proponer las bases institucionales, el diseño y la puesta en práctica de un proceso de evaluación acreditativa académica de los programas de magister y doctorado impartidos por las universidades autónomas del país.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior comprende funciones de información, licenciamiento, acreditación de instituciones y acreditación de programas de pregrado, posgrado y especialidades del área de la salud. Los procesos son llevados a cabo por la CNA y, en el caso de programas de pregrado y magister, por otras agencias privadas autorizadas y supervisadas por la CNA. A diferencia de Argentina donde no proliferó este tipo de organismos, en Chile varias desarrollan actividades bajo la supervisión de la CNA. Actualmente se informa sobre siete agencias de acreditación autorizadas (Acredita CI, Acreditacion, Qualitas, APICE Chile, Acreditadora de Chile, ADC y AESPIGAR), dos no autorizadas (AAD SA y Akredita QA) y una sancionada (AACCS) (CNA, 2017). Espinosa y González (2011) sostienen que los procesos internos de acreditación se han visto favorecidos por la generación y participación en redes internacionales (por ejemplo, RIACES, INQUAHE) lo cual avala la hipótesis de la transferencia de ideas y experiencias entre países.

En el marco del surgimiento tardío de los posgrados en Paraguay, en el año 2003 se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), con la sanción de la Ley N° 2.072. Si bien su creación es producto de un contexto caracterizado por la precarización de la educación universitaria evidenciada en la masificación, el caótico y permisivo crecimiento del número de universidades privadas, el sub-financiamiento, el escaso desarrollo de la investigación, etc., Rivarola

(2008) sostiene que la agencia fue la respuesta al mandato del Mercosur Educativo de mayor involucramiento del Ministerio de Educación paraguayo en el sistema universitario. Por su parte, la Ley N° 4.995/13 en su artículo 82° considera las atribuciones de la ANEAES y explicita que es el organismo técnico con autonomía académica, administrativa y financiera, encargado de “verificar y certificar sistemáticamente la calidad de las instituciones de educación superior, sus filiales, programas y las carreras que ofrecen” y de acreditar las carreras de las universidades e institutos superiores. En Paraguay las instituciones que conforman la educación superior son las Universidades, los Institutos Superiores y los Institutos de Formación Profesional del tercer nivel, estos últimos incluyen los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales (Ley 4.995, artículo 3°).

Los posgrados objeto de acreditación

La CONEAU en Argentina acredita carreras de especialización, maestría académica y profesional, y doctorado en el marco del artículo 39° de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 y de la Resolución N° 160/11¹. En Paraguay la ANEAES tiene como funciones “acreditar la calidad académica de las carreras y programas de post-grado que hubiesen sido objeto de evaluaciones externas por la misma Agencia” y “dar difusión pública oportuna sobre las carreras acreditadas” (Ley N° 2072/03). Asimismo, la Resolución del CONES N° 700/16 reglamentó el funcionamiento de los posgrados, y en concordancia con lo establecido por la Ley 4995/13, los posgrados abarcan las capacitaciones, especializaciones, maestrías y doctorados, agregándose que los dos últimos pueden tener una orientación académica e investigativa o profesional. En Chile, de acuerdo con la Ley N° 20.129/06, la acreditación recae en el doctorado, la maestría académica y profesional y las especialidades en el área de la salud y otros niveles equivalentes que tengan otra denominación. La acreditación del doctorado es responsabilidad exclusiva de la CNA y los programas de magister pueden ser acreditados por otras agencias de acreditación autorizadas y supervisadas por la CNA. Los programas de postítulo como la formación de especialistas, cursos de especialización, diplomados poseen una duración, propósitos y requisitos diversos y no están sujetos a una regulación nacional (Ferrando, s/f).

¹ Dicha resolución ha sufrido algunas modificaciones plasmadas en la Resolución N° 2385/2015 del Ministerio de Educación y en la Resolución N° 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes. A los fines de este trabajo, centrado en una aproximación comparativa de carácter general, se considera la Resolución N° 160/11.

