CALIDAD ESTANDARIZADA

IMPLICANCIAS DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EN LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS DE POSGRADO EN ARGENTINA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE PALERMO

Tesis doctoral

DOCTORANDO: ROBERTO EDUARDO CÉSPEDES

DIRECTOR DE TESIS: DR. MARTÍN AIELLO

Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **1**

CAPÍTULO 1. DEL PROBLEMA AL DISEÑO METODOLÓGICO **7**

1.1 Problema **7**
1.1.1 Objeto de estudio **10**
1.2 Hipótesis fundamental **12**
1.3 Objetivo general **12**
1.4 Marco teórico **12**
1.5 Estado de la cuestión **20**

CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA **40**

2.1 La evaluación y sus eufemismos **41**
2.2 Evaluación del programa, objetivos, currículum: evaluación terminal **46**
2.3 Evaluación menos restrictiva y mejora de la calidad **48**
2.4 Aspectos metodológicos de la evaluación **50**
2.5 Planificación de la evaluación **54**
2.6 La planificación evaluativa UTO **57**
2.7 La evaluación del perfeccionamiento **61**
2.8 Evaluación del contexto, de entrada, de proceso y del producto: CIPP **64**
2.9 El diseño de las evaluaciones **68**
2.10 Metaevaluación **69**
2.11 Estándares **69**
2.11.1 Estándares de propiedad **70**
2.11.2 Estándares de utilidad **70**
2.11.3 Estándares de viabilidad **71**
2.11.4 Estándares de precisión **71**
2.12 Síntesis del capítulo **72**

CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD: UN DESAFÍO **76**

3.1 Precisiones conceptuales para la Educación Superior **76**
3.2 El desarrollo universitario: una situación global heterogénea y asincrónica **82**
3.3 Universidad integrada a la sociedad **85**
3.4 Adquisición de un título o aprendizaje **91**
3.5 Multidisciplinariedad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad **96**
3.6 Internacionalización **100**
3.7 Síntesis del capítulo **108**

CAPÍTULO 4. CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN **113**

4.1 De la hipótesis fundamental a las hipótesis de trabajo **113**
4.2 Del objetivo general a los objetivos específicos **114**
4.3 Desde una perspectiva hermenéutica **117**
4.4 Diseño metodológico de la investigación **120**
4.4.1 Unidades de análisis **125**
4.4.2 Población y muestra **126**
4.5 Un ‘universo’ de resoluciones de acreditación **127**

CAPÍTULO 5. LA ACREDITACIÓN: EL ENDURECIMIENTO DE LA LEY **130**

5.1 Dispositivo para la acreditación de carreras de posgrado **139**
5.2 Roles institucionales -efectivos y figurados- para la acreditación de carreras **145**
5.3 Maridaje entre la DNGU y la agencia de evaluación **148**
5.4 El Ministerio de Educación detrás de todo **153**
5.5 El Consejo de Universidades y otros equilibrios inestables **154**
5.6 Los pares evaluadores y los estándares: un problema sin guía **157**
5.7 Síntesis del capítulo **163**

CAPÍTULO 6. LOS ESTÁNDARES **169**

6.1 Connotaciones políticas. 'Ni vencedores ni vencidos' o de cómo recuperamos el protagonismo y la iniciativa. **171**
6.2 Los estándares: entre la empresa y la investigación científica **173**
6.3 De discursos, observaciones y evidencias **178**
6.4 Sistema de criterios y estándares: jerarquía e independencia **181**
6.5 Un 'universo' de resoluciones de acreditación **188**
6.6 De ambigüedades e imprecisiones **190**
6.7 Gradualismo: una estrategia recurrente **209**
6.8 Homogeneidad: unidos y uniformes **218**
6.9 Una mirada al futuro de los estándares **238**
6.10 Síntesis del capítulo **242**

CONCLUSIONES **250**

BIBLIOGRAFÍA GENERAL **266**

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación de la calidad ha sido, en general, vastamente estudiado por importantes investigadores del país y el exterior. En Argentina -recorte espacial de este trabajo-, la legislación sobre este tema generó importantes enfrentamientos entre las autoridades políticas y las académicas del momento. Esas tensiones fueron encontrando momentos de equilibrio más o menos estable y, luego de veinte años, puede decirse que la calma confirma que el sistema de aseguramiento de la calidad llegó para quedarse en nuestro país. Al cumplirse, en 2015, veinte años de la promulgación de la Ley de Educación Superior, la CONEAU publica -en un escenario de aguas mansas- *Calidad en la Educación Superior*. Este período es, precisamente, el recorte temporal de la tesis. En esos años, hay un aspecto de la evaluación educativa, que se encuentra menos explorado que el resto de los componentes: los estándares de acreditación; especialmente, en las carreras de posgrado. Es lógico pensar que, al recorrerlo y someterlo a prueba, se puede echar luz sobre el conjunto del sistema. A lo largo de la tesis, este nicho de vacancia investigativa a cubrir será justificado, estudiado y desarrollado en profundidad, pues es el nudo argumental de la misma.

Los estándares de acreditación de carreras de posgrado son las pautas del dispositivo elegido para el aseguramiento de la calidad educativa en el nivel cuaternario en Argentina. Por varios motivos, dichos indicadores encierran en 'su ADN' rasgos representativos de una información más amplia relacionada no sólo con la educación en general sino también con la noción de Estado de la que parte, así como con la idea de sociedad que se proyecta. Esta tesis se ubica en el ámbito de la educación superior e involucra el concepto de calidad -su posibilidad de objetivación y peritaje-, junto con la necesidad de universalización de esas cuestiones y su significado para la sociedad. Se focaliza en la evaluación de las carreras de posgrado, que en Argentina tiene la modalidad de acreditación. Esta acreditación supone una serie de criterios y estándares a los que hay que llegar como marca mínima, que garantiza la calidad necesaria para que el servicio educativo sea autorizado. La investigación, entonces, comienza por relacionar esa condición con otros factores como el contexto, la inclusión, la participación de los actores en el proceso evaluador, para luego pasar a indagar no sólo las consecuencias del mecanismo en el sistema sino también la potencial creatividad o

no de los programas evaluados, además de la deseable pluralidad del 'mercado académico'. Por otro lado, resulta de interés sondear la significación de la definición de los estándares en cuestión, en cuanto a la pugna de poder de los protagonistas de este ajedrez evaluativo. Finalmente, el trabajo indaga la trascendencia de algunos recursos metodológicos elegidos y los posibles efectos colaterales no deseados del proceso evaluador.

La idea de investigar sobre la evaluación de la calidad universitaria surge de una estrecha relación personal e institucional con la agencia evaluadora CONEAU, tanto en el proceso de autorización provisoria de un proyecto universitario privado en el que trabajé desde su fundación -la Universidad de San Isidro, Dr. Plácido Marín- como en la acreditación de carreras de grado y posgrado para la Universidad CAECE y la Universidad de Palermo. Los estándares, particularmente en el posgrado, son más generales que en el grado. Por ende, concentran las contradicciones propias de un dispositivo en articulación y ajuste. El tema de la acreditación ha sido estudiado en varias ocasiones y desde distintas perspectivas. La 'evolución natural' de las acreditaciones se orienta a continuar por una vía sensible para la sociedad, que es la del desarrollo de nuevos estándares descriptivos de los contenidos aplicables a las carreras de ciencias de la salud. Las especializaciones médicas como títulos de posgrado, por ejemplo, están reclamando una definición de dichos estándares con la participación de los profesionales y la intervención del Ministerio de Salud. De allí, la relevancia de la investigación en los momentos de gestación de los futuros criterios.

Mi trabajo en educación superior -docencia, investigación y gestión- ha estado siempre acompañado de la preocupación por la calidad del servicio educativo universitario del que estaba participando o, por momentos, liderando. Por esa razón, mi tesis de maestría, trató sobre la evaluación de la calidad de los diseños curriculares de las carreras de grado. Además, en el Grupo Educativo Marín -del que formé parte del directorio-, colaboré con la presentación que llevó a ganar en dos oportunidades el Premio Nacional de la Calidad en los años 2014 y 2016. Ambas situaciones me llevaron a aproximarme a recorridos teóricos sobre el tema, que se continuaron en las búsquedas de ambas tesis. Eso me dio la oportunidad de conocer los trabajos de Fernández Lamarra, Aiello, Krotsch, Mollis, Follari, Litwin, Puiggros, Marquis, entre otros

autores. El problema de la calidad en la educación universitaria, su evaluación y su mejora estaban siendo encarados con rigor científico desde distintas perspectivas. Destaco, puntualmente, el trabajo de Marquina sobre evaluación de la calidad por su profundidad de análisis y diversidad de perspectivas. En cierta forma, sus investigaciones representaron la simiente de este trabajo. Al mismo tiempo, en el plano teórico internacional, autores como Daniel Stufflebeam habían dedicado su vida intelectual a la actualización del conocimiento en el campo. Mientras que otros se habían centrado en la enseñanza como Tyler, o bien, en aspectos del curriculum, la investigación, los procedimientos, el personal docente y las instituciones como Col, Cronbach, Suchman. Me resultó de particular interés la metaevaluación, noción desarrollada por Stufflebeam, que toma la evaluación misma como objeto de valoración y mejora. De ahí, la idea de aportar esfuerzos en orden a poner en foco aspectos de la evaluación, que pudieron quedar sin ser suficientemente estudiados como los estándares de acreditación. Para definir la perspectiva epistemológica de esta aproximación, me acerqué a autores como Habermas, Giddens, Schütz, Olivé, quienes sustentan mi postura constructivista moderada apoyada en un enfoque hermenéutico en torno a la investigación.

En el primer capítulo, se presentan las cuestiones de orden metodológico partiendo del problema, con la delimitación del objeto de estudio, la hipótesis general y el objetivo general. También, se desarrolla el marco teórico y el estado de la cuestión. El planteo metodológico busca desentrañar en qué medida los estándares ‘estandarizan’ académicamente los programas, si atentan contra su innovación y si la escasa diferenciación entre los posgrado de la misma disciplina -fruto del proceso evaluativo- afecta la convocatoria de estudiantes, a la vez que aumenta los costos institucionales. Además de ese enfoque instrumental, la preocupación de la tesis, expresada en el itinerario metodológico, está en las connotaciones político-estratégicas del sistema -en términos del protagonismo de las autoridades académicas en la evaluación de la calidad universitaria en Argentina-.

En el segundo capítulo, se despliega la primera estrategia metodológica instrumental de la investigación: un sondeo bibliográfico sobre la calidad, la evaluación y el uso de los estándares como modalidad evaluativa. Se consideran tanto aspectos

teóricos como de gestión. Para ello, se realiza una inmersión en experiencias internacionales sobre la evaluación de la educación, gestionadas desde instituciones como la Universidad de Ohio y la Universidad de Michigan con el aval del *National Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Se exploran, allí, estándares elaborados como propuesta de metaevaluación, los cuales servirán para el desarrollo posterior de los últimos capítulos de la tesis. Dichos estándares de metaevaluación pueden funcionar como criterios de medición, entre otros, de los propios estándares de acreditación de las carreras de posgrado en Argentina.

En el tercer capítulo, se muestran los desafíos por los que pasa la educación superior -ES- en nuestros días con un estilo más próximo al ensayo. Esta modalidad se debe a la utilización de fuentes originadas en organizaciones públicas, nacionales o supranacionales, que proponen acciones para la mejora de la ES. Este perfil propositivo y prescriptivo de dichos textos se atenúa o se cita literalmente sin quitarle importancia para evitar un 'contagio' de dicho tono en el resto de la tesis. El panorama de la situación universitaria es heterogéneo en los distintos países del mundo. No existe una evolución similar de la actividad en tiempos y direcciones. Esta realidad, resulta más evidente en nuestra región. Pues, ha habido cambios en la cultura universitaria. Fundamentalmente, en el estilo pedagógico expresado no sólo en la relación profesor-alumno sino también en el vínculo universidad-sociedad. Se habla de un nuevo paradigma educativo más centrado en el estudiante. Existen, además, situaciones antes no consideradas sobre el ingreso a los distintos niveles educativos de estudiantes en condiciones de mayor dependencia, provenientes tanto de una escuela media debilitada y cuestionable como de grados universitarios de instituciones o países con calidades educativas dispares. Las disciplinas científicas se articulan entre sí en forma ineludible en nuestros días. Los cambios tecnológicos y la globalización plantean también nuevos retos, y las respuestas no siempre resultan ni meritorias ni equitativas. Pensar dichos desafíos es un *input* ineludible para la evaluación y acreditación de carreras de posgrado. Por último, la mirada internacional es insoslayable al hablar de investigación y actividad académica en general.

El capítulo cuarto define en profundidad el diseño mismo de la investigación desarrollado en la tesis. Se despliegan aquí, tanto las hipótesis de trabajo como los

objetivos específicos que orientan la investigación. Luego de una presentación pormenorizada del enfoque hermenéutico del que se parte, se mencionan los instrumentos elegidos para la pesquisa y el formato de muestreo propuesto para los dos últimos capítulos en los que se desarrolla el trabajo de campo.

El quinto capítulo describe, en forma crítica, los pormenores de la acreditación, como el instrumento más restrictivo de la evaluación educativa, en oposición con los objetivos de inclusión social y contextualización según el caso. Se profundiza en los distintos roles y mecanismos del proceso: la agencia, la DNGU -hoy DNGyFU-, los pares evaluadores, los técnicos, el Consejo de Universidades y el propio Ministerio de Educación. Cada uno con una función normativa según la legislación, pero también con su función efectiva propia de la tarea concreta en el terreno. Aparece, aquí, la contrastación empírica, que se desprende del tratamiento de los primeros datos surgidos en las entrevistas semi-estructuradas. Estas entrevistas fueron realizadas a informantes clave: responsables de posgrado, pares evaluadores, autoridades tanto universitarias como de la CONEAU.

En el sexto capítulo, se realiza un trabajo de interpretación de las resoluciones de acreditación. Mediante un muestreo probabilístico, representativo de las resoluciones de acreditación de carreras, se extraen sentencias de los actores, que ponderan el funcionamiento de los estándares utilizados. Se investigan tanto los proyectos como las carreras en funcionamiento no sólo en los casos de acreditación o no del posgrado correspondiente sino también en lo que hace a las categorizaciones y los períodos de validez otorgados. Se examinan, además, los recursos de reconsideración como información privilegiada. De dicho trabajo de campo, se infieren conclusiones sobre las repercusiones del proceso de acreditación sobre las carreras, las instituciones, los actores y el conjunto del sistema.

La calidad universitaria de posgrado garantiza un desempeño profesional acorde con los requerimientos de la sociedad. Ese es el caso de las especializaciones y las maestrías profesionales. Pero la sociedad también demanda del mundo universitario la generación de conocimiento genuino transferible hacia bienes y servicios tanto materiales como intangibles o simbólicos. Las maestrías académicas y los doctorados

aportan los perfiles de investigación de más alta calificación para satisfacer esas expectativas. El Estado es el responsable de garantizar la calidad de los procesos formativos, al menos con un piso que certifique servicios universitarios dignos para los ciudadanos. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la Argentina -originados en la Ley de Educación Superior Nº 24.521 de 1995- comenzaron un derrotero de fenómenos ideológicos y académicos fluctuante. Ese juego pendular de ideas políticas y educativas enfatiza -a la vez que esconde- interrogantes acerca de la posibilidad de: lograr calidad educativa en un marco socialmente inclusivo; recompensar el mérito de estudiantes e instituciones; plantear estándares de evaluación sin 'estandarizar' la educación misma con proyectos uniformados por el proceso; en suma, estudiar si es posible, mediante estándares de acreditación, que se garanticen servicios académicos de calidad, contextualizados, innovadores, plurales y, fundamentalmente, útiles para la sociedad.

CAPÍTULO 1. DEL PROBLEMA AL DISEÑO METODOLÓGICO

Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado.

ALBERT SZENT-GYÖRGYI

1.1 Problema

La evaluación de la calidad resulta un tema de investigación. Hernández Sampieri (2006) llama, a este tipo de temas, medianamente estructurado, dado que ha sido estudiado en varias ocasiones, pero con numerosas vacancias y nichos específicos por recorrer. Por un lado, dicha investigación se ha originado y desarrollado desde diferentes conceptos previos: una búsqueda de mejora de la calidad (Coombs y Bienaymé, 1991), un interés genuino de servicio al evaluado (CONEAU, 2015), una postura más sancionadora o calificadora (Puiggrós y Krotsch, 1994). Por otro lado, la evaluación de la calidad encuentra un foco conflictivo entre la universidad y la evaluación externa. Entonces, en las exploraciones sobre esta relación aparece el aspecto insoslayable de la autonomía universitaria, que articula en forma no necesariamente unívoca con el requerimiento de coherencia para el sistema universitario (Fernández Lamarra, 2007). En primer término, se ubica la investigación respecto de las diferentes conceptualizaciones y perspectivas de la evaluación educativa.

Si bien el espíritu de la evaluación resulta -aunque subjetivo (Schütz, 1995)- un factor determinante para definir cuestiones centrales en el desarrollo de países y regiones en función a la actividad universitaria, no siempre ha sido abordado desde una perspectiva específicamente educativa, que estudie las connotaciones de la evaluación de la calidad y sus repercusiones en la educación superior. Pero la idea de procurar una excelencia educativa es cuestionada desde una concepción más inclusiva de los derechos 'más personalísimos', como la accesibilidad al sistema de todos los interesados o la definición intencional de particularidades difíciles de medir con una vara única, que responda a intereses socioculturales diversos influidos por tendencias ideológicas, institucionales, etc. (Díaz Barriga, 1994, p.32)

El concepto de calidad educativa es cuestionado por el contexto donde se desarrolla la actividad. (Mignone, 1994) Por lo tanto, se relativiza la utilización de estándares universales que puedan evaluarla y cuantificarla. Entonces, una

medición cualitativa de la calidad adquiere matices a tener en cuenta en cada ambiente geográfico, económico o cultural, tornando adecuados determinados proyectos y cuestionando otros. (Pérez Lindo, 2007) La acreditación de programas educativos en función a estándares conlleva, además, el posible riesgo de uniformar los proyectos desde la consideración de quienes los definen. (Puiggrós, 1996)

Una concepción determinada de la calidad educativa, plasmada a través de premios y castigos, resulta un mensaje muy claro que se le emite a la sociedad. El mérito es un valor cultural apreciado en determinadas sociedades, pero no es el más importante ni el único posible. Si bien, desde la revolución francesa, el mérito burgués -no su clase- define al hombre moderno y sus posibilidades en la sociedad, está claro que no lo es todo. En esta noción de mérito "se amalgaman las virtudes burguesas del trabajo, la constancia, la competencia, la utilidad, el bien saber (Calatrava, 1996), El nivel socioeconómico o los contactos hacen que algunos partan de un 'mejor merito', generando una tensión entre mérito e igualdad (García Cívico, 2006). La síntesis de dichos conceptos es lo más importante para concebir al hombre democrático. Por ende, la concepción democrática de los procesos para abordar la calidad debe contemplar la importancia de ambos. Aparecen aquí aspectos políticos en la definición de cuestiones jerárquicas, la consideración de los contextos culturales, socioeconómicos, la historia y la tradición de las organizaciones, las naciones, las regiones, los escenarios más o menos competitivos para la captación de estudiantes, la tipología de las instituciones, la gratuidad o no de la educación, etc. (Puiggrós y Krotsch, 1994, p. 9)

A fin de identificar los conceptos esenciales para el planteamiento del problema, la investigación se conducirá primordialmente en lo que Hernández Sampieri llama sus ambientes naturales (2006). Los ambientes naturales de la educación son las aulas y los laboratorios, más que las planificación y los diseños curriculares y los perfiles teóricos de los docentes. Estos espacios naturales son extremadamente subjetivos a la hora de juzgarlos y otorgarles valor. (Gimeno Sacristán, 1991)

La presente tesis se concentra particularmente en la confección de los estándares, que miden la aptitud de las carreras sometidas a acreditación para la capacitación profesional y/o académica. Es allí, donde puede verificarse si las

definiciones del proceso -por ejemplo, los indicadores propuestos para la medición- garantizan la ponderación de las variables que pretenden medir. No se busca un análisis pormenorizado de los mecanismos y la metodología de la actividad evaluadora, sino que se trata de conocer con mayor profundidad, si los valores propuestos para la descripción de la enseñanza-aprendizaje alcanzan a describir los pormenores de la tarea.

Concretamente: ¿alcanza con tener título de magíster o doctor para garantizar la calidad de la enseñanza?, ¿es suficiente determinada carga horaria para garantizar la cobertura de los contenidos de una asignatura?, ¿es suficiente con los antecedentes en investigación de los docentes para garantizar actualización y cobertura de los temas de preocupación de los estudiantes de posgrado?, ¿los antecedentes académicos de las autoridades del posgrado garantizan sus dotes de gestión?, ¿alcanza con definir un mínimo de contenidos para cubrir la totalidad de los conocimiento y competencias necesarias para el programa?, ¿alcanza con un excelente laboratorio para certificar una buena práctica?, ¿un acervo bibliográfico abundante alcanza para cubrir el marco referencial de todas las temáticas de tesis de las distintas titulaciones?, ¿una bibliografía actualizada es evidencia necesaria para demostrar profundidad de análisis, novedad genuina de conocimientos o cobertura de perspectivas teóricas? Aparecen en el horizonte algunos interrogantes sobre el trasfondo filosófico en la elección de la metodología utilizada para la evaluación y otros sobre los posibles vicios de los procesos de análisis. Es decir, ¿alcanza con medir la materialidad -esto es, los elementos documentables manejados- para ponderar la calidad de los resultados?

Las disciplinas profesionales, además, suponen especializaciones o matices de interés que no tienen un correlato directo con cuestiones que atañen necesariamente a la calidad. ¿Es más valioso un arquitecto con orientación a la elaboración de proyectos creativos y de vanguardia, que uno preocupado por la reducción del déficit habitacional de una región u otro cuya opción es la preservación del medio ambiente? ¿Es más adecuado un ingeniero en sistemas tendiente al uso de los últimos avances tecnológicos sin importar su origen, que aquel que enfatiza en el desarrollo del software libre? ¿Tiene mayor valor un crítico de arte preocupado por la innovación que otro fiel a las tradiciones culturales? ¿Cuál es la mejor perspectiva, la de un jurista garantista o la de aquel preocupado por el cumplimiento

efectivo de las penas? Surgen, entonces, cuestiones ideológicas que resultan difíciles de medir. Por otra parte, alguno de estos matices, resulta sólo una cuestión que puede quedar librada a la autonomía institucional, pero en otros casos tiene que ver con la intención que persigue todo un sistema universitario. ¿Es posible condicionar los proyectos con aspectos ideológicos? Más aún, ¿dónde está el límite entre lo ideológico y la perspectiva teórica?, ¿en qué medida al juzgar los autores de una bibliografía no se está realizando un filtro ideológico? En el listado bibliográfico del programa de una asignatura, por ejemplo, no sólo están expuestos la pertinencia y actualidad de los autores, así como los conocimientos incluidos en el contenido -criterio teórico- sino también la intencionalidad del programa, que surge del marco ideológico del docente, la institución o la impronta particular de la carrera de la que se trate.

Otro aspecto a considerar como resultado de la práctica evaluativa, proviene de la experiencia de estos años de actividad de la CONEAU. Cuando se comenzó con el trabajo de acreditación de disciplinas de carácter más social o humanista, la definición de estándares se tornó más compleja y contaminada por diferentes miradas difíciles de conciliar. ¿En qué difiere la evaluación en las ciencias exactas de la realizada en las ciencias sociales? ¿No era ésta una clasificación perimida? ¿Cuáles son las prioridades de las instituciones del Consejo Universitario para los posgrados? ¿Cuáles son los costos de la presentación de posgrados de acreditación viable? ¿Qué sucede cuando los posgrados son rechazados y evaluados con categorías bajas? ¿Cómo funcionan las instituciones internamente frente a la acreditación y a la exposición de los resultados? ¿Resulta sencillo el consenso para el planteo de estándares? ¿Cuáles son las prioridades del Ministerio de Educación para los posgrados?

1.1.1 Objeto de Estudio

Para definir el contexto o ambiente donde llevar a cabo esta investigación, es necesario precisar que dentro de la tarea de la CONEAU hay dos grandes vertientes: una, la evaluación y, otra, la acreditación de la calidad (CONEAU, 2015). La primera hace referencia al acompañamiento de la agencia para el mejoramiento de la calidad en el plano de las instituciones ya autorizadas, corroborando los propios dichos de cada institución en sus autoevaluaciones. Se trata en este caso de una actividad de

cooperación activa sobre la calidad que cada institución se propone. (CONEAU, 2015)

La segunda, en cambio, se plantea con un carácter más definitorio, partiendo de estándares propuestos por el Ministerio de Educación con la participación de otras agrupaciones contribuyentes como el Consejo de Universidades, a los que hay que llegar para garantizar la calidad de determinados proyectos educativos. En la actual reglamentación, la acreditación está reservada para: la autorización provisoria y definitiva de los proyectos de nuevas instituciones; las carreras de grado incluidas en el artículo Nº 43; y, las carreras de posgrado -Ley Nº 24.521 (1995); modificada por Ley Nº 27.204 (2015)-. En estos casos la actividad reguladora tiene un rol más definitorio, dado que la verificación de estándares puede traer aparejado los efectos no deseados mencionados en el planteamiento del problema. El presente trabajo se circunscribirá en torno a la acreditación, dado que es allí donde la evaluación de la calidad aparece como condicionante al no buscar consensos sino la aplicación de patrones fijos de valor, determinando la aprobación o no de proyectos y productos, así como, en muchos casos, la calificación de su valía. Se acotará específicamente a los posgrados, aún cuando se realizarán contrastes con otras realidades educativas, concentrando el estudio en el análisis de los estándares para la evaluación de la calidad en los proyectos mencionados.

En cuanto al recorte espacio-temporal, este estudio se enfoca en los veinte años de evaluación de la calidad educativa universitaria en Argentina desde la Ley de Educación Superior -LES- (Ley Nº 24.521, 1995) hasta el 2015. El inicio del período ha sido elegido por el punto de inflexión provocado por la LES, que inicia un proceso de cambios en la educación superior, con su definición contundente en el sentido de concebir la evaluación como política de estado y como servicio público. El punto de cierre coincide con los veinte años de la CONEAU, momento que propicia, siguiendo a Pan (2015), una nueva oportunidad para una mirada reflexiva, que focalice no sólo en una descripción de tareas y resultados sino principalmente en un análisis profundo tanto del sentido como de la visión, que hoy posee esta Comisión, pieza fundamental en el proceso de cambio.

1.2 Hipótesis fundamental

Entre los mecanismos utilizados para la acreditación de carreras -especialmente, de posgrado-, los estándares no sólo son de alcance limitado, sino que actúan como agentes homogeneizadores de los aspectos académicos de dichos programas: a) atentando contra su capacidad de innovación y su diferenciación en el mercado académico; b) afectando la captación de estudiantes; c) provocando importantes costos institucionales. Por otra parte, dichos estándares, al ser definidos por el Consejo Universitario en acuerdo con el Ministerio de Educación, resultan una herramienta de preservación del protagonismo de las autoridades académicas en el sistema de evaluación de la calidad universitaria en Argentina.

1.3 Objetivo general

El objetivo general del trabajo es explorar los estándares y criterios a considerar en la acreditación de las carreras de posgrado, para analizar su alcance en la calidad educativa resultante de las mismas, ponderando su valor como homogeneizadores de sus aspectos académicos, como condicionantes del carácter innovador de las carreras y su diferenciación en el mercado académico, como obstáculo para la captación de estudiantes, como responsables de costos institucionales desmedidos.

1.4 Marco teórico

Se definirán aquí algunos términos y conceptos para disminuir su ambigüedad y vaguedad, dado que los mismos acompañarán la redacción de la tesis en todo su recorrido y allí serán profundizados de un modo más exhaustivo con formato de análisis documental. Puntualmente, “El empleo del término *evaluación* para abarcar una gran variedad de significados y describir numerosos procesos, ha provocado una confusión considerable” (Taba, 1974, p. 407). Aumenta ese desconcierto cuando se trata de la educación. La misma autora plantea que en cuanto a la educación, todo puede ser evaluado: “sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal encargado de la enseñanza, la capacidad de los estudiantes, la importancia relativa de diversas materias, el grado en el cual se cumplen los objetivos, el equipo y los materiales, etcétera” (Taba, 1974, p. 407). Es posible, por lo tanto, aplicar el término evaluación con referencia a diferentes procesos.

> Puede ser simplemente el resultado de un juicio valorativo basado sobre una opinión cabal. [...] La evaluación mediante el juicio puede también representar una descripción bastante sistemática de los diversos aspectos de un programa, tales como los objetivos, el programa de estudios, el método de desarrollo del currículo. El término evaluación también se utiliza para describir un proceso que incluye la recolección cuidadosa de evidencias acerca del logro de los objetivos, la formación de juicios en base a esa evidencia y la apreciación de esa evidencia a la luz de los objetivos. [...] Quienes tienen un interés más inmediato por el progreso de los alumnos querrán evaluar el currículo en términos de su eficacia para contribuir al progreso del estudiantado hacia los objetivos educacionales. (Taba, 1974, p. 407)

De esto, se desprende que en la tarea educativa y más aún en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se produce una suerte de control o valoración que debe ser tenido en cuenta. En la experiencia del alumno, suele haber una constante sensación de que está siendo evaluado cada vez que se le pregunta, cada vez que se le supervisan trabajos, etc. Esta concepción implícita de búsqueda de calidad y control es la que tiñe toda la educación de 'un clima de evaluación'.

Algunas definiciones tienen una fuerte connotación cuantitativa, y reducen su objetivo al control y la medición de un producto. Esos enunciados se pueden pensar como "una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico". (Duque, 1993, p. 167)

En muchos casos, la evaluación es considerada como un instrumento para la rendición de cuentas, no sólo de aciertos y desaciertos de un plan de estudios o del desempeño institucional. También, propone un feedback para la mejora del funcionamiento académico de los docentes, los estudiantes y la institución educativa en su conjunto. En este caso, la evaluación se orientaría, más bien, a sensibilizar la actividad académica y favorecer la innovación. (González y Ayarza, 1996)

La realización y concreción de significados del curriculum, por ejemplo, es uno de los rubros afectados por ese 'clima de evaluación', fácilmente reconocible en el tipo de aprendizajes que quedan resaltados por los sistemas de control formal dominantes. La evaluación actúa como una presión modeladora de la práctica curricular, ligada a otros agentes: la política curricular, el tipo de tareas en las que se

expresa el curriculum; y, el profesorado eligiendo contenidos o planificando actividades. (Gimeno Sacristán, 1995)

Pero antes de vincular el tema de evaluación con el de la calidad de la educación, se hace necesario definir el concepto de evaluación y su relación con la actividad educativa. En tal sentido, se puede decir que la evaluación es una de las actividades fundamentales en todos los servicios profesionales.

> Los clientes de estos profesionales merecen una asistencia que satisfaga sus necesidades y que sea de una alta calidad, moderna, eficiente. Para que los profesionales se responsabilicen de satisfacer estos niveles, la sociedad debe someter regularmente a evaluación a los propios servicios profesionales. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

Sin embargo, mientras algunas definiciones afirman que la evaluación supone comparar objetivos y resultados, otras exigen una conceptualización más amplia, apelando a un estudio combinado del trabajo en sí y de los valores. Por su parte, Stufflebeam (1995) comienza su análisis de las evaluaciones verdaderas -en contraste con las que considera pseudoevaluaciones- o estudios basados en los valores con una panorámica sobre el enfoque de la *decisión orientada*.

> La evaluación debe ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa, como para enjuiciar un valor. Las decisiones a tomar -ya sea por un administrador, un consejo político, un personal de programación o un electorado- proporcionan organizadores previos para los estudios de orientación de la decisión. Básicamente la intención de estos estudios es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones. […] Hay muchos métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios: inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructurales y planificaciones cuasi-experimentales y experimentales. […] Mientras que el estudio de orientación de decisión está concebido casi siempre para los niveles administrativos, más que para el personal de una organización, ya que existe más autoridad decisoria en los niveles más altos, el método *centrado en el cliente* se preocupa más de donde está la acción. Los estudios relacionados con este enfoque se centran principalmente en ayudar a aquellos que realizan un servicio cotidiano a valorar y perfeccionar sus contribuciones. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 1)

El autor focaliza sobre los organizadores previos como concepto central en el diseño metodológico de la evaluación. Esta noción será vinculada más adelante con los temas de evaluación y acreditación que trata esta tesis.

> Los organizadores previos son las preocupaciones y problemas del programa de servicio. El propósito del estudio es ayudar a la gente que forma parte de un servicio local a comprender como funcionan las actividades de su servicio y el grado en que estos servicios son respetados por los expertos y valorados por los clientes. […] Los métodos más frecuentemente utilizados en este tipo de estudios son el estudio de casos, informes contrapuestos, sociodramas y lo que Stake llama evaluación respondente. […] la mayor virtud de este método es que se trata de una investigación activa en la que se ayuda a la gente que realiza programas a dirigir sus propias evaluaciones. Su principal defecto es su ausencia de credibilidad externa y la posibilidad de ser manipulado por ciertos elementos locales que, en efecto, ejercen un gran control sobre la evaluación. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 1)

Este tema de los diferentes tipos de evaluación y sus objetivos explícitos o no, representa una cuestión vital para analizar un modelo de evaluación determinado. Por tanto, se realiza un paneo por dichos conceptos a fin de clarificar términos, metas y metodologías que serán la base del análisis posterior de los procedimientos empleados por los diferentes actores implicados en la tarea de evaluación de la calidad educativa.

Antes de esta calificación de las evaluaciones realizada por estos autores, en 1942, el estadounidense Ralph Tyler, desarrolla el primer método sistemático de evaluación educacional. Tyler define la evaluación como "el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados" (1950, p. 69), sentando las bases de un estilo evaluativo que llamó *Evaluación orientada hacia los objetivos*. Este modelo se desprende del *Eight-Year Study* -1942-, investigación realizada para la Universidad del Estado de Ohio, Estados Unidos entre las décadas del 30 y del 40. Este trabajo intenta evaluar la efectividad de los *currícula* innovadores que se estaban utilizando en algunas escuelas, en comparación con los tradicionales. De ese modo, Tyler plantea la necesidad de una evaluación más científica, que ayude a mejorar la calidad de la educación.

En este caso, las decisiones sobre los programas evaluativos se basaban en la concordancia entre los objetivos y los resultados reales del proceso educativo. Si los objetivos se alcanzaban, se tomaban decisiones en una dirección concreta, sino las decisiones a tomar eran diferentes. Su principal recomendación, fue que el que realizara los *curricula* debía llegar a pronunciar juicios racionales acerca de las áreas programáticas que se plantearan.

En estos casos, la evaluación resulta una etapa esencial del desarrollo de un programa, existiendo una serie de fases lógicas, que afianzan el proceso de evaluación real. Para Tyler (1950), el procedimiento para evaluar un programa, debe considerar un diseño del procedimiento evaluativo. En ese sentido, planteaba los siguientes pasos:

a) establecimiento de objetivos
b) ordenamiento de los mismos en amplias clasificaciones
c) definición de los objetivos en términos de comportamientos
d) establecimiento de situaciones y condiciones que permitan demostrar la consecución de los objetivos
e) explicación de los fines de la estrategia, al personal más importante en las situaciones adecuadas
f) elección y desarrollo de técnicas apropiadas
g) recopilación de datos del trabajo
h) comparación de los datos con los objetivos de comportamiento

Para Edward Suchman (1968), la evaluación debía basarse en la lógica del método científico. El evaluador debía utilizar cualquier técnica de investigación útil y factible, acorde a las circunstancias de cada situación en la que debe actuar. Según dicho autor, hay diferencias entre evaluación e investigación evaluativa, considerando a la primera como un proceso que permite emitir juicios de valor, mientras que la segunda se basa en los procedimientos de recopilación y análisis de datos, que aumentan la posibilidad de demostrar el valor de alguna actividad social; proponiendo el método científico, para el proceso evaluativo. "El énfasis en criterios de evaluación que tienen mayor validez constructiva, hará mucho para que los objetivos de un programa de servicio público pasen de ser las metas puramente operacional de algunas actividades a ser objetivos finales." (p.110)

En cuanto a los aspectos conceptuales de la evaluación, Suchman (1968) no considera que la especialidad evaluativa tenga una modalidad distinta de la del método científico, por ello conceptualiza a la investigación evaluativa, como la primera y principal investigación, que debe acercarse a las normas aceptadas de la metodología investigativa. Los mismos procedimientos son usados para descubrir el conocimiento, como también para evaluar el nivel de éxito alcanzado en la aplicación

de dicho conocimiento. Considera que a través del método científico, los resultados obtenidos son más objetivos, más exactos y válidos. La investigación básica presenta, a su criterio, un fin diferente al de la evaluativa, ya que la primera es el descubrimiento del conocimiento, en cambio la segunda es investigación aplicada y su propósito es determinar hasta qué punto un programa específico alcanza el objetivo buscado, los resultados son utilizados por el administrador para decidir acerca del futuro del programa. Por ello, el evaluador necesita estar al tanto de la potencial utilidad de los resultados.

Al considerar los propósitos y principios de la evaluación, es menester: describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera; determinar causas de éxitos y fracasos; descubrir principios que subyacen en un programa que ha tenido éxito; dirigir los experimentos para aumentar su efectividad; sentar las bases de una futura investigación sobre el relativo éxito de las técnicas; redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, como así también las submetas, a medida que aparezcan los descubrimientos de la investigación (Suchman, 1968). Todo esto, sugiere una relación entre la planificación del programa y su desarrollo por un lado, y la evaluación, por el otro. La investigación evaluativa debe conducir a una mayor comprensión de los procesos aplicados o administrativos, que a su vez influyen en los programas de acción.

Para Suchman (1968), distintas situaciones necesitan de diferentes métodos evaluativos y criterios técnicos para valorar el éxito obtenido en la consecución de los objetivos deseados. Al distinguir entre evaluación e investigación evaluativa -es decir, entre el proceso que permite juzgar el mérito de una actividad sin que importe el método empleado y la utilización específica del método científico para realizar una evaluación-, admite que en algunos casos, como por ejemplo en la planificación y realización del programa, pueden utilizarse métodos no científicos.

Para este autor, una condición previa de cualquier estudio evaluativo es la presencia de alguna actividad cuyos objetivos tengan algún tipo de valor. Dicho valor es cualquier aspecto de una situación, actividad u objeto que tenga un interés particular. Estos pueden ser construidos como modos de organizar la actividad humana, en base a principios que determinan metas y el medio para alcanzarlas.

La evaluación empieza en un valor concreto, luego se define la meta y se seleccionan los criterios para valorar la consecución de la misma. Después, se identifica la actividad a realizar para alcanzar dicha meta y la operacionalidad de esa actividad; se incluye la determinación del grado en que el programa ha alcanzado el objetivo predeterminado y basándose en una evaluación, se emite un juicio acerca de si la actividad ha resultado útil. En relación a la meta fijada, el juicio devuelve la actividad a la formación del valor.

> Uno de los principales conceptos que aparecen constantemente a través de la discusión anterior es el de los valores. La naturaleza cargada de valores de los objetivos de uno constituye una distinción importante entre la investigación evaluativa y la investigación básica dirigida a la comprobación de hipótesis. (Suchman, 1968, p. 32)

Los valores cumplen un amplio papel en la determinación de los objetivos del programa del servicio social, como así también del educativo. Y el proceso evaluativo que muestra consecuencias deseadas o no de éstos programas debe presentar valores sociales, especialmente valores conflictivos.

Suchman (1968) supone que cada programa tiene algún valor según algún propósito. Por ello, la característica más importante de la investigación evaluativa es la presencia de metas u objetivos, cuya consecución es la principal atención del problema que se investiga. Cuando el objetivo del programa que va a ser evaluado es claro, la evaluación es un estudio del cambio: el programa constituye la variable causal o independiente; y, el cambio deseado, la variable dependiente. Por ello, el estudio evaluativo debe ser formulado como una serie de hipótesis que afirman que ciertas actividades producirán determinados resultados. Los objetivos y las presuposiciones de un estudio evaluativo están interrelacionadas cuando se necesitan respuestas para ciertos cuestionamientos. Pero antes de responder a los mismos, el evaluador debe diagnosticar la presencia o ausencia de un problema social con su sistema de valores y definir las metas indicativas del progreso en la mejora de esa condición. Suchman propone seis preguntas que deben ser respondidas al formular los objetivos de un programa con fines evaluativos. Estas corresponden a determinar: 1) cuál es la naturaleza del contenido del objetivo y el tipo de cambio; 2) quién es el destinatario del programa; 3) cuándo debe producirse el cambio deseado con metas a largo o corto plazo; 4) si los objetivos son unitarios o múltiples; 5) cuál es la magnitud deseada del efecto; y, 6) cómo es el objetivo que

debe ser alcanzado. Muchas veces, las respuestas a éstas preguntas necesitan del análisis de las presuposiciones que subyacen respecto de los objetivos fijados. El evaluador debe dudar de éstas presuposiciones para que pueda aplicarse el método científico al proceso evaluativo. Suchman, clasificó las presuposiciones en dos grupos: por un lado, las de *valor*, que corresponden a las creencias; y, por el otro lado, las de *validez*, que se relacionan con los objetivos del programa. Por ende, el evaluador debe demostrar o refutar el significado de éstas presuposiciones.

Suchman (1968) también hace una clasificación de las evaluaciones estableciendo tres tipos de estudios evaluativos: a) *la evaluación última*, se refiere a la determinación del éxito global de un programa, de acuerdo a los objetivos fijados; b) *la investigación pre-evaluativa*, se ocupa de los problemas intermedios, que deben resolverse antes de llegar a la evaluación final; y, c) *la evaluación a corto plazo*, que busca información específica sobre procedimientos concretos, en relación con su utilidad inmediata. En cada tipo de evaluación -cualquiera que sea-, siempre se tienden a idealizar los objetivos del estudio. Para el autor, estos son los objetivos prácticos e inmediatos, que representan el paso del propósito al programa. Su evaluación debe consistir en la valoración del éxito obtenido en la consecución de dichos objetivos prácticos. Es decir, debe existir una cadena acumulativa de objetivos que vaya desde el objetivo más práctico inmediato hasta la última meta.

Suchman (1968) plantea categorías de evaluación. Considera, que además de modificar los niveles de los objetivos, la investigación evaluativa debe ser entendida según categorías de efecto diferentes. Éstas representan varios criterios de éxito o fracaso con los que puede juzgarse un programa. Propuso cinco categorías: 1) *esfuerzo*, como la valoración de lo que se hace y no del producto; 2) *trabajo*, como la valoración de los resultados del esfuerzo; 3) *suficiencia del trabajo*, como la relación entre el trabajo y las necesidades, en relación con los objetivos definidos; 4) *eficiencia*, como la evaluación de los resultados en proporción al esfuerzo realizado; y, 5) *proceso*, como las explicaciones básicas acerca de las razones que llevan a los resultados. Así, apunta al proceso básico que debería seguirse al dirigir un estudio evaluativo. Dicho proceso supone no sólo objetivos fijos, metas intermedias, examen de las presuposiciones sino también la formulación de criterios de esfuerzo, trabajo, suficiencia, eficiencia y proceso.

1.5 Estado de la cuestión

Los antecedentes teóricos mas relevantes de esta investigación fueron abordados recientemente por distintos autores, los cuales incorporaron una gran complejidad de análisis y riqueza de perspectivas disciplinares, junto con una respuesta directa al contexto puntual, que supone el comienzo de la preocupación por el aseguramiento de la calidad educativa.

Esta calidad educativa y su evaluación han sido estudiadas por Gimeno Sacristán (1991), Duluk y Petrucci (1994), Follari (1994), Lafourcade (1994), Litwin (1994), Menin (1994), Mignone (1994), Mollis (1994), Díaz Barriga (1996), Puiggros (1996), Krotsch (2002), Castillo Arredondo (2003), López Soria (2005), Almada, Cardarelli y Mc Lean (2006), Leal y Robin (2006), Camou, Krotsch y Prati (2007), Fernández Lamarra (2007), Pérez Lindo (2007), Martinic (2008), Poggi (2008), Marquina y Mazzola (2009), Valdés (2009), Aiello (2011), Espinoza, Castillo, y Alzamora (2014), Araujo (2014), Lazarte y Maidana (2014), Mainero, Noriega y Mazzola (2014), Marquís (2014), Monarca (2014), Numan Caballero Merlo y Almada (2014), Leal, Robin, Maidana y Lazarte (2014), Valle López (2014), Fernández Lamarra (2018) entre otros, desde distintos aspectos y perspectivas. Por lo tanto, el campo del conocimiento se encuentra estructurado y cubierto con cierta suficiencia. Aún así, la cuestión de la evaluación de la calidad requiere de precisiones más específicas. En esta revisión de los antecedentes sobre este tema, es llamativo la evolución o, mejor dicho, la 'travesía' -noción menos taxativa, que evita caer en un darwinismo social (Ferrater Mora, 1994, p. 777)- desarrollada por los procesos de evaluación de la calidad en sí, sus actores, sus fundamentaciones y sus resultados.

En Latinoamérica, la evaluación de la calidad educativa ha sido explorada desde distintas perspectivas: el contexto neoliberal en el que surgió (Díaz Barriga, 1996); la relación con el Estado evaluador con el que se identifica (Follari, 1994); la organización jerárquica que la desarrolla (Krotsch, 1996); el planeamiento académico al que responde (Lafourcade, 1994); la información, participación y enfoque del derecho (Martinic, 2008); los antiguos planteos sobre la evaluación de programas y proyectos académicos (Litwin, 1994); los logros y las dificultades en la región (Poggi, 2008); la intención de control del sistema educativo (Menin, 1994); el desarrollo y la formación corporal, racional y emocional del ser humano (Valdés,

2008); el concepto mismo de evaluación (Mollis, 1994) y sus alcances (Pérez Lindo, 1994), o sus nuevos retos y desafíos (Fernández Lamarra y Aiello, 2014).

En estos veinte años de la agencia evaluadora CONEAU, distintos autores fueron estudiando, desde diferentes aspectos la problemática de los programas de aseguramiento de la calidad, tema que fue mutando activamente. Para Néstor Pan (2015), estos cambios acompañan los acentos ideológicos reinantes, fundamentalmente desde el poder y su influencia. Pedro Krotsch (2002) plantea que, en Argentina, el enfoque inicial en 1996 -cuando se reglamentó la Ley de Educación Superior- fue a partir de la preocupación de garantizar una formación profesional sólida y evitar la proliferación de instituciones de educación superior, motivada por intereses diferentes que el de la formación, el de la generación del conocimiento y el de la transferencia por extensión -propios de la tarea universitaria-.

Inmediatamente después, para Fernández Lamarra (2007), con el comienzo de las actividades de la CONEAU, la problemática devino en el cuestionamiento de la legitimidad de la autoridad de aplicación, junto con el sostenimiento de otro de los valores tradicionales de la educación superior post-reforma: la autonomía y el espíritu colegiado de la jerarquía universitaria. No obstante, lejos del contexto argentino pero en coyunturas similares, ya en los años noventa, Díaz Barriga (1994) estudia la evaluación universitaria en México en el contexto del pensamiento neoliberal, analizando los mecanismos internos y externos de la evaluación. Lo hacía desde una perspectiva, donde justifica la evaluación externa para evitar la endogamia propia de una universidad liberal de corte nacionalista. Además, plantea que tiene el efecto del pasaje de la universidad liberal de signo nacionalista a la pragmática de matriz norteamericana. Según la lógica de su pensamiento, la evaluación debe reflejar la diversidad y heterogeneidad institucional, proponiendo además que los actores intervengan en los procesos, siendo éstos tanto objetos como sujetos de la evaluación.

Hacia mediados de la década de los noventa, Adriana Puiggrós y Pedro Krotsch (1994) compilan una serie de trabajos, que representan un panorama muy acabado de lo que por entonces pensaban los académicos sobre el tema. Silvia Duluk y Liliana Petrucci (1994), desde la Universidad Nacional de Entre Ríos, analizan la capacidad hegemónica del discurso evaluador y sostienen que, el

espacio de debate se traslada a la creación de modos de control, a través de grupos de expertos, los cuales elaboran estrategias para vencer la posible resistencia de la comunidad universitaria. Roberto Follari (1994) señala la ausencia de los supuestos históricos, los cuales determinan la aparición de la problemática; introduce también una perspectiva epistemológica, cuestionando la construcción de indicadores. Como en esa época no estaban planteados los mecanismos concretos y la temática estaba en la instancia del proyecto, otros autores asumen una actitud propositiva. Por ejemplo, Pedro Krostch (1994) plantea una mirada de la evaluación que asiente en las particularidades de la Universidad Argentina, proponiendo fundamentar la evaluación en una teoría del objeto al cual va a aplicarse. El trabajo ubica a la universidad como fuertemente fragmentada y con creciente conflictividad en cuanto al tema. Pedro Lafourcade (1994) estudia la cuestión desde la metodología para abordar la evaluación y considera la necesidad de concebirla desde el planeamiento universitario con enfoque en sus actores. Edith Litwin (1994) destaca que aquel modelo evaluativo tiene antecedentes en la evaluación como instrumento de validación de los proyectos universitarios y propone contextualizarla en el campo de la política educativa. Sugiere que el verdadero campo de la evaluación debe estar centrado en la perspectiva cognitiva. Ovide Menin (1994) aporta la necesidad de tener en cuenta el problema filosófico y político, que traen las propuestas esgrimidas desde instancias superiores a la universidad. Emilio Mignone (1994) propone criterios para la construcción de escalas cuantitativas construidas a partir de hipótesis con variables sustantivas, que permitan obtener el mismo resultado en evaluaciones similares efectuadas por distintos evaluadores. Se adentra en la confiabilidad y aplicabilidad de los resultados. Desde la historia del concepto de calidad de la educación, Marcela Mollis (1994) señala la necesidad de incorporar el enfoque organizacional de indicadores de calidad en la evaluación institucional. Augusto Pérez Lindo (1994) reseña las tensiones del proceso de evaluación en la Argentina; plantea los requerimientos necesarios para su implantación, proponiendo un enfoque constructivista y pragmático para el diseño de teorías sobre el tema. Ana María Zoppi de Cerruti (1994) considera la evaluación en un contexto alternativo de planeamiento y desarrollo académico. Habla de planeamiento dinámico, integrando planeamiento y evaluación lejos del enfoque administrativista teniendo como clave el aprendizaje social.

Otra de las preocupaciones que expresan algunos autores fuera del ámbito latinoamericano como Coombs (como se cita en Díaz Barriga, 1994) es que las evaluaciones del personal académico estén vinculadas a una retribución económica diferenciada, en términos de 'productividad' con compensación de salarios. Estos mecanismos, que surgen del supuesto de una falta de compromiso generalizada, tienden a modificar las prácticas académicas de los profesores a través de la producción de consejos técnicos, brindados por comisiones dictaminadoras mediante procesos administrativos. Dichos procesos se centran en la formación, la productividad, la trayectoria en la institución y la exclusividad en el trabajo. Este sistema promueve un cambio de sentido, orientación y concepción política del rol de las universidades. Además, no sólo modifica la asociación gremial del personal académico sino también diminuye la expresión abierta de la disidencia respecto de las políticas nacionales y favorece a una internacionalización de la perspectiva productivista que reemplaza calidad por cantidad o velocidad. Estas compensaciones producen, a criterio del autor, dos efectos: por una parte, salarios raquíticos del 70% del personal; y, por otra parte, la conformación cuestionable de los salarios de unos pocos, atentando contra el debate y el trabajo colectivo. En septiembre de 1991, el CONACYT - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México- elaboró para los posgrados de investigación un patrón de excelencia con apoyo financiero, tomando criterios del Banco Mundial y no aquellos de las Autoridades Nacionales. Proponía exámenes de ingreso y egreso de los estudiantes, fijando, por vez primera, estándares para las distintas carreras -núcleo central del tema de esta tesis-.

Para López (2009), el derrumbe de las políticas neoliberales, en el cambio de siglo en la región, trajo aparejado un cuestionamiento de todo lo construido en sus dominios epocales. Nuevos aires más 'nacionales y populares' de la mano del llamado 'progresismo político' (Alcántara Sáez y Freidenberg, 2001) ponen en jaque la selección en aras de la inclusión, permanencia y promoción en los sistemas educativos. Un indicador aplicado a la educación es

> "un dato o información -no forzosamente de tipo estadístico- relativo al sistema educativo o a alguno de sus componente, capaces de resolver algo sobre su funcionamiento. Esta información aumenta la capacidad de comprensión de los fenómenos educativos y proporciona una base lo más sólida posible para la toma de decisiones." (Tiana Ferrer, 1996, p. 48)

En este período, comienza a plantearse también el tema de los indicadores, que más adelante devendrán en estándares -foco de esta tesis-. Roberto Follari (1994) centra la problemática en la tipificación de los índices para la evaluación universitaria. Estos primeros índices surgen el 18 de septiembre de ese año, propuestos por la Comisión de Concertación: Ministerio de Economía, Ministerio de Educación, Secretaría de la Función Pública y CIN -Consejo Interuniversitario Nacional-. Su atribución es la de la coordinación del llamado Proyecto 06. En aquel momento, se carecía de todo orden conceptual previo y son criticados de tal modo, que se abandona la postulación. Los índices plantean lo perentorio de la evaluación de la educación superior, debido a la pérdida de legitimidad universitaria. Pretenden no ser economicistas sino más bien generalistas y extendidos a todas las dependencias estatales. Proponen evaluar a los actores, pero también a los dirigentes, considerando hacer públicos los criterios. Estos criterios organizan conceptualmente los índices para: permitir ver su coherencia y consistencia; verificar si los índices se deducen de los criterios; determinar si la concepción coincide con la de las Universidades. El modelo apunta a conocer el sistema universitario, explicitando las cuestiones formales de la evaluación, el alcance y los límites de los índices para no falsear conclusiones. Se supone una evaluación en función a 'lo ideal' y de acuerdo a 'lo posible', organizada tanto en índices o pautas comunes como así también en otras especiales para cada caso, con escalas cuantitativas y cualitativas -como el número de doctores, los beneficios culturales o el número de docentes por alumno-.

Según Follari (1994), en el Proyecto 06, se agregaron aspectos no elaborados por la Comisión de Concertación, dado que estaba prevista sólo la docencia y no se incluía investigación, acción cultural, servicios, etc. Otra crítica del autor es la falta de especificación de lo que mide cada indicador: a) índices comunes en carreras diversas; b) número de dedicaciones simples siempre mayor; c) años de demora en el egreso sin aclarar si el estudiante trabaja; d) alumnos de la propia provincia o de otra; e) examen de ingreso y su influencia; f) categoría de alumnos regulares; etc. Finalmente, cuestiona la falta de acuerdo sobre el marco conceptual de los índices. Propone para resolverlo, que el CIN conforme un Grupo de Trabajo Académico Permanente, integrado por representantes de cada región no sólo para interactuar con el equipo de trabajo del Subproyecto 06 sino también para apoyar al CIN en la Comisión Mixta del Acta Nº 990/91.

El informe final del Subproyecto 06 presenta 'Estrategias, procedimientos e instrumentos' sobre lo que denomina evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria. Reconoce, también, el apoyo financiero del Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la República Argentina -PRONATASS-, otorgado por el Estado Nacional, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento -BIRF- y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-. Este apoyo surge de organismos internacionales de crédito con escasa participación de los actores universitarios con excepción de las autoridades. Según Follari (1994), huellas de tipo neoliberal marcan la intención de la elaboración de un ranking, que luego resulta desechada. La distribución entre medición y evaluación parece mantener una raigambre empirista en el Acta de la Comisión de Seguimiento del Proyecto 06: "Medir es asignar códigos que diferencien las universidades entre sí, estableciendo el orden o la distancia que hay entre ellas o las cualidades o características que las hacen singulares. La evaluación supone en cambio, la asignación de valores en un marco axiológico." (como se cita en Follari, 1994, p. 89) Justifica esta postura, porque toda medición supone criterios evaluativos. Entonces, si la medición no requiere presupuestos axiológicos, sería 'subjetiva': lo opuesto a la pretendida objetividad de lo medible.

Toda evaluación, continúa Follari (1994), refiere a los 'productos': cantidad, calidad de los aprendizajes, número, excelencia, pertinencia de las investigaciones, etc. Allí se condensa el efecto del proceso e insumos. De nada valdrían estos *per se*, sólo lo hacen a través de su resultado en los productos. El instrumental, presentado en dicho subproyecto, mezcla dentro de una misma variable unos y otros factores. El sistema de jueces remite a los expertos evaluadores, que han reproducido tendencias negativas previas del funcionario universitario argentino: desatender la gestión, desconocer especialistas. El método hace inviable la inclusión de nuevos ítems, por tanto, aparecen superposiciones de los mismos.

Emilio Mignone (1994) cuestiona los indicadores desde la perspectiva del concepto de 'calidad'. Partiendo de la definición de la RAE como 'la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie', este autor desprende que las 'propiedades inherentes' en este caso son virtudes, defectos y carencias. En aquel

momento, el 1º Encuentro Internacional Sobre Calidad Evaluación Universitaria de San Juan, redondea el concepto acotándolo al valor intrínseco de un proceso u organización, a su eficiencia, a la pertinencia social de sus productos y al valor cultural, político o social de la universidad.

En 1989, Pérez Lindo (como se cita en Mignone, 1994) plantea la calidad desde distintas perceptivas: desde un sentido económico, desde un sentido político, o bien, desde un sentido de rendimiento. En 1990, Pedro Demo (como se cita en Mignone, 1994) distingue cantidad de calidad, aunque sostiene que son fases del mismo fenómeno a la hora de medirlas. Finalmente, también en 1989, Hebe Vassuri (como se cita en Mignone, 1994) diferencia la calidad académica vinculada a la excelencia de la relevancia social. Los indicadores dependerán, entonces, del valor de este concepto de calidad, concebido: por un lado, como 'intrínseco', en cuanto a mérito o excelencia; o, por el otro lado, 'extrínseco', referido al rendimiento, pertinencia o eficacia. La universidad desarrolla actividades, que son valiosas por si mismas -producción y distribución de conocimiento; conservación y recreación de la cultura; etc.-, pero también produce recursos humanos, nuevas tecnologías, servicios, que deben ser valorados en relación con las necesidades y demandas de la sociedad. Entonces, resulta más fácil postular indicadores de calidad total en la empresa o la industria, que en la universidad, donde los valores son más complejos. Para Benno Sander -1990- (como se cita en Mignone, 1994), la calidad de la educación no existe en el vacío; está situada en el tiempo y en el espacio. Por ello, se encuentra histórica y geográficamente delimitada.

Todas estas propuestas de indicadores están justificadas, porque las técnicas de evaluación requieren de su existencia y con un grado elevado de confiabilidad y objetividad. Estos indicadores, según Stufflebeam -1974- (como se cita en Mignone, 1994), son derivaciones observables de un concepto. La presentación de indicadores debe acompañarse de la justificación teórica de cada uno de ellos. Deben ser pocos, debido a que una presentación desmesurada no permite construir instrumentos confiables y tampoco como resultado esperable que distintos evaluadores obtengan resultados similares. Por ello, sintetiza que medir o evaluar es asignar códigos vinculados con el código axiológico. Se trata de un juicio de valor, que define la magnitud, esto es: el orden o la distancia de las unidades; la mera clasificación; la diferencia entre los objetos. Cuanto más indicadores, mayor

predictibilidad. Si hay indicadores combinados, mayor posibilidad de acierto; aunque demasiados indicadores no disminuyen el error y aumenta la complicación. Por tanto, cuanto más sencillo sea el índice a igualdad de calidad en la medición, mayor aplicabilidad y confiabilidad. Para ello, hay que buscar indicadores con alto grado de conexión con el índice.

Otro aspecto a estudiar en esta tesis es la diferencia de la evaluación de programas y la de proyectos. En ese sentido, Edith Litwin (1994) dice que lo proyectos son propuestas de acción de carácter experimental, donde las acciones son metas que pueden modificarse. Un proyecto responde y esconde tanto la concepción de hombre como del mundo, y está determinado por una propuesta política en términos de proyección social. Encierra también una concepción de enseñanza y aprendizaje, por tanto, amerita una evaluación para la mejora o la evaluación de impacto del proyecto. Los programas en cambio, suelen pasar por períodos de legitimación y evaluación de carácter global -en tanto fueron proyectos-, pero sus resultados y decisiones políticas se consolidan. Se trata de una evaluación global para ver si sirve o no. En este caso, su sentido es más escaso, pues no está en juego su continuidad. Evaluar programas implica: la búsqueda de cambios que se suceden y no fueron previstos; el reconocimiento de áreas en conflicto; efectos no buscados fruto de situaciones cambiantes; y, finalmente, una mirada reflexiva y crítica. Es decir, evaluar programas difiere de evaluar proyectos, también, metodológicamente. No tiene sentido la evaluación global de programas más que por cambios políticos en la relación de poder.

Otro factor a tener en cuenta es quiénes evalúan. Este tema fue considerado desde el comienzo, incluso antes de la promulgación de la LES. Respecto de ello, Litwin (1994) opta por los equipos internos especializados con ayuda de expertos externos, consultados en circunstancias específicas para el mejoramiento de los programas. Las evaluaciones externas se sostienen desde criterios ajenos al proyecto, aduciendo que de esta manera se asegura la objetividad de la información y la interpretación. Cuestiona, además, que se construyan instrumentos validos para diferentes proyectos, sin reconocer que son los contextos en los que se inscriben lo que les da real significación. Medir con la misma vara distintos proyectos consiste en un error conceptual y favorece apreciaciones subjetivas, que pueden resultar destructivas para estos.

Marcela Mollis (1994), en cambio, piensa que la evaluación debe ser asumida por los propios actores universitarios. Explica que la perspectiva burocrática no resulta eficaz en la Argentina, porque opera desde un contexto formal. Mientras que la perspectiva política toma en cuenta "la configuración del poder en base a la negociación y al conflicto." (p. 221) Ella interpreta a la universidad como un "modelo organizacional anárquicamente organizado o débilmente acoplado" (p. 221), cuyos objetivos se disuelven en múltiples funciones. Y agrega que dicha Institución está caracterizada por: las demandas introducidas por los sujetos universitarios, el escaso conocimiento de saberes organizacionales, una autonomía exacerbada, y una reticencia al control que no sea de sus pares.

Antes de evaluar al evaluador se debe conocer qué se piensa del proyecto para evitar prejuicios, dado que éstos deforman cualquier juicio, según Litwin (1994) -quien realiza, en aquel momento, algunas consideraciones teórico-metodológicas-. Reivindica así el pensamiento hipotetizador, puesto que considera que los conocimientos resultantes son provisionales, eliminando así lo apriorístico. A su criterio, la primera etapa es esencialmente descriptiva y diagnóstica. Hay que analizar los factores, que inciden en el fenómeno estudiado, para explicar las relaciones entre variables, las cuales permiten ajustar cursos de acción con fórmulas nuevas o alternativas. Hay que entender también los casos desde diferentes aspectos: observar en los contextos en los que se inscriben; conocer la lógica que subyace en el discurso; considerar no sólo las representaciones del proyecto sino también el relato, que hacen de ella los sujetos involucrados. O sea, "agregar a la descripción y explicación, la interpretación del objeto a evaluar" (p. 168). De allí, la sugerencia de un análisis hermenéutico del tema.

Para Litwin (1994), una buena práctica evaluativa debería incluir técnicas de triangulación, o sea: 1) distintos instrumentos, 2) diferentes fuentes, 3) varios investigadores que recojan datos. El diseño de la evaluación consiste en una instancia reflexiva acerca de lo realizado y de lo que se propone realizar. El proceso de evaluación es tan importante como sus conclusiones. Se debe pensar acerca de la actividad reflexiva, que se realiza para constatar los interrogantes, relacionados con la analogía que se construye, la comparación, la relación entre las variables. Dice, por ejemplo, que en el campo disciplinar se desempeñan profesionales de la

esfera de la didáctica, de la investigación o de la gestión. Se produce una superposición de prácticas o criterios. Pero el principal problema, a su criterio, radica en pretender delinear *a priori*, de manera rígida o estática la forma en que se encara la tarea. El diseño de la evaluación está definido por el proyecto y su contextualización

Independientemente de quien evalúe, la cuestión en los años noventa parecía centrarse en lo conceptual. Esto lo podemos ver en Krotsch: “Una mirada que permita formular un modelo de evaluación con posibilidades de incorporarse efectivamente a la práctica de los agentes y actores universitarios para la cual se requiere comprender las modalidades de orientación de esas práctica, formalizadas institucionalmente o no respecto de su entorno” (como se cita en Mollis, 1994, p. 221)

Más adelante, Pedro Krotsch (2002) señala un punto de inflexión hacia 1997, donde la preocupación por la construcción de la agenda evaluativa, que explicita la tensión Estado-Universidad, comienza a convertirse en un proceso de estabilización y burocratización. Se debilitan los debates cargados de enfrentamientos, donde se cuestiona la legitimidad de las universidades nacionales, y se reemplaza, a su criterio, la confianza de la sociedad en la universidad por mecanismos de rendición de cuentas. Aparecen nuevos debates sobre: equidad, arancelamiento, baja capacidad de retención del sistema, modelos de acceso, financiamiento, evaluación, articulación con la empresa y el mercado. Se crea la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU-; se elaboran y ejecutan las políticas surgidas con la promulgación de la Ley de Educación Superior -LES-. Las políticas de evaluación son el eje ideológico de los discursos de calidad e innovación del sistema.

Para Krotsh (2002), las cuestiones en las que vale la pena detenerse y analizar son: a) la intensidad con la que son aplicadas, b) la amplitud de espectro del sistema, c) el intento de ruptura de la relación benevolente de los períodos democráticos, preservando la autonomía. En poco tiempo se modifica el balance y la configuración del poder, pues el Ministerio de Cultura y Educación se ve fortalecido por la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU- e inicia una activa política, cuya matriz conceptual está contenida en el Programa de Reforma de la Educación Superior -PRES-, que remite a *lessons of experience* del

Banco Mundial. El Consejo Interuniversitario Nacional -CIN-, en un contexto de debilidad respecto del poder político, no puede defender su voluntad de una concepción autónoma y autorregulada de la evaluación. Todo concluye con el acta de acuerdo entre el Ministerio y el CIN, acta que marca un hito en los combates y debates hasta aquí generados. Para Krotsch (2002), es aquí donde el CIN pierde su oportunidad, por la demora en la implementación de un plan alternativo por cuestiones internas. Este autor presenta la historia de los estándares -cuyo desarrollo es tema central de esta tesis- como un proceso opaco, como resultado entre otros aspectos de la debilidad del CIN con la creación de la Comisión de Acreditación de Posgrados -CAP-.

En cuanto a los posgrados específicamente, Pedro Krotsch (2002), explora los objetivos de la acreditación y propone como centrales: a) propiciar la consolidación y clasificación del sistema ajustándolo a criterios de excelencia internacional; b) organizar más racionalmente la oferta de los distintos tipos de programas tan fuertemente ofrecidos en los últimos tiempos; c) proveer a la sociedad información confiable acerca de la calidad de la oferta del nivel. A su criterio, se establecen para tal fin determinados procedimientos para la constitución de los comités de pares, que regularán la acreditación de las carreras y proyectos no sólo explicitando fortalezas y debilidades sino también proponiendo categorías y estableciendo propuestas de mejoramiento de los posgrados. Aquí, los pares deberán ajustar, por una parte, los estándares y, por otra parte, los criterios de acreditación a las especificidades de las respectivas culturas y paradigmas disciplinarios. Dichos comités están integrados por no menos de tres expertos y se organizan por áreas disciplinares o profesionales. Tienden a preservar tanto la diversidad de origen, regional e institucional, así como la presencia de distintas corrientes científicas, filosóficas, metodológicas o de interés tecnológico, que se desprenden de los lineamientos expresados en el formulario sobre acreditación de carreras de especialización en ciencias de la salud de Octubre de 1997. Para Fannelli -1996-:

> En este contexto, se intenta también reemplazar al estado 'benefactor', que otorga subsidios a las universidades sin otro tipo de fiscalización que la mera contable-financiera, por el estado 'evaluativo' que a la vez que persigue la garantía pública -*accountability*- por el uso de los fondos del estado, promueve la introducción de mecanismos de distribución del presupuesto en función de asignaciones competitivas ligadas al desempeño y al resultado." (como se cita en Krotsch 2002, p. 171)

Si bien esto nunca ocurrió, según Krotsch (2002), inicialmente hubo una resistencia pasiva estudiantil y luego una creciente aceptación. Sin embargo, considera prematuro afirmar si se trata de una conducta adaptativa de las instituciones, o bien, es el reconocimiento de la legitimidad de las políticas, estrategias y mecanismos elegidos. En aquel momento, quedan sin respuesta varios interrogantes, tales como: ¿En qué medida los procesos de evaluación significan verdaderos estímulos a la innovación y cambio en la base del sistema? ¿Es posible impulsar un proceso de cambio sustantivo desde fuera del sistema? ¿Es posible ligar las políticas de evaluación a un cambio de misión de la universidad?

Respecto de los estándares, Antonio Camou (2002) sugiere que la primera generación de reformas estatales estaba centrada en la reestructuración de las relaciones estado-mercado. Mientras que, esta segunda generación se ocupa de las mejoras en términos de calidad institucional en áreas indelegables del estado, como lo son la justicia, la seguridad, la educación y los marcos regulatorios a la competencia. "Estas reformas se constituyen en espacios de lucha, donde se decidirán cuestiones de poder, intereses o visiones contrapuestas". (p. 131) Este autor realiza una exhaustiva caracterización de ambas generaciones de reformas del estado para detenerse en la segunda coincidente con el cambio de siglo. A su juicio, esta segunda generación se centra en la eficiencia, la calidad, la equidad y la responsabilidad pública. La redefinición de la universidad no puede desligarse del cambio en la matriz de relación entre el estado, el mercado y la sociedad, tanto en el contexto nacional como en el internacional. Destaca el crecimiento de las modalidades a distancia y la enseñanza multinacional. Los cambios superan la lógica de una mera reforma del estado, que es más próxima a una reingeniería, pero se comparten el carácter político, interesado y conflictivo de los programas de reforma estatales. También según el autor, las estrategias de cambio institucional, la resistencia, adaptación o asimilación defensiva de los actores involucrados están dadas por la pertenencia de la universidad al estado, que se ve afectado por las dinámicas de cambio de la sociedad misma. Entonces, las políticas de evaluación son el eje estratégico de la problemática del momento y constituyen el eje transversal de la segunda generación de reformas estatales.

Con estos planteos, la sociedad va teniendo una mayor conciencia fiscal con respecto tanto al gasto injustificado como a la provisión en tiempo y forma de los bienes públicos. Los alumnos quieren una buena educación, el mercado calidad y pertinencia, diversos sectores control del gasto y los organismos internacionales evaluación de resultados e impacto. Vía evaluación la universidad redefine su contrato social con el entorno. (Camou, 2002, p. 148)

Otro aspecto estudiado por los teóricos Peón y Del Cueto (2002), en los primeros años del siglo, fue el impacto de la evaluación en términos de la cantidad de actores involucrados. Por ejemplo, en los posgrados se concentraban 50.000 estudiantes en el año 2000 -5 % del total de los estudiantes- y parejos en distribución por sexo. Un 70% del total responde a jefes de familia con secundario, grado y posgrado. En el grado, con una duración 1,6 veces mayor que el valor teórico de las carreras, se gradúa entre el 18 y 19% de los estudiantes. Los profesores son el 13% de tiempo completo, el 22% de medio tiempo y el 60% de dedicación simple. Estos guarismos tienen relación directa con los estándares previstos como indicadores de la calidad de los posgrados por aquellos días. Otra crítica que hacen es a los estándares y criterios, ya que las categorizaciones premiaban en cuanto a la investigación, el aislamiento y la dimensión reducida de la institución, tendiendo a la marginalidad y la endogamia. Según los autores, la evaluación externa se vio obligada a cubrir el vacío transitorio, que implicaron el retraso en la acreditación de las carreras de grado a causa de la indefinición de los estándares por parte del Ministerio y del CIN. También, realizan una crítica a la categorización de los investigadores planteando equivalencias CONICET/CIC -Carrera de Investigador Científico-, sin tener en cuenta las universidades privadas que se manejan con otras categorizaciones. Todo esto, en referencia al manual de procedimientos para la implementación del programa de incentivos puesto en vigencia por la Resolución Ministerial Nº 2307 del 4 de diciembre de 1997.

Fernández Lamarra (2007) analiza la calidad de la educación superior tanto en Argentina como en Latinoamérica, considerando los procesos de evaluación y acreditación. Traza un panorama desde la reforma de 1918 hasta la primera década de este siglo, aportando datos concretos, particularmente sobre los posgrados en Argentina: de los 150 posgrado activos en 1987, se pasa a 1081 en 1998; luego, a 1762 en 2002; y, finalmente, se llega a 2378 en 2005. Respecto de los posgrados a

distancia, en el 2000 se ofrecían el 35% del total, mientras que en 2002 ya eran el 55%.

Fernández Lamarra (2007) también estudia la acreditación de las carreras de posgrado en los términos que dicta la normativa. Respecto de las tres carreras, esto es, especialización, maestría y doctorado, le corresponde al Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Universitario determinar los estándares para los procesos de acreditación. En el año 1994 -o sea, antes de la LES-, se constituye la Comisión de Acreditación de Posgrados -CAP-, integrada por miembros tanto del sistema universitario como académicos de maestrías y especializaciones, quienes a través de comités de pares -*peer review*- califican los posgrados en cuatro categorías: A, B, C y no acreditada. Se plantean sólo posgrados académicos, respondiendo al programa del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria -FOMEC-, con financiamiento del Banco Mundial -tipos de cooperación sin categorías- con los procedimientos tomados de la experiencia *Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nivel superior* -CAPES-, en Brasil.

Ese año, siguiendo a Fernández Lamarra (2007), se aprobó la Resolución Ministerial 1168/97 en acuerdo con el Consejo. Se proponía definir no sólo el tipo de posgrado -Especialización, Maestría y Doctorado- sino también los criterios a tener en cuenta: el marco institucional; el plan de estudios; el cuerpo académico; los alumnos; el equipamiento -biblioteca y centros de documentación-; las disponibilidades para investigación; y, la práctica profesional. Se plantea una dedicación horaria de: 360 horas, para la Especialización; 540 horas, para la Maestría; más 160 horas de tutorías, para investigación; mientras no se estipula ningún tipo de carga horaria, para Doctorado. Respecto de cuerpo docente, se propone una conformación del 50% con relación estable en la Institución y presencia en las distintas ediciones de la carrera. En cuanto a la modalidad de evaluación final, se pide: a) un trabajo final integrado para la Especialización; b) en la Maestría, una tesis u obra que debe "demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso." (p. 177); c) para el Doctorado, un trabajo que "tiene por objeto la obtención de aportes originales en un área de conocimiento y que deben ser expresados en una tesis doctoral de carácter individual" (p. 177) Por último, la normativa avanza sobre la conformación de los tribunales para jurado de las tesis.

Se establecen aquí, según Fernández Lamarra (2007), que las carreras se acreditan por 3 años la primera vez y la segunda por 6, siempre que haya egresados. Las carreras pueden voluntariamente ser categorizadas: A, excelente; B, muy buena; y, C, buena. El proceso de acreditación está a cago de un comité de pares de 3 a 5 miembros, designados por la CONEAU de su base de datos, quienes pueden ser recusados con fundamento. Dichos pares evalúan, proponen acreditación, categorizan y formulan las recomendaciones para la mejora. Para dar mayor especificidad a los estándares y criterios generales de cada área académica, se constituyen comisiones asesoras, que producen informes de carácter orientador para los respectivos comités de pares. La CONEAU puede convocar a los comités a reuniones de consistencia con el fin de consensuar criterios comunes de evaluación. Si el comité de pares recomienda la 'no acreditación', se da vista a la institución implicada, a fin de que se informe sobre las mejoras necesarias. Luego, se procede a una nueva evaluación sobre la información aportada a cargo del mismo comité. Si la institución no acuerda puede solicitar reconsideración.

De acuerdo a Fernández Lamarra (2007), desde 1997 hasta 2005, se presentaron 2376 carreras de posgrado -320 doctorados, 875 maestrías y 1183 especializaciones-(*sic*), de las cuales se acreditaron 1425; pero los doctorados categorizados como 'A' fueron el 20%, superando a las maestrías y especializaciones de esa categoría. En cuanto a las disciplinas: el 70% correspondieron a carreras en ciencias aplicadas; 92% a ciencias básicas; 73% a ciencias sociales; 88% a ciencias de la salud; y, 79% a ciencias humanas. Lo que lo hace concluir que, "Esto está indicando un importante déficit en algunas áreas académicas" (p. 178).

Fernández Lamarra (2007), además, propone una comparación entre la acreditación de grado y posgrado, explicando que "mientras los criterios y estándares de posgrado son excesivamente genéricos, los de grado son muy detallados y reflejan -quizás con exceso- pautas específicas para cada una de las carreras" (pp. 187-188). Colige también que la "incidencia de los factores de política partidaria podría ser muy influyente y decisoria y más aún si se agrega la 'politización partidaria' del Consejo Interuniversitario Nacional y de las propias universidades nacionales" (p. 188). El autor encuentra la justificación de la no

comparencia de las universidades ante la CONEAU en “los excesivos tiempos que llevan los procesos de acreditación, en particular de las carreras de posgrado” y en que no hay estrategia de “premios y castigos” financieros (p. 188).

Sobre estas dos décadas de evaluación universitaria en Argentina, Carlos Marquís (2014) hace foco en la evaluación de la investigación que se realiza en las casas de altos estudios. La creación, en 1958, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- es considerada uno de los pilares del sistema científico nacional. Indica que la evaluación realizada “estaba centrada en los actores y en sus proyectos, pero no todavía en las propias instituciones” (p. 17). A su criterio, en los últimos años, las evaluaciones académicas -y la programación de las actividades universitarias en general- se fueron complejizando con la creación de institutos, agencias y procedimientos con especialistas, demandando disponibilidad de recursos. Esto ubicó en un apartado específico a la acreditación, que tiene por actor destacado a la CONEAU. Destaca la creación de la Comisión de Acreditación de Posgrados -CAP-, por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU-. Esta agrupación estaba integrada por cinco miembros propuestos por el CIN, tres por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas -CRUP- y uno por el Ministerio -a cargo de la dirección ejecutiva-. Su función fue la realización experimental de las primeras evaluaciones cuyo objetivo, a criterio del autor, resultó un proceso poco traumático y sirvió para restablecer los deteriorados vínculos en la relación gobierno-universidad. Las universidades públicas participaron activamente -incluso, las que luego se resistieron a la evaluación institucional-, mientras que las privadas casi no participaron. Claro que las primeras tenían el estímulo del financiamiento de los proyectos de mejora del FOMEC. Es bueno destacar aquí que “la Universidad de Buenos Aires se constituyó en uno de los principales actores resistentes a la nueva política de evaluación consagrada en la LES, especialmente respecto del función de acreditación.” (Marquina, 2014, p. 66) Luego otras instituciones iniciaron reclamos de inconstitucionalidad, aunque la UBA fue la que obtuvo sentencia favorable en relación a varios artículos de la ley, hecho que según Marquina, da comienzo a una relación ambivalente de adhesión-rechazo, que culmina con el reinicio del diálogo en 2001. Hay que recordar aquí que, hasta esa etapa, el espacio de debate y confrontación gobierno-universidades se circunscribía a la interacción entre el primero y el CIN, enfrentamiento que termina diluyéndose en la medida que pasa a

ser lentamente una disputa entre técnicos. Para 1993, la estrategia, los procedimientos y los instrumentos elegidos para la evaluación del mejoramiento de la calidad universitaria, recibían serias críticas por su sesgo cuantitativo y la perspectiva metodológica, que ponía en cuestión la pertinencia de los indicadores construidos para tal fin (Marquina, 2014, p. 64).

Sin embargo, Marquís (2014) indica que: en 1995, había 176 posgrados acreditados; mientras que, para el 2013, ya había 4371, contando un 15% doctorados, un 31% maestrías y un 54% especializaciones. Hubo en esa época, otros actores participando de los procesos de acreditación, como la Asociación de las Facultades de Medicina -AFAMICERA- y el Consejo de Decanos de las Facultades de Ingeniería -CONFEDI-, quienes apoyaron la creación de estos mecanismos y resultaron las primeras disciplinas en acreditar, adelantando el artículo Nº 43 de la LES, sobre carreras de interés social. Según este autor, también colaboraron los investigadores del CONICET al mostrarse satisfechos con las políticas. El autor agrega que las políticas y prácticas de este tipo frenaron las estrategias privatizadoras propias del pensamiento neoliberal no sólo controlando la proliferación de universidades privadas sino también aumentando la inversión en aquellas públicas, en una clara muestra de un estado, que asume su responsabilidad en la actividad universitaria.

Para Marquis (2014), la solidez de la CONEAU estaba fundamentada en la calidad académica de sus miembros y actores en general. Particularmente, en la formación de posgrado: el 65% de los miembros poseía título de posgrado, 14 doctores, 6 magísteres y 4 especialistas. En el equipo técnico, que comenzó con 22 personas, tenía para 2013 un centenar; aumento que fue acompañado por el crecimiento de los recursos físicos, técnicos y financieros de la CONEAU. En relación con el tema de esta tesis, y siguiendo a Marquís, para 2013 el organismo había evaluado 6901 posgrados, de los cuales 4371 fueron acreditados. Resulta relevante para esta investigación, el éxito logrado en la acreditación de posgrados, poniendo en comparación la gestión pública y la privada: mientras las instituciones estatales presentaron 4767 programas de posgrado -acreditados 3156, no acreditados 1083, en estudio 528-; las universidades privadas presentaron 2134 proyecto -acreditados 1215, no acreditados 740, en estudio 179-.

La CONEAU, cerca de cumplir los veinte años de actividad, encara una autoevaluación, en donde destaca su establecimiento como institución, su legitimación como agencia y el prestigio regional e internacional adquiridos. Mientras que, entre otros aspectos, indica que necesita: mejorar en la agilidad de los trámites y productos; la clarificación de los procedimientos para la selección de pares evaluadores; perfeccionar su relación con la Dirección Nacional de Gestión Universitaria. (Marquís, 2014)

Para estos años, Mónica Marquina (2014) lanza, desde su tesis doctoral y en escritos posteriores, el concepto “saber CONEAU”, como síntesis de un fenómeno resultante de las tensiones, equilibrios e intereses de la política de evaluación universitaria encarada. La hipótesis que ha guiado su análisis se basa en que la implementación de la política de evaluación y acreditación no se desarrolló como proceso lineal, gradual, simple, sino que estuvo plagado de tensiones y contradicciones en la actuación de los implicados.

Los estándares planteados para la acreditación, elaborados por el CU y gestionados por la CONEAU en la evaluación, se conforman como requerimientos de mínima. Originalmente, para las carreras de grado no se preveía la posibilidad de acreditación por tres años. Según Marquina (2014), este fue un recurso al que apela la CONEAU para dilatar el proceso de acreditación al que mayoritariamente no alcanzaban las carreras sometidas al proceso. De donde Villanueva (2008) concluye que, se privilegió en esa primera instancia el mejoramiento de la calidad, a partir de la valorización de los planes de mejoramiento surgidos de las autoevaluaciones, evitando una penalización que en esa etapa inicial cristalizaría desigualdades en el sistema (como se cita en Marquina 2014). La acreditación de las carreras de medicina se aprueba por Res. Min. 535/99 con ayuda de la Asociación de Facultades de medicina y el Consejo de Universidades. Similares derroteros -más o menos sinuosos y no sin dificultades- cursaron el resto de las carreras de grado en su definición y aplicación de estándares de acreditación. Según Marquina (2014) se apuntó siempre a encontrar un equilibrio entre la función del control del proceso de acreditación y el objetivo de mejoramiento de la calidad de las carreras.

En el área particular de posgrado, tema de esta tesis, Marquina (2014) plantea que los cambios observados tuvieron como objetivo lograr una mejor

implementación y supervisión de los procesos, haciendo correr vista, a partir de 2002, a los informes de evaluación de los pares para que los actores institucionales puedan responder a las observaciones antes de la acreditación final. En cuanto a los equipos de evaluación, se comienzan a conformar en grupos disciplinares más próximos y comprensivos; además, se implementan observaciones *in situ* de las carreras evaluadas. La respuesta a la acreditación de posgrado fue significativa desde el inicio, en función de los incentivos FOMEC y del prestigio que la acreditación/categorización trae consigo.

A pesar de los esfuerzos realizados por la CONEAU en ese sentido, para Marquina (2014), queda pendiente la instalación en el imaginario de los actores institucionales, que la Agencia sea percibida como una instancia que colabora con las universidades en el desarrollo de pautas y mecanismos tanto para la gestión como para el mejoramiento continuo. Las dificultades en el proceso de selección y capacitación de los pares evaluadores -apegados a los procedimientos- parecerían ser, a su criterio, parte del problema.

Investigar el peso de los estándares parecería ser el espacio de vacancia que queda por explorar en estos recorridos de los diferentes actores del proceso. Son tres los principales actores que participan en el operar de la CONEAU: los técnicos; los pares; y, los doce miembros de reconocida jerarquía académica y científica. Los técnicos son los responsables de los procesos evaluativos, mientras los pares evalúan el cumplimiento de los estándares y procedimientos definidos por las autoridades académicas. Los técnicos elaboran un informe valorativo que, poco a poco, fue adquiriendo mayor importancia frente al informe del comité de pares evaluadores. Este crecimiento paulatino de la importancia del informe técnico se debe a que garantiza la calidad del parte, atento a las normas vigentes, para acompañar de manera firme al informe de los pares. Luego, el cuerpo de miembros de la CONEAU tiene la última palabra con una mirada política sobre los resultados de la evaluación. Este es un espacio abierto al conflicto y la negociación que lentamente fue adquiriendo cada vez mayor importancia. La rotación del personal técnico, producto de un perfil muy particular con precarias condiciones de contratación, va convirtiendo su función orientándola a la aplicación de las normas y los instrumentos (Marquina, 2014). En 2000, House considera que, estos procesos, por una lado, ponen aún más de relieve la trascendencia de los estándares

previstos, su precisión, su efectividad y, por otra lado, cuestionan una forma de trabajo más 'intuicionista' y participativa, que favorezca la reflexión y la construcción colectiva de sentidos (como se cita en Marquina, 2014).

En los posgrados también existe el riesgo de que prevalezca en los técnicos y especialistas el concepto acuñado por Marquina (2014) del "saber CONEAU": aquello no escrito en ningún lado. Una exploración más exhaustiva sobre los estándares y procedimiento puede arrojar luz sobre estos desvíos.

Marquina (2014) afirma que es en el posgrado, donde se reproducen más claramente los sesgos disciplinares o de poder de los grupos académicos por su proximidad al campo científico; y, es allí, donde existe el riesgo de generar una imposición de modelos institucionales, de programas o pensamiento. Las visiones *a priori* cargan de prejuicios la evaluación, por ejemplo: la mirada de una institución o proyecto privado desde académicos del sector público. Otra muestra de ello es la preferencia de algunos pares por la orientación a la investigación y la dedicación exclusiva de los docentes, más propia de instituciones de gestión pública. Para evitar estos desvíos, la autora -siguiendo a la literatura vinculada con el tema- confía en la neutralización, mediante los ajustes de los instrumentos provistos por la agencia, como guía del trabajo de los pares y la acción de los técnicos en su labor, contrarrestando esos efectos no deseados.

Finalmente, la capacitación de los evaluadores no alcanza a lograr mayor precisión, a la vez que aumenta el riesgo de visiones particulares en la definición de un equipo estable de evaluación, que puede fomentar una imagen de excesiva autoridad en determinadas áreas disciplinares. Marquina (2014) sostiene que la crítica más generalizada es hacia el proceso en su conjunto por "la poca precisión de los procedimientos para asegurar buenas evaluaciones por pares: buena información provista, buena capacitación, claridad de los estándares e instrumentos" (p. 83). De hecho, los evaluadores, particularmente de las carreras de posgrado, sostienen que los instrumentos que utiliza la CONEAU para evitar sus sesgos, son los que representan un límite para cumplir adecuadamente con su tarea y que la tarea de los técnicos al asesorarlos, representa una influencia significativa. Son los mismos pares los que perciben su actividad en los posgrados como solitaria y reclaman un trabajo más colegiado y asistido por los técnicos.

CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

> *Porque tuve que ser suplente en diferentes instituciones para casi todos los cargos educativos, llegué a la conclusión de que yo debía ser la única persona que sabía que había cosas incorrectas en todo el distrito.*
>
> DANIEL L. STUFFLEBEAM

En este capítulo, se organizan las primeras exploraciones sobre el objeto de estudio de la tesis, fruto del sondeo bibliográfico realizado, que profundizan en la conceptualización de un tema con muchas aristas y tantas otras perspectivas: evaluación de la calidad educativa. Los datos extraídos aquí iluminarán el posterior trabajo de campo y colaborarán tanto con las interpretaciones de los documentos como con la pertinencia de las conclusiones finales. Por dicha razón, se consideran autores desde la década del sesenta a nuestros días. Esto en coincidencia con Popper -ante la postura de Khun-: "el progreso de la ciencia, pese a ser revolucionario más que meramente acumulativo, es en cierto sentido siempre conservador: una nueva teoría, por revolucionaria que sea, siempre debe ser capaz de explicar plenamente el éxito de su predecesora". (como se cita en González Echevarría, 2000, p. 233) Básicamente, se trata de una contrastación entre la obra de Daniel L. Stufflebeam[1] -con más de cincuenta años de investigación y gestión sobre la evaluación educativa- y otros autores, que plantean un contrapunto sobre el tema.

[1] Daniel Leroy Stufflebeam es uno de los padres fundadores del campo de la evaluación. Nació en 1936, en Waverly -Iowa-. Asistió a Wartburg College, en su ciudad natal. En 1958, se graduó en la Universidad Estatal de Iowa, donde comenzó su trabajo científico y técnico sobre el tema de la evaluación. Es Master y Ph.D. por la Universidad de Purdue -1962- y posee otros postgrados por la Universidad de Wisconsin -1965-. Fue profesor de Educación del Centro de evaluación de la Universidad de Michigan y director de Kalamazoo -1973-. Miembro de: *American Educational Research Association*; Consejo nacional sobre evaluación en la educación; Agencia de evaluación. Desde la Universidad Estatal de Ohio, dirigió la operación de desarrollo de las evaluaciones GED -Desarrollo educativo general-, uno de sus principales proyectos. Fue fundador y director del Centro de evaluación en la Universidad Estatal de Ohio desde1965 hasta su traslado a la Universidad de Michigan Occidental, en 1973, donde lo lideró hasta 2002. Fue distinguido como profesor emérito de la Universidad de Michigan Occidental. Presidió el *National Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* durante sus primeros trece años, sirviendo entre otras cosas como autor principal de los estándares originales de este comité. También, fue director fundador del Centro de investigación sobre responsabilidad educativa y evaluación de maestros. Es autor de veintiún libros, incluidos los influyentes: *Evaluación Sistemática* -junto a Shinkfield-, *Evaluación educativa* y *Toma de decisiones*. Premios: *Paul F. Lazarsfeld*, de la Asociación americana de evaluación, en 1985, por Teoría de la Evaluación; *Jason Millman*, del Consorcio para la investigación sobre responsabilidad educativa y evaluación de maestros, en 1999; 'al Profesor distinguido', dado por la Universidad de Michigan Occidental, en 1984; 'Egresado distinguido', en 2015, por la Universidad de Purdue. Elegido para el Salón de la fama de la educación en el Estado de Ohio. En la década de 1960, desarrolló el 'modelo de evaluación CIPP -acrónimo de contexto, entrada, proceso y producto-': uno de los primeros enfoques académicos sobre la evaluación y uno de los más utilizados actualmente. Su trabajo continúa siendo utilizado para mejorar el funcionamiento y los resultados de las organizaciones de todo el mundo. (Social Science Space, 2017)

2.1. La evaluación y sus eufemismos

Cuando se plantean formas de evaluación, resulta necesario aventurar posibles clasificaciones de dicha estrategia. Con el criterio de ampliar el concepto de evaluación en relación con los objetivos, se profundizará en lo que Stufflebeam y Shinkfield (1995) llaman: *evaluación sistemática*. En un análisis de métodos alternativos de evaluación, los autores explican que: “Uno de los más importantes avances en el campo de la evaluación, se da en la manera de conceptualizar la propia evaluación.” (p. 65) Se puede definir el término evaluación como un estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el objetivo de ayudar a un grupo destinatario a juzgar y/o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En base a ésta definición propuesta, se realizará en los capítulos cuarto y quinto un análisis para comprobar si se corresponde con alguno de los tres amplios grupos de métodos, que se han empleado bajo la denominación de evaluación sistemática: 1) *pseudoevaluaciones*, 2) *cuasi-evaluaciones*, 3) *evaluaciones verdaderas*.

El primer grupo, conocido como *pseudoevaluaciones*, incluye las evaluaciones orientadas políticamente, cuyo fin es provocar un punto de vista positivo o negativo sobre un objeto, independientemente de la evaluación objetiva de su valor o mérito. El segundo grupo, que corresponde a las cuasi-evaluaciones, abarca evaluaciones que tienen por objetivo dar soluciones a preguntas concretas, cuyas respuestas pueden incluir o no el juicio de valor o mérito de un objeto. El tercer grupo, denominado evaluaciones verdaderas, comprende estudios pensados para enjuiciar y/o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

Los autores hablan de pseudoevaluaciones cuando se utiliza la evaluación de manera inadecuada, en pro de determinados objetivos, y aunque la información se recopile rigurosamente, no se revelan las verdaderas conclusiones, o bien, lo hacen de modo selectivo, o bien, con falsificación. Pueden distinguirse dos tipos de pseudoevaluaciones. Por un lado, las llamadas ‘Investigaciones encubiertas’, que consideran dos cuestiones: el provecho de la información en un conflicto y los datos que pueden ser útiles en una confrontación. La intención del cliente al encargar este tipo de investigación es conseguir asistencia para obtener, mantener o incrementar

una esfera de influencia, poder o dinero; plantea problemas que interesan al cliente y a ciertos grupos, los cuales comparten los mismos intereses. Como métodos para su realización, comprenden análisis de documentos, vigilancia, estudios simulados, investigaciones privadas y expedientes secretos. Generalmente, el cliente desea que la información sea sólida y controlable en cuanto a su revelación. Por otro lado, los 'Estudios basados en las relaciones públicas' consisten en un estudio planificado, empleado para satisfacer propósitos que atañen a las relaciones públicas. La intención es ayudar al cliente a crear una imagen positiva de una institución, programa o sistema. Los problemas de un estudio así se desprenden de las concepciones de los especialistas en relaciones públicas y los administradores; en general, buscan información que sirva de ayuda para asegurar el apoyo del público. Estos procesos implican inspecciones, pruebas y asesores o expertos, pero emplean métodos dudosos por parte de los evaluadores para crear una buena imagen del objeto. Estos dos tipos de estudio mencionados -no recomendables por estos autores- son una parte importante del panorama evaluativo. En algunas oportunidades, "los evaluadores junto a sus clientes conspiran juntos para realizar este tipo de evaluaciones. En otras ocasiones, los evaluadores creen realizar una valoración objetiva del objeto, y sus clientes tienen otras intenciones" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 69) manipulando el estudio y extrayendo de él lo que desean y les conviene.

Se llaman *cuasi-evaluaciones* -segundo grupo- a aquellos procesos que pueden ser utilizados para enjuiciar el valor o el mérito de un objeto, mientras que, en otros casos, su alcance es muy estrecho en cuestiones de mérito y valor. Este tipo de estudios comienzan con un problema concreto y luego buscan la metodología apropiada para solucionar ese problema; si la información es suficiente o no para apoyar un juicio sobre el valor de algo, es una cuestión secundaria. Entre las cuasi-evaluaciones, se encuentran: por un parte, los 'Estudios basados en objetivos; y, por la otra parte, 'Estudios basados en la experimentación'. El primer tipo de estudio ha impulsado la sistematización del trabajo evaluativo. Los organizadores previos suelen basarse en algún informe sobre objetivos, que pueden ser determinados por los clientes o por las personas cuyo trabajo está siendo valorado. O bien, fijados en forma conjunta por todos los que participan de la evaluación. El fin primordial es determinar si se han alcanzado los objetivos, para poder llegar a la conclusión de que el trabajo valorado ha tenido éxito. Aquellos que

utilizan frecuentemente estos estudios son los creadores de programas, los patrocinadores, los administradores y los proveedores de servicios. Estos procesos recurren a métodos como la recopilación y análisis de datos del trabajo en cuestión, respecto a objetivos específicos. El pionero en este tipo de estudios es Ralph Tyler, cuyo método homónimo es el más utilizado. Es en apariencia bastante racional, porque los profesionales acumulan experiencias a través de su utilización, empleando tecnologías basadas en objetivos de comportamiento y en encuestas regularizadas. Sin embargo, puede decirse que la información llega a tiempo para ser utilizada en el perfeccionamiento de los servicios y, generalmente, es de poco alcance para construir una base sólida en el juicio de su valor. En el segundo tipo de cuasi-evaluaciones, es decir, los *estudios basados en la experimentación*, la investigación experimental es muy importante en la evaluación. Pero se la considera una cuasi-evaluación, porque no siempre incluye cuestiones y metodologías relacionadas con el juicio de valores. Los problemas que trata son aquellos que pueden ser solucionados a través de un método determinado. Sus organizadores previos son: la exposición de problemas, las hipótesis y el estudio de las cuestiones. Es destacable el hecho de que los problemas planteados proceden, por lo general, de los investigadores, de quienes desarrollan los programas de educación y de los editores de publicaciones; pero no de los empleados, los promotores financieros o los participantes. Los métodos más utilizados son los planes experimentales y cuasi-experimentales, teniendo en cuenta que el propósito de un experimento es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables. Su principal ventaja en el trabajo evaluativo es que proporcionan métodos sólidos para la determinación de relaciones causales inequívocas entre el programa y los resultados. No obstante, la información que proporcionan es muy restringida y no alcanza para evaluar totalmente los programas de educación, salud o bienestar. Además, tienden a proporcionar una información final que no es útil como guía para el proceso de desarrollo. También, pueden mencionarse como métodos cuasi-evaluativos, “la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa y los estudios de responsabilidad” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 72)

Por último, en el tercer grupo, las *evaluaciones verdaderas* -a diferencia de las pseudoevaluaciones- marcan la necesidad de evitar los estudios tendenciosos y se oponen a las cuasi-evaluaciones en la recomendación de realizar investigaciones

en conjunto, basadas en cuestiones de valor y mérito. Son evaluaciones verdaderas, por un lado, los 'Estudio de orientación de la decisión', que subrayan que la evaluación debe ser usada para juzgar el valor de un programa, pero también para su perfeccionamiento. Las decisiones a tomar proporcionan organizadores previos para los estudios de orientación de la decisión, cuya intención es proporcionar conocimientos y bases valorativas para la toma justificada de decisiones. Los problemas que se plantean provienen de administradores, ciudadanos, estudiantes, profesores, médicos, juntas políticas o cualquiera que decida cómo planificar, dirigir y utilizar servicios. Las cuestiones que se desarrollan son objetivos a lograr: la planificación de una empresa; la puesta en marcha de un plan; el momento y modo de realizar modificaciones; etc. Las respuestas a éstas cuestiones se basan en perspectivas subyacentes de valoración. Para ello, este tipo de estudios utiliza: inspecciones; valoración de necesidades; estudios de casos; series de recomendaciones; objetivos estructurales; y, planificaciones cuasi-experimentales y experimentales. La ventaja de estas estrategias es que estimulan a los profesionales y organizaciones gubernamentales a emplear la evaluación continua y sistemática. Evaluación tanto para planificar como para llevar a cabo servicios, los cuales no sólo satisfacen las necesidades del cliente sino también brindan una base lógica, que les permite a los profesionales responder respecto de las decisiones tomadas en el curso de un servicio dado. Su limitación más importante, sin embargo, es la colaboración entre el evaluador y el que toma las decisiones, que puede llevar a la distorsión de los resultados. Para contrarrestar esto, se emplea el concepto de metaevaluación externa, que es una evaluación de la evaluación.

Otro tipo de evaluaciones verdaderas son los 'Estudios centrados en el cliente', centrados en ayudar a aquellos que realizan un servicio cotidiano para valorar y perfeccionar sus contribuciones. Los organizadores de estas evaluaciones son las preocupaciones y problemas del programa de servicio. El objetivo de éste tipo de estudios es colaborar con la gente que forma parte del servicio para que pueda comprender el funcionamiento de sus actividades y el grado en que éstas son no sólo respetadas por los expertos sino también valoradas por los clientes. Los problemas planteados, en este caso, provienen de la comunidad y de los grupos locales; se utilizan métodos como estudios de casos, informes contrapuestos, sociodramas y evaluaciones respondentes. Se trata de investigaciones activas en la

que se ayuda a la gente que realiza programas a dirigir sus propias evaluaciones. El principal defecto proviene de la ausencia de credibilidad externa y la posibilidad de manipulación por parte de elementos locales, que ejercen control sobre la evaluación.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1995), son también evaluaciones verdaderas los 'Estudios políticos'. Ellos sirven para identificar y valorar los méritos de varias políticas, que compiten en una sociedad o segmento social; su organizador previo es una cuestión política. Este tipo de estudios tiene como propósito descubrir y valorar tanto los costos como los beneficios potenciales de distintas políticas aplicables a una institución o a la sociedad. Las cuestiones son planteadas principalmente por legisladores, asociaciones políticas, mientras que los métodos empleados comprenden la planificación experimental y cuasi-experimental, los guiones, los pronósticos y los procesos judiciales. Su principal ventaja, es que resultan esenciales como guías de las instituciones y de la sociedad, mientras que el inconveniente más significativo es que acaban corrompidas por el ambiente político en el que se desarrollan.