Modelo de evaluación

Con relación al planteamiento inicial, en el caso de Chile se evalúan “programas” de posgrado, en Argentina se alude a “carreras de posgrado” y en Paraguay a “carreras y programas de posgrado”, indistintamente². Quizá la inclusión de la noción de “carrera” en Paraguay obedezca al papel que jugó el Mercosur Educativo en la creación de una agencia en Paraguay y a la influencia del modelo acreditador de Argentina. En efecto, Solanas (2012) sostiene como hipótesis que el mecanismo Arcu-Sur contribuyó a expandir la transferencia institucional del modelo de ‘Estado Acreditador’ encarnado en la CONEAU a los demás países miembros. Esta hipótesis resulta interesante de indagar en la acreditación de los posgrados aunque, en este caso, no estamos ante la presencia de un dispositivo que busque la articulación de acciones entre países como fue el Mexa/Arcu-Sur.

En la Argentina el modelo de evaluación se sostiene en un proceso de autoevaluación y evaluación externa por pares evaluadores especialistas en el campo disciplinar evaluado. Las nóminas de pares que permiten la constitución de los comités se elaboran a partir de las recomendaciones de una Comisión Asesora. Los expertos son seleccionados en base al registro de expertos de la CONEAU y a las propuestas de instituciones universitarias y no universitarias. Los pares deben reunir las siguientes condiciones: idoneidad profesional, experiencia académica y capacidad como evaluador o experiencia en conducción, administración y gestión de programas académicos. La acreditación se rige por la Resolución N° 160/11 que surge de la aprobación del Consejo de Universidades presidido por el Ministro de Cultura y Educación o por quien este designe con categoría no inferior a Secretario e 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 —que deberá ser rector de una institución universitaria— y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. En primer lugar la normativa establece una serie de definiciones previas para luego introducir criterios y estándares. Define las siguientes cuestiones: tipo de carrera (especialización, maestría académica y profesional y doctorado), titulaciones

² La ley de creación de la ANEAES Ley N° 2072/03 menciona carreras y programas, la Resolución del CONES N° 700/16 habla de programas y el Modelo Nacional de Acreditación de la Educación Superior desarrolla, en la parte 6, la Guía para la Evaluación y Acreditación de carreras de Postgrado.

(especialista, magister y doctorado), estructuras curriculares (estructurado, semiestructurado y personalizado), modalidad (presencial y a distancia), organización de las carreras (institucional o interinstitucional), cargas horarias (360 las especializaciones y 700 las maestrías con 540 horas dedicadas a la enseñanza a través de seminarios, cursos, etc.), instancias de acreditación (carreras nuevas y en funcionamiento), la condición de acreditación y la posibilidad de solicitar categorización. A continuación bajo el título específico de “caracterización de los estándares” propone los siguientes aspectos: normativa institucional y ubicación de la carrera en la institución; identificación de la carrera (identificación, denominación y denominación del título a otorgar); objetivos de la carrera; características curriculares de la carrera (requisitos de ingreso, modalidad, localización de la propuesta; trayecto estructurado del plan de estudios (asignaturas, carga horaria, régimen de cursada, modalidad de dictado, formación práctica, contenidos mínimos, otros requisitos si los hubiere); trayecto no estructurado del plan de estudios y propuesta de seguimiento curricular; evaluación final para cada tipo de carrera; características de los trabajos finales y requisitos del director; reglamento de la carrera; con respecto a los estudiantes debe reglamentarse cuestiones referidas a las políticas de ingreso, permanencia y graduación y con relación al cuerpo académico la estructura de gestión y la composición del cuerpo académico³; las actividades de investigación y transferencias vinculadas a la carrera; y la infraestructura, el equipamiento y los recursos financieros. Finalmente, se especifican los requisitos particulares de las carreras de educación a distancia⁴. Cabe destacar que si bien se alude a estándares⁵, en la normativa argentina predominan los criterios lo cual, como se verá, también se ha traducido en mayores posibilidades de exploración en torno a las cuestiones curriculares relacionadas con los planes de estudio y su implementación en las instituciones.

A partir de Abril de 2012, de acuerdo con lo establecido en la Resolución Ministerial N° 160/11, deben ingresar en la CONEAU tanto las carreras nuevas de modalidad presencial como las que presenten modalidad a distancia. Las solicitudes de evaluación al solo efecto del reconocimiento oficial provisorio del título de carreras nuevas se presentan ante la CONEAU en la última semana de los meses de abril y

³ La Resolución 2385/2015 indica el porcentaje de docentes que debe aportar cada institución para el dictado de los posgrados en carreras institucionales e interinstitucionales.