Por último, otras evaluaciones verdaderas son los 'Estudios basados en el consumidor'. "El evaluador es el inteligente sustituto del consumidor, sus organizadores previos son los valores y necesidades de la sociedad" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 74). Estos estudios tienen como objetivo, juzgar los valores relativos de los bienes y servicios, ayudando a los contribuyentes y clientes a saber elegir al adquirirlos. Sus métodos abarcan: listas de control; valoración de necesidades; evaluación de los objetivos; planificaciones experimentales y cuasi-experimentales; análisis del *modus operandi* y de los costes. Otro método para el consumidor externo consiste en recomendar la obtención de conclusiones a partir de programas financiados públicamente. Se trata de una valoración sólida e independiente realizada para proteger a los consumidores, de productos y servicios de baja calidad, además goza de gran credibilidad. Este tipo de estudios requiere de un experto competente, a la vez que confiable, y de recursos suficientes, que posibiliten un trabajo minucioso. Por lo tanto, resulta un método costoso y arroja resultados imperfectos y poco fiables. El tema de la evaluación sistemática es central en esta tesis. En el desarrollo de los capítulos cuarto y quinto, se verá -como

se dijo arriba- en cuál de los grupos de métodos se encuadra la acreditación de carreras de posgrado.

2.2 Evaluación del programa, objetivos, curriculum: evaluación terminal

En un principio, la evaluación de la calidad educativa tiene relación directa con el estudiante. Sus resultados apuntan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, eventualmente los contenidos y los programas. Antes de la aparición del método de Tyler, los logros de los estudiantes eran la base de la evaluación del programa. Esos logros se fundamentaban en valoraciones como los test, por ello, el estudiante era el punto de atención. Además, la evaluación se limitaba a aquellas variables que podían ser valoradas. En el método tyleriano, "deben tenerse en cuenta las intenciones del programa, sus metas y objetivos de comportamiento, como así también, los procedimientos para llevarlo a cabo con éxito" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 65).

Para Tyler (1950), la evaluación era un método recurrente: debía proporcionar información útil, que permitiera reformular o redefinir los objetivos -si éstos eran modificados, debían revisarse los planes evaluativos-. Esta estrategia también permitió que los evaluadores pudieran examinar los datos más importantes del proceso, mediante el cual se llevaba a cabo el programa. La información proveniente de estudios tempranos debía ser utilizada como ayuda para definir los objetivos, seleccionar las condiciones para alcanzarlos e interpretar los resultados obtenidos. Uno de los aspectos más relevantes de los métodos sistemáticos es su racionalidad. En educación, el proceso parece ser más útil para el docente, quien toma decisiones acerca de los programas, que para otros actores al evaluar la calidad de dichos programas para definir políticas públicas o institucionales.

Sin embargo, Tyler (1950) pensó que su método sería utilizado tanto por profesores como por elaboradores del *curriculum*, y que además podía ser empleado por evaluadores profesionales. También, sería útil como guía de aprendizaje para el estudiante, encargándose del diagnóstico y tratamiento de los defectos del proceso de aprendizaje -individual y grupal-. Pues permite la modificación de los objetivos de aprendizaje para satisfacer la posibilidad de ese aprendizaje, como así también, las necesidades de los alumnos. Para este autor, era más importante el cambio positivo

producido después de una evaluación que los resultados de ésta en sí. Consideraba que la información proveniente de una evaluación racional podía producir buenos efectos, es decir, una mejora en la educación.

La crítica más frecuente que se hace a éste método es que la evaluación -como proceso conclusivo- a pesar de las posibilidades brindadas por el método, tiende en la práctica a convertirse en un acontecimiento terminal. Sólo permite juicios sobre el producto final, perdiéndose así la oportunidad de utilizar los datos obtenidos para perfeccionar el programa durante su desarrollo. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

Existen además algunas limitaciones técnicas por la cuales el evaluador debe seleccionar y clarificar los fines más apropiados para la evaluación, sin tener en cuenta todos los objetivos del programa. Para ello, Tyler (1950) sugiere la realización de un proceso de filtro inicial según una filosofía y psicología apropiadas, pero no especifica qué forma debía adoptar dicho proceso. Hubo muchos intentos por parte de los evaluadores para interpretar éste proceso. La principal contribución, por parte de ellos, fue reducir las metas ya seleccionadas a objetivos de comportamiento valorables. Los objetivos debían ser establecidos en términos operativos, lo que demostró ser una exigencia excesiva para algunos docentes. Por ello, el criterio de exposición de los objetivos acabó siendo la facilidad con la que el informe podía ser utilizado como test. Como consecuencia, los objetivos importantes relacionados -sobre todo, con las actitudes- fueron ignorados.

Los evaluadores ponderaron los juicios realizados atendiendo especialmente a los efectos producidos en los estudiantes. Por lo tanto, su trabajo tiende a ser contemplado desde el punto de vista de los estudiantes y de los cambios en su rendimiento académico. Esto prueba que el estrecho alcance del método evaluativo técnico, basado en la coincidencia, centró demasiado su atención en el rendimiento como criterio último. En ese sentido, resulta tendencioso y falto de alcance en sus componentes. Se observa, entonces, que el método tyleriano falla en áreas como: la selección de los objetivos más importantes; la evidencia de la tendenciosidad de sus valores en esta selección; y, las normas básicas por las cuales las discrepancias entre los objetivos y los resultados del trabajo evaluado. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

Si la selección de los objetivos es muy restrictiva, hay pocas oportunidades de que surja un estudio más realista y abierto. La evaluación estaba, en efecto, encerrada en el molde de sus objetivos iniciales. Una consecuencia probable era que el programa se desarrollara con un énfasis en los objetivos seleccionados, anulando así la creatividad del mismo en favor de las demandas evaluativas. La elección de los objetivos se restringe a aquellos que se relacionan con el rendimiento, ya que son más fáciles de cuantificar y especificar. Mientras que se deja de lado a aquellos más difíciles de ponderar como la apreciación, el juicio y la reflexión. Por ello, a la hora de precisar el rendimiento y medir la dificultad, la evaluación tendía a convertirse en algo desequilibrado e incompleto. La evaluación tyleriana es más aplicable en procesos estrictamente educativos, como el aprendizaje o el currículum. En las evaluaciones de la calidad educativa de posgrados, hay un componente del diseño curricular. Se explorará en el capítulo quinto la significación del plan de estudios en la acreditación de los programas de carreras de posgrado.

2.3 Evaluación menos restrictiva y mejora de la calidad

Metfessel y Michael (1967) creían que la valoración de los resultados podía mejorar las decisiones educativas. Por ello, hicieron una lista de criterios de valoración posibles de ser utilizados para la evaluación de programas. Desarrollaron un paradigma con el fin de ayudar al personal básico de las escuelas a evaluar la consecución de los objetivos en los programas escolares. Las ocho etapas principales del proceso evaluativo son:

1. Implicar en la evaluación a todos los miembros de la comunidad educativa.
2. Realizar una lista de todas las metas y objetivos específicos en un orden jerárquico desde los resultados más específicamente deseados hasta los más generales, considerando las metas que abarcan intenciones teóricas del programa, los objetivos específicos en términos operacionales y los criterios de enjuiciamiento.
3. Traducir los objetivos de rendimiento a una forma que permita ponerlos en práctica para facilitar el aprendizaje en el ámbito escolar.

4. Seleccionar instrumentos para valorar la efectividad de los programas para alcanzar los objetivos propuestos.

5. Llevar a cabo observaciones periódicas, que permitan verificar cambios en el rendimiento respecto de los objetivos seleccionados.

6. Analizar los datos obtenidos por la valoración del cambio, utilizando métodos estadísticos apropiados.

7. Interpretar datos en relación con los objetivos específicos según ciertas normas de enjuiciamiento y valores, que se consideren apropiados.

8. Realizar recomendaciones que brinden una base para futuros perfeccionamientos, modificaciones y revisiones tanto de las metas como de los objetivos específicos con el fin de mejorar el programa, brindando información continua para todos los implicados.

Metfessel y Michael (1967) consideran que las decisiones, que suponen enjuiciamiento, deben incluirse en todas las fases del proceso evaluativo, pues los que participan en cada etapa deben prepararse para reajustar sus actividades según la cantidad y el carácter de la información que vayan recibiendo. Por tanto, afirman que los evaluadores deben saber que las valoraciones pueden arrojar resultados falsos respecto del progreso o atraso en cuanto a las experiencias dentro y fuera de la institución. Estos juicios están fuera de las intenciones de los objetivos específicos de rendimiento: diferencias no identificadas; incorrecciones en la recopilación y análisis de datos; errores en la planificación investigativa y en la metodología estadística. Teniendo en cuenta esto, la prudencia y el buen juicio del evaluador son útiles y necesarios para llegar a conclusiones honestas y significativas de los datos de la evaluación.

Para estos autores, estas valoraciones, basadas en múltiples criterios, constituyen una contribución a la creación de instrumentos para alcanzar una comprensión acabada y completa de los diversos aspectos del tema. Se proporcionan cinco dimensiones principales basadas en criterios para la evaluación de programas educativos. Además, incorporan tres líneas de indicadores de inmovilidad o cambio de los comportamientos tanto cognitivos como afectivos de los estudiantes según mediciones y escalas normalizadas. Por ejemplo: a) test de conocimientos, escalas de valor y test de habilidades psicomotrices estandarizados; b) instrumentos informales o semiformales -entrevistas, cuestionarios,

autoexámenes de conocimiento-; c) recursos que no pueden ser valorados mediante test -ausencias, apuntes, tareas, libros, acciones disciplinarias adoptadas, participación en trabajos de equipo, habilidades-; d) línea de indicadores de inmovilidad o cambio en el comportamiento cognitivo o afectivo de los profesores y demás personal en relación con la evaluación de los programas educativos -asistencia, participación, procedimientos informativos practicados por administradores, consejeros y profesores-; y, e) otra línea de indicadores del comportamiento de la comunidad con relación a la evaluación de programas -asistencia a las actividades especiales o de extensión como conferencias y actividades para la comunidad-.

De este modo se sugiere que una gran variedad de profesionales y no expertos -individual o grupalmente- pueden implicarse en la evaluación, definiendo las valoraciones y las audiencias para el informe final. Estos autores marcan la necesidad de un modelo coherente, el cual incluya una amplia gama de metas y objetivos, como así también, una serie de indicadores del nivel de éxito que se alcanza. Este tema se retomará en el trabajo de campo en el desarrollo de la tesis.

2.4 Aspectos metodológicos de la evaluación

La investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y desarrollo. Asume, además, características de la investigación aplicada, permitiendo que las predicciones se conviertan en el resultado de la investigación. “La investigación evaluativa es un tipo especial de investigación aplicada, cuya meta no es el descubrimiento del conocimiento, sino valorar la aplicación de ese conocimiento.” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 119)

En la investigación evaluativa, las variables que se pueden observar y valorar son tanto los fenómenos de interés como el programa que se va realizando. Dicha investigación tiene como meta el cambio de los valores de éstas evaluaciones. La ponderación de un programa puede ser poco generalizable, ya que la evaluación sólo es aplicable al programa que se está evaluando. Según Suchman (1968), las diferencias entre los estudios evaluativos y los que no lo son, se basan en la forma en la que se expone el problema: la investigación pura se pregunta si A y B se relacionan, y lo comprueba experimentalmente; mientras que la investigación

aplicada pregunta si A intenta cambiar a B, y trata de responder no sólo manipulando A sino también valorando el efecto que tiene sobre B.

Para Suchman (1968), el evaluador debe atender, tanto como sea posible en la práctica, a las reglas de la investigación científica y exponer con justificación dónde y cuándo éstas reglas deben adaptarse a la realidad. Por otro lado, la investigación de una causa falsa llevaría al desarrollo de un programa costoso, sólo para verificar que es falsa. Por ello, el plan de evaluación debe incluir un análisis del proceso, que se desarrolla entre el inicio del programa y sus conclusiones. La investigación evaluativa carece de una metodología propia, pero, al tratarse de una investigación, se ciñe en todo lo posible a los principios del método científico, utilizando planes de investigación y técnicas científicas tanto para recopilar como analizar datos. De este modo, da mucha importancia a la relación entre las causas y los efectos del programa y la planificación. E, infiere, a través de un modelo abierto, naturalista y multicausal, que la secuencia de causas propuestas para una evaluación se convierte en uno más de los campos de acción y actividades que conducen a las conclusiones. Por tanto, este modelo se opone al esquema cerrado de las investigaciones no evaluativas y es muy importante para la planificación de los estudios de investigación evaluativa. Al trazar el plan de un estudio evaluativo, se deben observar una serie de principios creados por Suchman (1968); los más importantes de éstos son:

a. Un buen plan es el que resulta ser el más apropiado para el fin del estudio.
b. Lo mejor es un plan correcto y simple.
c. Todo plan de investigación presupone un compromiso dado por muchas consideraciones prácticas.
d. Un plan de investigación evaluativa consiste en una serie de indicaciones para asegurar que se va en la dirección correcta.

Según Suchman (1968), la valoración de los efectos necesita de la especificación de cuatro categorías de variables: 1) partes integrantes o procesos del programa; 2) población estimada y grupos a los que realmente concierne; 3) condiciones situacionales en las que se desarrolla el programa; y, 4) efectos diferenciales del programa. El evaluador no debe valorar directamente el fenómeno que está siendo estudiado sino las clasificaciones de éstos fenómenos. Los

evaluadores deben estar enterados y esforzarse por controlar las principales causas de variación asistemática en la investigación evaluativa, junto con la fiabilidad del sujeto, del observador, de la situación, del instrumento y del proceso. La validez presenta más problemas que la fiabilidad, porque no sólo se refiere a valoraciones específicas sino al significado de todo el proceso evaluativo. La validez se refiere a las valoraciones específicas, así como a la teoría subyacente en las hipótesis, que relacionan las actividades evaluativas con su objetivo.

En cuanto a la relación entre la evaluación y la administración del programa, el propósito de una evaluación es su utilidad: su objetivo es aumentar la efectividad en la administración de dicho proyecto. En relación con este objetivo está el concepto, según el cual, la administración de un estudio evaluativo es una forma de actividad programática. Por ello, la planificación y ejecución de estos estudios evaluativos requiere de recursos organizativos. Suchman (1968) reconocía la relación existente entre, por un lado, la investigación evaluativa y, por el otro lado, la teoría y la práctica administrativa.

La investigación evaluativa puede valorar el progreso experimentado, así como adelantar nuevas estrategias y proyectos futuros; la investigación puede contribuir a la definición de objetivos. Suchman (1968) considera a la evaluación como el proceso final de la función administrativa, aunque, en realidad, insiste en que la evaluación -como estudio de la efectividad- puede darse en todas las etapas del proceso: primero, dentro y durante la planificación; y, luego, en el transcurso de la ejecución. En estos casos, se requiere una evaluación más cuidadosa y la prioridad más alta debe concederse a los programas operativos. La evaluación de la etapa operacional proporciona una valoración de hasta qué punto el programa ha alcanzado los resultados deseados. En este caso, se desempeñan las siguientes funciones: a) especificar tanto los puntos fuertes como los débiles de la operación programática y sugerir cambios; b) examinar la eficiencia y suficiencia de los programas; c) proponer nuevos métodos para futuros programas; d) establecer prioridades entre los programas; e) facilitar una responsabilidad pública; f) fomentar actitudes morales y críticas de los actores. Es importante destacar, que cada función evaluativa tiene una conexión real con las funciones administrativas.

La evaluación es una forma de actividad social, que abarca varias relaciones interpersonales altamente significativas, dadas entre los investigadores, el personal del programa y los sujetos de esa avaluación. El evaluador debe tener en cuenta estas relaciones, puesto que no sólo trata con problemas relacionados con los aspectos normativos del programa sino también con otros relacionados con intereses creados. En las evaluaciones externas, el evaluador necesita saber que el personal del programa se siente juzgado. Por ello, deberían ponerse de acuerdo antes de comenzar la evaluación con el propósito de discutir los objetivos y el plan de procedimientos.

Ante el cuestionamiento de quién debe realizar la evaluación, Suchman (1968) expone que un evaluador externo no sufre tantas presiones, pero es menos apropiado para comprender tanto los objetivos como los procedimientos del programa o su viabilidad. Mientras que el evaluador interno está más informado sobre el programa, pero lo peligroso es su falta de objetividad. Por ello, recomienda una combinación entre ambos. Otro inconveniente surge en la valoración de los objetivos por parte del evaluador y el administrador, respectivamente. Generalmente, el evaluador tiende a valorar los logros y se preocupa más de los objetivos últimos. Por su parte, el administrador del programa pone más énfasis en el resultado final y en la técnica, ocupándose de los objetivos inmediatos.

Suchman (1968) considera que los estudios evaluativos deben alcanzar el mejor compromiso posible entre las exigencias de la ciencia y las condiciones realistas de la investigación. Si se acepta que la investigación evaluativa está destinada a proporcionar una base a las decisiones administrativas, el plan de estudio debe acomodarse a la política administrativa. Por ello, el evaluador debe recordar siempre que una evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales y que sus técnicas deben adaptarse no sólo a la realidad de la recopilación sino también al análisis de datos. Por eso, afirma que el evaluador y el administrador deben consultarse acerca de la viabilidad y las posibilidades de perfeccionamiento de las conclusiones. Mientras que los resultados de una evaluación deben ser traducidos a asentar el éxito o fracaso del programa. Dichos resultados deben ser claros indicadores de futuras direcciones.

Sobre el tema de quien debe realizar la evaluación, hay mucho escrito y recorrido. En esta tesis, se intentará ver si los estándares aplicados en la acreditación de carreras de posgrado tienen alguna implicancia en quienes son los auténticos protagonistas del dispositivo previsto por el Ministerio de Educación y la CONEAU para la evaluación de la calidad educativa.

2.5 Planificación de la evaluación

Resulta interesante analizar la perspectiva que Cronbach (1982) da a este tema al hablar de una planificación previsora y flexible. Dice que hay que estimular la planificación de la evaluación para que resista distintos tipos de desafíos, ya que para él las evaluaciones están concebidas para cumplir una función política. Para poner expectativas legítimas en el resultado de una evaluación, su planificación debe ser cercana a la que se realiza para un programa de investigación: debe tener la misma flexibilidad, respecto de sus resultados, como también de los intereses cambiantes de la comunidad política. Cuando el evaluado planifica y replanifica un estudio profesional, se esfuerza por hacerlo de tal manera que los clientes de dicho estudio puedan tomar seriamente los resultados.

A menudo, las evaluaciones se realizan ante la petición de un administrador. Es posible que éste desee convertir al evaluador en un simple técnico, pidiéndole que aplique técnicas de muestreo, valoración y análisis estadístico. Cronbach (1982) considera que es importante permitir que el evaluador aporte su punto de vista acerca de la agenda investigadora. Además, expone que ningún individuo está totalmente cualificado para encargarse él solo de la planificación y la interpretación, sino que la responsabilidad debe estar compartida por un equipo. Este método proporciona múltiples perspectivas y promueve debates profesionales.

La planificación se desarrolla en dos niveles: por una lado, una planificación general, que reparta prioridades y responsabilidades entre los miembros del equipo; y, por otro lado, una detallada -interna del equipo-, que debe dar como resultado planes basados en la experiencia y las interacciones de sus integrantes. De esta manera, la planificación y los estudios evaluativos se convierten en algo más reflexivo, ocupándose de los procesos y no sólo de los objetivos. Cronbach (1982) cree que la evaluación debe ser contemplada como una manera de iluminar

complejos mecanismos como: a) la variación de los tratamientos, b) el estudio de los procesos/resultados, c) la información acerca de un campo determinado, que puede ser utilizado en la toma de decisiones de otros.

Cronbach (1982) fue el primer autor que se preocupa por la utilidad de la evaluación cuando plantea que la mejor planificación es la que procura aumentar el beneficio social de la evaluación: la elección de la planificación se realiza atendiendo la influencia de las evaluaciones en los asuntos sociales. La evaluación está concebida para mejorar el proceso de aprendizaje y ser útil; debe tener como núcleo las actividades científicas. Por otro lado, un estudio técnicamente bueno puede no ser útil, si el evaluador no toma en cuenta lo que piensan los individuos políticamente relevantes de una comunidad -clientes, personal del programa y ciudadanos interesados-. Los evaluadores pueden ser tomados como educadores, cuyo nivel de éxito debe ser juzgado, por lo menos en parte, por el alcance que tenga en el campo de la comunicación. Según Cronbach (1982), este aprendizaje comienza cuando el evaluador se reúne con los miembros de la comunidad para resolver sus dudas y continúa con cada contrato que el evaluador mantenga con los integrantes del programa. El informe final es sólo uno de los medios de instrucción de los que dispone el evaluador. El verdadero trabajo didáctico a realizar es el planteamiento de problemas y sus soluciones, en especial en lo que se refiere a los problemas relativos al valor. La responsabilidad del evaluador es ayudar a los demás a saber solucionar problemas y determinar acciones apropiadas para la consecución de los objetivos. Cronbach (1982) considera, que en todas las etapas de una evaluación, desde la planificación hasta el informe, es esencial una información excelente, a saber: clara, oportuna, exacta, válida y amplia.

Si lo que se comunica acerca de una evaluación es su resultado más importante, debe tenerse en cuenta la audiencia a quien se dirige el mensaje: es comprensible y creíble; se respondió a las preguntas que ellos consideran importantes; las respuestas alteraron las ideas preconcebidas; se ha enriquecido y elevado el diálogo sobre la toma de decisiones como consecuencia de la evaluación. Si las comunicaciones atienden positivamente a las cuestiones recién planteadas, el plan y los procedimientos evaluativos pueden considerarse como buenos. (Cronbach, 1982)

Una evaluación debe reducir la incertidumbre mediante alternativas propuestas a su audiencia: debe complejizar los conceptos que sean demasiados simples o seguros. Para ello, una planificación evaluativa debe conducir a un estudio, que clarifique los problemas de todos los implicados y determine cuándo se ha trabajado con falsas suposiciones o pasado a la acción sin demasiado conocimiento de causa. De ésta manera, la evaluación más útil es aquella que proporciona una gran cantidad de sugerencias para solucionar problemas futuros y clarificar significados. La evaluación debe contribuir a la comprensión básica del fenómeno. (Cronbach, 1982)

Este autor sostiene que si un trabajo evaluativo se convierte en un programa, tiene más posibilidades de emplear una mezcla de estilos. Pues una evaluación puede incluir todo tipo de investigación, y, de ésta manera, podrá ser valorado el significado total de una situación. La dificultad, con la que se enfrentan los evaluadores, es que deben decidir sobre la distribución del trabajo investigativo en un proyecto y tiempos concretos, porque los cambios proyectados a largo plazo deben ser su principal centro de atención. Un estudio concreto puede exigir más predicciones experimentales que naturalistas. Cronbach (1982) ha utilizado ambos métodos, aunque concede mayor importancia a la planificación de la evaluación estructurada, que a la de estudios concretos o al método iluminativo.

Cronbach (1982) afirma que la sociedad debe renovarse: los planes, que en algún momento sirvieron, pueden transformarse en inútiles cuando cambian las circunstancias sociales. También, considera que la evaluación debe ser empírica y que los acontecimientos deben ser examinados en los lugares donde se desarrolla el programa. Los investigadores naturalistas reparten los recursos entre numerosos tratamientos, procesos y variables externas, buscando datos para los modelos, mientras presentan e interpretan relaciones no significativas estadísticamente.

El evaluador debe hacer elecciones cuando planifica un estudio. Entre ellas, es posible encontrar un tratamiento regularizado, que no puede operar en ausencia del investigador, o un método naturalista, que tome en cuenta interpretaciones heterogéneas de la institución, bajo circunstancias operativas normales. Cronbach (1982) sostiene que el evaluador puede elegir cualquier plan, desde el estudio artificial controlado y reproducible, hasta el naturalista, libre y oportunista. Por ende,

los evaluadores, en la planificación y práctica de su estudio, pueden utilizar tanto el método científico como el humanístico. No se plantea un conflicto entre el control experimental, la utilización de información cualitativa subjetiva, la exploración libre de prejuicios y la producción de evidencias objetivas. Es decir que un experimento formal, puede incorporar entrevistas de los operadores del programa y de los clientes de una manera indefinida. Por otra parte, los datos cuantitativos y muy estructurados pueden ser usados en la construcción de hipótesis en estudio de casos concretos.

Al diseñar una evaluación, el evaluador debe explicitar sus preferencias en cuanto a la metodología a emplear. Así facilita la resolución de un problema político concreto en un momento determinado, fortaleciendo su estudio en algunos aspectos y flexibilizándolo en otros. Cronbach (1982) afirma que, en la planificación real, es conveniente introducir algún tipo de control en la captación de datos -también, en la manipulación de su tratamiento- y hacer observaciones naturalistas sobre los acontecimientos en el marco de la estructura planteada.

Las conclusiones provenientes de una evaluación deben indicar lo que ocurrirá si se adopta un cierto plan en una determinada situación. Éstas pueden ser predicciones acerca del programa, de la reacción de los clientes, del cambio de comportamiento, del cambio institucional, etc. El planificador debe asegurarse de que sus conclusiones sean válidas y persuasivas. Esta validez consiste, por un lado, en un escrutinio crítico de la lógica de cada interpretación y, por el otro lado, en las operaciones investigativas utilizadas. (Cronbach, 1982)

El diseñador de los procedimientos empleados en la acreditación de posgrados cumple un rol estratégico en el sistema de aseguramiento de la calidad. Las entrevistas con los diferentes actores, realizadas en nuestra investigación, así lo expresan.

2.6 La planificación evaluativa UTO

Cronbach (1982) presenta una teoría llamada *La planificación evaluativa: UTO,* en la que puede basarse la planificación, tomando tres conceptos:

1) *Unidades* (U): puede ser cualquier individuo o clase. Es la entidad independiente más pequeña sobre la que la influencia del tratamiento es operativa. Puede ser concebida como un sistema -es completa y autónoma-, al punto de que sus experiencias y respuestas no son influidas por unidades paralelas.

2) *Tratamientos* -T-: la unidad se expone a la realización de un tratamiento concreto. Puede incluir directrices, instrucciones y procedimientos de supervisión, materiales didácticos, etc., o puede no ser más que una designación global.

3) *Operaciones de observación* -O-: el evaluador posee datos antes, durante y/o después del tratamiento, utilizando test, entrevistas, visitas, etc. Todas estas actividades forman parte de este concepto.

Para Cronbach (1982), cada 'U' va aparejada de una 'T' y una 'O', lo cual forma el símbolo UTO, que puede referirse a: los datos de una sola unidad, esto es, uto; o, los de toda una muestra, es decir, UTO. Define UTO como la clase de combinaciones Unidad-Tratamiento-Operación, que el investigador pretende describir, esto es: el universo de las observaciones admisibles. Según Cronbach (1982), la planificación ideal define un UTO y, luego, los planes para seleccionar una uto que lo represente. Los elementos 'u', 't', 'o' son casuales. El evaluador piensa en 'u' como en la muestra de una población y controla el muestreo hasta donde le sea posible; luego, define la recopilación de unidades de interés, es decir, la población 'U'; y, finalmente, diseña la muestra representativa. El informe, en un caso concreto -'o'-, se toma en representación de todos los casos 'O'; de manera similar, se opera con 't' y 'T', ya que un tratamiento designado, define un tipo de realización y éstas son una muestra de todo el dominio. Es común, el concepto de una población 'U' -no homogénea-, de donde se extraen los datos en UTOS. Cronbach (1982) afirma que en la investigación más social, 't' y 'o' se conciben como fijos, mientras que no sucede lo mismo en la evaluación de un programa. Por ello, la 'S' de UTOS representa un marco de acción *setting* -S-, que debe ser considerado fijo. Según lo expuesto, cada estudio tiene sólo un marco de acción, aunque sus unidades se relacionen con sectores diferentes de éste marco.

Para Cronbach (1982), identificar los problemas más importantes, es el primer paso en la planificación de una evaluación; el segundo, es la apropiada distribución del trabajo. Describe dos fases de planificación: 1º) la fase divergente, que muestra la gama de cuestiones posibles, las cuales deben ser tenidas en cuenta en una investigación; y, 2º) la fase convergente, que insiste en la necesidad de una amplia diversidad de individuos y grupos, que formule las cuestiones. Cronbach (1982) afirma que existen por lo menos tres razones para reducir la serie de variables: 1) el *costo*, que debe satisfacer un presupuesto; 2) el *alcance de la atención del evaluador*, que cuanto más complejo es el estudio, más su administración -lo que produce pérdida de información en la reducción y síntesis de datos-; y, 3) *el alcance de la atención de la comunidad*, que toma las decisiones.

La fase divergente, por lo tanto, designa qué es lo que posiblemente puede tener valor para una investigación. En cambio, la convergente se dedica a decidir qué resulta más aceptable de lo incompleto. El evaluador puede invertir su tiempo y su trabajo en el estudio de una cuestión concreta, cuando exista: gran incertidumbre acerca de la respuesta; abundancia de información; bajo costo de la investigación; o bien, alto grado de influencia por su parte sobre la elección de la información. Cronbach (1982) define esa influencia como el peso de una determinada incertidumbre en el proceso de toma de decisiones. La misma tiene dos aspectos: la importancia del problema sobre los que se basa la evidencia y el peso que ésta debe resistir. Es el evaluador, quien debe considerar cuánta influencia puede ejercer cada una de las soluciones posibles de un problema.

La utilidad de una evaluación depende del grado en que los miembros de la comunidad, que toman las decisiones, comprendan los resultados y los consideren razonables. Cronbach (1982) considera que hay una pérdida de información cuando se pasa de la observación al informe: cuando éste ya se ha escrito, la información pasó por distintos filtros, quedando algunos datos excluidos o alterados. Además, la audiencia puede tender a simplificar información o asimilar nueva a la luz de viejas creencias, en lugar de corregir las mismas. Por ello, considera que se debe tener en cuenta qué es lo que puede incluirse en un informe para facilitar la comprensión del usuario.

El evaluador debe aumentar la comunicación directa, aunque sea informal, debido a la audiencia abarcada y al hecho de que su conocimiento público debe ser tan oportuno como sea posible. Por este motivo, pueden emplearse publicaciones, conferencias, apuntes y álbumes de recortes para que el mensaje llegue. El objetivo es comunicar a la audiencia algo sobre el programa y los que participan en él, no sólo un resumen. El informe debe ser selectivo y servir a cualquier audiencia, porque todos tienen el derecho y la necesidad de extrapolar los resultados de cualquier estudio. (Cronbach, 1982)

Este autor plantea la necesidad de elaborar controles para fortalecer las deducciones y que las conclusiones sean más razonables. Considera, además, que las evaluaciones defraudarán a la audiencia, si espera de ellas la solución algún conflicto político. Un plan evaluativo, que es demasiado amplio y superficial para un contexto, puede ser apropiado para otro. Las evaluaciones son para este autor investigaciones a corto plazo, cuyo fin es aclarar decisiones de la agenda política actual. Pero el valor de una evaluación no se limita sólo a la contribución en este tipo de decisiones, sino que la sociedad aprende de sus experiencias y del servicio prestado por la evaluación. Ésta contribuye a fomentar la reflexión sobre los problemas de un determinado medio social y genera, así, no sólo nuevas ideas sino también sentimientos a partir de los cuales surgen posibles áreas de cambio y métodos de apoyo. Para este autor, cuanto más aclare el fenómeno, será más duradera la influencia de la evaluación respecto de la comprensión de los problemas y la estructura de futuros programas.

Cronbach (1982) considera que la evaluación será más trascendente, cuando las planificaciones y los estudios pongan énfasis en el valor de los éxitos y fracasos, más que en la valoración de los objetivos. Sugiere que el plan evaluativo debe permitir que el personal pueda reflexionar en cada etapa del trabajo, dado que cuando la evaluación se divide entre los miembros de un equipo, éste debe trabajar como una unidad para situarse en la perspectiva correcta e interpretar adecuadamente los datos.

2.7 La evaluación del perfeccionamiento

Stufflebeam (2000) se dedicó al trabajo de cumplir los requisitos federales de la evaluación propuesta por el gobierno estadounidense para mejorar la educación en los distritos educativos. Allí, utilizó un método de su autoría: el Modelo CIPP. Y fue designado para dirigir el programa desde la Universidad de Ohio. El nuevo centro de evaluación pretendía alcanzar las siguientes metas: a) proporcionar servicios evaluativos a las agencias educativas; b) estudiar las experiencias de servicios; c) conceptualizar modos perfeccionados de evaluar; d) crear instrumentos y estrategias para desarrollar nuevas ideas acerca de la evaluación; e) preparar a los educadores en la utilización de esos nuevos instrumentos o estrategias; y, finalmente, f) difundir información acerca del trabajo y los logros del centro.

Las evaluaciones, según este autor, debían ser capaces de ayudar a administrar y perfeccionar los programas. Para ello, era necesario dar a los directivos de las instituciones proyectos y al personal en general información que sirviera para: a) la toma de decisiones, b) la puesta en marcha de los proyectos, c) realizar los cambios que fuera menester. Para ello, identifica el tipo de decisiones a tomar y crea las estrategias evaluativas más adecuadas para que esto fuera provechoso. Considera importante no sólo la observación del proceso sino también la redacción de un informe cada dos semanas para poder detectar, destacar y solucionar los problemas operacionales que pudieran surgir. Esto acompañado de las que el autor denomina decisiones de reciclaje -vinculadas al producto del proyecto-. Es decir que la evaluación incluye el proceso que sirve de guía para la realización y la valoración del producto, facilitando así las decisiones de reciclaje. Pero este método carece de la ponderación de las metas, por lo que propuso que los evaluadores valoraran e informaran tanto de las necesidades de los estudiantes como de los problemas del método para poder ayudar a los educadores a elegir metas sólidas.

El lenguaje que brinda la estructura CIPP le permite al evaluador utilizar la evaluación del contexto al servicio de las decisiones de planificación. Observa, entonces, un punto que no se tuvo en cuenta: los medios necesarios para alcanzar una determinada meta. Los mismos están representados por los procedimientos, programas, planes y presupuestos, a los que llama decisiones de estructura. Estas

deben basarse en una evaluación de entrada: estudios que identifican y valoran los méritos relacionados con las planificaciones de distintos proyectos. De esta manera, se determina la estructura básica del CIPP: a) la evaluación del *contexto* o designación de las metas; b) la evaluación de entrada que da forma a las propuestas; c) la evaluación del *proceso* o guía de su realización; y, d) la evaluación del *producto*, al servicio de las decisiones de reciclaje. De allí, surge la sigla CIPP: contexto, entrada-*input*-, proceso y producto. (Stufflebeam, 2004)

Según el autor, tras una valoración del estadio de la evaluación encomendada, comienza a creerse que la evaluación era víctima de una enfermedad. Esto se evidencia en los síntomas que presentan los administradores, el personal y los evaluadores en todos los niveles de la educación y, también, en la mala calidad de su trabajo evaluativo. Se nota una ausencia de esfuerzo al evaluar. Encuentra preocupación al juzgarlos ambiguos, superficiales e inadecuados, junto con un escepticismo respecto del trabajo de los expertos. Advierte ausencia de directivas, malos sistemas, falta de una teoría pertinente, de conceptos claros. En suma, observa la falta de personal capacitado, de instrumentos y planificaciones apropiadas para organizar, procesar y presentar la información evaluativa.

Ante esta evidencia, se toma como modelo al CIPP para desarrollar a partir éste un método solvente con la especificación de cinco problemas, los cuales deben solucionarse para perfeccionar la base conceptual del trabajo evaluativo, a saber: definición, toma de decisiones, valores, niveles y diseño de la investigación. Basado en estos ítems, se define a la evaluación como el proceso que sirve para identificar, obtener, proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el objetivo de servir de guía para la toma de decisiones, de solucionar los problemas de responsabilidad y de promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Stufflebeam, 2004) La evaluación se presenta así como un proceso que incluye tres etapas, que consisten en: identificar, obtener y proporcionar información. La información útil es adecuada para valorar y ayudar a perfeccionar el objeto de interés. Éste incluye metas, planificación, realización e impacto. Pero el criterio fundamental es su valor o respuesta a las necesidades valoradas, su mérito y calidad.

Anteriormente a este método, Robert Stake (1967) ponía en práctica el suyo, en el que se destaca la necesidad de localizar los efectos secundarios como los ya propuestos desde un principio. Si bien ambas concepciones eran similares, una de las diferencias se establecía en lo que se llamó problema del punto de entrada, ya que, para Stake, el evaluador debería entrar en acción durante la etapa de realización, mientras que el CIPP permitía la entrada antes y durante el proyecto.

Ambos métodos coinciden en el hecho de que están en contra de iniciar una evaluación después de que el proyecto se hubiera completado, pues destacan la función de perfeccionamiento de la evaluación. De hecho, ambos fueron concebidos con el fin de ayudar a audiencias concretas. Mientras que el método de Stake se adecua más a la ayuda del personal y profesores del proyecto, el CIPP se orienta a las necesidades de quienes planifican y administran. Respecto de las conclusiones acerca del éxito del proyecto, según Stake, éstas "se derivan de la recopilación y análisis de los juicios de todas las personas y grupos interesados en el proyecto, mientras que el método CIPP atiende más a la satisfacción de las necesidades valoradas (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 186)

Otro método de interés es el sumativo-formativo, de Michael Scriven (1967), quien define la evaluación como la determinación tanto sistémica como objetiva del valor o el mérito de un objeto, puesta en práctica al encargar a un evaluador la tarea de emitir un juicio sobre un objeto, basándose en la comparación con otros objetos similares. El autor considera al CIPP como imperfecto, porque no toma en cuenta el papel de la evaluación sumativa, pues se preocupa por el perfeccionamiento. Basándose en esto, Stufflebeam (2004) amplía su método caracterizando, por un lado, a la evaluación destinada a la toma de decisiones como formativa o proactiva y, por el otro lado, a la evaluación de la responsabilidad como sumativa o retroactiva. Es decir que las evaluaciones del contexto, entrada y proceso sirven tanto como guías para la toma de decisiones -*función formativa*-, así como para suministrar información para la responsabilidad -*función sumativa*-. Puede que esta información no sea suficiente para un evaluador externo, pero será conveniente para aclarar algunas situaciones -sobre todo si el método CIPP se lleva a cabo hasta el final-, brindando información útil respecto de: situaciones planteadas; planes de procedimientos; personal; presupuestos; realización del plan del proyecto; y, resultados positivos o negativos, que sean observados.

El CIPP está en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos. Se concentra en proporcionar servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una determinada institución, donde el verdadero propósito no es demostrar sino mejorar. Considera a la evaluación un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que deben servir. De ese modo, se concibe tanto para promover el desarrollo como para ayudar a los responsables involucrados a obtener y utilizar información continua, sistemática para satisfacer las necesidades más importantes con los recursos de que se disponga. El análisis de la evaluación en el contexto de un proceso de cambio reafirma importantes características propias de un método sistemático de evaluación: a) la evaluación como parte integrante del programa regular, cumpliendo un papel importante en la estimulación y planificación de cambios; b) considerar que las evaluaciones de contexto, entrada de datos, proceso y producto son sólo una parte del marco evaluativo; c) la evaluación tiene como función primordial servir a las necesidades marginales; d) el desarrollo de nuevos programas debe incluir una previsión acerca de la utilización práctica de la evaluación; e) la información de la evaluación proporciona no sólo una guía para resolver problemas sino también una base para juzgar si las decisiones acerca del fracaso o no de un proyecto se toman desde posiciones justificables; y, f) las decisiones, acerca del comienzo, mantenimiento, aplicación o finalización de los programas o su perfeccionamiento, reflejan dinamismo, el cual va más allá de la esfera de estudio e influencia del evaluador (Stufflebeam, 2004).

2.8 Evaluación del contexto, de entrada, de proceso y del producto: CIPP

"La principal orientación de la *evaluación del contexto*, es identificar las virtudes y defectos de algún objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 196). Sus principales objetivos son: valorar el estado global del objeto, identificar tanto sus deficiencias como sus virtudes y realizar un diagnóstico de los problemas para mejorar el estado del objeto. Además, una evaluación de contexto tiene como función examinar la consonancia entre las metas y necesidades a satisfacer. Sus resultados deben proporcionar una base sólida para el ajuste no sólo de las metas sino también de las prioridades y para la designación de los cambios necesarios.

Para estos autores, la metodología de este tipo de evaluación puede incluir una gran variedad de valoraciones del objeto de interés y diversos tipos de análisis. Se utilizan entrevistas, audiencias, test de diagnóstico especial. Puede contratarse a un experto que visite, observe y juzgue tanto el valor como el mérito de un programa. Una evaluación de contexto puede tener diversas aplicaciones constructivas: a) oficiar de comunicación entre una jurisdicción y su público; b) convencer a una agencia de subvenciones acerca de un proyecto; c) formular objetivos respecto del desarrollo del personal; d) seleccionar instituciones que necesiten ayuda -es decir, puede ayudar a individuos y grupos a establecer prioridades en los trabajos de mejora, como así también valorar lo que se ha conseguido a través del perfeccionamiento del proyecto, juzgando si los resultados responden a las necesidades identificadas durante la evaluación del contexto-. Resulta, entonces, un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades (Stufflebeam, 2000).

En cuanto a la *evaluación de entrada*, los autores explican que su principal orientación es ayudar a prescribir un programa, mediante el cual, se pueden efectuar los cambios necesarios. Para ello, se identifican y examinan los métodos potencialmente aplicables: es una anunciadora del éxito, el fracaso y la eficacia de un cambio. Una evaluación de entrada debe no sólo identificar y valorar los métodos aplicables sino también ayudar a explicar el que se ha escogido para su aplicación. Además, debe limitar el marco ambiental de los clientes y las limitaciones de recursos utilizables en el proceso de activación de un programa. Su propósito es ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programas alternativos dentro del contexto de necesidades y circunstancias ambientales. Colaborar en el desarrollo de un plan, que sirva a sus propósitos, evitando la infructuosa práctica de perseguir innovaciones propuestas que, sin duda, fracasarán o terminarán con los recursos. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

Siguiendo a dichos autores, los métodos que utiliza la evaluación de entrada se describen en una serie de etapas, pero no existe ninguna secuencia que pueda seguirse para realizarla. Una de las técnicas que se utilizan es la llamada técnica del grupo asesor. La misma es aplicable cuando no se disponen de los medios efectivos apropiados para satisfacer las necesidades específicas. Dicha técnica consiste en: reunir dos o más grupos de expertos; fijar los objetivos por los que es

necesario un programa; hacer las especificaciones para la planificación de las propuestas; y, orientar los criterios mediante los que deben ser juzgadas las respuestas. Los informes del grupo asesor son valorados por un plantel de expertos o mediante test pilotos, según criterios preestablecidos.

Las evaluaciones de entrada tienen muchas aplicaciones, como: a) preparar una propuesta para someterla a una agencia de subvenciones o a la junta política de una institución; b) valorar un programa existente; c) investigar propuestas locales de renovación; d) proporcionar una estructura y un tribunal, mediante el cual grupos antagónicos puedan llegar a un acuerdo en algún tipo de acción. Sus informes, además, ayudan a los responsables a elegir un tipo de acción entre otras posibilidades. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

La *evaluación de proceso*, por su parte, es la "comprobación continua de la realización de un plan" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 199). Dicha evaluación: a) proporciona información continua tanto a los administrativos como al personal acerca del cumplimiento y desarrollo de las actividades del programa; b) sirve, también, como guía para modificar o explicar el plan; c) valora periódicamente el desempeño de los que participan de un plan en sus funciones; y, d) brinda un extenso informe del programa real que se está llevando a cabo, comparándolo con lo que se había planificado. El eje central de una evaluación de proceso es el evaluador del proceso. Éste debe revisar el plan y cualquier evaluación anterior que pueda servir como base para identificar aspectos importantes del programa, que debe ser controlado. El evaluador puede desarrollar un programa general de las actividades de recopilación de datos; luego, podrá emplear un método más estructurado para el armado del informe, que puede ser utilizado para una revisión del programa. El propósito fundamental de la evaluación de proceso es el de ayudar al personal a llevar a cabo su programa a través de una especie de cualificación. Tiene como misión obtener información continua, la cual puede ayudar al personal a llevar a cabo el programa tal como estaba planeado o modificarlo -si se considera necesario-. Una evaluación de proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto.

La *evaluación de producto* tiene como propósito "valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 201). La continua

información acerca de estos logros es importante no sólo durante el ciclo de un programa sino también en su final, y la evaluación del producto debe incluir una valoración de los efectos a largo plazo. Su objetivo principal es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Debe ocuparse, además, de los efectos del programa sean deseados o no deseados, sean positivos o negativos. Debe examinar los resultados desde muchos puntos de vista: en conjunto, haciendo subgrupos de destinatarios, que pueden ser diferenciados por las necesidades satisfechas y los servicios recibidos; y, por individuos, donde el resultado puede ser clasificado como un éxito o un fracaso, según se haya satisfecho o no la necesidad diagnosticada.

Los métodos aplicables para una evaluación del producto son varios. Por lo general, se debe utilizar una combinación de técnicas que permitan una visión amplia de los efectos y proporcionen comprobaciones de los diferentes resultados. La evaluación puede comenzar valorando el trabajo, en relación a normas previamente elegidas, utilizando para ello test de rendimiento o de tipo objetivo, valoraciones basadas en la observación de directivos y/o destinatarios del programa y los expertos pueden valorar los productos comparándolos con los esquemas de las necesidades previamente fijadas por los destinatarios del programa (Stufflebeam, 2000).

Para Stufflebeam y Shinkfield (1995), en la evaluación del trabajo, más allá de lo relacionado con los resultados, pueden emplearse: audiciones; entrevistas en grupo; estudios de casos concretos, basados en experiencias de una muestra de personas; recurrir a observadores que examinen el trabajo del programa y de los grupos de cotejo. También, pueden organizarse juicios con jurado para presentar, a la vez que examinar, todas las evidencias disponibles, que reflejen el éxito o fracaso del programa. El informe sobre los resultados, puede presentarse en distintas etapas: pueden ser informes intermedios o finales de cada ciclo, que resuman los resultados alcanzados en relación con las necesidades pre-valoradas, el costo y los puntos del plan que se han cumplido. El uso básico de este tipo de evaluación es determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse en otros ámbitos; también debe servir como guía para modificar el programa con el fin de efectivizarlo con relación a su costo.

2.9 El diseño de las evaluaciones

Para realizar cualquier tipo de evaluación de las ya expuestas, el evaluador necesita planificar el trabajo que debe hacer. Es decir, preparar planes preliminares y modificarlos a medida que avance el estudio. Estos planes deben incluir una amplia variedad de elecciones referentes a la realización de la evaluación. Las decisiones que deben tomarse son la base tanto de la contratación como financiación del trabajo evaluativo, del trato con las organizaciones implicadas, de la búsqueda de personal para el estudio, de la programación y de la dirección de las actividades de dicho personal. Los evaluadores necesitan diseñar sus actividades evaluativas para realizarlas con eficiencia y aceptable rigor. Precisan un "método evaluativo flexible y realizar una revisión y modificación periódicas del diseño, para que la evaluación siga respondiendo a las necesidades de las audiencias." (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 205) Los evaluadores deben abordar el diseño como un proceso -no como un producto- y necesitan conducir a sus clientes a hacer lo mismo. Las metas y procedimientos deben ser esquematizados de antemano, pero también analizados, revisados, ampliados y modificados en forma periódica. Los evaluadores deben plantear diversas cuestiones, antes de decidir si una evaluación puede realizarse o si se dan las condiciones adecuadas para hacerla. Una vez tomada la decisión positiva, deben hacer un esquema global del plan, que incluya el conocimiento por parte del evaluado del marco de desarrollo y las necesidades concretas de la evaluación, como así también, ajustarse a las normas aceptadas para la realización de una evaluación solvente.

Para el diseño, es menester la colaboración, desde el principio, entre el cliente y los evaluadores. El cliente debe identificar el objeto que va a ser evaluado, mientras que el evaluador puede ayudar, conduciendo al cliente, hacia una definición clara y realista de los límites en los que debe desenvolverse. Ambos deben estar de acuerdo, entre otras cosas, en la manera en que se valorarán los resultados -comparándolos con normas comunes., como así también, en los planes evaluativos, los procesos, los informes y en el mecanismo por el que periódicamente se revisa, actualiza y documenta el desarrollo del diseño evaluativo. Es necesario no sólo proponer un presupuesto realista sino también asumir y formalizar los acuerdos generales acerca de la forma y función de la evaluación en un memorándum o contrato. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

2.10 Metaevaluación

La metaevaluación hace referencia a la necesidad de evaluar las evaluaciones. Éstas deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y justas para aquellos cuyo trabajo se está examinando. Si evaluadores y clientes utilizan los resultados de la metaevaluación de manera efectiva, deben estar de acuerdo sobre los criterios que emplearán para valorar las evaluaciones. En muchos países, en los que se llevan a cabo metaevaluaciones, se utilizan normas como criterio para los juicios: lo que indica que sus contenidos constituyen una base sustancial para esas metaevaluaciones. Si estas normas son empleadas sensatamente por el evaluador y su cliente tanto antes como después de un estudio evaluativo, el resultado será una evaluación sólida y convincente. Las normas, aplicadas correctamente, "ayudan a asegurar que el informe final de la evaluación será útil, viable, exacto y válido" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 p. 209).

2.11 Estándares

En 1981, el *Joint Comittee on Standards for Educational Evaluation* -cuyos 17 miembros fueron nombrados por 12 sociedades profesionales- emitió los Estándares para la Evaluación de programas, proyectos y materiales educativos. Los diferentes grupos de estándares son dignos de mención porque brindan definiciones operativas de evaluación de estudiantes y de programas. Lo cual representa una evidencia sobre el alcance del acuerdo con respecto al significado y los métodos de la evaluación educativa. Se cuenta así con los principios generales para lidiar con una gran variedad de problemas de evaluación, a partir de pautas prácticas para planificar evaluaciones y criterios aceptados para juzgar planes e informes de evaluación. Los marcos conceptuales -mediante los cuales se evalúa la educación- evidencian el progreso hacia la profesionalización de la tarea evaluativa en los Estados Unidos. Los evaluadores se capacitan a través de los estándares, que son el fundamento para una visión totalizante de los diferentes tipos de evaluaciones (Stufflebeam, 1986). El autor sigue trabajando estos temas en sus investigaciones, pero también los aplica en las instituciones educativas como transferencia y práctica para un nuevo *input* de estudio.

Stufflebeam (2001) realiza un análisis completo de una evaluación con estándares para el desempeño docente. Estas pautas pueden extenderse a otros aspectos de la evaluación de la calidad educativa. Producto de esa investigación publica *The Personnel Evaluation Standards: How To Assess Systems for Evaluating Educators*. Este libro es el producto de la colaboración de catorce asociaciones profesionales para la elaboración de sistemas para evaluar al personal educativo en todos los niveles. El mismo presenta veintiún estándares. Cada estándar describe en forma resumida el valor involucrado, luego de proporcionar una desambiguación de sus conceptos clave, los criterios para llevarlo a cabo, los errores más comunes que deben evitarse y, finalmente, ejemplos de cómo aplicar el estándar en situaciones evaluativas particulares. Los veintiún estándares se dividen en cuatro categorías *generales: propiedad, utilidad, viabilidad y precisión*.

2.11.1 Estándares de propiedad

Los estándares de propiedad están destinados a garantizar, que la evaluación se lleve a cabo de manera legal, ética y con el debido respeto por el bienestar del evaluado y de quienes participan en la evaluación. Ellos son:

- Orientación al servicio
- Políticas y procedimientos apropiados
- Acceso a la información de la evaluación
- Interacciones con evaluados
- Evaluación equilibrada
- Conflicto de intereses
- Viabilidad legal

2.11.2 Estándares de utilidad

Los estándares de utilidad están destinados a guiar las evaluaciones para que sean informativas, oportunas e influyentes. Ellos son:

- Orientación constructiva
- Usos definidos

- Calificaciones del evaluador
- Criterios explícitos
- Informes funcionales
- Desarrollo profesional

2.11.3 Estándares de viabilidad

Los estándares de viabilidad están destinados a guiar a los sistemas de evaluación para que: sean tan fáciles de implementar como sea posible; sean eficientes en el uso del tiempo y los recursos; cuenten con los fondos adecuados; y, sean viables desde un punto de vista político. Ellos son:

- Procedimientos prácticos
- Viabilidad política
- Viabilidad financiera

2.11.4 Estándares de precisión

Los estándares de precisión determinan si una evaluación ha producido información sólida. Las evaluaciones deben ser técnicamente adecuadas y lo más completas posible para permitir que se tomen juicios y decisiones acertadas. La metodología de evaluación debe ser apropiada para el propósito de la evaluación y el contexto en el que funcionan. Ellos son:

- Orientación de validez
- Expectativas definidas
- Análisis de contexto
- Propósitos y procedimientos documentados
- Información defendible
- Información confiable
- Control de datos sistemáticos
- Identificación del sesgo
- Análisis de la información
- Conclusiones justificadas

- Sistemas de evaluación del personal de la metaevaluación

En los últimos capítulos de la tesis, se abordarán estas pautas como metaevaluación de los estándares de acreditación de carreras de posgrado en Argentina.

2.12 Síntesis del capítulo[2]

En el campo de la evaluación, uno de los avances más significativos se da en la manera de conceptualizar la propia evaluación. El término evaluación remite a un estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el objetivo de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En base a ésta definición, el capítulo analiza si se corresponde con alguno de los tres amplios grupos de métodos empleados bajo la denominación de *evaluación sistemática*: *pseudoevaluaciones*, *cuasi-evaluaciones* y *evaluaciones verdaderas*. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

Las pseudoevaluaciones son aquellas que están orientadas políticamente, cuyo fin es provocar un punto de vista positivo o negativo sobre un objeto -independientemente de la evaluación objetiva de su valor o mérito-. Entre las pseudoevaluaciones se encuentran las llamadas 'Investigaciones encubiertas' y los 'Estudios basados en las relaciones públicas'. Las cuasi-evaluaciones son evaluaciones que tienen por objetivo dar soluciones a preguntas concretas, cuyas respuestas pueden o no incluir el juicio de valor o mérito de un objeto. Las cuasi-evaluaciones pueden ser 'Estudios basados en objetivos' o 'Estudios basados en la experimentación'. Finalmente, las evaluaciones verdaderas son estudios pensados para enjuiciar y/o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. Éstas, a diferencia de las pseudoevaluaciones, marcan la necesidad de evitar los estudios tendenciosos, y se oponen a las cuasi-evaluaciones en la recomendación de realizar investigaciones en conjunto, basadas en cuestiones de valor y mérito. Son evaluaciones verdaderas los 'Estudios de orientación de la decisión', los 'Estudios centrados en el cliente', los 'Estudios políticos' y los 'Estudios basados en el consumidor'.

[2] Esta reseña incluye conceptos de los autores citados en el texto principal.

En educación podemos evaluar el programa, los objetivos, el curriculum. Se trata de una evaluación terminal. Para Tyler (1950), la evaluación era un método recurrente: debía proporcionar información útil, que permitiera reformular o redefinir los objetivos; si éstos eran modificados, debían revisarse los planes evaluativos. Esta estrategia también permitió que los evaluadores pudieran examinar los datos más importantes del proceso, mediante el cual se llevaba a cabo el programa.

Otros autores hablan de una evaluación menos restrictiva para la mejora de la calidad. Metfessel y Michael (1967) creían que la valoración de los resultados podía mejorar las decisiones educativas. Por ello, hicieron una lista de criterios de valoración posibles de ser utilizados para la evaluación de programas. Desarrollaron un paradigma con el fin de ayudar al personal básico de las escuelas a evaluar la consecución de los objetivos en los programas escolares.

Analizando los aspectos metodológicos de la evaluación, Suchman (1968) plantea que el evaluador debe atender, tanto como sea posible en la práctica, a las reglas de la investigación científica y exponer con justificación, dónde y cuándo estas reglas deben adaptarse a la realidad. Por otro lado, la investigación de una causa falsa llevaría al desarrollo de un programa costoso, sólo para verificar que es falsa. Por ello, el plan de evaluación debe incluir un análisis del proceso, que se desarrolla entre el inicio del programa y sus conclusiones. Según Suchman (1968), la valoración de los efectos necesita de la especificación de cuatro categorías de variables: 1º) partes integrantes o procesos del programa; 2º) población estimada y grupos a los que realmente concierne; 3º) condiciones situacionales en las que se desarrolla el programa; y, 4º) efectos diferenciales del programa.

Por su parte, Cronbach (1982) se focaliza en la planificación de la Evaluación. Resulta interesante analizar la perspectiva que le da a este tema, al hablar de una planificación previsora y flexible. Propone estimular la planificación de la evaluación para que resista distintos tipos de desafíos, ya que, para él, las evaluaciones están concebidas para cumplir una función política. Para poner expectativas legítimas en el resultado de una evaluación, su planificación debe ser cercana a la que se realiza para un programa de investigación. Debe tener la misma flexibilidad respecto de sus resultados, como también de los intereses cambiantes de la comunidad política. Este autor afirma que la sociedad debe renovarse: los planes, que en algún

momento sirvieron, pueden transformarse en inútiles cuando cambian las circunstancias sociales. El diseñador de los procedimientos empleados en la acreditación de posgrados cumple un rol estratégico en el sistema de aseguramiento de la calidad. Las entrevistas con los diferentes actores así lo expresan.

Otro método de interés es el sumativo-formativo, de Michael Scriven (1967), quien define la evaluación como la determinación tanto sistémica como objetiva del valor o el mérito de un objeto, puesta en práctica al encargar a un evaluador la tarea de emitir un juicio sobre un objeto, basándose en la comparación con otros objetos similares.

Stufflebeam trabaja a lo largo de su trayectoria con el concepto de evaluación del perfeccionamiento. Las evaluaciones, según el autor, debían ser capaces de ayudar a administrar y perfeccionar los programas. Para ello, era necesario dar, por un lado, a los directivos de las instituciones proyectos y, por otro lado, al personal en general información, que sirviera para: la toma de decisiones; la puesta en marcha de los proyectos; y, realizar los cambios que fuera menester. El autor introduce la estructura básica del CIPP -'contexto, entrada o *input*, proceso y producto'-, que incluye: la evaluación del contexto o designación de las metas; la evaluación de entrada que da forma a las propuestas; la evaluación del proceso o guía de su realización; y, la evaluación del producto, al servicio de las decisiones de reciclaje.

Una evaluación de contexto puede tener diversas aplicaciones constructivas: oficiar de comunicación entre una jurisdicción y su público; convencer a una agencia de subvenciones acerca de un proyecto; formular objetivos respecto del desarrollo del personal; seleccionar instituciones que necesiten ayuda. En cuanto a la evaluación de entrada, su principal orientación es ayudar a prescribir un programa, mediante el cual se pueden efectuar los cambios necesarios. La evaluación de proceso, por su parte, es la "comprobación continua de la realización de un plan." Y, la evaluación de producto tiene como propósito "valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa."

En Stufflebeam, la metaevaluación hace referencia a la necesidad de evaluar las evaluaciones. Éstas deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y justas para aquellos

cuyo trabajo se está examinando. Para ello, propone veintiún estándares para la metaevaluación, que se dividen en cuatro categorías generales: propiedad, utilidad, viabilidad y precisión (2001). Cada uno de esos estándares describe en forma resumida el valor involucrado. Luego, proporciona: una desambiguación de sus conceptos clave; los criterios para llevarlo a cabo; los errores más comunes que deben evitarse; y, ejemplos de cómo aplicar el estándar en situaciones evaluativas particulares.

CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD: UN DESAFÍO

> *Depois que os teoremas ficam demonstrados, / [...] com vagaroso e leve movimento / o Professor passará uma silenciosa esponja / sobre as coisas escritas: / e nos sentiremos outra vez cegos, / sem podermos recordar o que julgávamos ter aprendido [...]*
>
> CECÍLIA MEIRELES

Al hablar de calidad educativa universitaria, es importante reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en estos tiempos. En primer lugar, podemos mencionar el cambio producido en la relación profesor-estudiante. Para Escotet (2013), la universidad en los últimos siglos ha creado dos culturas dentro de ella: una, la del profesor; y, otra, la del estudiante. Y, esto no siempre en sinergia sino en contraposición. Mientras unos enseñan, otros aprenden, pero, en realidad, ambos son sujetos que aprenden. En este nuevo milenio, es esperable que tanto las relaciones como el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje se transformen.

3.1 Precisiones conceptuales para la Educación Superior

La universidad tiene, tradicionalmente, tres tareas: investigación, docencia y extensión. Esas tareas la convierten hoy en una comunidad de aprendizaje compartido. Para analizar la calidad educativa, es necesario realizar previamente una serie de consideraciones. Una comunidad de aprendizaje es un grupo, que comparte intereses, costumbres, responsabilidades, rutinas y, para el cuál, dicho aprendizaje es el resultado de un proceso natural, fruto del intercambio y la comunicación. En esta comunidad, ese aprendizaje puede calificarse como informal. Sin embargo, esa práctica natural puede ser utilizada en la educación formal, fomentando, de ese modo, la interacción con pares al considerar, por ejemplo, que "el instructor también es un sujeto en condiciones de aprender." (Medina, 2002, pp. 8-9)

Siguiendo a este autor, se entiende, entonces, por comunidad de aprendizaje, a un pequeño grupo de personas, el cual alterna la iniciativa de aprender y de enseñar en base a los propósitos que comparten o pretenden alcanzar. Estas comunidades de aprendizaje pueden darse en el aula, en una organización educativa -o de otro tipo- y, particularmente en estos tiempos, en relación con las redes sociales de tipo virtual. De hecho, es en este ámbito virtual, donde el concepto cobra mayor significación.

Antes de analizar específicamente la problemática educativa de la educación superior, resulta conveniente reparar en algunos conceptos generales del aprendizaje. Vygotsky (1979) afirma que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros.” (p. 89) Lo que en aquel momento se planteaba para la educación infantil, hoy se extiende a otros ámbitos. Una comunidad de aprendizaje es un espacio de comunicación, intercambio de información y vínculo afectivo, que a través de discusiones, debates y reflexiones ‘conecta’ los conocimientos de sus integrantes. En el ambiente universitario, tanto para la enseñanza presencial como la virtual, el claustro docente y sus estudiantes conforman un claro ejemplo de comunidad de aprendizaje, recuperando, de ese modo, el sentido original del concepto de ‘Zona de Desarrollo Próximo’ de Vygotsky (1979).

En la actualidad, una institución de educación superior de calidad se conforma a sí misma como:

> Una universidad en donde todos forman parte de una comunidad de aprendizaje permanente. En donde, profesores y estudiantes son aprendices: donde la administración y gestión del sistema se orientan a facilitar expresamente el proceso de aprendizaje y creación; y en donde los programas de estudio se diseñan y modifican en función de las innovaciones, nuevos conocimientos y nuevas tecnologías de enseñanza-aprendizaje. (Escotet, 1996, p. 106)

En países como la Argentina, la relación entre alumnos y profesores en la universidad -puntualmente, en la universidad pública- presenta, como consecuencia del número de estudiantes, una crisis en la conformación de comunidades de aprendizaje, que favorezcan el aprendizaje colaborativo. La masividad, que se desprende de la gratuidad e ingreso irrestricto, impide una relación próxima docente-alumno. Por tanto, la participación y la colaboración mutua se ve dificultada: no existen las condiciones adecuadas para aprovechar la diversidad de culturas y talentos tanto académicos como artísticos y creativos propios de la vida universitaria.

Una comunidad de aprendizaje está mejor preparada para la adaptación al cambio y a los nuevos paradigmas. Dichas comunidades se ven favorecidas en su construcción por cuestiones relacionales. Desde un marco teórico constructivista, las particularidades socio-afectivas de la relación social entre los actores de un

proceso educativo influyen en el aprendizaje. Este proceso se concibe como “la acomodación de estructuras de conocimiento previas tanto de aprendices como de maestros, facilitada por la ocurrencia de conflicto cognitivo en el aula.” (Gallardo et al., 2010, p. 82) Dependiendo del modelo de universidad del que se trate, será el concepto de calidad al que se arribe.

Según Gallardo (2010), es importante destacar el rol de los profesores frente a los cambios en las características de los jóvenes, que ingresan a la educación superior. El docente es sumamente relevante en esta cuestión, dado que representa la ‘cara visible’ de la universidad frente a los estudiante. Como tal, tiene en su poder la facultad de abrir las puertas del mundo universitario a esos jóvenes. En ese sentido, son los profesores quienes producen cambios no sólo en la relación sino también en las modalidades de aprendizaje de los alumnos, recibiéndolos y motivándolos, transmitiéndoles el deseo de aprender y estudiar. De este modo, se cimenta el desarrollo de la universidad y se dota a la educación superior de mayor calidad y equidad.

Los docentes universitarios son profesionales, que responden en su desempeño a la lógica de la gestión universitaria en su conjunto. Bourdoncle (1994) realiza una interesante distinción entre los conceptos ‘profesión’ y ‘profesionalización’, basándose en las acepciones que estas palabras tienen en francés y en inglés. En francés, el significado está relacionado con el contenido semántico de la palabra: ‘profesión de fe’. Según esta primera interpretación, se trata de una suerte de declaración pública de las creencias. Como tal, la profesión hace referencia a una actividad, en la cual los conocimientos son “transmitidos públicamente y no de forma iniciática o misteriosa.” (Sarramona et al., 1998, p. 96) Ambos autores consideran, además, que la profesión constituye un medio de vida. Por último, aproximándose al sentido anglosajón, es también un oficio, que tiene prestigio por su carácter intelectual, artístico o simplemente por la posición social de los que la ejercen.

Bourdoncle (1994) sintetiza el sentido del término profesionalización, haciendo referencia al status de la actividad en sí misma y del grupo de personas que la ponen en práctica. Incluye en el concepto no sólo a los conocimientos y capacidades -que exige dicha actividad- sino también al propio individuo, que se ha

profesionalizado, por cuanto domina cada vez mejor la actividad y responde a las normas establecidas colectivamente por el grupo profesional. Finalmente, incorpora también a su formación como proceso orientado a la actividad profesional.

De allí que la docencia puede considerarse una profesión, ya que se trata de una actividad que tiene la posibilidad de ser realizada de manera profesional, fundamentalmente como una tarea que se hace bajo determinadas condiciones. Sarramona (1998) cuestiona la denominación genérica de 'educadores', dado que lo son también otros actores como los padres, los tutores. La expresión americana *faculty* resulta, a su criterio, más precisa en su traducción más próxima a profesorado que a profesores.

En una comunidad de aprendizaje, el proceso es menos formal. La estrategia pasa por fomentar dicho aprendizaje a través de la interacción con pares, considerando que el instructor también es un sujeto que aprende. (Medina, 2002) Es por ello, que las políticas aplicadas -en las instituciones de esas características- tienden a favorecer una mayor proximidad entre los docentes y sus estudiantes, impulsando la formación de grupos de trabajo más acotados, que funcionan como centros de tarea compartida detrás de un objetivo común. Sin embargo, es oportuno aclarar que para conformar una 'comunidad' no alcanza sólo con agruparse. La comunidad se genera a partir de tener un interés, un compromiso y una experiencia en común, que distingue a sus miembros de otras agrupaciones. De ese modo, el aprendizaje se entiende como un proceso social basado en las dimensiones citadas. (Medina, 2002)

Las políticas universitarias se van orientando paulatinamente, hacia un abandono del modelo de 'profesionalización' para pasar a un modelo 'colaborativo', en el cual la actividad de enseñar se convierte en una práctica colegiada interactiva, llevada adelante en equipo, donde el profesor y sus estudiantes funcionan como actores corresponsables y coprotagonistas de la acción transformadora de la educación. Este estado de colaboración es viable solamente en una cultura cooperativa que favorezca el desarrollo de vínculos empáticos y contributivos. (Medina, 2002)

La reducción de la distancia que existe entre el docente y el alumno es el resultado -aunque parezca paradójico- del fortalecimiento de la función docente de los académicos, entendida como conductor, guía, acompañante. De ese modo, favorece a la acogida que la universidad ofrece a sus ingresantes y lentamente se van generando orientaciones útiles para la práctica educativa, basadas en las experiencias de aprendizaje de los actuales estudiantes. (Gallardo et al., 2010)

Una educación universitaria de calidad, es aquella donde el sujeto que aprende es el eje fundamental de su quehacer. Para ello, se han hecho necesarias modificaciones en los procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje a fin de integrar aquellas dos culturas: la del docente y la del alumno. De hecho, se está produciendo un cambio de paradigma. Según la UNESCO[1], una de las tareas urgentes de la universidad es responder a los cambios experimentados en sus estudiantes, modificando los modelos educativos centrados en la transmisión de contenidos y favoreciendo aquellos modos de enseñanza innovadores -adaptados a las características y necesidades de una población plural, diferente-. Así, se colabora con la retención y permanencia de los alumnos en la institución y, fundamentalmente, se los coloca en el centro de la atención, haciéndolos "protagonistas del proceso de renovación en movimiento". (Gallardo et al., 2010, p. 80)

> Tan importante como lo dicho anteriormente es la elaboración de programas con contenidos que abarquen, en extensión y profundidad, lo que el sujeto que aprende 'debe saber' y no en función de lo que el sujeto que enseña 'sabe'. Esto obligaría a los 'profesores', facilitadores o mediadores del aprendizaje a estar permanentemente en renovación de teorías, técnicas o procesos metodológicos y aplicaciones, y al mismo tiempo, en total relación con la generación de conocimiento que se produce dentro y fuera del contexto universitario. (Escotet, 1996, p. 106)

El aumento de la matrícula, que enfrentan las universidades en los últimos tiempos, difícilmente puede mantenerse, tomando como base del modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional. Aquel, en el cuál el perfil del profesor es de corte clásico, centrado en la figura del docente frente al grupo. El número de profesores que serán necesarios en los próximos años para atender mayor cantidad de alumnos pareciera difícil de alcanzar. La masificación -o al menos, el aumento de

[1] Muchas veces estas organizaciones -UNESCO, ANUIES, Banco Mundial, etc.- tienen una visión prescriptiva. Como se ha dicho en la *Introducción*, en este trabajo son consideradas sólo como interacciones de las instituciones sociales con el tema, adoptando un estilo ensayístico.

matrícula prevista- está haciendo necesario un cambio en el perfil del docente, que incluya este nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. Paradigma, en donde el vínculo tradicional que relaciona al profesor de un modo vertical con sus alumnos mute "hacia un modelo horizontal, en el que se redefinan los papeles del profesor y del alumno. El paradigma del aprendizaje está desplazando al de la enseñanza y los profesores asumirán aún más el rol de asesores o coordinadores en el proceso de formación." (ANUIES, 2000, p. 103)

> En Estados Unidos y otros países, el tradicional concepto de profesor universitario está siendo modificado por las nuevas contrataciones y los acuerdos de promoción. La proporción de profesores titulares regulares y con posibilidad de ser regularizado va disminuyendo continuamente en muchos países. [...] Este cambio acarreará muchos costos no monetarios. Los profesores tradicionales son los que desempeñan complejas tareas de dirección en la universidad. Participan en los comités, diseñan nuevos programas, llegan a ser jefes de departamento y luego otros puestos administrativos importantes en la universidad. [...] El crecimiento de las universidades privadas en Latinoamérica y otros lugares tiene implicancias importantes para a profesión académica. [...] La calidad de muchas de estas nuevas universidades aún no ha sido evaluada y las implicancias de sus modelos de contratación de los nuevos profesores tampoco son aún conocidas. (Altbach, 2001, pp. 157-161)

Focalizando no tanto en la contratación como en la actividad docente, podría decirse que el rol del profesor se modifica necesariamente, tendiendo a ser más próximo a la figura de un tutor o facilitador del aprendizaje, un nexo con la información. Su tarea central es la de desarrollar las habilidades intelectuales de los alumnos y acompañar su formación integral, dejando atrás la transmisión de conocimientos, según las características de cada área.

Actualmente, se busca que los académicos de carrera posean cargas horarias en las que combinen actividades de docencia directa con tutoría, vinculación, difusión y gestión académica, en proporciones adecuadas, según la naturaleza de cada campo y la misión de cada institución. (ANUIES, 2000)

Se produce, entonces, un cambio de perspectiva en lo referente a la función docente. El objetivo real de la universidad, en este cambio de paradigma, no es la enseñanza de los profesores sino el aprendizaje de los alumnos. Por ende, se fortalece el compromiso de las instituciones con la conclusión satisfactoria de los programas por parte de sus alumnos en tiempo y forma. De esa manera, se cubren las necesidades de aquellos que llegan mal preparados, convirtiendo realmente al estudiante en el centro de la atención de la institución.

En estudios realizados en México, se predice para el año 2020, que las instituciones educativas, centrarán su atención en quienes dan sentido a sus actividades educativas y se verán obligadas a contar con programas que se ocupen de ellos desde su ingreso hasta después de su egreso, asegurando su permanencia, buen desempeño y desarrollo integral. Así, el sistema de educación superior centrará sus esfuerzos en mejorar la tarea, incluyendo un conjunto de estrategias, que apunten a atender de manera integral a los estudiantes. (ANUIES, 2000) Actualmente, los docentes encaran sus tareas en una nueva cultura, la cual integra los valores de unos y otros, reconociendo lentamente que sus estudiantes no son 'como ellos eran a su edad', sino que son diferentes. Y, justamente, esas diferencias no los hacen ni mejores ni peores; además, su relación con ellos merece un enfoque de aceptación de los cambios culturales antes citados.

Según ANUIES (2000), el personal académico de carrera, que orienta sus actividades al servicio de sus estudiantes y su actualización en conocimientos tanto de sus disciplinas como de sus habilidades para la enseñanza, debe ser reconocido. A partir de mecanismos de evaluación, las instituciones lo incentivan y estimulan mediante dispositivos, que consideran cada tipo de actividad según sus características específicas.

3.2 El desarrollo universitario: una situación global heterogénea y asincrónica

Algunos países y la mayoría de las instituciones plantean políticas de incentivos, que favorecen la actualización de los planes de estudio, la innovación en métodos de enseñanza-aprendizaje, las pasantías de alumnos en empresas. Ello supone la búsqueda de fuentes alternas de financiamiento, que impulsen la creación de nuevas carreras y campos de investigación con una mayor pertinencia social. También, permite que las instituciones puedan desarrollar programas de estímulos para la promoción de la capacitación y actualización de su personal. (ANUIES, 2000)

Las estrategias más importantes para el mantenimiento y/o la mejora de la calidad tienen relación directa con los salarios abonados a los docentes e investigadores. En tal sentido, los honorarios de los académicos han de tener niveles, que mantengan la competitividad en el mercado de las profesiones -aunque

no siempre es así-. Por otra parte, para estimular la permanencia y el desempeño del personal de carrera -como complemento de salarios remuneradores-, las instituciones educativas universitarias contarán con programas de estímulos, basados en la calidad del desempeño, fundamentalmente para el cumplimiento de las funciones encomendadas. Dichas funciones están vinculadas directamente con los proyectos de desarrollo de las unidades académicas. Para ANUIES (2000), se debe estimular tanto el trabajo en equipo como la productividad individual.

Con el fin de diferenciar claramente los docentes que cumplen con estas expectativas de aquellos que no lo hacen, se cuenta con evaluaciones. Estos instrumentos sirven para la retroalimentación de las universidades. Gallardo (2010) considera también que se pueden plantear espacios de reflexión pedagógica institucionalizada entre docentes para que la mejora de las prácticas en el aula no descanse solamente en las motivaciones personales y la buena voluntad.

Según el autor, se desprende, de las evaluaciones que realizan las instituciones preocupadas por la calidad, la nómina de docentes cuyas prácticas siguen siendo las tradicionales y no abordan un comportamiento acorde con los nuevos tiempos. Para esos casos, los reglamentos de enseñanza o de la actividad docente de las universidades prevén sistemas de comunicación, advertencia y sanción, si fuera necesario.

En otro orden de ideas, los docentes y las autoridades universitarias suelen quejarse de la formación con la que ingresan al sistema los estudiantes. Sin embargo, lejos de este lamento, una universidad de calidad se podría definir como aquella que tiene un sistema, que ayude al estudiante ingresante a modificar sus prácticas académicas y personales previas -propias de la educación media- para integrarlo a una cultura universitaria, basada en la excelencia académica, en el diálogo y en la interacción permanente con sus compañeros y profesores.

La experiencia de la educación secundaria, en gran parte de Latinoamérica, deja en los jóvenes una cultura, que no valora el esfuerzo y la autogestión en favor del conocimiento. Además, plantea una relación con el docente y la institución, que no se adapta de forma inmediata a la realidad universitaria. Para subsanar ese inconveniente, se están fortaleciendo las instancias de apoyo en el tránsito entre la

educación media y la superior. Se han mencionado ya varias estrategias, que están ayudando a las instituciones a pasar: de un aprendizaje centrado en el profesor por otro que pone su foco en el estudiante; de un aprendizaje centrado en el conocimiento a otro basado en competencias; de un aprendizaje competitivo a otro cooperativo; de un aprendizaje de incorporación artesanal fruto de la actividad magistral del profesor a otro con incorporación tecnológica. (ANUIES, 2000)

La mayor parte de los estudiantes, que no terminan sus estudios superiores, abandonan en el transcurso de su primer año en la universidad. De allí, la importancia de contar con programas, que permitan una integración exitosa a la institución y que favorezcan la permanencia de los alumnos, proporcionándoles un apoyo que permita superar las dificultades académicas, sociales o de aprendizaje, propias de la integración a la actividad universitaria. Existen dos posibles estrategias o líneas de acción desde lo académico: la primera, consiste en el establecimiento de programas formativos previos al ingreso definitivo en la universidad -como cursos propedéuticos, cursos de ingreso, etc.-; y, la segunda, es a través de cursos paralelos a los formales en habilidades de aprendizaje, hábitos de estudio, capacidades lógicas y matemáticas, uso de biblioteca, *internet*, etc. Del mismo modo, para ANUIES (2000), es necesario contemplar, además, una estrategia particular para atender la dimensión social y cultural.

Las instituciones de educación superior suelen contar con sistemas de seguimiento de los estudiantes. O sea, disponer de bases de datos, en las que pueda relacionarse la información individual de los alumnos desde antes del ingreso hasta después del egreso de cada uno. Finalmente, para hacer posible todo ello, es necesaria una organización colegiada de la enseñanza, en la cual el cuerpo de profesores de un programa comparta las tareas que éste implica (ANUIES, 2000). En Chile, por ejemplo, existen diagnósticos y programas remediales -también llamados de nivelación-, que buscan fortalecer las competencias de los estudiantes menos aventajados o con más dificultades en su desempeño académico, fundamentalmente en sus primeros años de estudio. (Castillo, 2010)

3.3 Universidad integrada a la sociedad

Según Escotet (2013), la calidad integral en educación superior se obtiene mediante una relación estable entre la universidad y la sociedad, especialmente entre la universidad, el sistema productivo y las dimensiones que afectan los sistemas de valores. El problema radica en que las instituciones y sus referentes nacionales y regionales puedan encontrar la mejor manera de llevarlo a la práctica.

> En la llamada década perdida para el desarrollo económico, para la equidad y para la justicia social, las universidades han perdido su razón *d'être.* Al quebrarse el contrato social con el Estado y ser arrojadas a las fuerzas del 'todopoderoso mercado', las universidades públicas y privadas de América Latina comenzaron a transitar la 'mercadotecnia' como una alternativa para recuperar su debilitado financiamiento y buscar una nueva identidad. (Mollis, 2003, p. 9)

Puede decirse, que como consecuencia no deseada, las universidades latinoamericanas se han aproximado más a las fuerzas productivas y, a través de ellas, a la sociedad.

Para que esa relación sea aún mayor, para ANUIES (2000), se hacen necesarios programas de vinculación con el sector productivo, que garanticen resultados exitosos para propósitos y objetivos comunes. Así, los esfuerzos resultan hasta ahora poco integrados a las actividades habituales de las instituciones educativas, las cuales necesitan de nuevas estrategias creativas para accionar más eficientemente en la problemática del sector productivo. Sin embargo, todavía el impacto de esta política es insuficiente para estimular adecuadamente el interés del sector productivo por llevar a cabo proyectos conjuntos con las instituciones educativas.

Finalmente, crear una relación estable entre universidad y sociedad supone generar cambios importantes en la formación universitaria.

> [Y, esa] gran transformación profesional exigirá un mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas y estéticas y un cambio total de actitud en profesores y estudiantes al pasar de una educación terminal a una educación permanente: es decir, el profesional del futuro estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano y no una a expensas de la otra. (Escotet, 1999, p. 17)

Para garantizar que esa relación sea permanente, la universidad latinoamericana puede aportar acciones dirigidas a fortalecer aspectos como el "compromiso con la diversidad de comunidades e instituciones que caracterizan a nuestras sociedades. Compromiso con la formación, pero también con el servicio y sobre todo de establecer alianzas conjuntas en la producción de conocimientos." (García Guadilla, 2003, p. 27) Estas estrategias apuntan, por ejemplo, a una selección de prioridades en investigación, que tomen en cuenta las necesidades concretas de la sociedad, o bien, a preferencias establecidas por las políticas sociales. También, pueden establecerse programas, que ayuden a garantizar la transferencia y aplicación de los resultados en beneficio de las comunidades, en donde las instituciones están implantadas, apuntando a "la conformación de redes con actores diversos, la articulación con usuarios, la puesta en práctica de nuevos mecanismos de vinculación, el impulso a tecnologías sociales y el estímulo a la innovación social." (OEI, 2012, p. 69)

> Así expresa el director general de la UNESCO […] las grandes misiones de la Universidad. Conjunto de políticas que trasluce el compromiso y el sentido ético que debe tener el quehacer universitario como punto de partida. […] Creemos en esa dirección del pensamiento, que los marcos filosóficos o teóricos son las hipótesis para la praxis y reciben de ella la fuente para su renovación. Sin ideología, sin ideas, el pragmatismo se vacía de contenido, deambula en la improvisación y se corre el riesgo de detener el cambio. Siempre hemos sostenido que el hombre construye y gestiona el futuro sólo cuando con honestidad es capaz de mantener la cabeza en las nubes y los pies en la tierra. (Escotet, 2005, p. 58)

Para Mollis (2003), en los últimos años, la preocupación por la calidad y la eficiencia universitaria pasó fundamentalmente a manos de las agencias nacionales e internacionales externas a las universidades, condicionando el diagnóstico y homogeneizándolo. Además de igualar el desarrollo de la actividad universitaria. "El sentido de la gran transformación universitaria en América Latina en los '90 fue el cambio de la identidad pública universitaria -necesaria durante el imperio del Estado Benefactor- hacia una identidad en tránsito en el contexto global del Estado empresarial." (p. 10)[2] Por su parte, la UNESCO se refiere a la educación superior en cuanto a institución que genera expectativas en la sociedad:

> [La] Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción incluyó en relación con la pertinencia los siguientes conceptos: a) la

[2] Según Mollis (2003), en la actualidad la comunidad universitaria interpreta a este estado evaluador como regulador, sin embargo, dicho estado no garantiza el financiamiento de la oferta.

> pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad; b) la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas; c) la educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación; d) en última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría. (UNESCO, 1998, artículo Nº 6)

Claramente, en estos tiempos, el desafío de la universidad es salir de su torre de marfil para impregnar con su quehacer la sociedad en su conjunto. Entonces, las universidades, si bien respetan “los objetivos académicos para los cuales han sido creadas, pueden al menos ser imaginativas para encontrar formas apropiadas de abordar problemas importantes de la sociedad.” (Bok, 2008, p. 327) Es decir, las instituciones académicas, actualmente, tienen como preocupación excluyente no sólo al conocimiento sino también a la necesidad de dar pasos “dirigidos a satisfacer la necesidades materiales y humanas de toda la sociedad y a ejercer la creatividad en todas las dimensiones de la vida.” (García Guadilla, 2003, p. 25)

La inversión de un país se irá orientando a lograr una alta calidad en sus instituciones, si esa calidad se vuelca sobre la comunidad de sus habitantes. Del mismo modo, no tiene sentido que una institución se preocupe por responder a la demanda de sus graduados, si éstos pueden ser absorbidos por la demanda internacional, como está ocurriendo en algunos países. La UNESCO ha insistido reiteradamente en proponer como concepto de pertinencia, aquel que garantice al máximo “que los esfuerzos realizados por todos los actores interesados en el desarrollo de un capital intelectual y ético deseado respondan a los fines de una sociedad involucrada en un desarrollo socialmente sostenible” (García Guadilla, 2003, p. 26). “La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de

la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen.” (López Segrera, 2007, p. 22)

Esto reaviva el debate sobre el papel del Estado en los procesos de desarrollo e innovación de la institución universitaria. En la actualidad, “la economía mundial está cambiando en la medida que el conocimiento reemplaza al capital físico como fuente de riqueza presente y futura.” (Banco Mundial, 1996, p. 9) Los países en desarrollo intentan orientar sus prioridades hacia el impulso de sus instituciones universitarias. Sin embargo, la precariedad del conocimiento cultural y científico en estos países -con sus diversos grados de avance productivo- demuestra cierta división internacional del trabajo universitario, que ha reservado la producción del conocimiento original, genuino a la investigación de las universidades de los países más poderosos y centrales del planeta.

Las reformas de la educación superior se han orientado, precisamente, hacia la satisfacción diferenciada de la creciente demanda social por la misma. Por lo tanto, se trata de “volver más eficiente el manejo de los recursos públicos asignados a las universidades en América Latina a través del desvío de la demanda social creciente a otro tipo diferenciado de institución educativa acorde con el desarrollo de la ‘ideología de mercado’.” (Mollis, 2003, p. 10)

Para esos casos, desde la perspectiva de las políticas nacionales, se tiende a repensar el rol del sector estatal en cuanto a lograr que la actividad de las universidades públicas se centre en los aspectos estratégicos, que el sector privado no va a cubrir, especialmente “en áreas como la ciencia básica, y la garantía del acceso a la población que tiene talento pero que no tiene medios económicos.” (García Guadilla, 2003, p. 25)

Además de la inversión y el apoyo económico financiero, las políticas públicas impulsan aspectos como la calidad de la educación superior. Una posible estrategia es favorecer la cultura de la evaluación, que aún no se extiende en todos los ámbitos y momentos de la actividad universitaria. La evaluación es un elemento estructural de los proyectos, los programas y las acciones de la educación superior: es una parte esencial de la educación en cualquiera de sus niveles. (ANUIES, 2000)

Por último, las naciones van creando redes de apoyo para las instituciones de educación superior a fin de vincularlas con el sistema de innovación.

> Estas interacciones son muy dinámicas, debido al aprendizaje de los agentes y a la evolución del contexto, por lo que es necesario favorecer que los profesionales que desarrollan sus actividades en unidades de vinculación adquieran nuevos conocimientos y capacidades de forma continuada. La creación de redes orientadas a la formación y al intercambio de conocimientos y experiencias entre sus miembros puede ser un instrumento muy útil para que no se pierda el saber hacer. (OEI, 2012, p. 69)

En igual sentido, los sistemas universitarios necesitan de estructuras menos rígidas, que permitan una adaptación más inmediata al contexto y sus constantes incertidumbres. La flexibilidad parece ser una cara aggiornada de la calidad.

> no existe correlación entre una enseñanza rígida en sus estructuras, contenidos y formas y un mundo que se mueve en esquemas de incertidumbre y bajo constantes explosiones del conocimiento. La universidad debe estar en un proceso de cambio permanente y hacer de las diferentes tecnologías parte de su quehacer cotidiano. (Escotet, 2013, p. 103)

Uno de los aspectos que mantiene la rigidez de las estructuras universitarias y su propuesta son los diseños curriculares, particularmente los Planes de Estudio. Tanto los basados en contenidos como los orientados a competencias tienden a envejecer. La flexibilidad institucional resulta, en estos casos, un paliativo de cierta efectividad para enfrentar la incertidumbre y el ritmo característico, que impone la realidad de cada día.

Según Mollis (2003), el desafío de la flexibilidad resulta complejo en un sistema supervisado. Las superestructuras suelen ser más rígidas que las estructuras que pretenden controlar. Un sistema de evaluación rígido difícilmente esté relacionado con la estructura flexible, que deben conformar las instituciones educativas. Frecuentemente, este tipo de evaluación resulta arduo cuando las instituciones están sometidas a las agencias u otros órganos centrales de control, mediante mecanismos de acreditación, certificación de programas y una constante rendición de cuentas. Estos dispositivos oficiales suelen traer aparejado como efecto no deseado una mayor rigidez en el sistema.

Para contrarrestar esas consecuencias, existen instrumentos como reformas académicas, que apuntan: al acortamiento de carreras, a títulos intermedios, a una

currícula más flexible, a la modalidad de créditos, a los modelos basados en el desarrollo de competencias. (Mollis, 2003) Las carreras cortas con buena salida laboral constituyen la nueva tendencia que hace que la educación universitaria se confunda con la formación terciaria o técnica. Sin embargo, son esencialmente ese tipo de carreras, las que otorgan mayor flexibilidad al sistema.

La estructura curricular puede ser, entonces, más horizontal. Y, al actualizar los contenidos, se irán haciendo pertinentes en cada momento. Los programas de las carreras profesionales son más flexibles cuando los estudiantes pueden optar por cursar materias o módulos en distintas dependencias de la misma institución o de otras. Así lograrán una fácil incorporación al mercado laboral, pero con la posibilidad de retorno al mundo académico. En todos los niveles -profesional, licenciatura y posgrado-, los programas podrán contar con objetivos definidos para cada caso, siguiendo las características de su alumnado y las necesidades de la sociedad, combinando adecuadamente la formación teórica y la práctica.

Se adaptarán, también, los métodos y técnicas didácticas utilizadas, apuntando al desarrollo de habilidades intelectuales, y no solamente a la transmisión de conocimientos, dando prioridad a: la creatividad; el aprendizaje por descubrimiento; la innovación; el pensamiento crítico de los estudiantes; su compromiso ético; su sentido estético y afectivo; y, la resolución de problemas. (ANUIES, 2000)

Por otra parte, pueden ir incorporándose en los programas para formación de los docentes, elementos orientados a fortalecer: la comprensión del entorno social y natural; el desarrollo sustentable; los derechos humanos; la educación para la democracia; la cultura para la paz y la tolerancia. Las instituciones de educación superior podrán desarrollar así programas de formación de emprendedores para cubrir las necesidades de desarrollo de sus regiones y en colaboración con el mundo del trabajo. (ANUIES, 2000, p. 154)

3.4 Adquisición de un título o aprendizaje

Las universidades parecieran reducirse a cumplir con el requerimiento de títulos en respuesta a las necesidades coyunturales de los estudiantes, sin embargo, existe un futuro por construir.

> Nuestras universidades públicas son hijas de la razón moderna, y consecuentemente de la certidumbre en las humanidades, del progreso en la ciencia y del optimismo en las profesiones. Hoy la crisis de la razón moderna afecta el proyecto institucional de las universidades tradicionales. Nuevas instituciones responden a esta crisis y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años compradores de diplomas. (Mollis, 2003, p. 14)

Para avanzar realmente sobre los aprendizajes, hay que planificar programas integrados, interdisciplinarios y plurales. La motivación para el aprendizaje y el valor del conocimiento se puede lograr dando apoyo nacional a la actividad científica con políticas e instrumentos a favor de la ciencia y la tecnología. Según la OEI (2012), las universidades deberán adaptar su tarea a los diferentes contextos con visión de futuro, teniendo en cuenta las demandas sociales y las condiciones del entorno.

En el interior de las instituciones, del mismo modo, se puede trabajar el mérito desde la puesta en acción de los conocimientos en trabajos prácticos, simulaciones y pasantías. Para ello, se puede organizar dispositivos para demostrar los aprendizajes como concursos externos, prácticas, residencias.

En primer lugar, se posicionará la docencia en la enseñanza superior como una profesión y no como un complemento de la actividad disciplinar. De modo tal que como parte del desarrollo de la actividad docente, los profesores sientan la necesidad de estar actualizados para el ejercicio de su profesión. Para esto, los institutos para la enseñanza de pedagogía, además de desarrollar capacidades mínimas en comunicación, lenguaje, matemáticas, metodología y crítica, procurarán programas de actualización *ad hoc* específicos de las disciplinas; todo ello, articulado con políticas de incentivos para la diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad. (Mollis, 2003)

En la misma línea, en relación a los requerimientos actuales y futuros sobre la función de difusión de la cultura y la extensión, se busca revisar el concepto de cultura y su comunicación por parte de los docentes. También, se procura una

interacción con la investigación, la cual sea un reflejo de la institución, a fin de adquirir y conservar una identidad propia, que la distinga de otras instancias de difusión cultural y prestación de servicios a la sociedad. (ANUIES, 2000)

Por su parte, la universidad se compromete a: incorporar las nuevas tecnologías; fortalecer los programas de investigación regional y nacional sobre las diversas manifestaciones culturales del país; priorizar la modernización de la infraestructura cultural y los medios de comunicación para el apoyo de docencia e investigación; concebir la función como una actividad estratégica, en tanto que favorece la creatividad, la innovación y el contacto con el entorno. Esto no sólo permite la generación de respuestas oportunas y flexibles sino también evita la obsolescencia. (ANUIES, 2000) Sin embargo, todo esto ocurrirá cuando, en la construcción de un proceso dinámico de cambio permanente -que actúe como promotor constante de la mejora en la calidad de la actividad universitaria-, se modifiquen las actitudes de estudiantes, profesores y administradores. En tal sentido, posiblemente las estrategias más oportunas para este fin sean: a) la diversificación; b) la autonomía institucional; c) la sensibilización con las necesidades nacionales; d) la preocupación por el desarrollo individual de los estudiantes; y, e) la calidad de la oferta. En síntesis, todos los mecanismos que ayuden a identificar al conocimiento como el capital del nuevo milenio. Por supuesto, en este punto, comienzan a aparecer aspectos ideológicos, que intervienen en la definición de estos conceptos.

Hacia el 2000, el Banco Mundial plantea que:

> La economía mundial está cambiando en la medida en que el conocimiento reemplaza al capital físico como fuente de riqueza presente (y futura). La tecnología también refleja este proceso a través de la información tecnológica, la biotecnología y otras innovaciones que orientan las notables transformaciones en el modo de vivir y trabajar. A medida que el conocimiento se vuelve más importante, la educación superior también crece en importancia. Los países necesitan educar a la gente joven con estándares más elevados ya que el diploma es un requerimiento básico para cualquier trabajo calificado. La calidad del conocimiento generado por las instituciones de educación superior y su potencial contribución a una economía en gran escala se vuelve un punto crítico para la competitividad nacional. Esto constituye un serio desafío para el mundo subdesarrollado. (como se cita en Mollis, 2001)

Desde esta perspectiva, es importante que las instituciones de educación superior aborden un trabajo conjunto y coordinado con diversos programas, los

cuales consideren integral y sistemáticamente a los estudiantes. Pero no sería suficiente con los tradicionales mecanismos de ingreso: es preciso prestar especial atención a los complejos procesos, que ocurren en el trayecto recorrido por los estudiantes una vez que ingresan y hasta terminar su formación. En cuanto a las evaluaciones del aprendizaje de estos estudiantes, en las que predomina la visión individual del profesor y no se puede garantizar objetividad en los resultados, las instituciones deben intervenir con mecanismos de evaluación del trayecto académico propios, con instrumentos estandarizados y con participación externa en el egreso. Otra estrategia bastante extendida son las tesis profesionales como requisito para la titulación. Sin embargo, actualmente se están explorando otras opciones de evaluación, dado que, en muchos casos, dichas tesis se han convertido en un obstáculo tanto para la graduación como para la evaluación de los aprendizajes durante el transcurso de la carrera. (ANUIES, 2000)

Otro aspecto destacable es la pertinencia de la tarea académica en relación con las necesidades del país y/o región de residencia de la institución universitaria. Para ANUIES (2000), la docencia, la investigación y la extensión deben estar planteadas y concretarse en atención a la problemática del entorno. Se debe evitar que las necesidades respondan a la continuidad de tendencias pasadas. Por el contrario, en su carácter de espacios donde se cultiva el conocimiento, las instituciones tienen un papel relevante en la identificación de las nuevas necesidades para cubrirlas en pos del desarrollo sustentable de los países a largo plazo.

En las instituciones de educación superior se realizan ejercicios de planificación académica en sus distintos ámbitos. Por tal motivo, poseen el personal especializado y la infraestructura de apoyo necesaria. Dicha planificación estratégica se irá incorporando a la gestión de las instituciones y su metodología guiará la programación, la evaluación de los procesos y las unidades académicas. La definición de la misión y los análisis FODA de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, construirán los criterios para elaborar planes de acción a corto, mediano y largo plazo. Estas estrategias se encuentran desarrolladas ampliamente en el Premio Malcolm Baldrige, entre otros sistemas de aseguramiento de la calidad.

La evaluación interna, con propósitos bien definidos de los cuerpos académicos, ya es parte de la cotidianidad de las instituciones educativas. Las mismas están siendo prácticas habituales. Mientras que las evaluaciones externas de programas académicos, a cargo de pares expertos y de agencias especializadas no gubernamentales, comienzan a resultar un elemento más de la tarea institucional. Pueden plantearse, también, mecanismos de evaluación externa de los alumnos al término de los estudios, cuyos resultados pueden ser de utilidad para: el mejoramiento de los procesos académicos, la comparación interinstitucional y la garantía pública de la calidad. (ANUIES, 2000)

Otro aspecto que se convierte en prioritario es la paulatina incorporación de la tecnología en todos los procesos de gestión, docencia, extensión e investigación. El predominio de tecnologías de la información y el aprendizaje a distancia pueden construir una universidad virtual, que incluya tutorías remotas con certificación de saberes, destrezas y reciclaje de competencias profesionales. Si bien estas modalidades educativas están dirigidas a adultos con alta capacidad para el estudio autónomo, la ampliación y diversificación de la oferta educativa presencial se ve favorecida con la combinación de ambas modalidades. En los programas de grado presenciales, se pueden ofrecer asignaturas a distancia, especialmente aquéllas que no requieren del uso de laboratorios o talleres. Las modalidades combinadas pueden mejorar la calidad y la eficiencia de los procesos, reduciendo también los costos de los programas. Los cursos a distancia, además, contribuyen al desarrollo de redes de cooperación entre las instituciones explotando los mejores recursos de cada una. (ANUIES, 2000)

Este desarrollo tecnológico para la información y la comunicación debe dar pie a la reflexión general sobre el acceso al conocimiento en el futuro. El informe Delhors (1996) recomienda el mejoramiento de la enseñanza a distancia con el uso de las nuevas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente. Propone el fortalecimiento tanto de la infraestructura como de la capacidad de cada país en relación al desarrollo y la difusión de la tecnología en el conjunto de la sociedad. Esto como condición previa a su uso en el marco de los sistemas educativos formales, cuya puesta en marcha posee el auspicio de la UNESCO.

En el registro de las políticas educativas de esas organizaciones supranacionales, se procesa información acerca de las capacidades, los desafíos y las oportunidades de los países en materia de ciencia y tecnología, así como de sus aptitudes para el desarrollo de una cultura favorable a la práctica científica y a la innovación. La agenda del OEI aspira a registrar las oportunidades con que cuentan los países iberoamericanos para consolidar su capacidad científica y tecnológica, y así poder dar respuesta a las demandas sociales. (OEI, 2012)

También la tecnología colabora con las universidades en todos los otros aspectos que, como toda organización, tienen la necesidad de utilizar para la administración, el control, la estadística y todo aquel objetivo en el que las TICs resultan altamente ventajosas.

> Dentro de la modalidad de Universidad Virtual se habían identificado en 1998 cerca de 1.000 instituciones que ofrecían cursos por Internet. Se ha estimado que en los Estados Unidos, más de 3.000 instituciones ofrecen cursos en línea. Treinta y tres de los Estados de ese país poseen al menos una universidad virtual. Más de un 50% de cursos emplea el correo electrónico como medio de comunicación, y alrededor de un tercio usa la Red para distribuir materiales y recursos de apoyo. [...] Se prevé que en menos de dos décadas el número de estudiantes en modalidades virtuales será mayor que los de modalidades presenciales tradicionales. Se considera que esta modalidad virtual, por su carácter extraterritorial, invadirá los mercados de los países en todas partes del mundo, y que probablemente competirá con la oferta de las instituciones nacionales. (García Guadilla, 2003, pp. 35-36)

De acuerdo con estos autores, podría decirse que la tendencia es la prevalencia de la virtualidad educativa frente a la presencialidad en la educación superior. Sin embargo, antecedentes de cambios tecnológicos similares -aparición de la televisión frente a la radiofonía, persistencia del *videohome* sobre el cine- permiten especular que lo más probable es la convivencia simultánea de ambas modalidades. O, todavía más, como indica López Segrera (2007, p. 62):

> Se afirma que la educación por *internet* se convertirá en el futuro en la forma predominante de educación y en especial de educación superior. Sin embargo, pareciera que lo que realmente ocurre es la configuración de dos tipos de enseñanza superior paralelos: una educación presencial de alta calidad en las denominadas universidades de ‘elite’ y una educación a distancia virtual masificada, que muchas veces no tiene la calidad de la primera.

3.5 Multidisciplinariedad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad

La ciencia, en su evolución, ha definido diferencias disciplinares otrora inexistentes, que actualmente alcanzan alta significación.

> Se han creado, al menos, dos culturas: las humanidades y las ciencias, con lenguajes distintos y muchas veces incomunicadas entre si. La educación universitaria se ha tornado cada vez más especializada y al mismo tiempo, se ha ido creando una gran fragmentación de los saberes, de las estructuras universitarias y de los mismos participantes de la comunidad universitaria. Al mismo tiempo, varios estudios en distintos países señalan que las empresas requieren de profesionales flexibles, fácilmente adaptables a los cambios y a los puestos de trabajo. El diseño curricular y su implementación debe partir del todo hacia las partes y no al revés. (Escotet, 2013)

Este tema de la interdisciplinariedad como supuesta evolución de metodologías más propias de cada disciplina, al menos en investigación, genera, en los últimos tiempos, debates relacionados fundamentalmente en las ciencias sociales -todas ellas interpretativas-, pero en distinto nivel de desarrollo. Algunas ciencias están encontrando, en los primeros tiempos de su independencia epistemológica, un camino metodológico propio que ayuda a su esclarecimiento identitario. Estas problemáticas se trasladan a la enseñanza universitaria, hoy demasiado preocupada por la respuesta profesional de sus disciplinas.

Para García Guadila (2003, p. 24), “las universidades deben desarrollarse de manera tal que el capital cultural -incluido el científico y técnico- no sea aprovechado solamente por el capital económico o la ideología del puro mercado”. A pesar de lo prescriptivo de la cita, el contenido es útil en este caso. Las humanidades y las ciencias han convivido durante años y, con sus diferencias, han podido avanzar enriqueciéndose mutuamente. La novedad de los últimos tiempos es la aparición de los requerimientos empresariales y profesionales -que, detrás del argumento de la salida laboral, o bien, la sustentabilidad de las disciplinas- han orientado la gestión educativa universitaria en una dirección nueva.