⁴ Los aspectos específicos han sido desarrollados en la Resolución N° 2641-E/2017.

⁵ Según Stake (2006) el estándar es un criterio de evaluación cuantificado.

octubre de cada año. En forma previa, las instituciones deben formalizar la presentación, para lo cual completan el formulario electrónico que está disponible en la página institucional en las primeras quincenas de los meses de marzo o septiembre de cada año, dependiendo de la fecha de presentación, abril u octubre, respectivamente. Las convocatorias son realizadas por áreas: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Humanas, Ciencias de la Salud, Ciencias Básicas, y Ciencias Aplicadas. En el caso de los posgrados en funcionamiento, los plazos de acreditación pueden ser por tres o por seis años. La primera vez que una carrera se presenta ante la CONEAU el plazo de acreditación es de tres años. A partir de la segunda vez, si la carrera tiene graduados, es de seis años. Ambos plazos son prorrogados si el organismo no llama a la convocatoria disciplinar correspondiente al término de dicho plazo. La acreditación otorga el reconocimiento oficial y la validez nacional de las titulaciones siendo provisoria en el caso de las carreras nuevas. La Ordenanza N° 045 aprueba los procedimientos para la acreditación de carreras de posgrado.

En Chile los Comités de Área⁶ son los encargados de asesorar a la CNA en el desarrollo de la acreditación de programas de posgrado y de especialidades médicas y odontológicas. La conformación de los Comités de Áreas con al menos un mínimo de cinco miembros y un máximo de nueve, de los cuales uno será el coordinador, “debe resguardar la diversidad de género, origen regional e institucional y la presencia de distintas corrientes científicas, filosóficas y metodológicas, así como asegurar la participación de académicos y profesionales de las comunidades científicas y profesionales con mayor desarrollo en las distintas áreas del conocimiento.” (Resolución Exenta DJ N° 003-4 de 2017) Los Comités son quienes sugieren los pares evaluadores pertinentes para el proceso de evaluación externa de los programas de posgrado y/o especialidades y de asesorar a la CNA sobre los estándares y orientaciones de productividad específica para la disciplina o área del conocimiento. En el caso de los programas de doctorado la evaluación es realizada por un evaluador nacional y un evaluador internacional mientras que en el resto los pares evaluadores pueden ser nacionales.

⁶ Existen los siguientes Comités de Área: Artes, Arquitectura y Urbanismo; Ciencias del Mar; Ciencias Biológicas; Ciencias de la Salud; Ciencias Económicas y Administrativas; Ciencias Forestales y Agronómicas; Ciencias Ingeniería y de la Tierra; Ciencias Jurídicas; Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación; Ciencias Veterinarias y Pecuarias; Educación; Especialidades Odontológicas; Humanidades; Matemática y Estadística; Psicología; y Química.

En 2013 fueron aprobados los criterios que rigen la acreditación de los programas de doctorado y de maestría académica y profesional (Resolución Exenta DJ N° 006-4 de 2013). La normativa primeramente incluye una definición conceptual para cada tipo de programa y luego desarrolla criterios para diferentes dimensiones relacionadas con la definición de los mismos: contexto institucional (entorno institucional y sistema de organización interna), características y resultados del programa (carácter, objetivos y perfil de egreso, requisitos de admisión y procesos de selección, estructura del programa y plan de estudios, progresión de estudiantes y evaluación de resultados), cuerpo académico (características generales diferenciando claustro de profesores, profesores colaboradores y profesores visitantes), trayectoria, productividad y sustentabilidad, definiciones reglamentarias), recursos de apoyo (apoyo institucional e infraestructura, vinculación con el medio, capacidad de autorregulación). En 2016 se introdujo una modificación a través de la cual se agrega que, en el caso de los profesores, se evaluará la contribución científica y académica a través de las orientaciones de productividad definidas por los respectivos Comités de Área para el caso de los programas de doctorado y maestría académica, agregándose la contribución profesional para el caso de la maestría profesional. Asimismo, han sido aprobados los criterios generales para la acreditación de especialidades médicas entendidas como “un campo acotado del saber y práctica de la medicina” (Resolución Exenta N° DJ 001-4 de 2014). Se reconocen programas de especialidad básica o primaria que se cursa tras haber obtenido el título de médico-cirujano y debe tener una duración mínima de tres años y programas de especialidad derivada o subespecialidad que se cursa después de haber aprobado un programa de especialidad primaria con una duración mínima de un año. También en este caso se indican dimensiones y criterios a ser considerados en la acreditación: contexto institucional (entorno institucional: instituciones formadoras, colaboradoras, campus clínicos y sistemas de organización interna), características y resultados del programa (objetivos y perfil de egreso, requisitos y procesos de selección, estructura curricular y plan de estudio, resultados del proceso de formación, efectividad del proceso enseñanza aprendizaje), cuerpo académico, recursos de apoyo (apoyo institucional e infraestructura y vinculación con el medio) y capacidad de autorregulación⁷. En 2015 fueron aprobadas las orientaciones sobre productividad por

⁷ La Resolución Exenta N° 014-4 de 2013 aprueba los criterios de evaluación para las especialidades odontológicas y la DJ N° 016-4 de 2016 el texto que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de los programas de postgrado y especialidades del área de salud.

Comités de Área y en 2017 (Resolución Exenta N° 003-4) la guía para el funcionamiento de los Comités de Áreas de la CNA.

Los programas de posgrado que no estén acreditados, sea porque es la primera vez que se incorporan al proceso de acreditación o porque habiendo estado acreditados dicha acreditación expiró, o porque obtuvieron un pronunciamiento negativo de acreditación y han completado los dos años tras los cuales pueden someterse nuevamente al proceso, deberán solicitar su incorporación al proceso en uno de los siguientes períodos: entre el 1° y el 31 de marzo o entre el 1° y el 30 de septiembre de cada año. Los programas de posgrado que no tengan graduados podrán acreditar cuando tengan alumnos matriculados y hasta no contar con graduados podrán tener una acreditación máxima de tres años.

En el año 2016 el Comité Consultivo de Posgrado de la CNA elaboró el documento “Operacionalización de Criterios de Evaluación para la Acreditación de Programas de Postgrado: Doctorado, Magíster Académico y Magíster Profesional” (OCEAPP)⁸ y consideró los tramos de acreditación –en años– definidos en el documento “Operacionalización Criterios de Evaluación” de 2010 como marco referencial para la elaboración de la OCEAPP. Los tramos son los siguientes: Situación No Acredita; Primer tramo: 2 a 3 años; Segundo tramo: 4 a 5 años; Tercer tramo: 6 a 7 años; y Cuarto tramo: 8 a 10 años. En este caso, y sólo para los programas que cuentan con graduados, se establecen indicadores de subcriterios para cada uno de los criterios según cada tramo de acreditación. El documento se comporta a modo de una rúbrica en la acreditación de los aprendizajes.

En Paraguay el Modelo Nacional de Evaluación de carreras de Postgrado propuesto por la ANEAES tiene como propósito “disponer de un mecanismo que certifique la calidad de la formación de profesionales competentes, dando lugar de esta manera al mejoramiento continuo”. La ANEAES concibe la evaluación de las carreras de postgrado como un proceso que debe estar orientado al logro de la calidad académica y científica en vistas a la mejora continua razón por la cual la evaluación concluye con un plan de mejoras que se constituye en un compromiso institucional. El Modelo comprende: el proceso de evaluación interna o autoevaluación, que debe concluir con

⁸ Sobre la base de las definiciones y orientaciones de la Resolución Exenta DJ N° 006-4 (Definición Conceptual, Contexto Institucional, Características y Resultados del Programa, Cuerpo Académico, Recurso de Apoyo, y Capacidad de Autorregulación).

un plan de mejoras; el proceso de evaluación externa, que debe validar el informe de autoevaluación, juzgar el cumplimiento de las metas y objetivos, de criterios mínimos previamente establecidos y expedirse sobre la viabilidad y pertinencia del plan de mejoras; y el dictamen expedido por la ANEAES, que aprueba la evaluación y la pertinencia del plan de mejoras y emite la Resolución conforme al resultado. La estructura del modelo contempla dimensiones y componentes en cada una: Contexto institucional (características de la carrera e inserción institucional); Organización, gobierno, gestión y administración de la carrera; Proyecto académico (plan de estudios, procesos de enseñanza-aprendizaje; investigación y desarrollo tecnológico); Población institucional (estudiantes, graduados, docentes, personal de apoyo); Infraestructura (infraestructura, biblioteca, instalaciones). La acreditación se realiza sobre las carreras que tienen graduados y el dictamen puede ser: De acreditación: cuando determine que cumple con los niveles mínimos de calidad establecidos; De no acreditación: cuando determine que no cumple con los niveles mínimos de calidad establecidos; y De postergación: posponiendo la acreditación, cuando existan problemas o fallas subsanables en un breve plazo.