Actualmente, existe la necesidad de “dar estímulo a las prácticas de estudiantes en empresas, mediante programas adecuados, así como a las prácticas en empresas de graduados recientes, preferentemente en el marco de proyectos de innovación y con docentes de las casas de estudios como tutores.” (OEI, 2012, p. 70) Aunque siempre con connotaciones prescriptivas, según la OEI (2012), se

plantea conciliar los intereses propios del conocimiento, impulsando gestos concretos, que se orienten a relacionar la investigación en ciencias sociales con las políticas públicas. Las ciencias sociales cuentan con metodologías analíticas imprescindibles para comprender la naturaleza de los procesos de cohesión o incongruencia de las naciones. Por tal motivo, a la universidad le es posible contribuir activamente con el objetivo de colaboración entre los países de nuestra región para lograr acceder a la sociedad del conocimiento. Es un deber de los académicos saber aprovechar las oportunidades colaborando con el logro de estos procesos.

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- sobre Educación Superior plantea:

> Es necesario que los estudiantes tengan acceso a información completa y clara para poder elegir adecuadamente las instituciones, cursos y carreras. Además, necesitan explicación respecto a los programas académicos ofrecidos y a su calidad, costos, apoyo financiero disponible y posibilidad de completar sus estudios, conocer las perspectivas laborales del mercado y de desarrollar una carrera. (OCDE/Banco Mundial, 2009, p. 71)

Progresivamente, las universidades van buscando cambios en la enseñanza para que sus egresados sean cada vez más profesionales especializados. Es decir, que sepan mucho de lo suyo y suficientemente de lo que no es su disciplina. Esto puede encontrar respuesta en los diseños curriculares no sólo previendo troncos específicos para la formación concreta en las competencias profesionales de la especialización de la que se trate sino también reservando espacios para la capacitación en temas más generales -tanto humanísticos como científicos-, que complementen la perspectiva académica o universitaria necesaria para la solución de los problemas. Según Mario De Miguel Díaz (2004):

> La definición del perfil académico-profesional debe estar apoyada en referentes que avalen la pertinencia social de las competencias que se pretende que logren los egresados de una titulación, especialmente su utilidad y contribución a la mejora y el desarrollo social en un entorno local, nacional y europeo. (p. 42)

Sin embargo, el mismo autor contempla que:

> ... la situación debe estar asociada a un ámbito profesional determinado puesto que no siempre es posible transferir las competencias de un contexto a otro. Por ejemplo, el hecho de que el trabajo en equipo sea una competencia crítica en un

> conjunto de ocupaciones no significa que alguien capaz de identificar y comprender las necesidades de los demás en un bufete de abogados se desenvuelva de manera similar en un equipo clínico. (p. 43)

Otro aspecto a considerar es la actividad de los docentes, que supone determinados desafíos. Por ejemplo, se puede mencionar: a) la actualización permanente de las competencias de los profesores y de los contenidos; b) nuevas modalidades de aprendizaje; c) la adecuación de los principales aportes de las ciencias; d) la modificación del estilo de gestión universitaria en favor de un criterio menos formal y jerárquico; e) políticas públicas que favorezcan el enriquecimiento mutuo entre la educación pública y la privada; f) entre las diferentes modalidades de enseñanza que van de lo formal a lo informal, de la presencialidad a la distancia (López Segrera, 2003)

Poco a poco, las universidades van proponiendo nuevas estructuras para poder intercambiar programas, planes y actividades, así como para promover acciones interdisciplinares. En primer lugar, y desde el punto de vista de los aspectos institucionales y académicos, se está pensando la universidad en relación con los cambios organizacionales. También, se considera la renovación de los conocimientos y su transferencia más efectiva al grueso de la sociedad. Todo esto con enfoques transdisciplinarios vinculados a las necesidades de las grandes mayorías, de las inversiones en tecnología y de los nuevos roles de los profesores e investigadores.

(García Guadilla, 2003) Para que esto sea posible, apelan a estructuras más flexibles y dinámicas. Estructuras que permitan la adaptación a los cambios, fruto de acciones conjuntas entre distintas instituciones, ya sea por acuerdos de colaboración o por programas similares con puntos de contacto ocasionales.

La propuesta puede incluir la generación de mecanismos para que la ciencia y la tecnología puedan presentarse como un campo de colaboración -no de competencia- en las instituciones tanto públicas como privadas. Tal vez, los medios masivos de comunicación puedan coadyuvar en estos procesos. Ellos se han convertido en instrumentos fundamentales de la modernidad, desempeñando un papel esencial en las sociedades democráticas. Tanto los medios de comunicación tradicionales como aquellos surgidos de las nuevas tecnologías posibilitan a la

ciencia su diversificación. La ciencia y la política han experimentado también un proceso de mediatización cada vez más importante. Sin duda alguna, no sólo la metodología de las industrias culturales sino también la de los medios de comunicación fue cambiando significativamente las prácticas de las universidades y centros de investigación, introduciendo nuevos valores en las comunidades de la ciencia. (OEI, 2012) Un ejemplo de ello lo constituye la participación de equipos virtuales de investigación en 'la nube'.

Por otra parte, las universidades se encuentran obligadas a aggiornarse a los cambios temporales mediante una fuerte apelación a estructuras flexibles capaces de, por ejemplo, abrir y cerrar carreras en función de las necesidades, sin los costes sociales e institucionales que esto conlleva. Por supuesto, la apertura y cierre de carreras en función a las necesidades sociales o institucionales siempre acarrea costos. De lo que se trata, entonces, es de minimizarlos dentro de lo posible para no herir la sustentabilidad del proyecto. En ese orden de ideas, en algunas instituciones se proyectan carreras o programas a término.

> [En la experiencia argentina] Existe cierta reticencia a la creación de carreras a término en las universidades más antiguas. Litoral y Centro han aplicado con éxito este tipo de carreras, las cuales requieren reglamentaciones y modos de gestiones muy distintos a los de las carreras tradicionales. […] Experiencias como esta muestran que es posible articular la flexibilidad organizativa de las carreras a término, la pertinencia regional de la oferta académica y aumentar el alcance geográfico de la universidad, sin que resulte totalmente necesaria la creación de sedes o facultades regionales. (Beigel, 2012, p. 20)

La flexibilidad y la diversificación de la oferta educativa es uno de los temas de difícil solución para las universidades. Una de las demandas más recurrentes de la actualidad es la necesidad de brindar una oferta educativa flexible, con carreras a término y con planes novedosos con revisión periódica y diseños curriculares que permitan trayectos diferentes. Esta flexibilidad se ve favorecida cuando existe una estructura institucional, que no tenga una relación vertical directa con la carrera en cuestión, como ocurre en las organizaciones por facultades. Un ejemplo de esto es la organización y la actividad realizada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. (Toribio, 1999)

Además, estas estrategias sirven para aprovechar el exceso de profesores de una asignatura, limitando la inscripción unos años. Por ejemplo, interrumpiendo por un lapso el dictado de la asignatura para que los académicos tengan oportunidad de

actualizar conocimiento en los períodos intermedios. También, se pueden armar alternativas de reconversión institucional para cubrir las necesidades que vayan surgiendo. Todo esto exige una muy buena organización y monitoreo. Por supuesto, todas estas actividades resultan difíciles de implementar y representan desafíos, porque cuestionan la tradición de nuestros sistemas educativos y la gestión de la formación docente. (Aguerrondo, 2003)

3.6 Internacionalización

Escotet (2013) expone como se puede lograr una apertura institucional a la creación de políticas y acciones transversales de internacionalización como parte de la misión universitaria:

> La misión de la universidad está intrínseca y extrínsecamente relacionada con la adjetivación de la 'universalidad' en el sentido de la globalización dentro de una dimensión ética. La ciencia y la conciencia deben ir de la mano. La universidad debe tener políticas fuertemente interconectadas y los cambios sobre el papel del Estado y las instituciones deben reconducirse en los planes estratégicos.

Este objetivo demanda cambios importantes en la cultura institucional. Exige de las universidades cambios en las creencias, valores, ideologías y significados, que las personas poseen de la organización. Exige también modificar los modos de sentir y comportarse de los miembros de la institución, para lograr que toda ella mire al universo como su campo de acción y su residencia. Brunner (2001, p. 9) afirma que:

> ... no es raro que el principal problema o debilidad de la tesis de los 'grandes efectos' radique en atribuir a la globalización -como contexto de trasfondo- ser causa inmediata de una variedad de consecuencias en el campo de la educación o de la política educativa, consecuencias que sin duda son de muy disímil origen. Estar en el trasfondo no es causar algo, en efecto. Así, por ejemplo, la descentralización educacional puede obedecer a muy diversas causas y seguir trayectorias nacionales diferentes en distintas sociedades.

Las expectativas de muchos jóvenes siguen respondiendo a la antigua tradición de las profesiones liberales. Algunas universidades privadas en el mundo aspiran a la excelencia en la formación de un 'buen' profesional con las exigencias de internacionalidad del nuevo milenio. Por tanto, intentan adecuarse a las demandas de las empresas que solicitan un perfil profesional de nacionalidad neutra. (Mollis, 2003) En esta lógica, no llama la atención que los países

avanzados -especialmente Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá, Australia- estén dominando las dinámicas de globalización del conocimiento por una cuestión de lenguaje. La *British Open University* realiza su actividad en veintiún países con 30% de sus estudiantes fuera de Gran Bretaña. Más del 70% del contenido académico presente en Internet está originado en Norteamérica. El inglés es el lenguaje académico del siglo XXI, como en la época de las universidades medievales lo fuera el latín. (García Guadilla, 2003)

En todo el mundo, la tendencia a favorecer la internacionalización de los títulos parece definir los diseños curriculares de las carreras de grado universitario a partir las competencias profesionales, que los mismos desarrollan. Por ejemplo, en la Comunidad Europea, a partir de lo que se llamó el proceso de convergencia europea, se utilizó esta estrategia para la armonización de las titulaciones universitarias con el objetivo de alcanzar la libre circulación e intercambio de titulados y alumnos. (De Miguel Díaz, 2004)

En otro orden de ideas, las reformas de la década de los '90 lo fueron del sistema universitario, y sus cambios estuvieron relacionados con el conjunto de los mecanismos puestos en juego. Las reformas fruto de la globalización van a incidir directamente sobre las instituciones. Por lo tanto, para el caso de nuestros países, habrá que generar las condiciones, que no sólo hagan posible la construcción de redes de intercambio sino que también tengan la capacidad de conectar lo global, lo local y lo institucional. (García Guadilla, 2003)

En muchos países -México y Argentina, entre otros-, la necesidad de impulsar la cooperación de las instituciones extranjeras para la movilidad estudiantil, encuentra obstáculos fundamentalmente en lo relativo tanto a la transferencia de créditos como al reconocimiento de títulos y grados. Existen algunos mecanismos, que permiten resolver tal problemática como, por ejemplo, los convenios bilaterales para la incorporación a redes de cooperación para avanzar sobre la acreditación institucional ante organismos externos. Pero esta metodología es muy compleja y no tiene todavía una repercusión global para el conjunto del sistema universitario. Una posible política a desarrollar es la instrumentación de un sistema de créditos, que permita reconocer los diferentes programas tanto de grado como de posgrado en cuanto a calidad; así con esa herramienta, favorecer la cooperación universitaria

y el intercambio estudiantil entre instituciones. En el Registro de Políticas Nacionales, puede apalancarse el sistema con mecanismos de financiación direccionada a estos fines. En la actualidad, los organismos de financiación de alcance mundial o nacional están tendiendo a apoyar la formación de redes entre los diferentes países. Esto terminará forzando a las instituciones universitarias a flexibilizar sus programas y currícula, con el fin de alcanzar niveles internacionales de calidad. (ANUIES, 2000)

El desafío es lograr que la internacionalización de la universidad no sea parcial sino sistémica. En este sentido, se pueden concebir medidas de regionalización transnacional, que colaboren con dicho proceso. En la llamada era del conocimiento, las universidades fueron dando pasos hacia una transformación gradual en respuesta a los importantes cambios producidos en la sociedad. Los primeros indicios de adaptación tuvieron su primera expresión -como exigencias a la educación superior- en las reformas realizadas en los países centrales en la década de los ochenta. Más adelante, en la mayoría de los países de Latinoamérica, ya para los años noventa, esos cambios se fueron produciendo, tal vez, con mayor lentitud pero idéntica repercusión. Podría decirse que esta generación de reformas fue motivada casi exclusivamente como respuesta a las presiones de la globalización. (ANUIES, 2000)

Obviamente, los países con mejor disposición para realizar los cambios en América Latina fueron aquellos que vivieron con mayor presión y urgencia su entrada en los procesos de globalización económica. Tal el caso de Chile en los años ochenta y México con el Tratado de Libre Comercio. Motivado, este último, más por los procesos de integración, lo mismo que sucedió en los países asociados al Mercosur en los años noventa. (García Guadilla, 2003)

En esa escala de planteos, se torna cada vez más importante que la Organización Mundial de Comercio pueda finalmente considerar la inclusión de la educación superior como un bien de importación y exportación, sujeto a sus protocolos de reglamentación. (Molis, 2003) “Los países subdesarrollados tienen necesidades específicas que deben ser protegidas y cualquier tratado al estilo de la Organización Mundial de Comercio inevitablemente dañaría los sistemas educativos de estos países.” (Altbach, 2001, p. 234)

Ante estas nuevas condiciones, se pueden visualizar diferentes escenarios para la realidad universitaria. Por un lado, podrían presentarse localismos irrelevantes, donde las instituciones académicas quedarían fuera de la globalización y, con ello, de la cooperación internacional. En esos casos, la marginación puede ser motivada por su falta de capacidad para conectarse y conformar redes de conocimiento a nivel mundial. De ser así, las universidades en esas condiciones perderían relevancia para el mundo, dejando de ser útiles para el desarrollo de sus comunidades y sus naciones. Sin duda, pondrían en juego su supervivencia. Otra posibilidad es entrar en el proceso de globalización con subordinación. En este caso, las universidades de los países en desarrollo estarían conectadas con las de los países centrales en una relación de consumo del conocimiento producido fuera de ellas, dejando de producir el conocimiento que resulta necesario para responder a las necesidades de sus comunidades y sus naciones. Las instituciones serían relevantes en la globalización del conocimiento solamente como consumidores de la tecnología y de los servicios ofrecidos por las universidades de los países del primer mundo. De este modo, la transferencia de conocimiento a la sociedad pierde lo central que es la interacción con las propias comunidades para su desarrollo. La tercera y última posibilidad, la representa el ingreso a la globalización con interacción. Se trata, en este caso, de que las instituciones académicas participen de la globalización del conocimiento en forma más activa. No sólo captarían el conocimiento producido afuera, sino que también producirían conocimiento pertinente para sus comunidades y sus países. Estos nuevos saberes seguramente articularían con el conocimiento universal. Un conocimiento relevante supone una óptima complementación con aquel abstracto -de origen universal-, especialmente relacionado con la ciencia y la tecnología. Serían responsables de la generación de conocimiento tanto en contexto como en estrecho vínculo con las comunidades locales, su cultura e historia, en respuesta a las necesidades de su medio y su nación, sin perder el contacto con el mundo. El camino para lograrlo es la reflexión institucional y la intercomunicación entre las instituciones académicas. Esta tercera opción es la mejor tanto para las instituciones de los países en desarrollo como para aquellos avanzados, dado que inclusión de las culturas es un camino siempre beneficioso. (García Guadilla, 2003)

La propuesta parece ser, entonces, promover las redes entre las instituciones universitarias en las distintas escalas que plantea la globalización. En primer término, la región: generando propuestas de investigación regionales a fin de fortalecer el espacio latinoamericano del conocimiento. La Organización de Estados Iberoamericanos plantea organizar redes tanto para la formación de investigadores como para la realización de actividades de investigación y desarrollo mediante el Programa CYTED que resulta una experiencia altamente recomendable. (OEI, 2012)

En esto tiempos, aunque las universidades pretendan capacitar profesionales para sus propios entornos nacionales o regionales, los egresados ya no participarán como antiguamente en los procesos de formación de la clase política comprometida no sólo con los destinos nacionales sino también con la moral pública de los lugares de residencia de sus universidades. La ética de la formación actual responderá más al espíritu corporativo o al supranacional, que al propio de las naciones. Las más de las veces, se encuentra entre la paradoja de un perfil que responde a las demandas del mercado ocupacional, que pide una formación instrumental y eficiente para el desempeño de la profesión en las corporaciones multinacionales. (Mollis, 2003)

Sin embargo, las diferentes culturas enfrentadas a la globalización reaccionan enriqueciéndose mutuamente, incluso a pesar de lo que en primera instancia aparezca como una confrontación, sumisión o imposición. La historia muestra que aún los pueblos más sometidos pudieron dejar en sus dominadores las huellas imborrables de su cultura, sólo pensar en las palabras del poeta latino Horacio (1986, p. 51) "*Graecia capta ferum uictorem cepit et artes intulit agresti Latio"* [La Grecia conquistada conquistó a su fiero conquistador e introdujo las artes en el agreste Lacio].

En este terreno de cuestiones culturales, puede decirse que hay una clara tendencia, que pide defender un futuro en torno a determinados valores. La ética pública en la que puede trabajar la universidad demanda el respeto por "la diversidad, la pluralidad de intereses, las capacidades de comunicarse emocional e intelectualmente con otros, estrategias alternativas de resolución de problemas, idiomas, modelos duros y blandos de pensamiento científico, metodologías cuanti y cualitativas, etc." (Mollis, 2003, p.14)

También, en ese sentido, hablando de la solidaridad de los fenómenos, como ética de la comprensión, “la tendencia a la reducción nos priva de las potencialidades de la comprensión entre los pueblos, entre las naciones, entre las culturas. La universidad lleva una herencia cultural, colectiva, que no es solamente la de la nación, sino también la de toda la humanidad.” (García Guadilla, 2003, p. 29)

En otro orden de ideas, se estaría pasando paulatinamente de una educación mecanizada, automatizada y supuestamente realista, a una formación inspiradora, creativa, solidaria, fundamentada en valores y capaz de integrar el realismo con la utopía.

> [La educación universitaria puede integrar el realismo y la utopía con un cambio de] sistemas de referencia, en el sentido en que lo sugiere Nicolescu -1997-, esto es, ‘tomar como fundamento precisamente la ausencia de fundamentos’, o acaso sustituirlo por la construcción de una nueva coherencia que tienda hacia a un trabajo más comprometido con lo multidimensional y multicultural. Para ello hay que atreverse a superar el pensamiento de la lógica binaria que es contrario a la complejidad y alta diversidad que caracteriza a nuestras sociedades, y renunciar a la retórica que tanto ha adornado el discurso sobre la educación superior en los últimos tiempos. (García Guadilla, 2003, p. 29)

Una estrategia que viene sosteniendo la Organización de Estados Iberoamericanos es la de apoyar proyectos interdisciplinarios, que vinculen la universidad con problemáticas sociales, involucrando la participación de los actores interesados en la solución de dichos problemas.

> Proyectos de este tipo, de una envergadura acorde a la importancia social de los problemas a abordar, deben ser organizados en los ámbitos de la política educativa, de salud y de servicios sociales. Sólo una vinculación muy efectiva con los organismos ejecutores de dichas políticas, así como con los sectores sociales involucrados puede garantizar la real aplicación de los conocimientos. Orientar las políticas de ciencia y tecnología hacia una convergencia con las políticas sociales implica que no se debe pensar solamente en términos de conocimiento científico de frontera o en tecnología de avanzada, ya que tanto la innovación como la resolución de problemas sociales en los países de Iberoamérica suele demandar tecnologías de bajo o medio contenido científico. En este caso, lo novedoso de programas como los que se proponen para su apoyo radica en la capacidad de identificar adecuadamente la naturaleza de los requerimientos, analizar las mejores soluciones en diálogo con los actores involucrados y ofrecer un análisis de los problemas orientado a su resolución en la forma socialmente más adecuada. (OEI, 2012, p. 72)

Para ello, las universidades están profundizando en las líneas estratégicas sobre la base de ejes para el cambio y la innovación. Lo que supone un cambio en las culturas institucionales y las políticas públicas en torno al tema.

> En la última década se han producido innovaciones positivas y negativas. Entre las primeras podemos señalar: el reforzamiento y creación de redes de cooperación internacional; el incremento de programas de movilidad académica de profesores y alumnos; los nuevos métodos de gestión, evaluación, acreditación y financiamiento -incluida la búsqueda de la eficiencia y rentabilidad, siempre supeditadas a las misiones esenciales de la universidad y a su compromiso social-; la descentralización en las megauniversidades; la diversificación de cursos, carreras y estudios de posgrado; el énfasis en proyectos interdisciplinarios; la vinculación a la sociedad y al mundo del trabajo, o la capacidad creciente de prospectiva, reforma e innovación. (López Segrera, 2007, p. 46)

Las líneas estratégicas planteadas se llevan a cabo con mecanismos, que favorezcan el cambio cultural de las instituciones. El espíritu innovador se transmite con un fuerte liderazgo en esa dirección. Sin embargo, hay modelos de institución que son más propensos a cambios y otros que resultan más resistentes. El tamaño de la institución, la historia, la cultura generada en sus años de existencia influyen sobre su reacción ante la innovación que suponen determinadas estrategias. Conviven en la región diversos tipos institucionales: colegios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel universitario, nuevas instituciones terciarias privadas, etc. En el sistema coexisten, además, diferentes fuentes de financiamiento.

Claramente, las formas de financiamiento universitario ejercen influencia sobre la capacidad de innovación de las instituciones. Éstas podrían utilizar fuentes alternativas al financiamiento estatal, mediante: el cobro de cuotas y aranceles -en sistemas tradicionalmente gratuitos-; el ingreso por patentes, la venta de servicios, el auspicio de asociaciones privadas. Podrían realizar alianzas estratégicas con agencias internacionales, entre tomadores de decisiones gubernamentales o entre universidades, corporaciones y el sector público. Podrían recurrir a la creciente inversión privada en la oferta de educación superior no vinculada a órganos representativos del interés público. (Mollis, 2003)

Estos modelos provienen de un estudio realizado por Burton Clark (1998), donde se investigan los procesos de transformación de varias universidades europeas: Warwick, en Inglaterra; Twente, en los Países Bajos; Strathcyde, en Escocia; Tecnológica de Chalmers, en Suecia; Joensuu, en Finlandia. Estas universidades tuvieron éxito en emprender significativos cambios. Entonces, Clark extrajo lo que tenían en común, encontrando, por ejemplo, que todas ellas dieron

una gran importancia a la diferenciación en la dimensión organizativa dentro de una cultura emprendedora orientada a la innovación. (Clark, 1998)

En dicha investigación, se define a las universidades innovadoras a partir de estudios de casos. Se trata de instituciones tradicionales, las cuales pasaron de ser fundamentalmente formadoras de profesionales a tener una misión más moderna, desarrollando investigación científica y tecnológica, siguiendo prácticas innovadoras. En este estudio, se observa que el espíritu de las estrategias, que favorecen al cambio en los casos estudiados, está dado por cinco elementos comunes que son:

> la dirección central reforzada; la periferia de desarrollo extendida, traspasando las fronteras universitarias para unirse con grupos y organizaciones externas mediante definiciones transdisciplinarias de los problemas; la diversificación de las fuentes de financiamiento; la transformación del personal docente y de los departamentos en dinámicas unidades innovadoras; y la construcción de una cultura innovadora del trabajo que adopta y promueve el cambio. (López Segrera, 2003, p. 49)

En los documentos analizados, se prescribe que para transformar la educación superior y la sociedad en nuestra región, la universidad no puede estar basada en una metodología de enseñanza tradicional sino, más bien, en una participativa, que fundamenta su actividad educativa en el paradigma de la enseñanza-aprendizaje. De ese modo, se convertirá en una institución innovadora con un concepto moderno del conocimiento y gestión. Otra posible estrategia es la virtualización de los contenidos educativos lo que seguramente producirá un enorme impacto, si es acompañada de los cambios correspondientes en los currícula y los recursos pedagógicos.

Didriksson (1997) propone principios y objetivos para una nueva política educativa, que suponen un nuevo ‘pacto educativo’ y resultan ser compatibles con los que formula la UNESCO para el siglo XXI. Ellos son los siguientes: a) educar debe ser tarea compartida del gobierno y de la sociedad; b) la educación deberá ocupar la máxima prioridad pública; c) el aprendizaje es el nuevo paradigma pedagógico para el cambio y la innovación; d) la educación es un factor clave para la reducción de la pobreza; e) la calidad se liga a los procesos, los resultados y el valor social de los conocimientos; f) la educación debe ser pertinente y responder a criterios de igualdad y equidad; g) la educación básica requiere elevar el promedio de escolarización; h) se impone redefinir el papel de la educación superior; i) la labor

docente debe profesionalizarse; j) la formación para el trabajo debe proporcionar nuevas habilidades, capacidades y competencias laborales: k) es urgente redefinir, racionalizar y diversificar la educación superior; l) el objetivo deberá ser generalizar las capacidades sociales para construir la sociedad del conocimiento. (López Segrera, 2003)

Para liderar el cambio y la innovación, así como para reinventar la universidad y lograr su autorreforma permanente, se necesita: voluntad política de cambio; un proyecto institucional sólido; una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países; y, por último, un conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria. (López Segrera, 2007)

Los programas de aseguramiento de la calidad educativa tienen como fundamento conceptual el enfrentar todos estos desafíos planteados para la universidad de estos tiempos. Esta problemática es la que propone las variables, que estructuran la evaluación de la calidad académica universitaria. Más aún, cuando se trata de acreditaciones institucionales o de programas. En esta tesis se explora si los estándares, que se plantean para tal fin, reflejan esta constelación de desafíos, que definen la identidad universitaria en estos días.

3.7 Síntesis del capítulo[3]

Al entender la universidad como una comunidad de aprendizaje compartido para evaluar su calidad educativa, es necesario realizar algunas consideraciones. Entonces, si es una comunidad de aprendizaje, es un grupo que comparte intereses, costumbres, responsabilidades y rutinas. Dicho aprendizaje es el resultado de un proceso natural, fruto del intercambio y la comunicación entre los distintos actores. Si bien es notoriamente una educación formal, al existir interacción con pares, se transforma en un pequeño grupo de personas. Grupo que alterna la iniciativa de aprender y de enseñar en base a los propósitos compartidos o que pretenden alcanzar. Es un espacio de comunicación e intercambio de información, mediado por un vínculo afectivo que, a través de discusiones, debates y reflexiones, conecta los conocimientos de sus integrantes.

[3] Esta reseña incluye conceptos de los autores citados en el texto principal.

El claustro docente y sus estudiantes conforman un claro ejemplo de comunidad de aprendizaje, recuperando, de ese modo, el sentido original del concepto de 'zona de desarrollo próximo' de Vygotsky. Sin embargo, en Argentina, la relación entre alumnos y profesores en la universidad pública, como consecuencia del número de estudiantes, presenta una crisis en la conformación de esas comunidades de aprendizaje. En esas condiciones, no es posible aprovechar la diversidad de culturas y talentos propios de una comunidad. Desde un marco teórico constructivista, las particularidades socio-afectivas de la relación social entre los actores de un proceso educativo influyen en el aprendizaje.

Frente a los cambios en las características de los jóvenes que ingresan a la educación superior, el rol de los profesores es sumamente relevante en esta cuestión, dado que representa la 'cara visible' de la universidad ante los estudiantes. Dichos profesores son quienes producen cambios en la relación y las modalidades de aprendizaje de los alumnos, recibiéndolos, motivándolos, transmitiéndoles el deseo de aprender y estudiar. Ellos son los profesionales, que responden con su desempeño a la lógica de la gestión universitaria en su conjunto. La docencia puede considerarse una profesión, pues se trata de una actividad que tiene la posibilidad de ser realizada de manera profesional, pero, por su condición colaborativa, se transforma en una actividad colegiada. Por eso, la expresión americana *faculty* -en su traducción más próxima a profesorado que a profesores- resulta más precisa para expresar esta situación colegiada.

El instructor, también, es un sujeto que aprende, porque el aprendizaje se entiende como un proceso social. De ese modo, las políticas universitarias se van orientando paulatinamente hacia un abandono del modelo de 'profesionalización' para pasar a un modelo 'colaborativo', en el cual la actividad de enseñar se convierte en una práctica interactiva. Este estado de cooperación, es viable solamente en una cultura comunitaria, que favorezca el desarrollo de vínculos empáticos y colaborativos

Una educación universitaria de calidad es, entonces, aquella donde el sujeto que aprende es el eje fundamental de su quehacer. Para ello, se han hecho necesarias modificaciones en los procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje: se está produciendo un cambio de paradigma. Para la UNESCO, una de las tareas

urgentes de la universidad es responder a los cambios experimentados en sus estudiantes no sólo modificando los modelos educativos centrados en la transmisión de contenidos sino también favoreciendo aquellos modos de enseñanza innovadores, adaptados a las características y necesidades de una población plural y diferente. Así, se colaboraría con la retención y permanencia de los alumnos en la institución.

Por otra parte, el aumento de la matrícula -que enfrentan las universidades en los últimos tiempos- difícilmente puede mantenerse tomando como base el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional. La masificación -o al menos, el aumento de matrícula prevista- está requiriendo un cambio en el perfil del docente que considere este nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. El paradigma del aprendizaje está desplazando al de la enseñanza y los profesores asumirán, por ello, el rol de asesores o coordinadores en el proceso de formación. Su tarea central será la de desarrollar las habilidades intelectuales de los alumnos y acompañar su formación integral.

Los docentes pasan a tener cargas horarias, en las que combinan, en proporciones adecuadas, actividades de docencia directa con tutoría, vinculación, difusión y gestión académica, según la naturaleza de cada campo y la misión de cada institución. El personal académico de carrera orientará sus actividades no sólo al servicio de sus estudiantes sino también a la actualización de su conocimiento tanto disciplinar como pedagógico-didáctico.

Para ello, algunos países y la mayoría de las instituciones plantean políticas de incentivos, las cuales favorecen la actualización de los planes de estudio, la innovación en métodos de enseñanza-aprendizaje, las pasantías de alumnos en empresas. Mediante salarios remuneradores y programas de estímulos basados en la calidad del desempeño de los docentes e investigadores, se estimula la permanencia y la actuación del personal de carrera. Se favorece, además, tanto el trabajo en equipo, como la productividad individual.

Para ello, se han mencionado ya varias estrategias, que están ayudando a las instituciones a pasar: de un aprendizaje centrado en el profesor a otro centrado en el estudiante; de un aprendizaje centrado en el conocimiento a otro basado en

competencias, de un aprendizaje competitivo a otro cooperativo; de un aprendizaje de incorporación artesanal fruto de la actividad magistral del profesor a otro con incorporación tecnológica.

De esa forma, la universidad estará cada vez más integrada a la sociedad. Se crea, así, una relación estable entre universidad y sociedad, que supone cambios importantes en la formación universitaria. Esa gran transformación profesional exigirá un mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas tanto éticas como estéticas y un cambio total de actitud no sólo en los profesores sino también en los estudiantes.

Por ende, la preocupación por la calidad y la eficiencia universitaria va pasando de manos de las agencias nacionales e internacionales -externas a las universidades- a las propias instituciones académicas. Éstas no sólo tienen al conocimiento como preocupación excluyente, sino que también están dando pasos dirigidos a satisfacer las necesidades materiales y humanas de toda la sociedad. Los esfuerzos realizados por todos los actores interesados en el desarrollo de un capital intelectual y ético responden a una sociedad involucrada en un desarrollo socialmente sostenible. La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas ofrecen: en eso radica su calidad.

El estudiante ya no se acerca a la universidad sólo para la adquisición de un título o un aprendizaje, sino que se solidariza con la construcción de un proceso dinámico de cambio permanente, que actúa como promotor constante de la mejora en la calidad de la actividad universitaria. En tal sentido, posiblemente las estrategias más oportunas para este fin sean: la diversificación, la autonomía institucional, la sensibilización con las necesidades nacionales, la preocupación por el desarrollo individual de los estudiantes y la calidad de la oferta. En síntesis, todos los mecanismos, que ayuden a identificar al conocimiento como el ‘capital’ del nuevo milenio.

La educación a distancia se convertirá en la forma predominante de educación, y en especial de educación superior. Sin embargo, estamos frente a la configuración de dos tipos de enseñanza superior paralelos: por un lado, una

educación presencial de alta calidad en las denominadas universidades de ‘elite’; y, por el otro lado, una educación a distancia virtual masificada, que no siempre tiene la calidad de la primera.

Epistemológicamente, de ahora en más, las universidades cultivarán la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad. Aunque este último tema genera, en los tiempos actuales, debates relacionados fundamentalmente a las ciencias sociales -todas ella interpretativas, aunque en distinto nivel de desarrollo-. Algunas ciencias están encontrando, en los primeros tiempos de su independencia epistemológica, un camino metodológico propio, que ayuda a su esclarecimiento identitario. Estas problemáticas académicas se trasladan a la enseñanza universitaria, hoy demasiado preocupada por la respuesta profesional de sus disciplinas.

La universidad estimulará las prácticas de estudiantes y graduados recientes en empresas mediante programas adecuados en el marco de proyectos de innovación, con docentes de las casas de estudios como tutores. Para ello, conciliará los intereses propios del conocimiento a través de estrategias, que se orienten a relacionar la investigación con las políticas públicas.

En otro orden de ideas, las casas de altos estudios apuntan a una internacionalización creciente. La misión de la universidad está relacionada en esencia con la ‘universalidad’ en el sentido de la globalización. La universidad va a tener actividades fuertemente interconectadas, por lo cual se hacen necesarios: por un lado, cambios sobre en papel del Estado; y, por otro lado, planes estratégicos que reorienten a las instituciones en función a los nuevos escenarios.

Finalmente, los programas de aseguramiento de la calidad educativa tienen el fundamento conceptual de enfrentar todos estos desafíos planteados para la universidad de estos tiempos. Esta problemática es la que propone las variables, que estructuran la evaluación de la calidad académica universitaria; más aún, cuando se trata de acreditaciones institucionales o de programas. Esta tesis explora si los estándares que se plantean para tal fin, reflejan esta constelación de desafíos que definen la identidad universitaria del presente y del futuro.

CAPÍTULO 4. CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La vida es la forma / que emplea el universo / para su investigación.
ROBERTO JUARROZ

4.1 De la hipótesis fundamental a las hipótesis de trabajo

Entre los mecanismos utilizados para la acreditación de carreras -especialmente, de posgrado-, los estándares no sólo son de alcance limitado, sino que actúan como agentes homogeneizadores de los aspectos académicos de dichos programas: a) atentando contra su capacidad de innovación y su diferenciación en el mercado académico; b) afectando la captación de estudiantes; c) provocando importantes costos institucionales. Por otra parte, dichos estándares, al ser definidos por el Consejo Universitario en acuerdo con el Ministerio de Educación, resultan una herramienta de preservación del protagonismo de las autoridades académicas en el sistema de evaluación de la calidad universitaria en Argentina.

De esta hipótesis fundamental, se desprenden las siguientes hipótesis de trabajo:

1) Los estándares utilizados para la evaluación y posterior acreditación de las carreras de posgrado no alcanzan a describir los indicadores de calidad -conocimientos, competencias, práctica, disposición-, que requiere el egresado de dicho programa.

2) Los indicadores, expresados en los estándares de acreditación de posgrado para docentes, autoridades, directores de tesis, no garantizan las competencias pedagógicas de gestión ni garantizan la actualización de los perfiles necesarios para la carrera.

3) La infraestructura y el equipamiento solicitados en la resolución de estándares para acreditación de posgrados no se adaptan por igual para medir distintas áreas científicas de los posgrados.

4) Las marcas, que hay que alcanzar con su precisión en aspectos formales -cargas horarias, teóricas, teórico-prácticas, seminarios, talleres, modalidades

de admisión, contenido de las asignaturas, modalidad de evaluación-, desvían la atención sobre un diseño innovador de los programas -particularmente, de posgrado-, y por tanto, afectan su diferenciación en el mercado académico.

5) Los mecanismos de acreditación provocan importantes costos institucionales no solamente económicos sino organizacionales y de imagen, dado que las instituciones trabajan bajo la presión de la acreditación, de la exposición pública de sus puntos débiles y hasta de fracasos académicos.

6) Los estándares, definidos por el Consejo Universitario en acuerdo con el Ministerio de Educación, preservan la autoridad del sistema universitario argentino.

4.2 Del objetivo general a los objetivos específicos

El objetivo general de la tesis es indagar en los estándares y criterios a considerar en la acreditación de las carreras de posgrado para analizar su alcance en la calidad educativa final de las mismas, ponderando su valor como homogeneizadores de sus aspectos académicos, como condicionantes del carácter innovador de las carreras y su diferenciación en el mercado académico, como obstáculo para la captación de estudiantes, como responsables de costos institucionales desmedidos.

Desglosando en objetivos específicos, la investigación busca:

1) Identificar los estándares y criterios definidos para la aprobación de los programas de posgrado -plan de estudios, contenidos, bibliografía, trabajos finales- que describen los aspectos académicos específicos del perfil del egresado del posgrado.

2) Contrastar los requerimientos del Consejo de Universidades para los perfiles tanto de los docentes como de autoridades de posgrado, y los resultados de las respectivas tareas.

3) Evaluar la pertinencia de los recursos de infraestructura y equipamiento para las distintas áreas científicas.

4) Indagar en los estándares de los planes de estudio y otras formalidades, rastreando el espacio adjudicado a cuestiones innovadoras y disruptivas, que afectan directamente a la captación de estudiantes por la abundancia de ofertas similares.

5) Analizar los costos institucionales no sólo económicos sino fundamentalmente organizacionales y de imagen, fruto de la presión originada en los procesos de acreditación y la exposición pública de la tarea institucional.

6) Inferir el valor que adquiere la definición de los estándares para la acreditación, por parte del Consejo Universitario, en cuanto a la recuperación del protagonismo y la autonomía perdidos en la compulsa de poder, planteada por la tarea de evaluación de la calidad.

Para analizar la coherencia interna del trabajo se realiza la siguiente grilla conceptual:

	PREGUNTA	**HIPÓTESIS**	**OBJETIVO**
1.	¿Alcanza con definir un mínimo de contenidos para cubrir la totalidad de los conocimientos y competencias necesarias para el programa? ¿Una determinada carga horaria es un indicador pertinente para garantizar la cobertura de los contenidos de una asignatura? ¿Una bibliografía actualizada es evidencia necesaria para demostrar profundidad de análisis, novedad genuina de conocimientos o cobertura de perspectivas teóricas?	Los estándares utilizados para la evaluación y posterior acreditación de las carreras de posgrado no alcanzan a describir los indicadores de calidad -conocimientos, competencias, práctica, disposición- que requiere el egresado de dicho programa.	Identificar los estándares y criterios definidos para la aprobación de los programas de posgrado -plan de estudios, contenidos, bibliografía, trabajos finales- que describen los aspectos académicos específicos del perfil del egresado del posgrado.
2.	¿Poseer un título de magíster o doctor puede garantizar la calidad de la enseñanza de un docente? ¿Los antecedentes en investigación de los docentes garantizan actualización y cobertura de los temas medulares de los programas de posgrado? ¿Los antecedentes académicos de las autoridades del posgrado garantizan sus dotes de gestión?	Los indicadores, expresados en los estándares de acreditación de posgrado para docentes, autoridades, directores de tesis, no garantizan las competencias pedagógicas de gestión ni garantizan la actualización de los perfiles necesarios para la carrera.	Contrastar los requerimientos del Consejo de Universidades para los perfiles tanto de los docentes como de autoridades de posgrado y los resultados de las respectivas tareas.

3.	¿Alcanza con medir la materialidad, o sea, los elementos registrables manejados para ponderar la calidad de los resultados? ¿Es suficiente un excelente laboratorio para certificar una buena práctica? ¿Un acervo bibliográfico abundante alcanza para cubrir el marco referencial de todas las temáticas de tesis de las distintas titulaciones?	La infraestructura y el equipamiento solicitados en la resolución de estándares para acreditación de posgrados no se adaptan por igual para medir distintas áreas científicas de los posgrados.	Evaluar la pertinencia de los recursos de infraestructura y equipamiento para las distintas áreas científicas.
4.	¿Es más valioso un arquitecto con orientación a la elaboración de proyectos creativos y de vanguardia, que uno preocupado por la reducción del déficit habitacional de una región u otro cuya opción es la preservación del medio ambiente? ¿Es más adecuado un ingeniero en sistemas tendiente al uso de los últimos avances tecnológicos sin importar su origen, que aquel que enfatiza en el desarrollo del software libre? ¿Tiene mayor valor un crítico de arte preocupado por la innovación que otro fiel a las tradiciones culturales? ¿Cuál es la mejor perspectiva, la de un jurista garantista o la de aquel preocupado por el cumplimiento efectivo de las penas?	Las marcas, que hay que alcanzar con su precisión en aspectos formales - cargas horarias, teóricas, teórico-prácticas, seminarios, talleres, modalidades de admisión, contenido de las asignaturas, modalidad de evaluación-, desvían la atención sobre un diseño innovador de los programas - particularmente de posgrado-, y por tanto, afectan su diferenciación en el mercado académico.	Indagar en los estándares de los planes de estudio y otras formalidades, rastreando el espacio adjudicado a cuestiones innovadoras y disruptivas, que afectan directamente a la captación de estudiantes por la abundancia de ofertas similares.
5.	¿Cuáles son los costos de la presentación de posgrados de acreditación viable? ¿Qué sucede cuando los posgrados son rechazados y evaluados con categorías bajas? ¿Cómo funcionan las instituciones internamente frente a la acreditación y a la exposición de los resultados?	Los mecanismos de acreditación provocan importantes costos institucionales no solamente económicos sino organizacionales y de imagen, dado que las instituciones trabajan bajo la presión de la acreditación, de la exposición pública de sus puntos débiles y hasta de fracasos académicos.	Analizar los costos institucionales no sólo económicos sino fundamentalmente organizacionales y de imagen, resultado de la presión originada en los procesos de acreditación y la exposición pública.
6.	¿Se expresan en los estándares las prioridades de las instituciones del Consejo Universitario para los posgrados? ¿Cómo se realiza el consenso para el planteo de estándares? ¿Se expresan en los estándares las prioridades del Ministerio de Educación para los posgrados?	Los estándares, definidos por el Consejo Universitario en acuerdo con el Ministerio de Educación, preservan la autoridad del sistema universitario argentino.	Inferir el valor que adquiere la definición de los estándares para la acreditación, por parte del Consejo Universitario, en cuanto a la recuperación del protagonismo y la autonomía perdidos en la compulsa de poder, planteada por la tarea de evaluación de la calidad.

4.3 Desde una perspectiva hermenéutica

Junto a estos aspectos propios de la metodología de la investigación, se encuentran otras cuestiones, también de carácter metodológico, que necesitan un marco de referencia previo. Pues definen no sólo una concepción del tipo de investigación encarada sino también una toma de posición en términos de la filosofía de las ciencias de la que se parte. Se trata del matiz hermenéutico elegido para el análisis -central para el tema de esta tesis-.

Una mirada hermenéutica ayuda a evitar inferencias apresuradas que conduzcan a conclusiones diversas o, inclusive, contrapuestas. La intención de estos párrafos es descifrar el significado detrás de los enunciados y actos de los protagonistas, en una aproximación a una exégesis de la razón misma sobre dicho significado.

Jürgen Habermas y Anthony Giddens reconocen que Schütz ha sabido destacar la importancia de la hermenéutica en la investigación social, en cuanto al conocimiento o comprensión que los sujetos tienen acerca de su acción y situación. (Schuster, 2002)

Cuando se habla de evaluación de un fenómeno social o cultural, entra en juego la 'subjetividad' de quienes realizan los juicios. La acreditación de carreras de posgrado y la generación de los estándares para realizarla se encuentran necesariamente improntadas de dicha subjetividad. Una aproximación exploratoria de los dispositivos utilizados ayudará a verificar esa posible distorsión.

Sin pretender sintetizar el pensamiento de Alfred Schütz en unas pocas líneas, se intentará hacer una breve descripción de su postura. Schütz es considerado el padre de la sociología o ciencia social fenomenológica ya que "ofrece muy variados aspectos y desarrollos, metodológicos, psicológicos y sociológicos." (Ferrater Mora, 1994, p. 3206) Comienza estudiando la estructura significativa del mundo social: investiga específicamente cómo el conjunto de significados subjetivos, que constituyen al mundo, se articulan entre sí.

Schütz denomina mundo de la vida cotidiana a la porción de realidad en la que el hombre puede intervenir y modificar, mientras actúa en ella a través de su

experiencia. Pero esta subjetividad no puede constituirse sin la presencia de los otros, dando espacio a la 'intersubjetividad'. Esta intersubjetividad no es simplemente la sumatoria de las experiencias de los individuos, sino que conforma una trama compleja con una serie de implicancias mutuas. Las descripciones subjetivas e intersubjetivas revelan construcciones cognoscitivas y acciones planeadas. (Ferrater Mora, 1994)

La propuesta de interpretación de la realidad social que hace Schütz, a partir de su concepto de intersubjetividad, lo convierte en uno de los teóricos de gran influencia en las teorías sociales actuales, que reivindican el papel del sujeto en la construcción de la realidad social.

> Schütz, al igual que Husserl, considera que los hechos no son realidades externas, sino objetos ideales, en tanto son construidos en nuestra conciencia. Es decir, el significado se encuentra en la relación de los actores con los objetos, y en esta relación el lenguaje resulta esencial, pues, gracias a él, el mundo externo es ordenado. Es así que el significado se constituye intersubjetivamente. (Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007, p. 232)

En las ciencias sociales se realizan "construcciones de segundo orden, o sea construcciones de las construcciones hechas por los actores de la sociedad misma, actores cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo con las reglas del procedimiento de su ciencia" (Schütz, 1995, p. 38). Y, a partir de allí, se obtienen explicaciones en consonancia con cada una de las ciencias. Para ello, este trabajo supone seguir la premisa del investigador en ciencias sociales, poniendo entre paréntesis -*epojé*- su actitud natural para dar lugar a la observación y la comprensión.

La hermenéutica sociológica se sustenta con los aportes de Schütz en lo referente al desafío de reconstruir sentidos y acciones en el ámbito de las ciencias sociales. Su trabajo se suma no sólo a la discusión constructivista en lo teórico -construcción social de la realidad- sino también en lo epistemológico y metodológico, al plantear interrogantes sobre los modos de conocer la realidad social. Schütz considera que este sistema debe estar construido de tal forma que un acto humano -realizado siguiendo estos preceptos- será comprendido no solamente por el propio actor sino también por sus semejantes. (Retamozo, 2012)

La supuesta posición a favor de un 'observador desinteresado' propia del investigador en ciencias sociales es cuestionada por Habermas (1987), porque considera que desprecia los objetivos constitutivos del conocimiento. En su teoría de la acción comunicativa, Habermas desarrolla el concepto de mundo de la vida a partir de una crítica al concepto fenomenológico, cuestionando, una vez más, a Schütz. Giddens (1993), en cambio, cuestiona el subjetivismo de Schütz criticándole haber dejado de lado los mecanismos históricos estructurales del mundo de la vida, elementos clave para la acción social.

Independientemente de esas críticas de Habermas y Giddens, Schütz cimentó las bases conceptuales necesarias para avanzar en el problema de la interpretación del sentido, junto con la forma de construcción y validación del conocimiento científico. Por un lado, Schütz contribuye al constructivismo en lo teórico tanto por la centralidad de la producción de sentidos en la vida cotidiana como por su relación con el sentido común y sus formas de razonamiento. Por el otro, en el plano metodológico, el aporte deviene de su postura en favor de la posibilidad de una interpretación científica del sentido asignado subjetivamente por los actores en la vida cotidiana y la importancia de la subjetividad como categoría en dicha tarea. (Soldano, 2002)

El mérito de Schütz es devolverle la subjetividad al mundo social, desde una perspectiva fenomenológica. Su contribución es haber definido el ámbito del mundo de la vida como espacio para la interacción y construcción de sentido. En particular, su aporte es haber mostrado, que el mundo es realmente construido y reconstruido por la experiencia intersubjetiva desde las vivencias de los actores en un mundo compartido. El mundo de la vida y el conocimiento se desprenden de las herencias culturales de los actores y sus comunidades. La cultura aparece exenta de coacciones externas y su fuerza reproductora es solamente atribuida a las convicciones de los actores. (Rodríguez Salazar, 1996)

Finalmente, el reto de la hermenéutica es comprender el sentido del mundo sin perder rigor científico al caer en el relativismo excesivo de la subjetividad. La fenomenología sociológica de Alfred Schütz encuentra nuevo impulso en el terreno de la sociología del conocimiento. Las corrientes actuales confirman que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los

procesos por los cuales esto se produce. Actualmente, el interrogante sigue siendo válido al aproximarse a la construcción de la realidad y la producción del conocimiento. Ambos procesos están íntimamente relacionados con la capacidad de distinguir entre una realidad objetiva y una realidad subjetiva.

La cuestión de la permanencia o no del paradigma hermenéutico en las ciencias sociales depende, en mayor o menor medida, del concepto de subjetividad. En ese sentido, cuando comenzamos a explorar la posibilidad de un acercamiento al conocimiento con un planteo humanista, lo que entra en crisis no es sólo la idea de sujeto sino las representaciones de las ciencias sociales, incluidos todos los constructivismos contemporáneos. Por ello, se puede inferir que tanto el modelo de las ciencias sociales análogo al de las naturales -sustentado en la idea de dominio- como el modelo hermenéutico que otorga mayor especificidad a dichas ciencias sociales -centrado en la idea de un sujeto constructor de mundos simbólicos a través de la lengua- están ligados, ambos, a la subjetividad.

Reconociendo estos conceptos fundantes, la tarea de investigación planteada en esta tesis -que aborda cuestiones fuertemente improntadas por la subjetividad como el planteo de estándares y la evaluación con dichos instrumentos- asume un modelo hermenéutico específico de las ciencias sociales, que considera la idea de sujetos constructores de realidades simbólicos vinculados a la subjetividad.

4.4 Diseño metodológico de la investigación

En primer lugar, se propuso un sondeo bibliográfico, no sólo desde una postura integradora, definida como la revisión de "trabajos previos con el fin de que contribuyan a la construcción del planteamiento e incluso para elaborar una perspectiva teórica" (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 526) sino también con la intención de usar la bibliografía para detectar la vacancia investigativa o los conceptos clave que no se han pensado. Una vez planteadas, en el marco teórico, las nociones fundamentales que estructuran la investigación y, en el estado de la cuestión, los antecedentes de trabajos previos sobre el tema de estudio, en los capítulos siguientes se utilizará un sondeo similar para la precisión de los aspectos a tratar en cada caso. Esta estrategia se desprende del concepto de Ynoub (2015) de trama o matriz teórica:

> Probablemente una metáfora más ajustada [que la de marco de referencia conceptual] sería la de 'trama o matriz teórica' ya que una trama es resultado del entrecruzamiento de tejidos o hilos. De ese entretejido emerge la figura o la imagen que resulta de la totalidad de la trama. [...] Se puede invocar también la imagen de un 'entretejido' a partir del cual emerge la propia posición en el tema. (p. 206)

El fenómeno central (Hernández Sampieri, 2006) de esta investigación sería la evaluación de la calidad para la acreditación de una carrera universitaria de posgrado. Mientras que los secundarios (Hernández Sampieri, 2006), desde el punto de vista metodológico, son: a) el concepto mismo de calidad, desde las variables elegidas, sus indicadores y marcas; b) el problema de la exclusión como desprendimiento de la selección en base a aquellos valores previstos; c) la posible homogeneización como consecuencia del proceso evaluador d) el tema de la ausencia de creatividad e innovación, o el planteamiento de perspectivas especiales en la definición de los matices posibles descriptos en el perfil profesional a alcanzar; e) el vínculo entre producto y contexto, que obliga a referenciar el proyecto educativo universitario en relación con el contexto en el que se desarrolla; f) la avidez de mejora de los programas y las instituciones dejadas por el sistema de aseguramiento de la calidad -objetivo final de la evaluación formativa-. Todos estos aspectos serán estudiados oportunamente para contrastarlos con el fenómeno central antes citado.