Los pares evaluadores están organizados según las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas e Ingeniería, Ciencias de la Vida y Ecológicas, y Ciencias Humanísticas y Sociales. Son seleccionados por concurso convocado por el Consejo Directivo y para ser miembro de los Comités de Pares Evaluadores se requiere: grado académico superior al de licenciatura en el área de conocimiento correspondiente y experiencia mínima acumulada de diez años de labor académica o académico administrativa, en una o varias instituciones de Educación Superior; o un grado de licenciatura en su área de conocimiento y una experiencia acumulada de quince años de labor académica o académico administrativa; o, grado académico de licenciatura como mínimo, y un desarrollo y experiencia profesional relevante de más de quince años en el área de su especialidad, estando activo en ella.

Para la implementación de la carrera de Especialización en Pediatría Clínica, única carrera acreditada hasta el momento, se ha establecido un procedimiento en el que se definen dimensiones y para cada una de ellas, los componentes, criterios, indicadores y fuentes de información. Las dimensiones y criterios son las siguientes: Contexto Institucional incluye como componentes Características de la carrera y su inserción institucional (ambiente académico e institucional, misión y objetivos, y plan de

desarrollo), Organización, Gobierno, Gestión y Administración de la Carrera (Gestión y Dirección del Postgrado de Especialización en Pediatría Clínica, sistemas de información y comunicación y administración financiera); Sistemas de evaluación del proceso; otra dimensión es Proyecto Académico que tiene como componentes Plan de Estudios (Propósito de la carrera, Perfil y competencias del egresado en el área cognoscitiva, socio afectiva y psicomotriz; Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la perspectiva del perfil propuesto debe contemplar diseño curricular, contenidos, metodologías, sistemas de evaluación, mecanismos de actualización) e Investigación y Desarrollo Tecnológico; otra dimensión es Población universitaria que contempla como criterios políticas de incorporación y relación con el plan de estudios, políticas de movilidad e intercambio; en Graduados, seguimiento; en Docentes calificaciones, cantidad y dedicación y mecanismos de selección y perfeccionamiento, actualización profesional y pedagógica, políticas de movilidad y otros profesionales con actividades docentes; Personal de Apoyo incluye Calificación y cantidad y Mecanismos de selección y capacitación; finalmente, incluye como dimensión Infraestructura considerando como componentes Infraestructura (planta física), Biblioteca (Instalaciones físicas y su adecuación espacial) e Instalaciones que considera Hospital Escuela y servicios de atención primaria y secundaria.

Las descripciones anteriores permiten realizar dos consideraciones. Por un lado, la acreditación tiene en cuenta cuestiones referidas al currículum y a la evaluación curricular, lo cual indica la presencia de una posibilidad de diálogo entre ambas actividades. Por el otro, la diferencia en torno a qué se evalúa “carrera” o “programa”, no logra superar la idea de “programa” por cuanto en cualquier caso remite a una serie de dimensiones e indicadores planteadas originalmente en la evaluación de programas. La evaluación queda restringida a los aspectos estructurales formales del currículum y a una serie de indicadores relacionados con la implementación. No obstante, en el marco de los modelos desarrollados algunos establecen márgenes de autonomía a los actores y las instituciones para desarrollar una perspectiva investigadora en los procesos de acreditación así como una mirada pedagógica en los procesos. Estas cuestiones serán incluidas en las reflexiones finales.

Reflexiones finales

La regulación a través de la acreditación del nivel cuaternario tuvo inicios diferentes. En el caso de Argentina y Chile comienza en la década de 1990 y en Paraguay tiene un desarrollo más tardío, en el presente siglo, como resultado de su participación en el Mexa-Arcusur.