Por todo ello, en el *Capítulo 1*, en el marco teórico se recorrieron los conceptos de evaluación, calidad, acreditación, inclusión y educación universitaria. Todos estos conceptos también serán utilizados a lo largo de la tesis para poner en diálogo la teoría con el análisis de documentos y el trabajo de campo sobre la práctica evaluativa. Pero también, en cada capítulo se profundizará en la documentación bibliográfica correspondiente a los fenómenos secundarios abordados.

En segundo lugar, para comprender el valor de la evaluación de la calidad en el concierto del sistema universitario, se indagó en el *Capítulo 2*: por un lado, el impacto del proceso de acreditación de carreras sobre la calidad del sistema universitario; y, por otro lado, los estudios realizados por importantes universidades como la de Ohio y Michigan, sobre el tema central de la tesis: los estándares de evaluación. Básicamente, se trata del desarrollo de la obra de Daniel L. Stufflebeam -con más de cincuenta años de investigación y gestión sobre la evaluación educativa

con estándares- en contraste con otros autores, que plantean un contrapunto sobre el tema.

En tercer lugar, se realizó en el *Capítulo 3* un sondeo de los desafíos por los que pasa la educación superior. Metodológicamente, este capítulo armó su 'trama teórica' con fuentes ensayísticas especulativas. La justificación es el hecho de que el objeto de estudio en esta tesis es dinámico. Por la proliferación de cambios en el sistema universitario, existe la posibilidad de que se esté evaluando hacia el pasado -los ritmos institucionales no acompañan necesariamente a los culturales-. Un sondeo por las propuestas de las instituciones públicas, nacionales o supranacionales, que formulan acciones para la mejora de la educación superior, aunque de carácter prescriptivo, permite la construcción y contrastación de estándares con perspectiva de futuro. A partir de ello, se estudiará la posibilidad de evaluar esa dinámica y, en caso afirmativo, con qué tipo de modalidades e instrumentos.

En particular, en este mismo *Capítulo 4* -de carácter metodológico-, se realizó un abordaje al tema de la hermenéutica, ya que está relacionado con la modalidad de aproximación de la investigación y con una observación crítica al trabajo realizado por los actores de proceso de acreditación. Esto también hace referencia a la estrategia utilizada en los diferentes capítulos para explicitar la trama o matriz teórica en los términos de Ynoub (2015).

Del mismo modo, en el *Capítulo 5* se profundizarán las aproximaciones científicas a la acreditación propiamente dicha, puntualizando las diferencias conceptuales, metodológicas, temporales y referidas a la realidad de cada nación. Y, así, realizar las inferencias necesarias sobre el procedimiento en la Argentina en el periodo en cuestión. Mientras, en el *Capítulo 6* se ahondará en la conceptualización, el origen y la historia de la construcción de estándares como modalidad de evaluación a fin de introducir al trabajo de campo sobre los estándares utilizado en la acreditación de posgrados nacional.

En cuanto a los métodos de recolección de datos, se buscaron aquellos que permitan profundizar las distintas maneras de pensar y abordar el problema para diferenciar -con mayor facilidad- el concepto central que se estudiará de los otros

que se vinculan con él. Esto se llevará a cabo mediante un análisis de los resultados, medidos en: los registros de las resoluciones de acreditación, la percepción de los diferentes actores del sistema y los efectos de mejora o no, logrados en los programas y las instituciones mediante entrevistas o documentos de comunicación de las propias instituciones.

A modo de justificación, podría decirse que la evaluación de la calidad educativa en general y, particularmente, en educación superior, parece tener consenso en primera instancia. Sin embargo, las dudas y cuestionamientos aparecen en cuanto se profundiza en los conceptos de calidad y evaluación. La metodología de la acreditación -uno de los mecanismos utilizados por la agencia evaluadora, CONEAU- apunta a alcanzar determinados estándares para poder desarrollar la actividad. De este modo, se implican aspectos problemáticos, que serán analizados con mayor precisión.

Si bien se busca que el sistema universitario en su conjunto, garantice a la comunidad la calidad de los proyectos educativos con mayor relevancia y riesgo social (CONEAU, 2015), el cumplimiento de este objetivo conlleva efectos secundarios a ser analizados cuidadosamente para evitar desviaciones y conflictos mayores. El primero de dichos inconvenientes se plantea al definir los estándares: las organizaciones convocadas para precisarlos requieren acuerdo sobre su legitimidad y su representación (Fernández Lamarra, 2007).

Los estándares mismos, además, expresan definiciones de variables, indicadores y marcas que ameritan una aproximación más exhaustiva. Por otra parte, estos valores -cualesquiera que fuesen- estructuran perfiles profesionales y académicos cuestionables en cuanto a los márgenes de libertad institucional, concepción ideológica, creatividad, innovación, diferenciación. Mediante la lectura reflexiva de la documentación, la cual acompaña a las convocatorias de acreditación provista a las instituciones, se podrá desentrañar las prioridades que plantean los patrones y criterios allí expresados. Aquí, es conveniente un análisis critico-interpretativo de la fundamentación de dichos escritos, donde aparecen los modelos que persiguen los autores de los estándares de evaluación. Finalmente, resulta importante analizar el impacto que tiene, al interno de las instituciones, las estructuras y los funcionarios, la acreditación de sus programas o el mismo proceso

de evaluación, y cómo esto afecta a las culturas organizacionales. En ese sentido, a través de entrevistas semidirigidas o las recomendaciones realizadas por los pares evaluadores, es posible analizar las distintas experiencias de los actores, sean docentes, sean autoridades o sean los propios evaluadores, rastreando las preocupaciones de los participantes en torno al proceso. La idiosincrasia y la diversidad de los actores pueden aportar datos de valor en la investigación. También, es conveniente un estudio de las comunicaciones entre las universidades y las instituciones de contralor, que acompañan todo el proceso hasta el posterior registro de resultados, tanto para la operacionalización de variables como para la ponderación de posibles datos cuantitativos.

Los datos obtenidos no se reducirán a valores numéricos, a pesar que algunas de las variables pueden ser cuantificables, tales como: los diseños curriculares determinados en función a contenidos, la proporción de asignaturas de similares características en idénticos proyectos educativos de diferentes instituciones, la promoción, la repitencia, el nivel de graduación de los estudiantes, los años de duración de las carreras, la duración de la validez de la acreditación, la categorización. La investigación se piensa desde una perspectiva fundamentalmente educativa y con un enfoque prioritariamente cualitativo, aunque no excluyente (Hernández Sampieri, et al., 2006). Según los objetivos, se trata de una investigación analítica, interpretativa (Hurtado de Barrera, 2010) que incluye elementos comparativos con una aproximación a la explicación de algunos sucesos surgidos de la práctica evaluativa. . En cuanto al diseño de la investigación y el origen de los datos, se optó por una modalidad de análisis documental, con entrevistas en profundidad de informantes calificados y el trabajo empírico con las resoluciones de acreditación -*Apartado 4.5*-.

Los conceptos teóricos en los que hay que consensuar previamente son los de calidad, educación y su interrelación. Esto implica un acuerdo previo no sólo sobre la educación superior sus retos actuales y futuros sino también en cuanto a la necesidad de innovación en el nivel educativo. Se expondrán claramente otros presupuestos como el ineludible requisito de la autonomía universitaria, la prevalencia de la responsabilidad estatal sobre la formación superior y la diferencia en la gestión tanto pública como privada de las instituciones. Estos constructos, conceptos, definiciones y proposiciones arman una visión sistemática, que ayuda a

entender la causa de los fenómenos y eventos abordados, además de sus contextos, junto con la interrelación entre ellos (Kerlinger y Lee, 2002).

Se muestran en *Anexo* las entrevistas realizadas. En primer lugar se entrevistó al Coordinador de Acreditación de Posgrado, Dr. Mariano Calbi. También, se entrevistó a responsables de posgrados y personal de universidades en roles de articulación entre una universidad privada y la CONEAU. Se destaca la entrevista al Director del Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de La Plata y Experto Evaluador para Coneau, Dr. Eduardo Russo. Se entrevistó, además, a otros pares evaluadores como el Mg. Federico Del Giorgio Solfa, quienes puntualizaron sus limitaciones para expresarse debido al compromiso de confidencialidad realizado con la organización.

Para avanzar en el diseño de la investigación y la elección de las técnicas más adecuadas para el trabajo de campo, se elabora una matriz de datos. En primer lugar, se divide el objeto de estudio en cinco unidades de análisis en función a los objetivos específicos planteados. A continuación se presenta dicha matriz de datos, la cual propone variables de análisis que pueden ser operacionalizadas, situación que se especifica en la columna indicadores de la siguiente tabla, donde se aclaran la dimensión y el procedimiento de recabado de datos.

4.4.1 Unidades de análisis

1º) Homogeneización de las carreras de posgrado

Variable	Indicadores	
	Dimensión	Procedimiento[1]
Diseño curricular	Fundamentos	Análisis de las resoluciones de acreditación de la CONEAU.
	Estructura académica	
	Contextualización	

2º) Capacidad de innovación y diferenciación en el diseño curricular

Variable	Indicadores	
	Dimensión	Procedimiento
Metodologías de la enseñanza-aprendizaje	Tipo de espacio curricular	Entrevistas; análisis de las resoluciones de acreditación de la CONEAU.
	Organización temporal	
	Espacios físicos	
	Evaluación	

[1] (Ynoub, 2015, p. 250)

3º) Captación de los estudiantes de posgrado

Variable	Indicadores	
	Dimensión	Procedimiento
Diferenciación y originalidad de alternativas	Perfil del graduado	Análisis de las resoluciones de acreditación de la CONEA y comparación de páginas *web* de los posgrados
	Identidad de la propuesta	
	Relación costo-beneficio	

4º) Costos institucionales en relación con la acreditación

Variable	Indicadores	
	Dimensión	Procedimiento
Económica -en sentido amplio- de la acreditación	Esfuerzos institucionales	Exploración bibliográfica, análisis de las normativas de la acreditación y entrevistas.
	Gastos y financiación	

5º) Protagonismo de las partes implicadas en la evaluación

Variable	Indicadores	
	Dimensión	Procedimiento
Gestión política	Autoría de la decisión	Análisis de la normativa del sistema de aseguramiento de la calidad, entrevistas y la observación participante.
	Envergadura de la decisión	

4.4.2 Población y muestra

Para el análisis de la acreditación de posgrados en relación con los estándares, en el *Capítulo 6*, se explorarán las resoluciones que expresan los resultados de la evaluación de las distintas carreras presentadas ante la CONEAU. El universo de análisis se encuentra, precisamente, en la documentación de la Agencia, que presenta los posgrados acreditados en el período 1998-2018[2]. Por el tamaño del universo, se toma la decisión de realizar una muestra y para garantizar su representatividad, se realiza un muestreo probabilístico, estratificado y proporcional. (Ynoub, 2015) De todos modos, la búsqueda de representatividad se realiza con el único fin de preservar las condiciones del *corpus* empírico, en cuanto a lo regular o característico de una investigación de tipo cualitativo. Para trabajar con la variabilidad propia de la población en su conjunto, se realiza una operación para preservar las proporciones del universo de análisis, que se explicita en el *Apartado 4.5*. Para otras cuestiones sobre la acreditación y los estándares, se utilizarán muestras no probabilísticas por caso (Ynoub, 2015), que se presentan también en el siguiente *Apartado*.

[2] El período 1998-2018 hace referencia a los años de emisión de las resoluciones correspondientes al recorte temporal de la tesis -ver *Introducción*-.

4.5 Un ‘universo’ de resoluciones de acreditación

El universo de análisis se encuentra, precisamente, en las resoluciones de la CONEAU, que presenta los posgrados acreditados en el período 1998-2015, recorte temporal del trabajo. Se realiza, como se ha mencionado, una muestra probabilística, estratificada y proporcional, capaz de representar el perfil del universo (Ynoub, 2015) en los análisis a realizar.

Para considerar la variabilidad del universo de análisis, se señalan a continuación algunas cifras estadísticas descriptivas, que permiten estimar las proporciones necesarias para la definición de un muestreo respetuoso del universo. Según Fernández Lamarra (2018), en julio de 2016, la cantidad de posgrados analizados eran 5354, de los cuales se acreditaron 2404 (45%) en funcionamiento y se rechazaron 574 (11%), se acreditaron 913 proyectos nuevos (17%) y se rechazaron 303 (6%), hubo 432 programas retirados (8%), 76 archivados (1%) y 652 en evaluación (12%). A Julio 2016, un 11,8% eran doctorados, un 33,5 % eran maestrías y un 54,7% eran especializaciones, mientras que a diciembre del mismo año, los doctorados alcanzaban a un 14,8%, la maestrías al 32,9% y las especializaciones un 52,3%. En cuanto a la disciplinas, un 20,6% correspondían a Ciencias Aplicadas, 3,4% a Ciencias Básicas, 25,8% a Ciencias de la Salud, 17,8% a Ciencias Humanas y 32,4% a Ciencias Sociales. Es decir, la selección fue al azar, pero en función a las categorías planteadas y en la correspondiente proporción. En el siguiente cuadro, se consignan las cantidades y porcentajes de los posgrados por tipo y categorización hacia 2005.

POSGRADOS POR TIPO Y CATEGORIZACIÓN -2005-	**DOCTORADO**		**MAESTRÍA**		**ESPECIALIZACIÓN**	
A	232	36.3%	147	11.3%	123	6.4%
B	155	24.2%	310	24%	435	22.7%
C	107	16.7%	247	18.9%	635	33.1%
NO SOLICITA	92	14.4%	326	25%	440	22.9%
PROYECTO	46	7.2%	163	12.5%	218	11.4%
	639		1305		1919	

Elaboración del autor en base a informe CONEAU (2015).

En el este cuadro, se exponen los porcentajes de los posgrados por tipo y disciplina hacia el mismo año.

POSGRADOS POR TIPO Y DISCIPLINA -2005-	DOCTORADO	MAESTRÍA	ESPECIALIZACIÓN	SOBRE TOTAL
CIENCIAS APLICADAS	28%	29%	18%	20.6%
CIENCIAS BÁSICAS	15%	4%	1%	3.4%
CIENCIAS DE LA SALUD	10%	8%	35%	25.8%
CIENCIAS HUMANAS	25%	21%	16%	17.8%
CIENCIAS SOCIALES	22%	38%	30%	32.4%

Elaboración del autor en base a informe CONEAU (2015).

Con estos porcentajes -de Fernández Lamarra (2018) y de las dos tablas anteriores- se elaboró una muestra del 5% sobre el total de 5354. Con ese supuesto de 266 proyectos presentados. Se tomaron: 120 resoluciones, 45% de proyectos en funcionamiento acreditados, distribuidos según las cantidades del cuadro desarrollado a continuación, por tipo de carrera y categoría; más 46 resoluciones, 17% de proyectos nuevos, distribuidos según las cantidades del cuadro desarrollado a continuación, que respeta la variabilidad del universo[3]. Por tanto se analizaron 166 resoluciones de proyectos aprobados -ver *Anexo*-.

POSGRADOS	DOCTORADO					MAESTRÍA					ESPECIALIZACIÓN				
CATEGORÍA	A	B	C	NS	T	A	B	C	NS	T	A	B	C	NS	T
APLICADAS	2	1	1	1	5	2	3	2	3	10	1	3	5	4	13
BÁSICAS	1	1	1	-	3	-	1	1	-	2	-	-	1	1	2
DE LA SALUD	1	1	-	-	2	-	1	1	1	3	2	4	6	4	16
HUMANAS	2	1	1	-	4	1	2	3	2	8	1	3	4	3	11
SOCIALES	2	1	1	-	4	2	4	5	3	14	3	5	7	6	21
PROYECTO	-	-	-	-	7	-	-	-	-	18	-	-	-		21

El período de duración de la acreditación no siempre figura en la Resoluciones.

Para otras reflexiones, se utilizarán muestras no probabilísticas por caso (Ynoub, 2015) con ejemplos de resoluciones, que ayudan a explorar aspectos de los estándares con una mirada 'micro' sobre dichos documentos mediante el recurso de hermenéutico interpretativo.

[3] Resoluciones en *Anexo*. NS: 'No solicita'.

El primer caso es el de un grupo de carreras de igual titulación y disciplina, presentadas por distintas instituciones para verificar el margen de diferenciación que dejan los estándares y para analizar el funcionamiento de los mismos en contextos diferentes, independientemente de los contenidos y características disciplinares. Se utilizan aquí las resoluciones sobre la Maestría en Agronegocios y Alimentos de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Agronomía; la Maestría en Agronegocios de la Universidad Austral, Facultad de Ciencias Empresariales; la Maestría en Agronegocios de la Universidad de Belgrano, Escuela de Negocios; la Maestría Agronegocios y Alimentos de la Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Ciencias Agropecuarias; y, la Maestría en Agronegocios de la Universidad del CEMA, Departamento de Dirección de Empresas. Con esto se verificará el margen de diferenciación que dejan los estándares y el funcionamiento de los mismos en contextos diferentes.

El segundo caso es el de carreras interinstitucionales de especialización, cuyas acreditaciones tienen diferente categorización y período de duración, para analizar la precisión de los estándares en ese cometido. En esta oportunidad, se analizan las carreras de 'Especialización en Radiología y Diagnóstico por Imágenes' de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, articulada con el Centro Formador Consultorios Conci-Carpinella, el Centro Formador Sanatorio Allende, el Centro Formador Privado de Radiología Roentgen y el Centro Formador Hospitales. Este ejemplo se utilizará para analizar la precisión de los estándares.

Por último, el tercer caso es una carrera con tres acreditaciones en diferentes momentos, para explorar la gradualidad de la exigencia según el criterio indicado en la Resolución Nº 160/11 sobre el particular[4]. Se analizará el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Córdoba en el 2001, 2007 y 2017 para corroborar el cumplimiento de dicha gradualidad.

[4] "...se tendrá en cuenta los estándares […] considerados de forma diferenciada, en lo referido a su amplitud, según se trate de una carrera nueva o una carrera en funcionamiento, primera acreditación o sucesivas." (RES160, 2011, Título II)

CAPÍTULO 5. LA ACREDITACIÓN: EL ENDURECIMIENTO DE LA LEY

La revolución pingüina / puso acento en la calidad / defendiendo legítimos derechos...

HILDA GOODMAN

En este capítulo, se investiga el funcionamiento de la acreditación propiamente dicha de las carreras de posgrado. En los términos metodológicos planteados en el *Capítulo 4*, se comienza por una profundización teórica de los conceptos específicos a tratar, para luego realizar la bajada empírica correspondiente. En ese sentido, se precisa la noción de acreditación -como particularidad de la evaluación- que adquiere una perspectiva más restrictiva y es cuestionada desde la equidad. Con dicha noción, aflora la idea de niveles deseados de calidad. Y, en relación con estos niveles, quién los determina y quién los evalúa. Nuevamente surge la subjetividad, la endogamia, la legitimidad y la relatividad en la 'demostración' de logros y fracasos. Se impone, allí, una reflexión teórica previa sobre los roles institucionales y las estrategias utilizadas en el proceso: el Ministerio, la DNGU, la CONEAU, el Consejo de Universidades y sus responsabilidades -en cuanto a los estándares puestos en juego en la acreditación-. Es en esta articulación teoría-praxis, donde se enhebran los aportes genuinos de esta tesis.

En los últimos años, la discusión sobre la calidad, en nuestra región latinoamericana, ha sido fuertemente improntada por el concepto inclusión. Se han multiplicado los esfuerzos en el sentido de la equidad en términos de igualdad de oportunidades. Con distintas políticas y con diferente éxito, los países han ideado e implementado estrategias en área de educación superior. Sin embargo, Oscar Espinoza (2014), que ha estudiado hace más de quince años la tensión entre equidad y calidad, puntualiza las dificultades encontradas. "De igual modo, la OCDE -2008- reconoció varios factores que afectan el desarrollo y la implementación de políticas de equidad en el sector. En este contexto, se desarrolló un conjunto de lineamientos de políticas orientados a aumentar las posibilidades de acceso para quienes muy probablemente sean excluidos." (Espinoza, 2014, p. 120)

Dichos lineamientos apuntan a valorar el origen y el alcance de la equidad, generando un conjunto de indicadores de desempeño para valorar el acceso y la

retención de grupos en desventaja. Se orientan a cubrir las aspiraciones de grupos étnicos o culturales y a mejorar el acceso a la educación superior en áreas alejadas mediante aprendizaje a distancia. Procuran el suministro de becas para solventar: a) los gastos de estudiantes; b) la diversificación de los requisitos de admisión e ingreso a la educación superior; y, c) la previsión de políticas de discriminación positiva, dirigidas a grupos específicos con desventajas educativas claramente identificadas. En algunos países se brinda incentivos a las instituciones, que promuevan el acceso de grupos vulnerables y que favorezcan un mayor énfasis en la equidad de los resultados. Por ejemplo, ofreciendo apoyo tutorial para los estudiantes a riesgo de fracaso. (Espinoza, 2014)

La OCDE identificó la tendencia de algunas instituciones al reconocimiento de la importancia del problema de la equidad, a partir de observar que dichas instituciones están recabando información sistemática: por un lado, sobre las características contextuales de los estudiantes; por otro lado, sobre sus datos de acceso a la universidad, retención y graduación -esto en relación con el nivel socioeconómico de los mismos-. (Espinoza et al., 2014)

Por otra parte, el contexto socioeconómico de los estudiantes de nivel secundario impacta en sus aspiraciones de acceso a la educación superior. Dichos estudiantes no logran reunir las calificaciones necesarias para acceder a becas y se ven obligados a inscribirse en instituciones universitarias de menor prestigio, o bien, en instituciones orientadas a la capacitación técnica y vocacional. (Martins et al., 2005) Las mujeres aún se encuentran marginadas de algunas áreas -tecnología e ingeniería-, sin embargo, están muy presentes en otras como educación o enfermería. Mientras que la inclusión de minorías étnicas presupone serios desafíos para algunos países como Chile y México. (Evans, 2004)

De todos modos, en la mayoría de los países “existe poco énfasis en la equidad asociada a los resultados. Sin lugar a dudas, las políticas sobre equidad implementadas por la mayoría de los países se han centrado en el acceso, no en dichos resultados. Sin embargo, esta tendencia parece estar cambiando en algunos países, como México.” (Espinoza, 2014, p. 123) Esto se traduce en una diferente

mirada hacia los mecanismos de aseguramiento de la calidad, que se enfocan desde una perspectiva más inclusiva.

Sin embargo, Espinoza (2014) adjudica el creciente acceso a la educación superior en América Latina a un incremento sostenido en las ofertas del sector privado y, a su criterio, esto implica una mayor inequidad. Pues la educación ofrecida en estas instituciones está cubierta financieramente por los mismos estudiantes o sus familias. De ahí que el aumento de la matrícula en los últimos años no necesariamente garantiza la equidad del acceso. Según el autor, la desigualdad amerita una política de estado que asegure el ingreso de los estudiantes -que más lo merecen- con menos recursos, mediante programas de becas, créditos estatales o exenciones en el pago de aranceles. No obstante, estos mecanismos de financiamiento no garantizan la calidad del servicio provisto. Cuando el estado interviene en los mecanismos del mercado, las acciones tienen que ir acompañadas por una supervisión del trabajo con sistemas de acreditación o certificación de calidad de los servicios educativos ofrecidos. (Espinoza, 2014)

Los diferentes actores han tomado conciencia sobre la necesidad de promover acciones orientadas a mejorar la calidad de la educación de todos los niveles. Esto, sin aumentar las brechas existentes en cuanto a acceso y permanencia, las que deben reducirse aún más. En el plano de los resultados, por ejemplo, ha habido un progreso significativo en cuanto a la participación de la población femenina en educación superior con tasas de graduación, que superan a las de los hombres a nivel regional. Este progreso, según dicho autor, no necesariamente debe asociarse con las estrategias promovidas por el estado sino con el deseo de las mujeres de certificación profesional para su desarrollo personal y profesional. Aún siendo así, a la luz de los logros de las políticas y estrategias impulsadas tanto por los distintos gobiernos como por las propias instituciones, en los próximos años podrían verse mejoras significativas no sólo en cuanto al acceso sino también en cuanto a la permanencia en el sistema con sus consecuencias en empleabilidad y remuneraciones para los graduados. Estas mejoras cuestionan “la lógica del reproduccionismo que ha predominado hasta el día de hoy en el tercer mundo.” (Espinoza, 2014, p. 132)

Chile se plantea, en el marco del aseguramiento de la calidad, velar por la seriedad del otorgamiento de títulos y grados, que se proveen en el sistema de educación superior. Para ello, se propone instaurar el régimen de acreditación institucional vinculado a algunas fuentes de financiamiento. (Lagos, 2004) En ese país:

> Los resultados se han organizado sobre la base del Modelo de Equidad e Igualdad (recursos, acceso, permanencia, logro académico y resultados asociados a la inserción en el mercado laboral). […] los resultados se presentan desagregados en dos ámbitos: a nivel del discurso oficial y a nivel de las acciones implementadas por los gobiernos. Dicha estructura permite acotar y comprender, por una parte, los alcances que ha tenido el discurso gubernamental en los últimos quince años en materia de 'equidad', así como las acciones emprendidas -canalización de recursos estatales a la educación superior, la creación de programas de becas y créditos, la implementación de procesos de acreditación institucional y de carreras, y la generación del sistema de información sobre el mercado laboral-. (Espinoza, O., González, L. y Latorre, C., 2009, p. 101)

Los diferentes países latinoamericanos debatieron durante años esta preocupación por la equidad y, simultáneamente, por el mérito, no sólo de los estudiantes sino también de las instituciones y los programas universitarios tanto de grado como de posgrado. Según Nosiglia -2014-, estas fueron las cuestiones en Argentina que, junto con los temas vinculados a la autonomía, motivaron

> el proceso de ardua discusión y sanción de la LES, que incorporó en la normativa una serie de articulados relativos a la evaluación y la acreditación universitaria […]. En ese contexto, 17 universidades nacionales cuestionaron judicialmente los procesos de evaluación y acreditación estipulados en la ley, así como la existencia de una agencia de evaluación externa a las propias instituciones. Los fallos resultaron desfavorables a las universidades, con la excepción de uno de ellos, que favoreció el planteo de la Universidad de Buenos Aires y exceptuó a la gran macro universidad del sistema de la obligatoriedad de aplicar los artículos relacionados con la evaluación y acreditación de la LES. (como se cita en Fernández Lamarra et al., 2018, p. 177)

"Las actividades de evaluación han tenido como foco de atención los establecimientos universitarios y las actividades de acreditación, al igual que las propuestas de formación en principio de posgrado, y luego de grado, con mayores especificaciones, en el contexto de aplicación de la LES." (Araujo 2014, p. 65) Según la Ley N° 24.521, la CONEAU tiene como funciones: la evaluación externa de las instituciones universitarias -artículo 44-, acreditar las carreras de grado de profesiones reguladas por el Estado por ser de interés público -artículo 43-, acreditar carreras de

posgrado. También, se ocupa tanto de la viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional o el reconocimiento de una institución universitaria provincial como de preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas. (CONEAU, 2015) En la siguiente tabla, se ordenan las actividades originales de la CONEAU, previstas por la Ley de Educación Superior, incluyendo el control del cumplimiento de los requisitos de aplicación por parte de los programas.

Tabla 1. Tipología de actividades según tipo de evaluación y unidad de evaluación

TIPO DE EVALUACIÓN	INSTITUCIÓN	CARRERA	AGENCIA
EVALUACIÓN FORMATIVA	COORDINAR Y LLEVAR ADELANTE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS. (ART. 44° DE LA LES)		
EVALUACIÓN DE CONTROL	AUTORIZACIÓN PROVISORIA Y DEFINITIVA DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PRIVADAS. CONSISTENCIA Y VIABILIDAD DEL PROYECTO INSTITUCIONALES DE NUEVAS UNIVERSIDADES NACIONALES CONSISTENCIA Y VIABILIDAD DEL PROYECTO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES PROVINCIALES PARA LA VALIDEZ DEL TÍTULO.	ACREDITAR LAS CARRERAS DE GRADO CUANDO SE TRATE DE TÍTULOS CORRESPONDIENTES A PROFESIONES REGULADAS POR EL ESTADO (ART. 43° DE LA LES) ACREDITAR CARRERAS DE POSGRADO (ESPECIALIZACIÓN, MAESTRÍA – ACADÉMICA Y PROFESIONAL – Y DOCTORADO)	RECONOCIMIENTO Y FUNCIONES DE ENTIDADES PRIVADAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Fuente: Fernández Lamarra (2018, p. 178)

“La dinámica entre consenso y coerción, en términos de Shugurensky, devino en una política con ciertas particularidades que contribuyeron, de manera progresiva, a mayor aceptación e involucramiento de los actores en los procesos evaluativos.” (como se cita en Araujo, 2014, p. 72) Queda ahora la reflexión sobre la eficiencia de una propuesta de sistema de aseguramiento de la calidad con equidad e inclusión. Para Clark -1983; 2004-, las exigencias del estado por sí solas no producen cambios, lo que cuenta son las respuestas provistas desde dentro por las diversas universidades. (como se cita en Corengia, 2014) “Desde este marco, el resultado es una diversidad de respuestas organizacionales frente a políticas públicas comunes.” (Corengia, 2014, p. 129)

Como se ha dicho, la diferencia entre evaluación y acreditación es determinante. La evaluación tiene como principal objetivo promover en las instituciones la implementación de propuestas de mejoramiento de la calidad, mediante recomendaciones de carácter público. Por otro lado, la acreditación de carreras tanto

de grado como de posgrado se orienta a la aplicación de los estándares fijados por el Ministerio de Educación en conjunto con el Consejo de Universidades para el reconocimiento oficial del título. "Los artículos 39, 43 y 46 de la LES introducen la acreditación que, a diferencia del modelo de evaluación de instituciones, se basa en criterios y estándares cuya definición es producto del acuerdo." (Araujo, 2014, p. 67) El Decreto Nº 499/95 -artículo 7- dispone que la acreditación constituya una condición necesaria para el reconocimiento oficial y consecuente validez nacional del título por parte del Ministerio de Educación por Resolución Ministerial Nº 51/10 para carreras de grado y posgrado. (CONEAU, 2015)

Es evidente que la acreditación representa la estrategia más restrictiva del sistema de aseguramiento de la calidad y pone en cuestión los términos calidad, mérito, equidad, autonomía y autoridad democrática. Detrás de la acreditación, está la preocupación del estado por el interés público, garantizando a la sociedad servicios educativos que, de uno u otro modo, ponen en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Acreditación es, entonces, una condición para la validez y el funcionamiento de las carreras que, por la legislación, necesitan de ese procedimiento. Por ende, es una condición ineludible y obligatoria. La preocupación por la mejora de la calidad en base a recomendaciones se vuelve un control ahora determinante y categórico. La acreditación de carreras de posgrado se inscribe en esa lógica irrevocable.

La metodología definida para el proceso de acreditación de carreras focaliza en dos estrategias: por un lado, los pares evaluadores; y, por otro lado, los estándares mínimos planteados. "La acreditación, como sistema de control de la calidad universitaria, implica determinar al menos un nivel deseado de adquisición de estándares pre-establecidos. Alcanzar este nivel implicará la resolución positiva de acreditación." (Fernández Lamarra y Aiello, 2014, p. 30)

Respecto de los pares, Mónica Marquina (2014, p. 81), quien ha estudiado el tema en profundidad, expresa:

> Uno de los campos que atraviesa la acreditación de carreras es el campo académico -Bourdieu, 1983, 1989-. Los evaluadores, en tanto miembros de ese campo, pertenecen a comunidades disciplinares en donde ponen en juego su prestigio y autoridad para decir la verdad acerca de la calidad de una carrera.

Si bien puede parecer, de alguna manera, endogámico y por tanto cuestionable,

> la evaluación por pares es el mecanismo legítimo dentro del campo científico y académico para la reproducción de conocimiento. -Roy, 1984- Ellos poseen un saber específico que los coloca en un lugar incuestionable a la hora de necesitar una opinión autorizada sobre la calidad del trabajo de sus colegas. (Marquina, 2014, p. 81)

La preocupación ahora es la 'subjetividad' de los evaluadores. La inquietud es con qué herramientas se acercan a un juicio justo y una interpretación imparcial sobre la realidad. Cabe aquí hacer referencia a lo dicho en el *apartado 1.4 Marco teórico*: las corrientes actuales en filosofía de la ciencia plantean, que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce. Actualmente, la problemática sigue siendo válida al aproximarse a la construcción de la realidad y la producción del conocimiento. Ambos procesos están íntimamente relacionados con la capacidad de distinguir entre una realidad objetiva y una realidad subjetiva. La propuesta de interpretación de la realidad social es lo que Schütz (1932) llama intersubjetividad, concepto de gran influencia en las teorías sociales actuales que reivindican el papel del sujeto en la construcción de la realidad social. Si bien el marco teórico hace referencia a la perspectiva de la propia tesis en relación a su enfoque central sobre los estándares, aplica en este apartado a la actitud de los pares en una tarea, que también tiene carácter de interpretación de la realidad. La actividad de los pares en la acreditación no deja de ser interpretativa, no sería factible una mirada de simple contrastación con la 'realidad'. Es decir, una aproximación positivista en términos de cumple/no cumple, verifica/no verifica.

> Los bienes que se distribuyen a partir de los resultados de las acreditaciones son materiales y simbólicos. Las carreras de posgrado son las que más compiten por bienes materiales, dado que su existencia depende de la cantidad de alumnos interesados en cursar la carrera, y por lo tanto, pagar por ella. (Marquina, 2014, p. 85)

En algunas disciplinas, como se verá más adelante, la acreditación de especializaciones trae aparejadas 'habilitaciones' tácitas, las cuales actúan del mismo modo que en el grado. "El sello CONEAU es valorado y difundido a la hora de promocionar las carreras para captar inscriptos, a la vez que es un bien necesario para recibir becarios financiados por organismos públicos." (Marquina, 2014, p. 85)

El procedimiento CONEAU para la acreditación de carreras puede contrastarse con lo desarrollado por Stufflebeam -ver *apartado 2.1*-. Pues esta estrategia de aseguramiento de la calidad podría tratarse de una cuasi-evaluación del tipo 'Estudios basados en objetivos'. Estos estudios suelen centrarse en informes sobre los fines, fijados en forma conjunta por todos los que participan de la evaluación, determinando así si se han alcanzado los objetivos para concluir sobre el éxito o fracaso del trabajo. Al intervenir tantos actores en el proceso -creadores de programas, patrocinadores y/o administradores de servicios- su conclusión podría ser de poco alcance para construir una base sólida en su valoración. También, podría tratarse de un ejemplo de 'Estudios basados en la experimentación', donde sus organizadores son la exposición de problemas, las hipótesis, el estudio de las cuestiones planteadas, que proceden de quienes desarrollan los programas educativos con métodos cuasi-experimentales. En la acreditación, los vínculos causales son inequívocos entre ciertas variables del sistema y los resultados, pero pueden proporcionar información muy restringida, que no alcanza para evaluar totalmente los programas y tiende a proveer una información final, que no es útil como guía. Podría tratarse, de igual manera, de otros métodos cuasi-evaluativos desarrollados por Stufflebeam como 'la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa y los estudios de responsabilidad'.

Por el contrario, el autor de esta tesis considera que, en primera instancia, estamos frente a una *evaluación verdadera* por analizar cuestiones de valor y mérito, al juzgar el valor de un programa y su perfeccionamiento (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). No obstante, en esta tesis se evalúa si subsisten estudios tendenciosos, o bien, si su intención real es proporcionar no sólo conocimientos sino también bases valorativas para la toma justificada de las decisiones de acreditación. Además, se mide si se utilizan inspecciones objetivas con valoración de las necesidades y si se realizan recomendaciones tanto con objetivos estructurales como con planificaciones

experimentales, que favorezcan, en adelante, la evaluación continua y sistemática. Por otra parte, en esta investigación, se verifica si se ponderan los elementos centrales para planificar y llevar a cabo servicios educativos, que satisfagan las necesidades tanto de los beneficiarios como de la sociedad en su conjunto. Finalmente, se determinará si existe colaboración entre todas las partes en cuestión, que pueda evitar la distorsión de los resultados con el empleo del concepto de 'metaevaluación' en profundidad.

O bien, podemos estar frente a un 'Estudio centrado en el cliente' -ver *apartado 2.1*-, que ayuda a valorar y perfeccionar sus contribuciones, ayudando a los responsables del servicio educativo a comprender el funcionamiento de las actividades y el grado de aceptación de los expertos, los estudiantes de posgrado, la comunidad.

Será una evaluación verdadera del tipo 'Estudios políticos' -ver *apartado 2.1*-, si se identifican y valoran los méritos de varias políticas, que compiten en una sociedad, y su organizador previo es una cuestión política. Este tipo de estudios tiene como propósito descubrir y valorar tanto los costos como los beneficios potenciales de distintas políticas aplicables a una institución o a la sociedad. Para confirmarlo, se observará si las resoluciones de acreditación resultan esenciales como guías para las instituciones y la sociedad toda, cuidando que no acaben corrompidas por el ambiente ideológico o político en el que se desarrollan.

Podrá ser también verdadera, en el formato de 'Estudios basados en el consumidor' -ver *apartado 2.1*-, si el evaluador actúa como sustituto del consumidor y sus organizadores son tanto los valores como las necesidades de la sociedad. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995) Es posible, dado que su objetivo coincide con juzgar los valores de los servicios educativos evaluados, ayudando a los interesados a saber elegirlos y a los contribuyentes a justificar su aporte. Por eso, sus métodos incluyen listas de control, valoración de necesidades, evaluación de objetivos, planificaciones experimentales, análisis del *modus operandi* y costos. Será, entonces, una valoración sólida e independiente, realizada para proteger a los usuarios de servicios de baja calidad con: mecanismos adecuados, expertos competentes a la vez que confiables, recursos suficientes y un trabajo minucioso.

Estos últimos capítulos de la presente tesis procuran identificar dichas condiciones y explorar el grado de eficiencia de los mecanismos utilizados. Ya no se trata solamente de cuestionar la credibilidad o la posible manipulación por parte de los agentes que ejercen el control sino sondear la precisión y pertinencia de 'los estándares pautados o marcas' como límite mínimo de exigencia para la medición de la calidad buscada.

5.1 Dispositivo para la acreditación de carreras de posgrado

La legislación prevé para la acreditación una serie de procedimientos e instrumentos que se irán describiendo a continuación de manera crítica. Se van mostrando así las fortalezas y las debilidades de un sistema que, como se ha dicho, está consolidado y, de acuerdo a las propias autoridades, el mismo se encuentra en mejora continua como los objetivos que persigue para la educación. "La evaluación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad dejaron de ser asuntos conflictivos de la agenda universitaria, aunque siempre esté vigente la vocación de mejorarlas y ello pueda generar tensiones en el sistema." (Marquís, 2014, p. 48)

La CONEAU realiza convocatorias periódicas para la acreditación de carreras de posgrado. Esos llamados se hacen por áreas científicas y, según lo establecido en la normativa vigente, se llevan a cabo dos tipos de procesos de acreditación diferenciados: por una parte, el de carreras nuevas; y, por otra parte, el de carreras en funcionamiento. (CONEAU, 2015)

En Argentina, se reconocen tres tipos de carreras de posgrado: Especialización, Maestría y Doctorado. (Ley Nº 24.521,1995) La especialización tiene por objeto profundizar en saberes de una determinada área dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional en un aspecto puntual de la disciplina o disciplinas. Esto se realiza a través de un entrenamiento intensivo y una evaluación final de carácter integrador. Este posgrado es el que resulta más crítico en las acreditaciones, dado que -como se verá en el capítulo quinto- si bien no adjudica un título habilitante oficialmente, en la práctica actúa en el mismo sentido. (Ley Nº 24.521,1995)

La maestría se centra en proporcionar una educación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico y profesional, tanto para la investigación como para el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. Dicha formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado, que incluye al menos un miembro externo a la institución. A partir de la Resolución Ministerial Nº 160/11, se reconocen dos tipos de maestrías: las académicas y las profesionales. Las primeras están vinculadas específicamente con la investigación en un campo del saber disciplinar o interdisciplinar. Se orientan a la producción de conocimiento en general y en dicho campo. El trabajo final de una maestría académica es una tesis, que parte del estado del arte en la temática elegida y la implementa para su desarrollo una metodología de investigación pertinente a la misma. En cambio, las maestrías profesionales se vinculan con el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional. Su trabajo final, en este caso, es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares, que dan cuenta de una aplicación innovadora o producción personal. Cualquiera de ellos debe estar sostenido en marcos teóricos, que evidencien resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales y muestras artísticas originales o similares; además, debe estar acompañado de un informe escrito, que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo. Nuevamente, aquí, las maestrías profesionales se encuentran entre los títulos, que corren riesgo de interpretarse como certificación de incumbencias refrendadas por la acreditación. (Ley Nº 24.521,1995)

El doctorado apunta a la obtención de aportes genuinos en un área de conocimiento, con suficiente universalidad y nivel de excelencia académica. Esos aportes originales están expresados en una tesis doctoral individual, bajo la supervisión de un director de tesis y evaluada por un jurado con mayoría de miembros externos al programa -al menos uno de éstos, externo a la institución-. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor. En este sentido, cabe destacar que los posgrados, al presentarse a acreditación, pueden solicitar una categorización A, B o C,

lo cual representa un mensaje de prestigio a la sociedad, como se verá en el siguiente capítulo. (Ley Nº 24.521,1995)

Las convocatorias a acreditación se informan a las Instituciones y, públicamente, a través de la página web de la CONEAU. Las mismas se realizan por área disciplinar -ciencias básicas, ciencias de la salud, ciencias aplicadas, ciencias humanas o ciencias sociales-. La CONEAU (2015) notifica a la institución y al responsable del programa, en forma personal. Esto garantiza la comunicación, especialmente en instituciones de gran envergadura, pero en cierta forma desconoce los cambios que pudieron existir en cuanto a autoridades -sólo se asientan en la reacreditación-. Además, el cronograma de las convocatorias dilata el tiempo de presentación, permitiendo mayores cambios en otros indicadores considerados como estándares, que distorsionan la evaluación y ponen en riesgo la calidad del servicio ofrecido.

Los procesos de acreditación comprenden: por un lado, una autoevaluación de la carrera por parte de la institución que presenta el programa; por otro lado, una evaluación externa de comités de pares; y, finalmente, la decisión final de la CONEAU. Previo al proceso de acreditación de carreras en funcionamiento, la agencia convoca a una Comisión Asesora para definir el perfil de expertos, que se necesita convocar para la evaluación externa. Además, esta comisión revisa los antecedentes curriculares de los expertos extraídos del registro de la CONEAU, o bien, de los propuestos por las instituciones, y selecciona a quienes cuenten tanto con experiencia como con formación adecuada para la tarea. (CONEAU, 2015) El tema de los pares ha sido analizado profundamente por Mónica Marquina y se reseñará en un próximo apartado. Pero, sin duda, éste ha sido un tema clave que generó controversias en los comienzos de la aplicación del sistema de acreditación.

> Pese a existir un margen reducido de parcialidad orientada a favorecer a algunas carreras sobre otras, o bien, a elegir recurrentemente a pares específicos por motivos extra académicos, el componente político de la agencia, que fue midiendo paso a paso la forma en que se implementaban los procesos, posibilitó un aceptación creciente de su función en las instituciones con la consecuente reducción de la resistencia inicial. (Marquina, 2014, p. 78)

Las carreras de posgrado deben ser acreditadas según los estándares, que establezca el Ministerio de Educación, previa consulta con el Consejo de Universidades. (Ley Nº 24.521,1995, articulo 39) Los estándares para la acreditación de carreras de posgrado, fueron establecidos sobre la base del acuerdo plenario del Consejo de Universidades por la Resolución Ministerial Nº 1168/97 del entonces Ministerio de Cultura y Educación. Esta Resolución fue reemplazada por la RM Nº 160/11, que incorporó una serie de cambios, por ejemplo, la categoría de Maestría profesional. Esta resolución reconoce -como se ha dicho arriba- dos instancias de acreditación: por una parte, la de carreras nuevas que aún no están activas y todavía no tienen alumnos; y, por otra parte, la de carreras en funcionamiento, que se presentan a reacreditación, cumplimentando la correspondiente convocatoria realizada por la CONEAU. En este sentido, es evidente la diferencia entre una presentación en términos de proyecto y otra de una carrera que se halla en funcionamiento -ya acreditada-. Las carreras nuevas cuentan con la participación de la DNGU[1] en el proceso, tema que será tratado en este capítulo. Pero, las distinciones en el tratamiento de unas y otras son meramente organizativas: cronograma diferenciado; aceptación o no del recurso de reconsideración; distintos plazos para responder a la vista del informe de evaluación; posibilidad de categorización; y, presentación obligada a un determinado turno de convocatoria. Focalizando en los estándares, no existe diferenciación, la única variante es que, en las carreras en funcionamiento, hay un análisis de mayor profundidad en relación con las recomendaciones del informe anterior -inexistente en el otro caso-. (CONEAU, 2015)

Las críticas sobre la burocratización de los procedimientos y la propia autocrítica de la agencia en cuanto a la demora en los tiempos empleados, fundamentalmente en los procesos de carreras nuevas tanto de grado como de posgrado, impulsó cambios metodológicos en términos de la incorporación de recursos tecnológicos. La CONEAU organiza no sólo los trámites de formalización sino también la presentación mediante el acceso a formularios para la carga de datos a través de CONEAU Global en la *web*. Los trámites de acreditación de carreras han tenido un crecimiento relativo mayor,

[1] Actualmente, denominada DNGyFU, luego de la reestructuración ministerial de 2018.

debido posiblemente no sólo a que su impacto y consecuencias sean más claros sino también a que representan estímulos al desarrollo institucional y disciplinar.

"La pregunta clave es saber si efectivamente ha habido mejoramiento de la calidad y, en tal caso, si puede atribuirse a estas acciones." (Marquís, 2014, p 40) Siguiendo a este autor y en base a dos trabajos realizados, uno, por Jorge Flores -2009- de carácter diagnóstico y, otro del Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior -2011- (Marquís, 2014), se puede inferir que existe una visión de legitimidad hacia la CONEAU, sin embargo, ciertos procedimientos generan burocratización tanto en las universidades que se presentan a evaluar como en la propia CONEAU. Se le reconoce, además, especialización, profesionalismo y, fundamentalmente, se acepta que "la acreditación ha tenido un impacto directo en la posgraduación del personal docente, así como en la promoción de la investigación y la extensión universitaria, la actualización de los planes de estudio y el mejoramiento del equipamiento académico." (Marquís, 2014, p. 42)

Recurriendo a los estándares de la metaevaluación propuestos por Daniel Stufflebeam (2001) -ver *apartado 2.11*-, podemos decir que el procedimiento de acreditación cumple con las pautas de propiedad. Los *estándares de propiedad* son los destinados a garantizar que la evaluación se lleve a cabo de manera legal, ética y con el fin del bienestar tanto del evaluado como de quienes participan en la evaluación. Al menos desde las intenciones, la acreditación de carreras de posgrado visiblemente está orientada al servicio. Aunque, no siempre los procedimientos son los apropiados en cuanto al acceso a la información de la evaluación y a las interacciones con los evaluados. Todavía persiste cierto conflicto de intereses entre los pares y los evaluados, como surge de la entrevista con el director del Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de La Plata:

> Son cuestionables los criterios aplicados por los evaluadores respecto de los del docente que, libertad de cátedra mediante, dictan un seminario de acuerdo a su visión, a sus antecedentes y a la propuesta pedagógica del Doctorado. En algunos casos, hubo evaluaciones, que planteaban dentro del contenido de las cátedras 'eso se tendría que haber hecho de otra manera', que es un terreno donde no se puede intervenir. Porque, además, son docentes con una reputación internacional evidente. (Russo, 2018)

Sin embargo, más allá del bienestar de los evaluados y las cuestiones éticas -como se ve en el ejemplo-, los estándares de propiedad cumplen, de manera indiscutible, su viabilidad legal.

También, pueden corroborarse los *estándares de utilidad*, aquellos destinados a guiar las evaluaciones para que sean informativas, oportunas e influyentes. La CONEAU ha logrado una paulatina orientación constructiva a través del uso definido de calificaciones. No obstante, los criterios no son lo suficientemente explícitos ni los informes funcionales por falta de un desarrollo profesional de los evaluadores.

> El evaluador emite un informe que queda en una instancia preliminar, que no nos llega a nosotros, que es redondeado por el técnico que hace una síntesis, edita y mediatiza. [...] Por lo tanto, no tenemos la constancia fehaciente de lo que realmente está poniendo el evaluador en lo que nos llega en el informe. Hay algunas modificaciones, más o menos sutiles, en cuanto a la redacción de las conclusiones, que se van extrayendo de lo que cada evaluador pone. (Russo, 2018)

En cuanto a los *estándares de viabilidad*, están destinados a guiar los sistemas de evaluación para que sean fáciles de implementar y, a su vez, eficientes en el uso del tiempo y los recursos. Debemos decir que algunos procedimientos son poco prácticos:

> En cuanto a los pares, si son de carreras de arte o de diseño, nos es útil. Tuvimos pares muy capacitados, decanos de otras facultades, directores de carreras de grado y posgrado. El problema son los mecanismos tecnológicos y los informes de los técnicos, que no siempre reflejan el valor de la evaluación. (Russo, 2018).

Además, los procedimientos son cuestionables desde la viabilidad financiera. La Coordinación de Posgrados, área muy poco criticada en su gestión, "resulta una de las divisiones de la agencia con mayor crecimiento en actividad y en complejidad de tareas." (CONEAU, 2015, p. 90) Esto implica mayores costos no necesariamente reflejados de manera directa en la eficiencia.

En referencia a los *estándares de precisión*, que determinan si una evaluación ha producido información sólida, se ha podido verificar que las evaluaciones no siempre son lo suficientemente completas para permitir la realización de juicios y decisiones acertadas. Los estándares de la acreditación en algunas oportunidades no se adaptan

al contexto en el que funcionan las carreras. No siempre los propósitos y procedimientos están bien documentados para lograr que una información sea defendible y confiable. Si bien existe el control de la Comisión Asesora sobre los pares seleccionados, el mecanismo no alcanza a la identificación del sesgo de los evaluadores para que sus conclusiones sean justificadas.