En los tres países se observan diferencias en cuanto a qué tipo de actividades de posgrado son reguladas a través de las agencias nacionales. Por un lado, la Argentina es la que la ley solamente reconoce como posgrado las especializaciones, maestrías y doctorados, carreras que son acreditadas por la CONEAU. La Resolución N° 160/11 introdujo la diferenciación entre maestrías académicas y profesionales, inexistente hasta ese momento mientras rigió la Resolución N° 1168/97. Sólo estas carreras a través de los procesos de acreditación otorgan titulaciones con validez nacional y reconocimiento oficial. Toda otra propuesta de formación posterior a la formación de grado que requiera una certificación queda bajo la regulación de las instituciones pero sin reconocimiento oficial nacional de la misma. Por el otro, Chile, donde la regulación a través de la acreditación recae, como en Argentina, en el doctorado, las maestrías académicas y profesionales, y sólo en las especialidades médicas. En ese sentido, la regulación se realiza sobre un número menor de propuestas que requieren títulos de grado universitario, quedando librado a un mayor número de propuestas la posibilidad de creación de regulaciones institucionales y, por lo tanto, de una mayor diversidad. Finalmente Paraguay que reconoce como posgrado las capacitaciones con determinados requisitos, además de las especializaciones, maestrías y doctorados, en ambos casos académicos y profesionales, operando hacia una mayor homogeneidad de los posgrados institucionales. No obstante, el desarrollo de la acreditación en Paraguay aún es incipiente, pues sólo ha abarcado la Especialización en Pediatría Clínica⁹. Desde este punto de vista el impacto en términos de la tensión homogeneidad-heterogeneidad, si se piensa en un *continuum*, en un extremo podría ser ubicado Chile donde se observa una menor regulación sobre un conjunto de propuestas de posgraduación relacionadas con un espectro amplio de disciplinas en el caso de las especializaciones, siguiéndole la

⁹ A pesar de la elaboración de documentos específicos, la política de acreditación en Paraguay ha tenido bajo impacto por cuanto sólo consta la acreditación de la Especialización en Pediatría Clínica de la Universidad Nacional de Asunción (Asunción), de la Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción (Asunción y Guairá) y recientemente se han incorporado la Universidad Nacional del Este (Minga Guazú) y la Universidad Nacional de Itapúa (Encarnación).

Argentina donde sólo se reconocen y regulan tres tipos de carreras (especializaciones, maestrías y doctorados), y por último Paraguay que regula un espectro más amplio por cuanto la normativa incluye las capacitaciones como propuestas de posgraduación.

Cuando se analiza los procedimientos de acreditación también puede observarse, con relación a qué es acreditable por la agencia nacional, la tensión entre homogeneidad-heterogeneidad y la mayor o menor autonomía institucional y disciplinar en la regulación. Más allá de que se utilicen los conceptos de programa y/o carrera, en cualquier caso se trata de modelos predefinidos en los que la evaluación está condicionada al cumplimiento de ciertos criterios y estándares. No obstante, el desarrollo técnico es mayor en Chile y Paraguay más allá del bajo impacto de la acreditación en este último. En estos casos, la posibilidad de pensar en la acreditación como un proceso de evaluación curricular es más acotada debido a que los aspectos que podrían dar lugar a una exploración en el proceso de evaluación se tecnifican. Dicha tecnificación obtura la posibilidad de incorporar una mirada pedagógica tanto en los procesos de autoevaluación de los actores involucrados como de evaluación externa por parte de los pares evaluadores quedando reducido el proceso al control de determinados indicadores.

Una dificultad, común a todos los modelos para la inclusión de la mirada pedagógica, reside en los tiempos de la acreditación. El desafío de la acreditación es abarcar el desarrollo curricular en las aulas, aspecto fundamental para la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de lo que efectivamente sucede en las instituciones. Permitiría acercar la evaluación con fines de acreditación a la evaluación como un proceso de investigación.

Para la incorporación de la mirada pedagógica o de pensar una pedagogía para los posgrados (Lucarelli, 2013) el modelo adoptado de acreditación debería dar lugar a la reflexión institucional. En este sentido, más allá de las definiciones formales de criterios y estándares es preciso apoyar la acreditación en fundamentos teóricos en torno al currículum, a cuestiones didácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, a las posibilidades y dificultades de articulación entre la teoría y la práctica, a los obstáculos para el aprendizaje de la investigación y el desarrollo de las tesis, a las diversas alternativas para la implementación de tutorías, entre otros aspectos que otorgan sentido a los criterios de evaluación y dan lugar a la toma de decisiones

diversas. En este sentido, aportar contenidos teóricos y metodológicos que sustenten la definición y el mejoramiento de un proyecto pedagógico para la especialización y profundización de la formación brindada en el grado universitario. La mirada pedagógica de la acreditación también posibilitaría la recuperación de las particularidades del contexto institucional en el que se desarrolla la propuesta formativa, los aspectos idiosincrásicos y con ellos la diferenciación antes que la homogeneización del sistema.

Cuanto más se tecnifique el proceso de evaluación mayores posibilidades de anular la idea de evaluación como investigación, comprensión y mejora. Si bien es cierto que, en ocasiones, la tecnificación se propicia para morigerar las eventuales arbitrariedades de los evaluadores, la contracara se relaciona con los límites que impone a la reflexión y al aprendizaje institucional que conducen al mejoramiento pedagógico del proyecto formativo.

Bibliografía

Araujo, Sonia (coord.) Autoras: Araujo, Sonia, Balduzzi, Matilde, Corrado, Rosana, Walker, Verónica (2016): “Evaluación de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparativas” en Lamfri, Nora Zoila (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, Sonia (2017): Posgrado, evaluación y acreditación. Convergencias y divergencias en modelos de evaluación latinoamericanos, en *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 de mayo.

Araujo, Sonia (2017): La acreditación del posgrado en los países del Mercosur. Aproximaciones comparativas, en *Jornadas de Investigación en Educación Superior*, Montevideo, 25-27 de octubre.

Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel (2004): *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina*. Documento de Trabajo N° 117, Buenos Aires, Universidad de Belgrano.

Barroso, João (2013): “A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas” en *Educação/Temas e Problemas*. 12 e 13, pp. 13-25.

Barroso, Joao (2006): Introducción. La investigación sobre la regulación de las políticas públicas de educación en Portugal, en Joao Barroso (org.) *La regulação das políticas públicas da educação*. Espacos, Dinamicas y Actores, Coimbra, Educa/Unidades de I&D de Ciencias da Educacao, Universidad de Lisboa.

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

Espinoza Díaz, Oscar y González, Eduardo (2011):“Impacto de la acreditación en instituciones y actores. El caso de Chile” en Servetto, Alicia y Saur, Daniel (2011) *Sentidos de la Universidad*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Ferrando, Germán. “Evaluación de la calidad de la educación continua”. Posgrados y postítulos. S/F.

Krotsch, Pedro (1994):“La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina” en Ezcurra, Ana María, De Lella, Cayetano, Krotsch, Pedro (1994) *Formación docente e innovación educativa*, Buenos Aires, Reí Argentina/IDEAS/ Aique Grupo Editor.

Lucarelli, Elisa (2013): “¿Es necesario pensar una Pedagogía para los posgrados?”, en *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 5, N° 6.

Rama Vitale, Claudio (2008): *Los Posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*, San Luis, Nueva Editorial Universitaria.

Rivarola, Domingo (2008): *Informe Nacional sobre Educación superior en Paraguay*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/37532031/Informe-nacional-de-Educacion-superior-en-Paraguay-Domingo-M-Rivarola#scribd>.

Solanas, Facundo (2012):“El Estado acreditador: del caso argentino al Mercosur” en Leite, Denise, Herz Genro, María Elly, Solanas, Facundo, Fiori, Vivian, Álvarez Ortega, Raúl (2012) *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO-Instituto Gino Germani.

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

Documentos oficiales

ANEAES (2017):<http://www.aneaes.gov.py/aneaes/images>. 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.

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

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

CNA-Chile. Resolución Exenta DJ N° 006-4 de 2013; N° 003-4 de 2017; N° 014-4 de 2013; DJ N° 016-4 de 2016; N° DJ 001-4 de 2014.

Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/95. Ministerio de Educación. (1995) República Argentina. Recuperado de: www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html.

Ley N° 2.072/03 de creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Paraguay.

Ley de Educación Superior N° 4.995/13. Paraguay.

Resoluciones específicas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) Ministerio de Educación de la República Argentina:

Resoluciones Ministeriales (Resolución 1.168/97, Resolución 160/11, Resolución 1.058/02, Resolución N° 2385/2015, Resolución N° 2641-E/2017) como normativas fundamentales desde la creación y funcionamiento de la CONEAU.