> Es como si la evaluación estuviera más atenta a cuestiones de orden y a buscar la cientificidad del doctorado, con parámetros que corresponden a disciplinas distintas desde los mismos evaluadores y a veces se fuerzan las cosas un poco. (Russo, 2018)

En síntesis, por lo dicho, el sistema de evaluación tanto del personal como de los procedimientos no alcanza a estructurar una metaevaluación sistemática, simultánea y eficiente.

5.2 Roles institucionales -efectivos y figurados- para la acreditación de carreras

A partir de la existencia de la CONEAU y su actuación en el sistema de aseguramiento de la calidad educativa, fueron apareciendo actores en cantidad y variedad creciente. “Es así como en las últimas décadas las evaluaciones académicas y la programación de las actividades universitarias se han complejizado, al punto de crear legislaciones, institutos, procedimientos, actores especializados y requerimientos crecientes de recursos.” (Marquís, 2014, p. 19)

Según la normativa vigente, los actores que intervienen en el proceso de acreditación de posgrados son: el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; la CONEAU, a través de su Dirección de Acreditación de Carreras y ésta, a su vez, por la Coordinación de Posgrados; el Comité de Pares Evaluadores; la Comisión Asesora; la Dirección Nacional de Gestión Universitaria; y, la institución que presenta la carrera de posgrado. Si bien cada actor tiene un rol específico -nacido por una determinada necesidad-, la proliferación de participantes siempre trae aparejado complejidad en la gestión, comunicación y toma de decisiones. (CONEAU, 2015)

El Ministerio de Educación de la Nación otorga el reconocimiento oficial de los títulos y su consecuente validez nacional, cumplido el proceso de acreditación obligatorio -de acuerdo con la Ley de Educación Superior Nº 24.521 y el Decreto Reglamentario de la Ley Nº 499/96, artículo 7. Además, el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, establece los estándares a cumplir en base a los cuales se determinará la acreditación, en relación a la LES. Esos estándares -objeto de estudio de este trabajo- constituyen mínimos de calidad exigidos para los procesos de formación, que deben garantizar todas las carreras a sus estudiantes. En este sentido, la acreditación es un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la educación superior. La acreditación por estándares mínimos constituye un instrumento central para el diseño de políticas de estado. El rol del Ministerio de Educación -con sus diferentes nombres en el transcurrir de los años- es central para operar la preocupación del estado en el aseguramiento de la calidad. Dicho rol se completa con líneas de subsidios para las universidades públicas, destinados a garantizar la viabilidad de los programas de mejora. (CONEAU, 2015)

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria -CONEAU-, por su parte, mediante la Dirección de Acreditación de Carreras, articula las funciones de evaluación y acreditación de carreras de grado de interés público, así como la evaluación y acreditación de las carreras de posgrado de todas las disciplinas. Esta última, mediante la Coordinación de Posgrados, que desde el comienzo ha tenido ajustes progresivos en normativa, personal y otros recursos. (CONEAU, 2015)

Los pares evaluadores, supervisados por un equipo técnico permanente y apoyado por comisiones asesoras, realizan una evaluación externa en comités siguiendo la resolución ministerial de estándares. Ellos son los encargados de realizar el análisis experto y determinar el grado de ajuste de carrera presentada al perfil de calidad definido. Dichos comités se organizan por áreas disciplinarias o profesionales, y se integran por un número no inferior a tres. Los pares reciben capacitación sobre la metodología, los instrumentos a utilizar y los informes que se tienen que producir. En el proceso de elaboración del informe tienen una reunión de consistencia, donde realizan una puesta en común para ajustar criterios de aplicación de los estándares. Los pares evaluadores han tenido, en el devenir de los tiempos, un rol ciertamente ambivalente.

Por momentos, fueron sobrevaluados en su actuar y, por otros, cuestionados al punto de tener que ser asistidos por técnicos y guías, que orienten sus actividades. De todos modos, siguen siendo actores centrales y caracterizan la metodología empleada. Por lo tanto, su rol será reseñado en el *apartado 4.6*. (CONEAU, 2015)

La Comisión Asesora asiste a la CONEAU en la definición de los perfiles de los pares evaluadores en relación con el tipo de carrera y la disciplina. Trata de preservar no sólo la diversidad de origen regional e institucional sino también la presencia de distintas corrientes científicas, filosóficas y metodológicas. En el caso de carreras en funcionamiento, elabora una propuesta de pares que es aprobada por la CONEAU y, luego, enviada a las instituciones que presentaron carreras para su recusación. Recién después de esta instancia, se conforman los comités y grupos de visita correspondientes. En el caso de carreras nuevas, la CONEAU designa anualmente comités de pares por áreas disciplinares. La llegada de las comisiones asesoras viene a resolver el 'nudo gordiano' de las sospechas de parcialidad en la elección de los pares académicos por motivos no tan académicos, orientada a favorecer a algunas carreras sobre otras.

La Dirección Nacional de Gestión Universitaria -DNGU- interviene, entre otros procesos, en la acreditación de carreras de posgrado nuevas. Es el sector del Ministerio con el cual la Dirección de acreditación de la CONEAU mantiene vínculos más estrechos y constantes. Realiza con la CONEAU una serie de trámites compartidos, que siguen la normativa RM 532/02 -modificada por la RM 51/10-; y ambas utilizan procedimientos muy similares a los de las carreras en funcionamiento que cierran con una recomendación al Ministerio de Educación sobre el otorgamiento del reconocimiento oficial de la carrera. (CONEAU, 2015) No obstante, la lógica de funcionamiento y organización tanto de la DNGU como de la CONEAU es muy distintas, lo que se traduce en culturas institucionales diferenciadas. La DNGU, que es el brazo del Ministerio de Educación, actúa con la conciencia institucional de una organización de gran envergadura y sensible a los vaivenes políticos partidarios de la historia, lo que conlleva tanto burocracia como cierta falta de compromiso y motivación. Sin embargo, está dotada de la esencia de un servicio social e improntada por el carácter de repartición pública. Tal vez, por ello, tiene una fluida comunicación con las instituciones

y supera el viso de autoridad distante, que el imaginario social adjudica a la CONEAU. Esta contraposición de culturas institucionales se tratará con mayor profundidad en el siguiente apartado.

Finalmente, el actor que inicia el proceso es la institución que presenta la carrera de posgrado para acreditar. Puede ser una universidad del Sistema Universitario Nacional de gestión pública o privada; por si misma, o bien, en convenio con otra institución en el marco de un Centro Regional de Educación Superior conforme a las 'Resoluciones Ministeriales Nº 1368/12 o Nº 1170/02 y Nº 1156/15' (*sic*). (RM 2385, 2015) También, puede tratarse de una institución por convenio específico entre universidades argentinas entre sí: al menos una institución universitaria argentina con una o más instituciones -o centros de investigación asociados-; por lo menos una institución universitaria argentina con una o más instituciones universitarias extranjeras y/o centros de investigación o académicos habilitados en su país de origen. Cuando la interinstitucionalidad comprende a más de una universidad argentina, la solicitud de acreditación de la carrera se presenta en forma conjunta por las instituciones que suscriben el convenio; mientras que si se desarrolla en distintas localizaciones geográficas, la responsabilidad de la gestión académica corresponde a la institución universitaria donde se dicta la carrera. Las instituciones, definidas como unidades académicas patrocinantes de los programas, aportan al proceso su propia cultura, que por supuesto es absolutamente plural. Se podrá tratar de instituciones de gestión pública o privada, de mayor o menor envergadura, de tradición académica añosa o noveles, central o periférica, entre otras variantes. Cada institución incorpora al sistema su 'personalidad' organizacional e influye en los resultados de una tarea que puede resultar armónica o discordante.

5.3 Maridaje entre la DNGU y la agencia de evaluación

Para los fines de esta tesis y en su recorte temporal, 1995-2015, la dependencia de la Secretaría de Políticas Universitaria que se ocupa de los temas de gestión, entre ellos, el vínculo con la CONEAU se llamaba Dirección Nacional de Gestión Universitaria -DNGU-. A partir del 14 de marzo de 2018, pasa a ser Dirección Nacional de Gestión y Fiscalización Universitaria, y se encuentra ajustando su funcionamiento junto con el

flamante Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en el contexto de la reestructuración ministerial. La nueva Dirección tiene como objeto:

> Asistir en la coordinación de los procesos de creación y cese de Universidades Privadas y de Unidades Académicas menores, asistiendo asimismo a la Secretaria en el reconocimiento oficial y validez nacional de los títulos en sus distintas modalidades; en el seguimiento y fiscalización de las instituciones universitarias privadas y la convalidación de los títulos expedidos por universidades de otros países. (Decisión Administrativa 315, 2018)

De modo que, aunque con organización y estatus diferentes, cumple con objetivos similares a la denominación anterior. Por ende, en la redacción de la presente tesis, se continuará con la designación DNGU.

La DNGU es el sector del Ministerio de Educación con el cual la CONEAU mantiene una relación más próxima y permanente. (CONEAU, 2015) Los siguientes trámites se inician en la DNGU -encargada de verificar los aspectos formales de las distintas presentaciones-: a) solicitud de autorización provisoria; b) seguimiento de instituciones universitarias; c) modificaciones al proyecto institucional; d) solicitud de reconocimiento definitivo; e) solicitud de inscripción en el registro de instituciones de posgrado; f) puesta en marcha de instituciones universitarias estatales; g) reconocimiento de instituciones universitarias provinciales; h) solicitud de reconocimiento de Entidades Privadas de Evaluación y Acreditación Universitarias -EPEAUs-; i) la verificación y fiscalización en el caso del seguimiento de instituciones universitarias con autorización provisoria.

Para agilizar y mejorar los trámites de modificaciones al proyecto institucional de universidades privadas con autorización provisoria junto con la DNGU, se elaboró la Disposición Nº 09/11. Esta disposición especifica claramente que la oferta aprobada es la que se consigna en el decreto que otorga la autorización provisoria, por lo cual otra oferta seguirá el tratamiento de una modificación al proyecto institucional. Se establecieron requisitos complementarios a los exigidos en la Disposición DNGU Nº 04/12, por las atribuciones asignadas a la CONEAU en la Ley de Educación Superior Nº 24.521 y el Decreto Nº 576/96, respecto del seguimiento académico de las instituciones universitarias privadas con autorización provisoria. (CONEAU, 2015)

Puntualmente, el proceso de evaluación de carreras de grado y posgrado, se realiza con trámites regulados según la RM Nº 532/02 modificada por la RM Nº 51/10 y la Ordenanza Nº 56 de CONEAU. Esta última no sólo simplificó la circulación de los trámites sino también organizó el ingreso anual en abril y octubre para la evaluación de carreras nuevas de posgrado. El trámite concluye con un dictamen de CONEAU, que recomienda al Ministerio de Educación sobre el otorgamiento del reconocimiento oficial. (CONEAU, 2015)

Desde el inicio de las actividades de la CONEAU hasta diciembre de 2014, habían ingresado para su evaluación 7106 trámites correspondientes a 4421 carreras en funcionamiento y 2685 carreras nuevas. (CONEAU, 2015) Por el volumen de trámites compartidos, y con el fin de agilizar las tareas a su cargo, se hizo necesaria: a) la revisión de la circulación de la información en el ingreso de carreras, b) la revisión de la documentación de las distintas etapas de evaluación; c) el armado de expedientes; d) la circulación de trámites entre la CONEAU y la DNGU. Los trámites de reconocimiento oficial, llevados a cabo por la DNGU, afectaban la resolución de los casos hasta que en 2010, se aplicaron una serie de reformas reguladas por la RM Nº 51/10. (CONEAU, 2015)

En lo procedimental y, desde la descripción de la CONEAU, podría parecer que la DNGU cumple el rol de escribanía de la documentación requerida por la agencia, la cual efectiviza el trabajo de la evaluación y acreditación de la calidad. Sin embargo, el rol de la dirección, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU-, es más bien la orientación política y estratégica del sistema de calidad. Con aspectos no considerados en la actividad de la CONEAU como, por ejemplo: los temas relacionados con el financiamiento de instituciones y las becas para estudiantes.

La propia SPU se plantea como misión institucional la formulación de políticas universitarias de nuestro país para lograr una educación superior articulada con calidad, equidad y respeto por la autonomía. En su página *web*, la secretaría se propone, entre otros objetivos para este nuevo período: a) la distribución del presupuesto nacional destinado a las instituciones universitarias estatales; b) el otorgamiento de becas

universitarias; c) el reconocimiento académico de tramos de formación para lograr flexibilidad curricular; y, d) la atención a los procesos de autoevaluación universitaria. La SPU, desde el Programa de Calidad Universitaria, busca diseñar e implementar políticas tendientes al logro de mayores niveles de calidad de las universidades a nivel del sistema, de las instituciones y de las carreras; además de desarrollar acciones a favor del fortalecimiento académico de dicho sistema, las carreras universitarias, los procesos de producción y transferencia de conocimientos e institucional. (Programa de Calidad Universitaria, 2018)

Estos cambios originados por la reestructuración ministerial, que llegan a renovar las actividades de la SPU y la DNGU -en su nueva versión- no hacen más que confirmar que, en este 'matrimonio', la representación ministerial es la que aporta las oscilaciones de la política. En este caso en particular, esta renovación representa una increíble oportunidad de ajustar las pequeñas desajustes, que aún pueda tener el sistema compartido.

El Dr. Mariano Calbi (2017), coordinador de acreditación de posgrados, comenta que si se hace una historia de la relación de la CONEAU con la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, se puede decir que ha crecido enormemente. Se ha trabajado en los últimos años en la mejora de la fluidez en la circulación de la comunicación, relacionada con la información de las carreras y la llegada de esa información a la DNGU. Existen instancias de relación tanto con el Consejo de Universidades como con la DNGU a través de reuniones periódicas para ajustar las dificultades o mejorar aspectos que ya vienen implementándose.

Se trabajó en la mejora de la comunicación entre las dos direcciones, acordando la documentación mínima que cada institución necesita para llevar adelante el trámite en cada ámbito. Con la ayuda de sistemas informáticos, se favoreció la celeridad de los trámites y la transparencia, permitiendo que la información se comparta entre las instituciones universitarias con la CONEAU y la DNGU. Con el Programa de Calidad de la SPU -Secretaría de Políticas universitarias-, en forma conjunta, las resoluciones de la CONEAU pasaron a ser documentos suficientemente informativos como para que no

sólo la Secretaría elabore los programas de financiamiento sino también los equipos técnicos ajusten criterios en el diseño de los programas. (Calbi, 2017)

La actividad en común entre ambas reparticiones ha resuelto, en parte, algunas apreciaciones como la realizada por Marquís (2014), en cuanto a que otro de los puntos críticos en la autoevaluación de la CONEAU fue el riesgo de tener una única mirada excesivamente academicista de la Educación Superior.

La práctica de estos años ha ido generando cambios y mejoras surgidos de situaciones específicas. Por ejemplo: "La envergadura de la tarea de la CONEAU para la acreditación de ingeniería generó la necesidad de introducir modificaciones en los procedimientos." (Marquina, 2014, p. 73) Un tema a destacar aquí es el papel de los técnicos.

> A lo largo de la experiencia de veinte años, se observa en estos sujetos el desempeño de un rol cambiante. Desde la norma, inicialmente sus actividades quedaron pautadas de manera clara y precisa, bajo la figura de 'asistencia' a los procesos evaluativos, plasmada en la responsabilidad de elaborar un informe técnico que llegaría a la instancia de decisión al mismo nivel que el informe valorativo de los pares evaluadores. (Marquina, 2014, p. 77)

Cabe aquí mencionar la opinión del director del Doctorado en Arte de la Universidad de La Plata.

> Cuando uno habla con ellos, toma consciencia que el evaluador se ha aplicado, pero nos dimos cuenta también que el informe de evaluación no esta firmado por ellos. No lo hacen los evaluadores sino que está filtrado por los técnicos, entonces es muy diferente. (Russo, 2018)

Tanto la tarea de los pares como la situación particular de los estándares y la elaboración de los informes generó cambios que requirieron una mayor presencia de los técnicos en el proceso.

> El rol crecientemente relevante del técnico a lo largo del tiempo también se ha advertido en la propia práctica. Los testimonios de los miembros y los propios técnicos evidencian la responsabilidad de este actor en garantizar informes de evaluación de calidad atentos a las normas vigentes para lo cual

> acompaña de manera muy firme el trabajo realizado por los pares. (Marquina, 2014, p. 77)

Con el tiempo, y con el crecimiento -en cierta forma- desmedido de ese rol, la convocatoria a candidatos dejó de ser una función que otorga prestigio, pasando a ser una actividad, compleja, laboriosa y rutinaria sin demasiado incentivo.

> Este cambio estructural se sumó a una progresiva transformación del perfil de los intereses en la academia, y de la precarias condiciones de contratación, sumado a la creciente actividad de la agencia, generadora de presión en su trabajo, provocó la constitución de un cuerpo técnico menos formado y más orientado a la aplicación de las normas e instrumentos [...] La burocratización, en este sentido, pareciera estar ganando espacios a la autorreflexión. (Marquina, 2014, p. 79)

5.4 El Ministerio de Educación detrás de todo

El Ministerio de Educación con sus cambios y mutaciones de nombre e institucionales siempre ha sido el *factotum* de los cambios surgidos por la LES para la Educación Superior y ha sabido mantenerlos como políticas de estado, a pesar de las tensiones de los diferentes momentos políticos de los más de veinte años. La Resolución 160/2011 aprobó los estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de Carreras de Posgrado. Con base en la Ley Nº 24.521 y la RM Nº 1168 -asentado en los Acuerdo Plenario Nº 6 y Nº 100 del Consejo de Universidades, CU-, el Ministerio estableció, en consulta con el CU, los estándares que se deben aplicar en los procesos de acreditación de las carreras de posgrado. Pues la RM Nº 1168/97, que estableció los estándares para las carreras de posgrado presenciales, contemplaba que dichos estándares fueran revisados para atender a situaciones antes no previstas y que ahora resultaban novedosas con el desarrollo de las nuevas tecnologías. (CONEAU, 2015)

A propuesta del CU y con las contribuciones realizadas por el Consejo Interuniversitario Nacional -CIN-, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas -CRUP- y la CONEAU, el Ministerio de Educación resolvió por RM Nº 160/2011, aprobar el documento presentado, conteniendo los criterios y estándares mínimos a considerar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, dictadas bajo la modalidad presencial o a distancia, en reemplazo de la RM Nº 1168. (CONEAU, 2015)

> Pese a tratarse de procesos de acreditación que podían concluir en resoluciones desfavorables, se apuntó a encontrar un equilibrio entre la función del control, inherente a la acreditación y el objetivo el mejoramiento. La articulación de lo procesos de acreditación con el financiamiento de planes de mejora desde el Ministerio de Educación colaboró en el logro de este equilibrio. (Marquina, 2014, p. 72)

En este caso, el Ministerio de Educación actuó no sólo como moderador de situaciones complicadas sino también como favorecedor de los procesos de aseguramiento de la calidad, desviando el foco de conflicto hacia la financiación de las mejoras y viabilizando, de esa forma, la resolución del problema.

El Ministerio oficia, en estos veinte años, como un amortiguador institucional, a la vez que catalizador de los procesos. Con un papel en apariencia pasivo y conciliador, fue manteniendo el control de los sucesos, generando esta experiencia modélica en la historia argentina del sostenimiento de una política de estado, tal como puede calificarse la evaluación de la calidad educativa.

Por parte de la CONEAU, éste es un proceso en evolución:

> [es] un proceso que comenzó con un diseño e implementación controvertidos, que evolutivamente va hacia el logro de la 'cultura de la evaluación', refiriéndose con este término a una situación en donde todos los actores involucrados están compenetrados con valores, creencias y acciones en línea con los deseados objetivos del mejoramiento y del cambio. (Marquina, 2014, p. 76)

En palabras del uno de los evaluados: "Es una oreja interesante, porque permite que uno tenga un rebote del que no se percata, cómo es apreciado el trabajo por alguien que evidentemente es externo en todo sentido, incluso en los criterios que se ponen en acción." (Russo, 2018)

5.5 El Consejo de Universidades y otros equilibrios inestables

"En 1995 la SPU tomó la iniciativa de crear una Comisión de Acreditación de Posgrados -CAP- antes de que se aprobara la Ley de Educación Superior y se constituyera la CONEAU" (Marquís, 2014, p. 26) Este es el antecedente más cercano a la

acreditación y a la figura del Consejo de Universidades. “La SPU […] promovió la evaluación institucional de tres universidades nacionales: Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Además, implementó el proceso de acreditación de carreras de posgrado a través de la Comisión de Acreditación de Posgrados.” (Araujo, 2014, p. 65)

El Consejo de Universidades -CU- nace por la Ley de Educación Superior N° 24.521, en su artículo Nº 71, como órgano de coordinación y consulta del sistema universitario, junto con el Consejo Interuniversitario Nacional -CIN-, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas -CRUP- y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior -CPRES-. El CU está presidido por el Ministro de Educación -o por quien éste designe- y está integrado por el CIN, el CRUP, un representante de cada CPRES y un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. Sus objetivos son: a) proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario; b) promover la cooperación entre las instituciones universitarias, así como la adopción de pautas para la coordinación del sistema universitario; c) pronunciarse en aquellos asuntos sobre los cuales se requiera su intervención conforme a la presente ley; d) acordar con el Consejo Federal de Cultura y Educación, criterios y pautas para la articulación entre las instituciones educativas de nivel superior; e) expedirse sobre otros asuntos que se les remita en consulta por la vía correspondiente; f) incentivar la cooperación entre las instituciones del sistema universitario; g) ayudar a las universidades de todo el país en la toma de decisiones, que generen alta incidencia en la política educativa argentina; h) fijar la nómina de carreras de interés público -Ley N° 24.521, artículo 43-, su carga horaria, los contenidos curriculares básicos y los criterios de intensidad de la formación práctica; i) autorizar el dictado de carreras fuera de la región de la sede principal.

El CU está integrado por siete representantes del Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional -CIN-, siete representantes de la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas -CRUP-, un representante de cada uno de los siete Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior -CPRES- y un representante del Consejo Federal Educación -CFE-. Está presidido por el Ministro de Educación, aunque éste puede delegar la presidencia a un funcionario de

categoría no inferior a secretario. Las decisiones del CU se expresan en acuerdos, que deberán procurarse por consenso; cuando ello no resultara posible, se requerirá el voto mayoritario de sus miembros, debiendo dejarse constancia de las disidencias, que se hubieren planteado. (Consejo de Universidades, 1996)

Por Decreto Nº 499/95, el Presidente de la Nación dispuso, en relación con el tema en cuestión, que tanto las carreras de grado a que se refiere dicho artículo 43 de la Ley Nº 24.521 como las carreras de posgrado deben ser acreditadas por la CONEAU -o bien, por una entidad legalmente reconocida a esos fines. Esto es una condición necesaria para el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de los títulos. Por el mismo decreto, el CU considera carreras de interés público a aquellas que tienen una regulación especial, dado que su ejercicio puede afectar de manera directa la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Define en acuerdo con el Ministerio de Educación los estándares para dichas carreras, como así también aquellos de las carreras de posgrado.

En un principio, el CIN, en oportunidad del tratamiento de la LES por la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, efectuó diversas propuestas, tendientes en su gran mayoría a aclarar y precisar los alcances de varios de los dispositivos previstos en la misma. Era la forma de enfrentar el avance del 'Estado Evaluador' sobre la autonomía universitaria. Sin embargo, más adelante, "los actores más involucraos fueron la SPU y el CIN que no siempre tuvo posiciones homogéneas en su interior, ya que varias universidades sostuvieron una oposición férrea y otras mostraron una amplia disposición al respecto." (Marquís, 2014, p.28) Algunas autoridades de las instituciones alentaban la creación de una agencia estatal para eludir las dificultades, pero coincidían en el control de la creación de universidades privadas y la creciente inversión en las universidades públicas.

La Universidad de Buenos Aires, componente fundamental del CIN, se constituyó en uno de los principales actores, que resistieron la política de evaluación consagrada en la LES; particularmente, en cuanto a la acreditación por su función de control, de naturaleza excluyente y contraria a la autonomía -valor cimentado centenariamente-. Si bien, hubo otras instituciones públicas que realizaron demandas por

inconstitucionalidad, la única que mereció sentencia favorable fue la UBA en determinados artículos de la LES. En aquel momento, se especuló con el fin del sistema, pero aún cuando tuvo sus consecuencias -sobre todo, en lo presupuestario-, no dejó de ser un mal momento, que terminó fortaleciendo al sistema de evaluación y acreditación por lo pírrico de la victoria. Luego, según Marquina (2014), la relación de la UBA con la política de evaluación fue ambivalente, con momentos de adhesión a la acreditación sobre todo de posgrado en 1997, la suspensión de los procesos en 2000, hasta el reinicio del diálogo entre la universidad y la agencia en 2001.

> Este desequilibrio se profundizó con la ambigüedad normativa existente respecto de la función consultiva o resolutiva de la CONEAU. Con el paso del tiempo la agencia ha pasado a ocupar un lugar determinante en el proceso de reconocimiento oficial de los títulos. La propia agencia, a través de sus actores, reconoce que esta función colabora aún más en reforzar el aspecto burocrático asociado a una función de control y fiscalización gubernamental. (Marquina, 2014, p. 79)

Sin duda, la UBA tiene un peso insoslayable en el CIN y éste, a su vez, en el Consejo de Universidades. En los inicios, el CRUP tenía muy poca injerencia en las decisiones: por un lado, a causa del escaso valor y prestigio asociados a las universidades privadas en el imaginario académico argentino; por otro lado, como fruto de la observación personal del autor de esta tesis, debido a que estas instituciones estaban más preocupadas por la proliferación de sedes universitarias fuera de los CPRES jurisdiccionales, que proponían una preocupante competencia. Cuando comenzó el tratamiento de las carreras a distancia, el CRUP había adquirido una conciencia de cuerpo tal, que se planteó como estrategia la presentación de escritos con recomendaciones al interno del CU. Los mismos reposicionaron su participación, haciendo alarde de una eficiencia y solidez que resultaba, para muchos, sorprendente.

5.6 Los pares evaluadores y los estándares: un problema sin guía

En el Artículo Nº 44 de la LES, se estableció la evaluación por el juicio de pares académicos. Así, se definió un peculiar sistema de aseguramiento de la calidad, el cual fue arraigándose y fortaleciéndose con el tiempo en el sistema universitario. Según Marquina (2008, p. 2), esta modalidad “se dio con las particularidades propias de los sistemas de la región de tradición reformista, caracterizados por altos grados de

autonomía de origen." Esta evaluación debía tener independencia respecto de las distintas instancias sin sufrir distorsiones ni valoraciones arbitrarias, garantizando la equidad en sus áreas de trabajo.

Para los fines de esta tesis, se analizará brevemente el rol de los Comités de pares en cuanto a su participación de las evaluaciones externas tanto institucional como las acreditaciones de carreras de grado y posgrado. En 2007, como recomendación de la evaluación externa de la CONEAU, se procuró generar una mayor articulación entre los juicios de evaluación institucional y la acreditación de carreras. Desde entonces, la CONEAU ha venido generando distintos mecanismos para favorecer la integración entre ambas funciones y la consistencia de dichos juicios, desde cambios en los procedimientos e instrumentos hasta el desarrollo de sistemas informáticos. (Calbi, 2017) Estos últimos todavía representan conflictos en y con las instituciones por la complejidad de los mecanismos de carga de datos.

> Las dificultades, en el caso del doctorado, fueron técnicas, en cuanto a la carga en el sistema de todos los datos, en particular la de los docentes. Por ejemplo, hubo cargas no realizadas en los lugares correspondientes por problemas con las interfases. En los casos de docentes invitados [extranjeros], además, -que se entiende que fueron realizadas por los asistentes locales del programa-, hubo muchos inconvenientes. (Russo, 2018)

En este orden de ideas, la agencia ha elaborado especialmente una ficha de acreditación para cada unidad académica, que cuenta con algunas titulaciones acreditadas, con el fin de tener una síntesis de los aspectos más relevantes del contexto institucional de dichas carreras que surjan de las resoluciones. Estos documentos se incorporan al trabajo de los comités en los talleres previos a la visita a la institución universitaria. Para cada uno de los casos, se designa a miembros responsables, que orientan la tarea del equipo técnico, realizando observaciones, sugerencias y consideraciones sobre los informes técnicos, los perfiles de pares y expertos, los informes que éstos producen y los proyectos de resolución que se presentan tanto en la Subcomisión de Evaluación Institucional como en el plenario de la Agencia. (CONEAU, 2015)

También según la CONEAU (2015), para el caso de la acreditación de carreras de posgrado en funcionamiento, si los pares observan que dicha acreditación no cumple con los requisitos mínimos de calidad y se hubieran presentado planes de mejora -no factibles o insuficientes- se da vista del informe de evaluación a la institución correspondiente. La institución en cuestión, con plazo de 30 días, puede informar los cambios a realizar para mejorar las deficiencias señaladas por el organismo. Estas respuestas son juzgadas por los mismos académicos, los cuales tuvieron a su cargo la evaluación original. Estos académicos recomendarán la acreditación o no y la CONEAU emitirá la resolución correspondiente.

El Comité de pares realiza el análisis experto para determinar en qué medida una carrera presentada se ajusta al perfil de calidad expresado en los estándares de las resoluciones ministeriales correspondientes. La selección de pares y la integración en comités se realiza en base a los listados no sólo del registro de expertos sino también de otros recomendados por las instituciones. Previo a la acreditación, la CONEAU convoca a una Comisión Asesora -conformada por expertos en la carrera en cuestión- para que en función a la resolución de estándares, aconseje sobre su interpretación, los instrumentos empleados. Además, defina los perfiles de pares que serán necesarios y ayude a elegir a quienes cuenten tanto con formación adecuada como experiencia suficiente para la tarea. (CONEAU, 2015) En 2011, la actividad del Área de Acreditación de Carreras de Grado para la conformación y funcionamiento de las comisiones asesoras logró la certificación ISO -normas de calidad establecidas por la Organización Internacional para la Estandarización-.

La nómina de pares, propuesta por la Comisión Asesora, es aprobada por la CONEAU y enviada a las instituciones con carreras presentadas para su recusación en caso de ser necesario. Se conforman, entonces, los comités y grupos que visitarán a las instituciones. Se realizan talleres para la capacitación y el entrenamiento de los pares en cuanto a la metodología a utilizar y la lógica de ambas guías tanto de la de autoevaluación como de la de los propios pares. Se los instruye sobre la forma de elaborar los dictámenes correspondientes y se realiza una reunión de consistencia para la puesta en común de todos los casos con la finalidad de ajustar los criterios de aplicación de los estándares. Es la instancia donde se hacen explícitos los juicios

resultantes del trabajo de distintos comités de pares y los criterios con que se han aplicado los estándares. Se presta atención a la relevancia y la suficiencia de la información que avala esos juicios y se revisan, en todos sus aspectos, cada una de las carreras, que se encuentran bajo acreditación, de modo de obtener informes que tengan coherencia interna y consistencia entre sí. De alguna manera, en estas reuniones se actualizan las discusiones, que atraviesan a toda la comunidad disciplinar, pero con la estricta obligación de dar cuenta pública de los argumentos y sus fundamentos. (CONEAU, 2015)

Desde la perspectiva del Dr Calbi (2017), coordinador de acreditación de posgrado:

> Para la selección de los expertos se realiza un trabajo bastante intenso y arduo que inicia: por un lado, sobre la base de la información que está disponible en nuestros registros de expertos y en la actualización permanente de esos registros; y, por otro lado, el trabajo de comisiones asesoras de cada una de las áreas disciplinares que nosotros llamamos, al momento de poner en marcha cada convocatoria, para que haga una selección de aquellos pares que responden a los perfiles de las carreras de posgrado que se presentan a dicha convocatoria. Por eso, nosotros distinguimos dos etapas: una etapa de formalización, en la que la universidad nos dice qué carreras va a presentar; y, una etapa de presentación efectiva. La primera etapa, en términos operativos, es muy útil, porque permite ver qué perfiles, en cuanto a expertos, se van a necesitar y, de esa manera, orientar el trabajo de la comisión asesora. Una vez que la comisión hace la selección y los expertos están en condiciones de evaluar las carreras que se presentan, eso se trata en el Plenario de la CONEAU para su aprobación. Finalmente, esa información es enviada a las universidades para que puedan eventualmente recusar a alguno de los expertos.

La selección de los expertos tiene un peso importante. Según Calbi (2017), “Nosotros dependemos de ellos [los expertos] y esto ha sido una decisión de la CONEAU.” A su criterio, esa dependencia es propia del sistema de evaluación y acreditación por pares. Y agrega que a diferencia de otros organismos, donde hay un comité estable que de manera recurrente evalúa distintas propuestas, en el sistema argentino se convoca *ad hoc* a miembros que son de dicho sistema, garantizando la pluralidad en cuanto a corrientes ideológicas y a procedencia regional para evitar el conflicto de intereses.

Para el caso de acreditación de posgrados, las nóminas de estos comités de pares se publican también en la página web de la CONEAU, según las necesidades que surjan de los posgrados ingresados. Y, de acuerdo con lo establecido por la Ordenanza Nº 56, el acta de aprobación respectiva se da a conocer a las instituciones universitarias. Este perfil de comité de pares, su designación anual y la forma de comunicación de las nóminas agilizan procesos de evaluación, que deben cerrarse en un año. (CONEAU, 2015) Conocidos los mecanismos,

> el problema principal es el de cómo encontrar el equilibrio adecuado que permita, por un lado, obtener una mirada valorativa única, producto del conocimiento y experiencia previa del evaluador sin que, por el otro lado, esta mirada tan específica esté sesgada por preconceptos u otras subjetividades producto de situaciones e intereses particulares ajenos al rol asignado, pero íntimamente asociados a su pertenencia a la comunidad académica. (Marquina, 2008, p. 2)

Esta autora ha estudiado en profundidad el rol de los pares en el proceso y compara la actuación de los mismos en la evaluación con los habituales comités de arbitraje de los trabajos de investigación en ponencias a congresos o publicaciones. En el caso de los comités de arbitraje, el anonimato de los autores resguarda la subjetividad inevitable. Justamente, un tema que fue cuestionado en las acreditaciones del sistema de evaluación de la calidad.

Según Acherman -1999-, la evaluación por pares tanto institucional como de carreras tiene un sentido más laxo, involucrando juicios evaluativos, que combinan y se apoyan en antecedentes provistos por los sistemas de información e indicadores de desempeño disponibles. (como se cita en Marquina, 2008) Pero, la mayoría de los problemas detectados se vinculan con inconvenientes en el diseño del sistema de evaluación y a cuestiones de prácticas, más que de normativa. (Marquina, 2008) En cuanto a la selección de los pares, la autora destaca la tensión entre, por un lado, repetir los equipos que demostraron calidad en el proceso y, por otro lado, la rotación de los académicos. La primera postura se apoya no sólo en la solidez en la redacción de los informes sino también en la insuficiencia de personas que puedan desempeñarse como pares evaluadores -especialmente, en la acreditación de carreras de grado-. Mientras que la segunda postura, aporta la riqueza de nuevas miradas. A su criterio, en el posgrado, el problema es la no afinidad del campo de procedencia del par con el

perfil de la carrera que se evalúa. De algún modo, la sentencia de Marquina confirma la precaria idoneidad de los pares elegidos para acreditar posgrados y manifiesta la falta de precisión de los estándares previstos para dicha acreditación -tema de exploración en la presente tesis-.

Marquina (2008) menciona la importancia de establecer un mecanismo objetivo en la selección de los pares evaluadores, que prevea la existencia de vetos por procedencias ideológicas, políticas o de enfoque, en las posturas extremas. Otro problema al que alude es el nivel creciente de actividad de la Agencia, producto de la demanda institucional de acreditación. La misma genera la rutinización y la trivialización de los procesos, sin la necesaria reflexión -punto crítico de la autoevaluación de la Agencia-. Además, origina la falta de calidad de los dictámenes con inconsistencias entre las argumentaciones esgrimidas y las conclusiones inferidas. La CONEAU, a partir del 2011, cuenta con el soporte de la Comisión Asesora para la definición de los perfiles de expertos y la propuesta de selección de los mismos. También, apela a la capacitación de los pares en cuanto a los criterios y la redacción de los informes. Y, recurre a trabajos colegiados para unificar criterios entre los equipos. Asimismo, impone la agilidad de circulación de las comunicaciones mediante los servicios de sistemas *web*. De acuerdo a Marquina (2014, p. 82):

> Los sesgos inevitables de los evaluadores se neutralizan principalmente con ajustes en los instrumentos provistos por la agencia para guiar el trabajo del evaluador, así como con capacitación. Los miembros y técnicos de la agencia son los actores que principalmente distinguen estos problemas y trabajan para neutralizarlos.

En los últimos años, la CONEAU provee dos tipos de guías: una, para la presentación de las instituciones; y, otra, para la evaluación de los pares. Con la excusa de la subjetividad, estos cambios permanentes de las regulaciones metodológicas y de los instrumentos de trabajo encuadran el rol de los pares, debilitando su aporte al sistema. Pero, también, es cierto que con la amplitud y ambigüedad de lo estándares de posgrado -tema que se profundizará en el siguiente capítulo-, el rol de los pares en la adaptación de los mismos y la búsqueda de especificidad en relación con las correspondientes disciplinas los reposiciona en la cruzada.

Se observan “dificultades en la optimización del trabajo de los pares: su selección, capacitación y control de su tarea apegada a los procedimientos. Ésta es una preocupación permanente de la que no se advierte mejora.” (Marquina, 2014, p. 75) Sin embargo, el par sigue siendo un actor central para obtener evaluaciones de calidad. Pero están acotados ahora por las nuevas metodologías, recursos y la aparición de las guías que unifican criterios. Por ello, se corre el riesgo de homogeneizar los resultados.

5.7 Síntesis del capítulo[2]

En los últimos años, se han multiplicado en nuestra región los esfuerzos por lograr equidad en términos de igualdad de oportunidades. Prueba de ello es un conjunto de indicadores de desempeño para valorar el acceso y la retención de grupos en desventaja en el sistema educativo. Pero existe poco énfasis en la equidad asociada a los resultados.

Los diferentes países han tomado conciencia sobre la necesidad de promover acciones orientadas a mejorar la calidad de la educación de todos los niveles, sin aumentar las brechas existentes en cuanto a acceso y permanencia. Esas mejoras significativas cuestionan la lógica del reproduccionismo, la cual ha predominado hasta el día de hoy en el tercer mundo.

Por ello, las autoridades nacionales debatieron durante años esta preocupación por la equidad y, simultáneamente, por el mérito no sólo de los estudiantes sino también de las instituciones y los programas universitarios tanto de grado como posgrado. Queda ahora la reflexión sobre la eficiencia de una propuesta en el sistema de aseguramiento de la calidad con equidad e inclusión. En ese sentido, en la Argentina, la acreditación de carreras de grado y de posgrado se orienta a la aplicación de estándares, lo que representa la estrategia más restrictiva del sistema de aseguramiento de la calidad. Así, pone en cuestión los términos calidad, mérito,

[2] Esta reseña incluye conceptos de los autores citados en el texto principal.

equidad, autonomía y autoridad democrática. Pero, detrás de la acreditación, está la preocupación del estado por el interés público.

La metodología definida para el proceso de acreditación de carreras focaliza en dos estrategias: por un lado, la de los pares evaluadores; y, por otro lado, la de los estándares mínimos planteados. La actividad de los pares en la acreditación no deja de ser interpretativa: lo determinante son los criterios y estándares de los que parte. Por ello, estamos frente a una 'evaluación verdadera', que analiza cuestiones de valor o mérito del objeto evaluado, al juzgar el valor de un programa y su perfeccionamiento. Queda por determinar si existe colaboración entre todas las partes involucradas en la evaluación para evitar la distorsión de los resultados con el empleo del concepto de 'metaevaluación' en profundidad.

En referencia a lo anterior, la evaluación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad en su conjunto dejaron de ser asuntos conflictivos de la agenda universitaria, aunque siempre esté vigente la vocación de mejorarlas y ello pueda generar tensiones en el sistema. Para el caso de posgrados, las especializaciones -lo mismo que las maestrías profesionales- resultan ser los programas más críticos en la acreditación, dado que, si bien no adjudican un título habilitante oficialmente, en la práctica actúan en el mismo sentido. Muchas certificaciones dependen del sello CONEAU. Al mismo tiempo, la categorización A, B o C representa un mensaje de prestigio para la sociedad. Estas condiciones fueron favoreciendo el trabajo de la Agencia entre las instituciones educativas.

A partir de la existencia de la CONEAU, su relación con la Dirección Nacional de Gestión Universitaria y su actuación en el sistema de aseguramiento de la calidad educativa, fueron apareciendo actores en cantidad y variedad creciente: la Dirección de Acreditación de Carreras, con la Coordinación de Posgrados; el Comité de pares evaluadores; la Comisión asesora; y, la institución que presenta la carrera de posgrado. Si bien cada actor tiene un rol específico que ha nacido por una determinada necesidad, la proliferación de participantes siempre trae aparejado complejidad en la gestión, comunicación y toma de decisiones.

El Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, define los estándares y criterios en torno a los que se evalúa en las acreditaciones de grado y posgrado. Esos estándares, objeto de estudio de esta investigación, constituyen mínimos de calidad exigidos para los procesos de formación, que deben garantizar todas las carreras a sus estudiantes. La acreditación por estándares mínimos es un instrumento central para el diseño de políticas de estado.

En los posgrados, los pares evaluadores supervisados por un equipo técnico permanente y apoyado por comisiones asesoras, realizan una evaluación externa en comités. La Dirección Nacional de Gestión Universitaria -DNGU- interviene, entre otros procesos, en la acreditación de carreras nuevas. La lógica de funcionamiento y organización tanto de la DNGU como de la CONEAU son muy distintas, lo que se traduce en culturas institucionales diferenciadas. Ambas instituciones incorporan al sistema su 'personalidad' organizacional e influyen en los resultados de una tarea, que puede resultar armónica o discordante.

En lo procedimental y desde la descripción de la CONEAU, podría parecer que la DNGU cumple el rol de escribanía de la documentación requerida por la Agencia, la cual efectiviza el trabajo de la evaluación y acreditación de la calidad. No obstante, el rol de la Dirección, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU-, es más bien el de la orientación política y estratégica del sistema de calidad.

En los últimos años, se ha trabajado en la mejora de la fluidez en la circulación de la comunicación relacionada con la información de las carreras y la llegada de esa información a la DNGU. Existen instancias de diálogo tanto con el Consejo de Universidades como con la DNGU, a través de reuniones periódicas para ajustar las dificultades o mejorar aspectos que vienen implementándose. Con la ayuda de sistemas informáticos, se favoreció la celeridad de los trámites y la transparencia, permitiendo que la información se comparta entre las instituciones.

Otro de los aspectos a destacar es la relevancia creciente del rol de los técnicos. Desde la norma, inicialmente sus actividades quedaron pautadas de manera clara y precisa, bajo la figura de 'asistencia' a los procesos evaluativos. Sin embargo, elaboran

un informe técnico, que llega a la instancia de decisión, al mismo nivel que el informe valorativo de los pares evaluadores: interpretan los estándares y subsanan las deficiencias de los pares en el juicio y la redacción correcta de los informes.

Mientras tanto, el Ministerio de Educación -con sus mutaciones de nombre e institucionales- siempre ha sido el *factotum* de los cambios surgidos por la LES y oficia, en estos veinte años, como un amortiguador institucional, a la vez que catalizador de los procesos. Con un papel en apariencia pasivo y conciliador, fue manteniendo el control de los sucesos, generando esta experiencia modélica en la historia argentina del sostenimiento de una política de estado, tal como puede calificarse la evaluación de la calidad educativa.

El Consejo Universitario está presidido por el Ministro de Educación -o por quien éste designe- y está integrado por el CIN, el CRUP, un representante de cada CPRES y un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. Las decisiones del CU se expresan en acuerdos, que deberán procurarse por consenso. El CU define, en acuerdo con el Ministerio de Educación, los estándares para las carreras incluidas en el artículo 43, como así también, aquellos de las carreras de posgrado.

Para el caso de la acreditación de carreras de posgrado, el comité de pares realiza el análisis experto para determinar en qué medida una carrera presentada se ajusta al perfil de calidad expresado en los estándares de las resoluciones ministeriales correspondientes.

La selección de los expertos tiene un peso importante. A diferencia de otros organismos donde hay un comité estable que -de manera recurrente- evalúa distintas propuestas, en el sistema argentino se convoca *ad hoc* a miembros que son del sistema, garantizando la pluralidad en cuanto a corrientes ideológicas y a procedencia regional para evitar el conflicto de intereses. El problema principal consiste en cómo encontrar el equilibrio adecuado que permita, por un lado, obtener una mirada valorativa única -producto del conocimiento y experiencia previa del evaluador-, sin que, por el otro lado, esta mirada tan específica esté sesgada por preconceptos.

La mayoría de los inconvenientes detectados se vinculan tanto con problemas en el diseño del sistema de evaluación como a cuestiones de prácticas, más que de normativa. Aunque la ambigüedad y falta de precisión de los estándares para las carreras de posgrado colaboran con el galimatías evaluativo, lo mismo que la creciente actividad de la Agencia, fruto de una demanda institucional de acreditación. El ritmo fervoroso de actividad deriva en una rutinización y trivialización de los procesos: por un lado, sin la necesaria reflexión -punto crítico de la autoevaluación de la CONEAU en 2008-; y, por otro lado, con falta de calidad de los dictámenes, que tienen inconsistencias entre las argumentaciones esgrimidas y las conclusiones inferidas.

Los sesgos inevitables de los evaluadores se neutralizan principalmente con ajustes en los instrumentos provistos por la Agencia para guiar el trabajo del evaluador, así como con la capacitación y la claridad de los estándares pretendidos. Tanto los miembros como técnicos de la CONEAU son los actores que, principalmente, distinguen estos problemas y trabajan para neutralizarlos. Sin embargo, el par sigue siendo un actor central para obtener evaluaciones de calidad. Pero están acotados ahora por las nuevas metodologías, recursos y la aparición de las guías que unifican criterios. Por ello, se corre el riesgo de homogeneizar los resultados.

Tomando los estándares de metaevaluación de Daniel Stufflebeam -ver *apartado 2.11*-, se puede decir que el procedimiento de acreditación cumple con los estándares de propiedad al menos desde las intenciones. Aunque, no siempre los procedimientos son los apropiados en cuanto al acceso a la información de la evaluación y a las interacciones con los evaluados. Todavía persiste cierto conflicto de intereses entre los pares y los evaluados. Pueden corroborarse, también, los estándares de utilidad, porque la CONEAU ha logrado una paulatina orientación constructiva a través del uso definido de calificaciones. No obstante, los criterios no son lo suficientemente explícitos ni los informes, funcionales por falta de un desarrollo profesional de los evaluadores. En cuanto a los estándares de viabilidad, debemos decir que algunos procedimientos son poco prácticos, como la carga de datos en el sistema o la compatibilidad de los CV de docentes e investigadores. En referencia a los estándares de precisión, en algunas oportunidades no se adaptan al contexto en el que funcionan las carreras. No siempre los propósitos y procedimientos están bien documentados para lograr una información

defendible, confiable. Si bien existe el control de la Comisión Asesora sobre los pares seleccionados, el mecanismo no alcanza a la identificación del sesgo de los evaluadores para que sus conclusiones sean justificadas. En síntesis, por lo dicho, el sistema de evaluación del personal y los procedimientos no alcanza a estructurar una metaevaluación sistemática, simultánea y eficiente.

Estos aspectos son los que todavía dificultan la construcción de una 'cultura de la evaluación'. Entendiendo como tal a la situación en donde todos los actores involucrados están compenetrados con valores, creencias y acciones en línea con los deseados objetivos del mejoramiento y del cambio.

CAPÍTULO 6. ESTÁNDARES

> Todavía tengo casi todos mis dientes / casi todos mis cabellos y poquísimas canas / puedo hacer y deshacer el amor / trepar una escalera de dos en dos / y correr cuarenta metros detrás del ómnibus / o sea que no debería sentirme viejo / pero el grave problema es que antes / no me fijaba en estos detalles.
>
> MARIO BENEDETTI

Como se ha indicado en *el Capítulo 4* de precisiones metodológicas, se propone también para el presente capítulo, una puntualización de los conceptos teóricos cuya comprensión profunda cimenta las inferencias a realizar en el trabajo de campo. Para ello, además del marco teórico desarrollado en el *Capítulo 2,* se realiza una aproximación más detallada y exhaustiva sobre los estándares desde el protagonismo y la legitimidad de quienes los definen, hasta sus orígenes empresariales como estrategia evaluativa. La delimitación de los conceptos sugiere una adaptación considerable. Otras discusiones versan sobre el momento de su medición: ya sea en el proceso, ya sea en los resultados. Pero también requiere de fundamento teórico, la trasposición de dichas nociones, tanto para la evaluación de la educación en su conjunto como para la universitaria de grado y posgrado. También, el requisito de 'evidencias' para su constatación necesita de ajuste con los aportes de la investigación científica. Se abren, allí, nuevos conceptos como los de independencia, jerarquización, ambigüedad, precisión, que intervienen en forma directa, en el posterior tratamiento empírico de los estándares para la acreditación de las carreras de posgrado. Por otra parte, del planteo hipotético de la tesis emergen términos como observación, gradualismo, homogeneidad, entre otros. Aquí también, se hace necesario un mayor marco referencial de dichos conceptos antes de ser testeados en el campo. Por último, luego de las inferencias e interpretaciones aportadas para el presente, con modalidad prospectiva, se propone en el capítulo una mirada hacia el futuro de los estándares, tanto para la acreditación de posgrado como para la actividad de evaluación de la educación universitaria de dinamismo creciente. Todo esto hace referencia a la estrategia utilizada en los diferentes capítulos para explicitar la trama o matriz teórica que posibilita la generación de aportes sólidos en los términos de Ynoub (2015).

La calidad "se concibe como perfección o consistencia, capacidad para cumplir la misión, valor agregado, transformación, como cumplimiento de estándares o requisitos, o como un término de referencia comparativo". (González y Espinoza,

2018, p. 271) Para otros autores, la calidad es “el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable.” (Ayarza et al., 2007, p. 251) O bien, desde la perspectiva de las normas ISO, la calidad se ha definido como “el grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos”. (Zúñiga, 2007, p. 71) Dichas normas de calidad están establecidas por la Organización Internacional para la Estandarización, ISO -en su sigla en inglés-. (Zúñiga, 2007) Por otro lado, Deming -el desarrollador del reconocido sistema de calidad japonés-, señala que la calidad “es la reducción de la varianza, para lo cual es fundamental la evaluación.” (Zúñiga, 2007, p. 69) Si se habla de varianza es porque hay una medida de referencia con la que se compara. Estos modelos, surgidos del ámbito empresario y productivo, luego son utilizados por el mundo de la educación; muchas veces, sin una reflexión demasiado profunda, que fundamente la trasposición de un espacio al otro. Águila Cabrera (2005, p. 5) plantea que:

> Para desarrollar un proceso de evaluación y acreditación de la calidad universitaria, no basta con una definición filosófica o académica de dicho concepto, es necesario definir un concepto de calidad con determinadas características que le permitan:
>
> - Ser operacional, es decir poder traducirse en elementos fácilmente manejables dentro de una guía, modelo o procedimiento de evaluación;
> - Que abarque de una u otra forma las funciones sustantivas de la universidad;
> - Que lleve implícito el concepto de apreciación o evaluación;
> - Que esté ligado a la pertinencia social.

Para hacer operativo un modelo de evaluación de estas características, se hace necesaria la definición de ‘pautas’ para medir, comparar, juzgar, ponderar.

> Aparte de una concepción clara, es necesario, que ésta sea materializada a través del patrón de calidad. La concepción es muy valiosa a los efectos de instrumentarla a través de los patrones de calidad, estándares, variables, indicadores, etc., que comúnmente se emplean en la evaluación y acreditación de instituciones y programas. (Águila Cabrera, 2005, p. 5)

En el ámbito universitario de nuestro país, no existía una cultura de ‘rankings’ u otro dispositivo de comparación cualitativa de la casas de altos estudios. Por ello, los estudiantes realizaban sus opciones respondiendo a sus experiencias personales o a los imaginarios culturales de calidad sobre las instituciones. La calidad no

parecía ser un tema de debate, mientras las instituciones fueran las tradicionales o las geográficamente próximas. Sin embargo,

> ... junto con la mayor demanda por educación superior se ha incrementado también la oferta de programas educativos de variada calidad y naturaleza. A partir de ello, se ha generado la necesidad de mantener estándares de calidad que aseguren condiciones mínimas de los estudios y que permitan garantizar la idoneidad de los egresados para su desempeño profesional. Para tal efecto, se han establecido sistemas de aseguramiento de la calidad que incluyen procesos de evaluación, acreditación y sistemas de información pública que han sido eficientes. (Espinoza, González y Latorre, 2009, p. 103)

En este capítulo, nos focalizaremos en dichos estándares, que es el tema medular de esta tesis.

6.1 Connotaciones políticas. 'Ni vencedores ni vencidos' o de cómo recuperamos el protagonismo y la iniciativa.

"La LES plantea la acreditación como un proceso obligatorio y normativo, tanto para las carreras de grado como para las de posgrado, aunque con diferencias entre estos niveles de estudios." (Fernández Lamarra et al., 2018, p. 183) Los artículos 45 y 46 -inciso b- de la Ley Nº 24.521 disponen que corresponde a este Ministerio de Educación establecer, en consulta con el Consejo de Universidades, los estándares que se deben aplicar en los procesos de acreditación de las carreras de posgrado. (Ley Nº 24.521, 1995)

En el año 1997, se dicta la Resolución Ministerial Nº 1168, que estableció los estándares para las carreras de posgrado presenciales, previendo la conveniencia de que dichos estándares fueran revisados en un plazo no mayor a un año. Más de una década después, se realiza una revisión profunda, tendiente a contemplar situaciones que ahora resultan necesarias -por ejemplo, las causadas por el impacto de las nuevas tecnologías-. Por ello, el 31 de agosto de 2011, el Consejo de Universidades eleva una nueva propuesta con los criterios y estándares mínimos a considerar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, dictadas bajo la modalidad presencial o a distancia. En un contexto totalmente diferente al de 1997, el Consejo Interuniversitario Nacional -CIN-, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas -CRUP- y la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria -CONEAU- colaboran en la redacción de dicho proyecto con los referidos criterios y estándares. (Acuerdo Plenario Nº 100, 2011)

> En el contexto de las creencias de las comunidades académicas, entre las cuales la autonomía y la libertad de cátedra son pilares fundamentales, resulta difícil la aceptación de un enfoque de evaluación basado en estándares o en indicadores cuantitativos que señalaran los resultados esperados de las instituciones. (Araujo, 2014, p. 72)

Sin embargo, la participación de las comunidades académicas tanto en la construcción de los estándares de acreditación como en la conformación de cuerpos de pares evaluadores -sobre todo en la acreditación de las carreras de grado- fue relevante para la aceptación de la acreditación. Para el caso de las carreras de grado, fue la CONEAU la que aporta planes de adaptación y alcance de los estándares previstos para cada carrera en la normativa. Además, se desarrollan políticas para financiar en las instituciones públicas las mejoras contempladas en estos planes, aspecto que contribuye a que los procesos de evaluación fueran más generalizadamente aceptados. No obstante, "algunas comunidades académicas se resisten a participar de los procesos de evaluación externa y de acreditación, por considerarlos sumativos y ajenos a sus necesidades." (Fernández Lamarra et al, 2018, p. 192)

Relegadas las discusiones sobre la legitimidad técnica y filosófica de la evaluación -entre otras cuestiones planteadas en los inicios del sistema-, la definición de los estándares por parte de la academia cierra otro período. Las autoridades universitarias ganan una significativa batalla al imponer el 'qué y cómo' medir lo que se evalúa. Recuperan así la autoridad otrora puesta en cuestión y protagonizan otro paso en el proceso de consolidación del aseguramiento de la calidad al resolver otro motivo de enfrentamientos con el estado. Pero cabe preguntarse aquí cuál es el rol específico de los estándares y de dónde surgen.

Por lo pronto, entre las definiciones del sistema,

> la calidad adquiere una imagen de mayor complejidad. No se trata de una magnitud aislada y de valor absoluto, sino de un conjunto de atributos dinámicos que ocupan el espacio existente entre el piso de los estándares mínimos y el techo de los máximos deseables de la calidad digna de acreditación como atmósfera en la cual corren las variables políticas, socioeconómicas, culturales, científicas y tecnológicas que modelan el clima de la educación superior. (Cañón Rodríguez, 2003, p. 76)

Si la evaluación de la calidad es un elemento nuevo que disturba la calma académica, una versión potenciada y complicada de esa estrategia resultaría poco grata.

> Stake -2006- distingue dos formas de encarar la labor de evaluación que resultan pertinentes para analizar e interpretar la diferenciación señalada. Una de ellas, denominada evaluación basada en criterios y estándares, está orientada a las mediciones. La otra, llamada evaluación comprensiva, está enfocada en la experiencia" (como se cita en Araujo, 2014, p. 68)

Siguiendo a este autor, la primera se fundamenta en el análisis de variables descriptivas, mientras que la segunda es interpretativa, y se basa en el conocimiento de la experiencia con personas, espacios y tiempos reales. Los estándares son criterios -más bien cuantificados-, que hacen alusión a las cualidades y/o deficiencias del elemento evaluado, en términos de productividad, eficacia y la relación costo-beneficio. Los estudios de evaluación, que se asientan en el modo de pensar interpretativo, tienen en cuenta las percepciones y las voces de las personas, relacionadas con aquello que se está evaluando.

La utilización de la perspectiva de Stake, como herramienta analítica de la política pública, permite observar

> la convivencia de dos enfoques de evaluación en Argentina: 1) el de la evaluación institucional, comprensivo y centrado en la consideración de las particularidades de los proyectos institucionales de los establecimientos, y 2) el de la acreditación, de carácter comparativo, en tanto la realidad -carreras de grado y de posgrado- se compara con referencias externas -manifestadas como criterios o estándares- a las carreras. (como se cita en Araujo, 2014, p. 68)

6.2 Los estándares: entre la empresa y la investigación científica

A principios de la década del ochenta, las autoridades económicas americanas, después de la trascendencia obtenida por el Premio Deming en Japón y preocupados por la pérdida tanto de productividad como de competitividad de la economía estadounidense, comienzan a concientizarse sobre la calidad, enfocándose más en los procesos que en los resultados. Empiezan a planificar y ejecutar programas, que relanzan las empresas estadounidenses con altos niveles de calidad: uno de los modelos creados fue el Premio Malcolm Baldrige.

> El Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige fue establecido por el Congreso de Estados Unidos de América en 1987, desde entonces es el mayor reconocimiento sobre calidad en la escala nacional pues, constituye un desarrollo al conocimiento de los requerimientos para el desempeño de excelencia y competitividad. (Nava Carbellido, 2005, p. 66)

El premio define una serie de 'valores clave de excelencia' en el manejo de las empresas hacia los clientes: el liderazgo; el mejoramiento continuo; la innovación; la participación y el desarrollo de las personas; la respuesta rápida al mercado; el enfoque sistémico; la gestión por hechos; los resultados con valor creado; el desarrollo de cooperaciones, junto a la responsabilidad corporativa y ciudadana.

Las características de los 'criterios' para la obtención del Premio Malcolm Baldrige se centran en los proceso para la obtención de resultados de las empresas. Sin embargo, no son criterios prescriptivos, porque los requerimientos pueden cumplirse por diversos medios. Plantea siete categorías como criterios exhaustivos que implican procesos interrelacionados con resultados, basados en el mejoramiento continuo. Los criterios del Premio Baldrige hacen énfasis en el acuerdo implícito de todas las partes de la organización en el sistema. (Nava Carbellido, 2005) La dinámica de estos criterios fue evolucionando hasta convertirse en un sistema total en virtud de mostrar resultados tangibles. De esa forma, el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige queda diseñado para que las organizaciones estadounidenses sean más competitivas en el ámbito global.

El rol de los criterios para el negocio es ayudar a mejorar las prácticas del desempeño organizacional, facilitar la comunicación y compartir las mejores prácticas de información entre organizaciones de todo tipo. De ese modo, representa no sólo una herramienta de trabajo para el entendimiento y desempeño de la administración sino también una guía para la planeación, además de una oportunidad para el aprendizaje. Estos criterios se elaboran en base a una serie de conceptos y valores centrales relacionados entre sí, que se encuentran inmersos tanto en las creencias como en el comportamiento establecido en las organizaciones de alto desempeño. Son la clave definida para integrar el grupo de las organizaciones orientadas a los resultados de calidad. Ellos son (Nava Carbellido, 2005):

- Líder con visión.
- Excelencia en el manejo de clientes.
- Conocimiento organizacional y del personal.
- Evaluación de empleados y socios.
- Agilidad.
- Enfoque en el futuro.
- Administración para la innovación.
- Administración por hechos.
- Responsabilidad pública y ciudadana.
- Enfoque en resultados y valor creado.
- Perspectiva de sistemas.

El modelo Malcolm Baldridge se extiende de los negocios estadounidenses hacia otras organizaciones -y a nivel global-, llegando incluso a la educación. De hecho, está presente en la Argentina en carácter de Premio Nacional a la Calidad, entregado por el presidente de la Nación anualmente.

El concepto de estándares se desprende de este tipo de modelos surgidos de la empresa en combinación con otros propios de la investigación, especialmente en su modalidad cuantitativa, que define variables, indicadores y marcas con mayor rigor científico.

Según Ynoub (2015), la variable, como sistema de clasificación, define precisamente un sistema de oposiciones, pero se trata de diferencias sobre un eje de semejanzas. En cuanto a los indicadores, los definimos como los procedimientos, que se aplican sobre algún aspecto de la unidad de análisis para determinar el valor que le corresponde en cierta variable. Los indicadores tienen precisamente esa función: conectar el mundo inteligible con el mundo sensible, lo empírico con la teoría, pero no de manera directa como en el empirismo ingenuo, sino que mediante alguna operación de transducción entre los planos. Esta operacionalización procura tornar observable aquello conceptual a lo que remite la variable estudiada. Esto hace que la relación entre los procedimientos del indicador y lo que se pretende medir con éste, quede siempre sujeta a revisión, o bien, como dicen Boudon y Lazasfeld -1979- (como se cita en Ynoub, 2015), que la relación entre cada indicador y el concepto que ese indicador representa quede definido en

términos de probabilidad. Finalmente, la marca o el estándar es el indicador destacado por un cambio de categoría. En el caso de la calidad, los estándares mínimos serían los valores del indicador, que separan lo aceptable de lo inadecuado. Según Samaja (1993), el indicador reconoce una estructura compleja que vincula dos componentes: dimensión y procedimiento. La dimensión es la expresión empírica de la variable, mientras que los procedimientos son las acciones para obtener la información que se busca alcanzar.

Al trasladar los conceptos anteriores a la evaluación de la calidad universitaria, puntualmente a la acreditación de los posgrados, la unidad de análisis sería la calidad del posgrado. Una de las variables a considerar, en dicha unidad de análisis, podría ser los antecedentes de los docentes implicados en el programa. En el sistema CONEAU, el indicador -propuesto por el Ministerio de Educación en acuerdo con el CU- para medir esta variable es la formación de los académicos en cuestión, y el estándar que define la calidad mínima buscada en un doctorado es el grado de doctor.

Cabe preguntarnos -siguiendo con Ynoub (2015)- cuál o cuáles son indicadores certeros para iluminar el concepto que se está evaluando. Lo que guiaría la selección del indicador es la presunción de que existe cierta semejanza, cierta correspondencia o isomorfismo entre el indicador y la variable. Para ello, debemos apelar a la analogía y la abducción. Analogía entre indicador y variable por semejanza de estructura, o bien por abducción, cada vez que se infiere el valor referido a una unidad de análisis, a partir del valor que le corresponde en el indicador: si presenta cierto rasgo, entonces se trata de determinado caso. Entre la escala del indicador y la escala de la variable se fija una suerte de regla de correspondencia o equivalencia, de sesgo subjetivo-interpretativo. Por eso, los indicadores no pueden garantizar nunca una certeza plena, ni sobre la adecuación de su correspondencia con la variable ni sobre el contingente de cada medición.

En el caso concreto del ejemplo anterior, parece sencillo concluir que el título de doctor no resulta adecuado como expresión mínima del indicador ‘Formación docente’, y éste, a su vez, como operacionalización de la variable ‘Antecedentes docentes’, para garantizar su competencia pedagógica como profesional de la

educación. En algunas áreas en particular, esto se hace más crítico, como relata el director del Doctorado en Artes de la UNLP:

> una parte del equipo docente calificaba en cuanto a su formación especial, pero no tenían los títulos académicos correspondientes por no pertenecer a áreas consolidadas en términos de posgrado. Este es un problema típico del arte en Argentina... de todas las áreas nuevas. (Russo, 2018)

Todo ello sin poner a discusión la representatividad del estándar en el paradigma de la educación (De Miguel, 2005a) de la que estemos hablando. Para evaluar la calidad de la educación, enseñar bien no siempre garantiza aprender bien. O mejor aún, el aprendizaje no siempre deriva de la enseñanza, particularmente en un nivel educativo de posgrado. Es decir, no resulta necesariamente una inferencia lógica, colegir que un doctor es buen docente y que, por otra parte, aún pudiendo certificar la calidad de su enseñanza, se puede aseverar un buen aprendizaje por parte del estudiante. De hecho, el concepto de seminario -muy extendido en educación superior y posgrados- es el de "Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad. Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida -profesores, estudiantes, expertos, etc.-." (De Miguel, 2005b, p. 34)

Uno de los pares evaluadores entrevistado, al percibir esta falencia sobre la capacitación docente de los académicos, comentó que:

> … derivada de la experiencia recogida en estos años, junto a un colega de la Universidad Nacional de La Plata, hicimos una propuesta de 'Antecedentes condicionantes para el ejercicio docente universitario', con el fin de que se discuta al interior de la CONEAU y sirva de insumo para la elaboración de una normativa que lo regule. (Del Giorgio Solfa, 2018)[1]

Esta incertidumbre sobre uno de los estándares, que forma parte de los criterios planteados como mínimos requeridos para la acreditación, puede hacerse extensivo al resto del conjunto. Uno de los propósitos de esta tesis es indagar sobre la adecuación de los criterios y estándares respecto de: las variables que pretenden regular; su capacidad descriptiva del objeto en análisis; y, la relación con los resultados del proceso, junto con la consideración tanto de sus desviaciones como de sus consecuencias no deseadas. Lo que aquí se pone en cuestión es la siguiente oposición:

[1] En el *Anexo*, se presenta la propuesta de este par evaluador.

- Seguir la tradición y usar indicadores que ya se usan o que están validados en el marco de una cierta tradición disciplinaria.
- [o por el contrario] Innovar y proponer nuevos indicadores, ya sea porque se considera que los no son adecuados o porque se aborda un tema novedoso no explorado hasta entonces. (Ynoub, 2015, p. 251)

6.3 De discursos, observaciones y evidencias

Al llevar estos conceptos a nuestra investigación, se hace necesaria una reflexión acerca del papel de los criterios y estándares, que los pares reciben como orientación para su trabajo evaluativo. De otro modo, sería fácil concluir que los desajustes son propios, solamente, de los juicios sesgados, parciales o hasta errados de los académicos involucrados en la evaluación y que los estándares, en sí mismos, no cumplen ningún rol significativo en el sistema. El papel de los pares es la contrastación de lo que están evaluando con los requerimientos mínimos a través de evidencias.

En los sistemas de evaluación de la calidad, no basta con el discurso por parte de las empresas o las organizaciones de cómo realizan las diferentes tareas. Los modelos más difundidos utilizan el concepto de evidencias para corroborar las diferentes sentencias del relato evaluativo. “Las evidencias son los elementos de juicio suficientes que permiten al grupo analizar la realidad de los hechos y situaciones observados, la veracidad de la información obtenida y la documentación revisada.” (Fleitman, 2008, p. 26)

Para que dichas evidencias sean válidas, deben tener calidad y fundamentar ‘objetiva y razonablemente’ los hallazgos. En el ámbito de la evaluación, una evidencia tiene calidad si reúne las características de suficiencia, competencia y pertinencia. Posee suficiencia, cuando el evaluador está convencido de la realidad y veracidad de los aspectos analizados. Para ello, debe obtener una o varias pruebas diferentes, las cuales le dan certeza de que las cuestiones analizadas han sido comprobadas ‘objetivamente’. Una evidencia tiene competencia, en cambio, cuando los exámenes son realizados de acuerdo con la naturaleza y características de la evaluación. Se tratará por tanto, de aquellos hechos, circunstancias y criterios que realmente tienen importancia en relación con lo examinado. Finalmente, cuentan con la debida pertinencia, si tienen congruencia con las ‘opciones de acción,

sugerencias y conclusiones', que resultan de la evaluación. (Fleitman, 2008) Nótese el carácter prescriptivo de los conceptos.

Existen evidencias físicas, documentales, testimoniales y analíticas. Las físicas se obtienen mediante la observación directa. Las documentales se encuentran en manuales de organización, cartas, oficios, contratos, registros, actas, minutas, facturas, recibos, cuestionarios, y toda clase de documentación que sirva al proceso de evaluación. En cambio, una evidencia será testimonial por utilizar las declaraciones de los entrevistados durante la aplicación de la evaluación, mientras que será analítica si surge de comparaciones estadísticas, interpretación de pronósticos, presupuestos, reportes contables y financieros, razonamientos por áreas y proyectos especiales. Para su clasificación, el evaluador contempla los criterios de importancia relativa y riesgo probable de objetividad. (Fleitman, 2008)

Para la ciencia, siguiendo a Mc Gill -1994-, por el contrario,

> la objetividad a la cual podemos aspirar con cierta tranquilidad en la investigación científica es la construida dentro de la propia disciplina en el decurso de su práctica, que incluye una autocrítica y un continuo replanteo respecto de la aceptación de que el objeto de investigación se constituye en el interjuego permanente con el sujeto-investigador. (como se cita en Sautu y Wainerman, 2011, p. 56)

Dentro de las tradiciones teóricas, se han desarrollado técnicas y procedimientos metodológicos, que, por el papel que cumplen en la investigación, se van normalizando y van adquiriendo un alto grado de 'objetividad'. Se trata de una construcción consensuada y probada a lo largo del tiempo por los investigadores en una determinada línea de trabajo teórico-metodológico. Estas prácticas se difunden en la comunidad, que trabaja en las mismas líneas de investigación. Por ello, "la investigación científica en ciencias sociales es una forma de producir conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica, elaborada a partir de una teoría y de la aplicación de reglas de procedimiento explícitas que convencionalmente denominamos metodologías y técnicas de investigación." (Sautu y Wainerman, 2011, p. 57) Estas son las características básicas de la 'investigación científica' para producir conocimiento.

Roberto Follari (1994) -como se mencionó en el estado de la cuestión., introduce en la evaluación educativa una perspectiva epistemológica, cuestionando la construcción de indicadores en los sistemas de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, “en el mundo académico, por una cuestión de prestigio, se designan como investigación [:] publicaciones, actividades docentes, actividades de transferencia, de evaluación, o servicios técnicos que no siempre reúnen los rasgos antes mencionados.” (Sautu y Wainerman, 2011, p. 58). Para las autoras, cada disciplina supone teorías, las cuales mediante un proceso deductivo construyen el objeto de estudio. La construcción de ‘evidencia empírica’ responde a esos objetivos. Los hechos, fenómenos, objetos, símbolos, o procesos en sí mismos no constituyen evidencia empírica, ya que ésta es una elaboración o construcción *ad hoc*, que responde a las preguntas específicas, formuladas desde una posición teórica. Tanto la prueba y construcción de la evidencia empírica como los cambios en la definición de hechos, sucesos, objetos, situaciones, etc., tienen también como finalidad la renovación de la teoría y de las estrategias metodológicas.

Una investigación social es un conjunto de construcciones teóricas, procedimientos lógicos y empíricos explícitos. La construcción de evidencia empírica sirve para el uso de inferencias e interpretaciones de resultados, así como para los criterios de validez de los constructos y la generalización de conclusiones. No resulta fácil determinar qué es la teoría en el marco de una investigación científica en ciencias sociales. Éste es un tema de debate y de discusión para quienes, desde posiciones antipositivistas o antideductivistas, critican una noción estrecha de teoría. (Sautu y Wainerman, 2011)

Kuhn tuvo un gran impacto en las ciencias sociales y las epistemologías propias de estas disciplinas, que creyeron tener algo para decir acerca de la historia de la ciencia. Pero las críticas al positivismo no surgieron con su obra, sino que tienen una larga y rica tradición. Esta tradición originalmente se limitó al mundo de las ciencias sociales; y, por ejemplo, la hermenéutica no buscó rechazar al positivismo *per se*, sino más bien contener su intromisión en disciplinas para cuyos objetos se lo consideraba inadecuado. De algún modo, se consolida así una distinción entre: por un lado, el conocimiento del mundo material, para el cual no se niegan los principios y métodos de corte positivista; y, por otro lado, el conocimiento de los fenómenos humanos, que no sólo requieren de una interpretación profunda

sino también por su complejidad no pueden reducirse a leyes universales. Esta distinción se solidificó en la Escuela de Badén, cuando, primero, Windelband y, luego, Rickert propusieron la distinción entre: por una parte, las aproximaciones nomotéticas, que tienen por objeto la postulación de leyes generales, basadas en procesos causales uniformes; y, por otra parte, las aproximaciones ideográficas, cuyo objeto es el estudio de fenómenos cambiantes, que deben ser interpretados en su especificidad y su contexto. (Marradi et al., 2007)

Sin embargo, Olivé -1999-, en *Multiculturalismo y pluralismo*, fundamenta su visión pluralista en relación a un constructivismo de corte kuhniano, por el que las comunidades científicas participan de la construcción social del objeto de conocimiento. Aún cuando sostiene que dicho constructivismo puede volverse en contra de su enfoque pluralista, porque puede acabar en un 'relativismo extremo', el cual desaliente la cooperación entre culturas diferentes, favoreciendo el aislamiento y el empobrecimiento de las mismas. Por otra parte, en el terreno moral, dicho relativismo extremo puede llevar a justificar y tolerar prácticas ciertamente cuestionables. Según su postura, para evitar el relativismo extremo hay que evitar también el constructivismo radical o devastador, donde la realidad no es más que el resultado de las teorías que aceptamos y de las prácticas que llevamos a cabo. De allí que Olivé critica por igual tanto al constructivismo devastador como al relativismo extremo. (como se cita en Di Gregori y Di Berardiro, 2006)

Los pares evaluadores verifican los estándares provistos por el Ministerio de Educación y el CU en base a evidencias de calidad, pero en su carácter de académicos no pueden dejar de considerar todos estos conceptos provenientes de un acercamiento empírico a un problema con espíritu científico.

6.4 Sistema de criterios y estándares: jerarquía e independencia

La acreditación -como se ha dicho- es una evaluación, que hace referencia a determinados valores y conceptos a alcanzar para la certificación del elemento evaluado. En el caso de educación, específicamente de programas universitarios,

> La acreditación basada en criterios y estándares para el caso de las carreras de grado y de posgrado enfatiza el logro de resultados esperados o previamente definidos, si bien los términos 'criterio' y 'estándar' no se emplean del mismo

> modo. Según Stake -2006-, se entiende por 'criterio' un descriptor o atributo importante, mientras que 'estándar' se refiere a la cantidad necesaria de ese atributo para iniciar la valoración. (Araujo, 2014, p. 68)

La normativa argentina que rige la acreditación presenta ambas referencias, donde los estándares constituyen "indicadores verificables en los que el margen de interpretación para su autoevaluación o valoración externa es menor que en los criterios [donde] es más probable la presencia de la subjetividad y de interpretaciones diversas, en tanto se ponen en juego los propios marcos referenciales de los evaluadores." (Araujo, 2014, p. 69) Los criterios son el lineamiento político estratégico de quienes encargan la evaluación mientras que los estándares son de un carácter más 'objetivo'. En este sentido, para Araujo (2014), no es lo mismo la valoración del estándar sobre distribución de carga horaria en carreras de ingeniería que la que pueda realizarse del criterio relacionado con 'la incorporación de los alumnos a las actividades de investigación, desarrollo y vinculación' -Resolución 1232/01- en una institución particular. Es decir, por la importancia que tiene la primera en la formación profesional, en relación a la segunda que se centra en lo académico. "Esta situación suele motivar cuestionamientos a los informes de evaluación elaborados por la CONEAU, lo que representa una expresión de las divergencias entre evaluados y evaluadores en la interpretación y la valoración de aspectos particulares de la realidad considerada" (Araujo, 2014, p. 69)

Se verá a continuación cómo se llegó a la definición de los actuales criterios y estándares para la acreditación. Fernández Lamarra (2018) plantea que previo a la Ley de Educación Superior hubo dos antecedentes de evaluación de la calidad de la educación universitaria: el primero, en 1991, por acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional -CIN- y el Ministerio de Educación para universidades nacionales; y, el segundo, en 1994, con la creación, por parte del Ministerio de Educación, de la Comisión de Acreditación de Posgrado -CAP-.

Para Follari (1994), en el primer proyecto, estaba prevista sólo la docencia y no se incluía investigación, acción cultural, servicios, etc. Además, este autor, critica que había una falta de especificación de lo que intentaba medir cada indicador: índices comunes en carreras diversas; número de dedicaciones simples siempre mayor; años de demora en el egreso sin aclarar si el estudiante trabaja; alumnos de

la propia provincia o de otra; examen de ingreso y su influencia; categoría de alumnos regulares; etc. Esta ausencia de acuerdo sobre el marco conceptual de los índices hizo que el CIN con representantes de cada región interactúen con el equipo de trabajo del Sub-proyecto 06 y apoyen al CIN en la Comisión Mixta del Acta Nº 990/91.

En el año 1994 -o sea, antes de la Ley de Educación Superior-, se constituye la Comisión de Acreditación de Posgrados -CAP-, integrada por miembros del sistema universitario y académicos de maestrías y especializaciones, que a través de comités de pares -*peer review*- califican los posgrados en cuatro categorías: A, B, C y no acreditada. Dichas acreditaciones de la CAP tenían carácter piloto y voluntario, y contaban con el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria -FOMEC-. Este fondo tenía aportes tanto del Banco Mundial como del Estado argentino para favorecer, en las universidades nacionales, el desarrollo y la mejora de los programas académicos de maestría y doctorado. (Marquís, 2009) "Se plantean sólo posgrados académicos, [...] con los procedimientos tomados de la experiencia CAPES -*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior*- en Brasil." (Fernández Lamarra, 2007, p. 175) Se acreditaron, entonces, setenta y siete doctorados, junto con noventa y nueve maestrías, de universidades tanto estatales como privadas.

A diferencia del proceso voluntario de acreditación que realiza la CAP, la Ley de Educación Superior plantea que la CONEAU lleve a cabo de forma obligatoria la acreditación de todas las carreras de posgrado que se dictan en el país.

> Para las carreras que están en funcionamiento se hacen convocatorias periódicas, por áreas disciplinares. A la fecha, se concretó la cuarta convocatoria de las áreas disciplinares de ciencias básicas, ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias aplicadas, y en 2016 se hizo la quinta convocatoria para la acreditación de las carreras de posgrado de ciencias humanas. (Fernández Lamarra et al., 2018, p. 188)

La normativa avanza, ajustando cuestiones propias de la práctica evaluativa de aquellos años. Así, la Ordenanza CONEAU N° 40/0 4 aprobó el Manual de Procedimientos para la administración delegada de la evaluación de carreras por parte de Entidades Privadas de Evaluación y Acreditación Universitaria -EPEAUs-, en el marco de las convocatorias de grado y posgrado. La Ordenanza CONEAU N°

42/05 adopta los criterios que rigen el retiro y archivo de las carreras de posgrado para los proyectos presentados al solo efecto del reconocimiento provisorio del título. La institución solicitante puede pedir el retiro de las solicitudes de acreditación, una vez que la Agencia haya dado vista del informe de evaluación, elaborado por el comité de pares, como una de las maneras de respuesta a la vista. La Ordenanza CONEAU Nº 45/05: deroga la Ordenanza CONEAU Nº 34 y aprueba los procedimientos para la acreditación de carreras de posgrado, contemplados en los estándares de calidad previstos en Resolución Ministerial Nº 1168/97. La Ordenanza CONEAU N° 51/08: establece que el plazo d e acreditación de carreras de posgrado con una resolución de acreditación provisoria o un dictamen favorable como proyecto y presentado al solo efecto del reconocimiento oficial del título, será de 6 años, siempre y cuando la carrera cuente con egresados. La Ordenanza CONEAU Nº 56/10: aprueba los procedimientos para la evaluación de proyectos de carreras de posgrado para el reconocimiento oficial provisorio del título por parte del Ministerio de Educación, que figuran en el Anexo de la ordenanza. Para el procedimiento de acreditación de carreras de posgrado, la Ordenanza CONEAU Nº 59/13: deroga la Ordenanza CONEAU Nº 45/05 y aprueba los procedimientos para la acreditación de carreras de posgrado en funcionamiento. (Fernández Lamarra et al, 2018)

Para el recorte temporal de esta tesis, corresponde analizar: por un lado, la Ordenanza CONEAU Nº 45/05 con la Resolución Ministerial Nº 1168/97 -que establece los estándares y criterios para la acreditación de carreras de posgrado vigente-; y, por otro lado, la Ordenanza CONEAU Nº 59/13 con la Resolución Ministerial Nº 160/11 -que modifican la anterior e incorpora la maestría profesional y la normativa sobre las carreras en modalidad a distancia-. Estas dos resoluciones se hallan en el *Anexo* de esta tesis.

Los criterios y estándares fundamentales a considerar para la acreditación de acuerdo a la Resolución Ministerial Nº 1168/97 recorren los siguientes aspectos:

- marco institucional;
- plan de estudios;
- cuerpo académico;
- alumnos;

- equipamiento, biblioteca y centros de documentación;
- disponibilidades para investigación;
- consideraciones generales.

En su momento, cuando Pedro Krotsch (2002) explorar los objetivos de la acreditación de posgrados, plantea como cuestiones centrales: a) propiciar la consolidación y clasificación del sistema, ajustándolo a criterios de excelencia internacional; b) organizar más racionalmente la oferta de los distintos tipos de programas tan fuertemente ofrecidos en los últimos tiempos; c) proveer a la sociedad información confiable acerca de la calidad de la oferta del nivel. A su criterio, los pares deben ajustar los estándares y criterios de acreditación a las especificidades de las respectivas culturas y paradigmas disciplinarios. Dichos comités se organizan por áreas disciplinares o profesionales, tendiendo a preservar la diversidad de origen, regional e institucional. Esto lo hacen cuidando la presencia de distintas corrientes científicas, filosóficas, metodológicas o de interés tecnológico. Específicamente, estas condiciones se refieren a los lineamientos expresados en el formulario sobre acreditación de carreras de especialización en ciencias de la salud de Octubre de 1997.

Comienza a aparecer con claridad el protagonismo de los estándares, particularmente en algunas disciplinas donde la calidad es una cuestión insoslayable por parte del Estado. "La Resolución Ministerial Nº 1168/97 [...], para la especialización y la maestría, establecía una cantidad de horas mínimas, no así para el doctorado. [...] Posteriormente, el Decreto Nº 160/11 y la Resolución Ministerial Nº 2385/15 modificaron los estándares originales." (Fernández Lamarra et al, 2018, p. 189)

Con el advenimiento de las modificaciones introducidas por la normativa Nº 160/11, se ajustaron una serie de conceptos que otorgaron mayor precisión a la normativa. Los cambios fundamentales -como se ha mencionado- fueron la definición de las maestrías profesionales y las actuaciones sobre la modalidad a distancia de las diferentes carreras. La maestría profesional se diferencia de la de carácter académico en su vinculación directa con el fortalecimiento y consolidación de competencias, propias de una profesión o campo de aplicación profesional con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinares, que amplían o cualifican la

capacidad de desempeño en uno o varios campos de acción. Por ello, el trabajo final previsto es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o similar, que refiere a una propuesta innovadora o producción personal que, en base a un marco teórico, aporta soluciones y/o mejoras presentadas en un informe escrito. Luego de algunas precisiones sobre las titulaciones, la nueva reglamentación define las estructuras posibles para el plan de estudios de los posgrados. Presenta tres alternativas: a) estructurado, cuando está predeterminado por la institución y es común para todos los estudiantes; b) semiestructurado, si ofrece trayectos que se seleccionan sobre la base del área de conocimiento, campo profesional o tema del trabajo final; y, c) personalizado, cuando no incluye actividades curriculares preestablecidas sólo para maestrías académicas y doctorados. De algún modo, éste es un criterio que apunta a una mayor inmersión de la evaluación en el currículum de los programas, aunque -como se verá en el *apartado 5.8*- los estándares no alcanzan a modificar significativamente el tema con la excepción de las carreras del área de la salud. Además, esta nueva normativa precisa no sólo las modalidades presencial y a distancia sino también las organizaciones en cuanto a carreras institucionales o interinstitucionales, incorporando en estas últimas novedades sobre posibilidades de convenios. Puntualiza características sobre las instancias de acreditación según sean carreras nuevas o en funcionamiento. Y, por último, se refiere a la posible categorización de las carreras en relación a perfiles de calidad específicos que fije el Consejo de Universidades. El texto de la resolución completa se encuentra en el *Anexo*. En cuanto a los criterios y estándares propiamente dichos, actualiza la normativa anterior poniendo el acento en los siguientes aspectos:

- inserción y marco institucional de la carrera;
- plan de estudio;
- evaluación final;
- reglamento;
- estudiantes;
- cuerpo académico;
- actividades de investigación y transferencia vinculadas a la carrera;
- infraestructura, equipamiento y recursos financieros.

Si bien los ítems de esta resolución no son demasiado diferentes, hay cambios tanto en su jerarquización como en su nivel de precisión y detalle. Se desagregan los rubros Evaluación Final y Reglamento, lo cual marca el aparente interés, por un lado, en la calidad de las producciones de los graduados y, por otro lado, en la normativa interna para los programas en vinculación con las instituciones. El plan de estudios adquiere un nivel de detalle sorprendente en la presentación. Las instituciones tienen que explicitar la fundamentación, la denominación que identifica la carrera y la titulación a otorgar. Se deben detallar los objetivos, las características curriculares de la carrera, los requisitos de ingreso, la modalidad, la localización propuesta, la asignación horaria de los trayectos, como así también las asignaturas -con sus contenidos mínimos, régimen, modalidad de cursado-, lo mismo que la formación práctica, los trayectos no estructurados y la propuesta de seguimiento curricular.

El ítem 'alumnos' de la RM 1168/97 cambia por el de estudiantes. Esta modificación no sólo es un cambio de título, sino que, en la concepción tradicional de pasividad o actividad referenciada por las palabras, es un cambio enfoque filosófico y pedagógico sobre los posgrados. Finalmente, se agrega la actividad de transferencia, en igual nivel de importancia que la investigación. Tanto la investigación como la extensión -a pesar de ocupar un ítem poco detallado de los estándares- representan aspectos de gran importancia en la acreditación de las carreras.

> Si bien es cierto que todos los componentes que están estipulados en la resolución de estándares son importantes [...], también es cierto que, de acuerdo al tipo de carrera, hay componentes que tienen mayor importancia sobre todo desde el punto de vista del diseño y la puesta en funcionamiento de los distintos tipos de carrera. Una carrera de doctorado necesita, sí o sí, que en su ámbito se desarrollen proyectos de investigación... (Calbi, 2017)

Esta sentencia indiscutible obtenida en la entrevista al coordinador de acreditación de carreras de posgrado, se plasma con mayor precisión si se verifica que cubra "un espectro temático lo suficientemente amplio como para satisfacer a los distintos doctorandos" (Calbi, 2017) y, sobre todo, si se garantiza "que esos proyectos de investigación presenten resultados y evidencien la participación de los docentes y los alumnos [...tanto como] la existencia de una política institucional de creación y sostenimiento en el tiempo de ese tipo de actividades" (Calbi, 2017).

Estos aspectos son evaluados con particular detalle por los pares, como se verá en el análisis de las resoluciones que se realizará más adelante en este capítulo. Tal vez, por esa razón sea uno de los puntos de conflicto. La investigación en determinadas áreas del conocimiento tiene perspectivas diferentes, las cuales ocasionan debates intensos. Para arte por ejemplo, en palabras del director del Doctorado de la UNLP:

> El gran problema es también que nuestra facultad forma artistas, no solamente investigadores. El caso de nuestros docentes investigadores es que tienen una formación mixta, que incursiona en un terreno en el que hay que trabajar mucho, que es la 'investigación-creación'. Los modelos de investigación, que tiene catalogada la acreditación pertenecen a formas de investigación tradicionales y nosotros estamos viendo que está avanzando fuerte la posibilidad de acreditar la obra investigativa y la obra creativa de una forma mixta y simétrica, como está sucediendo en todas las universidades del mundo. (Russo, 2018)

6.5 Un 'universo' de resoluciones de acreditación

Para el análisis de la acreditación de posgrados en relación con los estándares, se explorarán las resoluciones, las cuales expresan los resultados de la evaluación de las distintas carreras presentadas ante la CONEAU. El universo de análisis se encuentra, precisamente, en la documentación de la CONEAU, que presenta los posgrados acreditados en el período 1998-2015. Por el tamaño del universo, se toma la decisión de realizar una muestra y para garantizar su representatividad, se realizó un muestreo probabilístico, estratificado y proporcional. (Ynoub, 2015)

Para acercarnos a la variabilidad del universo de análisis, se presentan a continuación algunas cifras estadísticas descriptivas, que permitan estimar las proporciones necesarias para la definición del muestreo. Según Fernández Lamarra (2018), en julio de 2016, la cantidad de posgrados analizados eran 5354, de los cuales se acreditaron 2404 (45%) en funcionamiento y se rechazaron 574 (11%), se acreditaron 913 proyectos nuevos (17%) y se rechazaron 303 (6%), hubo 432 programas retirados (8%), 76 archivados (1%) y 652 en evaluación (12%). A Julio 2016, un 11,8% eran doctorados, un 33,5 % eran maestrías y un 54,7% eran especializaciones, mientras que a diciembre del mismo año, los doctorados alcanzaban a un 14,8%, la maestrías al 32,9% y las especializaciones un 52,3%. En cuanto a la disciplinas, un 20,6% correspondían a Ciencias Aplicadas, 3,4% a Ciencias Básicas, 25,8% a Ciencias de la Salud, 17,8% a Ciencias Humanas y

32,4% a Ciencias Sociales. Es decir, la selección fue al azar, pero en función a las categorías planteadas y en la correspondiente proporción. En el siguiente cuadro, se consignan las cantidades y porcentajes de los posgrados por tipo y categorización hacia 2005.

POSGRADOS POR TIPO Y CATEGORIZACIÓN -2005-	DOCTORADO		MAESTRÍA		ESPECIALIZACIÓN	
A	232	36.3%	147	11.3%	123	6.4%
B	155	24.2%	310	24%	435	22.7%
C	107	16.7%	247	18.9%	635	33.1%
NO SOLICITA	92	14.4%	326	25%	440	22.9%
PROYECTO	46	7.2%	163	12.5%	218	11.4%
	639		1305		1919	

Elaboración del autor en base a informe CONEAU (2015).

En el este cuadro, se exponen los porcentajes de los posgrados por tipo y disciplina hacia el mismo año.

POSGRADOS POR TIPO Y DISCIPLINA -2005-	DOCTORADO	MAESTRÍA	ESPECIALIZACIÓN	SOBRE TOTAL
CIENCIAS APLICADAS	28%	29%	18%	20.6%
CIENCIAS BÁSICAS	15%	4%	1%	3.4%
CIENCIAS DE LA SALUD	10%	8%	35%	25.8%
CIENCIAS HUMANAS	25%	21%	16%	17.8%
CIENCIAS SOCIALES	22%	38%	30%	32.4%

Elaboración del autor en base a informe CONEAU (2015).

Para otras reflexiones, se utilizarán muestras no probabilísticas por caso (Ynoub, 2015) con ejemplos de resoluciones, que ayudan a explorar aspectos de los estándares con una mirada 'micro' sobre dichos documentos mediante el recurso de interpretación. Como caso de grupo de carrera de igual titulación y disciplina, se utilizará las maestrías de agronegocios de las Universidades de Buenos Aires, Austral, de Belgrano, Católica de Córdoba y del CEMA. Con esto se verifica el margen de diferenciación que dejan los estándares y el funcionamiento de los mismos en contextos diferentes. Como caso de carreras interinstitucionales con acreditaciones de diferente categorización y período de duración, se tomó la 'Especialización en radiología y diagnóstico por imagen' de la Universidad Nacional de Córdoba en convenio con distintos centros de formación. Este ejemplo se

utilizará para analizar la precisión de los estándares. Como caso de carrera con tres acreditaciones en diferentes momentos, se analizará el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Córdoba en el 2001, 2007 y 2017. Esto se realizará para corroborar el cumplimiento de la gradualidad en la exigencia según el criterio indicado en la resolución 160/11 sobre el particular.

6.6 De ambigüedades e imprecisiones

El premio Malcolm Baldrige -a diferencia del de Deming- incorporaba la novedad de considerar criterios de evaluación no sólo de los procesos sino también de los resultados. Además, la 'calidad total' debía expresarse en las producciones concretas. (Nava Carbellido, 2005) Llevado a nuestro tema de investigación, los estándares de acreditación -particularmente en la tarea de la enseñanza universitaria- debían ocuparse tanto de los procesos involucrados como de los resultados logrados. Todo esto como fruto de los consabidos debates de los académicos.

> Otra de las grandes disputas teóricas y prácticas sobre los estándares de acreditación es la relacionada con la importancia que se les otorga en la evaluación a aquellos indicadores de proceso o, por el contrario, a aquellos de rendimiento -Kells, 1991-. Estos últimos brindan información sobre los resultados de los procesos de enseñanza, tanto en lo que se relaciona con la efectividad institucional en la graduación de los estudiantes, los aprendizajes adquiridos por éstos, o el impacto de la carrera en la sociedad. Pero por otro lado, los indicadores de proceso proveen mayor y más rica información sobre la realidad educativa analizada, generando juicios y opiniones sobre cómo mejorar dichas carreras evaluadas. (Fernández Lamarra y Aiello, 2014, p. 32)

A partir de los estándares mínimos previstos, se acredita o no las carreras de posgrado. A dicha acreditación se le otorga un período de vigencia y, si lo solicitan las instituciones, se la categoriza como A, B o C según su nivel de respuesta a la evaluación. Aquí, cabe destacar una primera contradicción en la política y definición de los estándares. Si se trata de estándares mínimos, estamos hablando de un piso debajo del cuál no es posible desarrollar la actividad evaluada, porque no se garantiza la calidad del servicio. Estamos, entonces, ante una estrategia no sólo para el mejoramiento sino también para el cumplimiento de las finalidades públicas y sociales de las instituciones. Mientras que, si se proponen premios y castigos, estamos frente a un proceso de regulación y control. Esta perspectiva se traduce en prácticas apoyadas en instrumentos, los cuales convierten a los procesos

evaluativos en pesquisas -con cierto carácter policial- detrás de datos e indicadores para los cuales los evaluadores requieren, en los términos de Neave (2001) de una instrumentalidad abrumadora, pero, también, de mayores costos y dificultades de todo tipo. Esta situación es responsabilidad no sólo de quienes evalúan sino también de quienes son evaluados, que no vacilan en hacer lo necesario a cualquier costo por el prestigio y las ventajas competitivas de una buena categoría.

Estas consideraciones representan la primera paradoja de la categorización de las carreras en relación a los perfiles de calidad específicos, fijados por el Consejo de Universidades. Aún más contradictorio, cuando estos perfiles no están suficientemente definidos y la acreditación de posgrado no tiene una consecuencia directa con el financiamiento. Sólo "ciertos programas categorizados A o B pueden ser beneficiados con ayudas, por ejemplo con la posibilidad de postularse a intercambios académicos con posgrados acreditados por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior -CAPES- de Brasil." (Fernández Lamarra et al, 2018, p. 189)

Este autor, al comparar la acreditación de grado y de posgrado, plantea que mientras los criterios y estándares para las carreras de grado son muy detallados y reflejan por demás pautas específicas en cada una de las carreras-, para las de posgrado son excesivamente genéricos. (Fernández Lamarra, 2007) "De modo diferente que en las carreras de grado de interés público, en el nivel de posgrado los estándares no son disciplinares, sino generales." (Fernández Lamarra et al, 2018, p. 189)

Los estándares planteados para posgrado, al ser tan generales, dejan librado a los pares evaluadores un amplio margen para la búsqueda de evidencias. La ambigüedad e imprecisión es, entonces, más propia de estándares inconsistentes, que de la interpretación de los evaluadores en sus juicios. Uno de los aspectos que puede ayudar a comprender el fenómeno de dicha inconsistencia es la recurrencia a sus aspectos formales: fáciles de medir, pero distantes de la pertinencia del ítem ponderado. Por ejemplo, la formalidad de la documentación no siempre garantiza la eficiencia de lo que registra. La resolución 160/11, especialmente en las presentaciones de carreras interinstitucionales, se ocupa de evaluar la existencia y firma de convenios. También, solicita acuerdos para cualquier actividad colegiada

de pasantías, residencias, etc. Resulta destacable la especial preocupación por las cuestiones legales de los convenios interinstitucionales, no sólo para la responsabilidad conjunta de las carreras sino también para cualquier tipo de colaboración académica relacionada con el posgrado. A continuación, se citan resoluciones de acreditación o respuestas a recursos de reconsideración con sus compromisos, recomendaciones y observaciones. No se trata, aquí, de una obsesión de los pares, sino que estos detalles legales son la 'evidencia' más sencilla para garantizar el estándar, aunque no así su utilidad efectiva.

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2017-502-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL, ESCUELA DE EDUCACIÓN.
La RESFC-2017-502-APN-CONEAU#ME observaba que era necesario firmar los acuerdos para las prácticas profesionales por parte de la autoridad responsable de cada institución especificando que se trata de la presente carrera. En relación con este aspecto, en la solicitud de reconsideración la Universidad adjunta convenios específicos celebrados con instituciones educativas, firmados por las partes intervinientes, para realizar las prácticas profesionales que exige la carrera. Asimismo, en estos convenios se hace referencia a las prácticas realizadas por los alumnos con anterioridad a su firma. (RS34003740, 2018)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2016-143-E-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN BIOQUÍMICA CLÍNICA, ÁREA TOXICOLOGÍA CLÍNICA, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS.
En el recurso, se adjunta el convenio específico suscripto por la Universidad y el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Prov. de Córdoba, mediante el cual las partes acuerdan implementar un sistema de prácticas profesionales para las carreras de posgrado de la Facultad (Maestrías y Especializaciones de Bioquímica, Farmacia y Química). Asimismo, se establece que las prácticas profesionales se realizarán en la Subsecretaría CEPROCOR del MinCyT. El convenio fue suscripto en 2009 e incluye una cláusula de renovación automática. (RESFC300, 2017)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2016-144-E-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN BIOQUÍMICA CLÍNICA, ÁREA BACTERIOLOGÍA, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS.
Por otro lado, se observó que la mayoría de los convenios presentados no se encontraban fechados, de modo que no constaba la vigencia de éstos. La institución presenta documentación en la cual efectivamente consta la vigencia de 3 convenios. A su vez, sostiene que otro sí se encuentra fechado. No obstante, se observa que la copia del convenio sólo presenta fecha y firma en la resolución que aprueba el texto del acuerdo a firmar, pero no se presenta la copia del convenio fechado y firmado por las máximas autoridades. (RESFC302, 2017)

En otro orden de ideas, en la mayoría de las resoluciones de la muestra indagada, las observaciones están relacionadas con la articulación de los posgrados

y la dedicación de los académicos con el resto de la tarea, tanto docente como de investigación institucional. En este sentido -como se verá a continuación-, la perspectiva de análisis tiende a ser desde el punto de vista de universidades centrales, tradicionales y de gran envergadura. Los pares ante la vaguedad de los estándares "realizan sus juicios en base a su propia experiencia [...] utilizando como referencia el modelo de universidad tradicional." (Marquina, 2006, p. 72)

RECONSIDERACIÓN DOCTORADO EN GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE, FACULTAD DE HUMANIDADES
Asimismo, recomendó fortalecer el cuerpo académico con integrantes locales que cuenten con título de doctor. (RESFC77E, 2016)

ACREDITACIÓN MAESTRÍA EN GESTIÓN EMPRESARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO, FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
La Resolución Nº 234 -CONEAU-16 observaba que 4 de los 5 integrantes de la estructura de gestión residían fuera de la zona de dictado de la carrera, a esto se suma que el Director dirigía además de esta carrera, la maestría homónima en la sede de Trelew [...] y se desempeñaba como docente en otras carreras del área de Costos; sólo 5 docentes del plantel residían en la zona de dictado de la carrera. (RES127, 2006)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2017-183-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL TUCUMÁN
En relación con la cantidad de docentes locales, la institución argumenta que si bien en la región actualmente residen pocos profesionales con título de posgrado y con las actividades en investigación requeridas para su incorporación en la carrera, en el GITIA se encuentran 5 doctorandos en formación, dos de los cuales se prevé incorporar al plantel cuando se gradúen. Dado que aún no se ha incrementado la cantidad de docentes residentes, se sostiene la recomendación efectuada sobre este aspecto. (RESFC392, 2017)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2017-6-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN ENERGÍAS RENOVABLES CON MENCIÓN EN SOLAR, EN EÓLICA Y EN BIOMASA DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL CÓRDOBA
En el recurso de reconsideración, la institución argumenta que no se presentó la aprobación para implementar el plan de estudios actualizado en la FRC, ya que previamente a la actualización, la Facultad había discontinuado el dictado de la carrera, lo que impedía elevar al Consejo Superior de la Universidad la solicitud de autorización sin determinar cuándo se volvería a dictar la Maestría. Lo mencionado no exime a la FRC de contar con la autorización del Consejo Superior para implementar la Maestría en forma acorde al plan de estudios actualizado, tal como figura en los artículos Nº 3 y Nº 6 de la Ord. CS Nº 1472/15 de aprobación de la citada actualización. (RESFC280, 2017)

Estándares demasiado amplios traen aparejados juicios generales que no ayudan a las instituciones en su mejora:

> Se comentó que en algunas tesis [...] no coincidía, de acuerdo a no sé qué evaluador, el material empírico con el marco teórico. Cosa que es bastante curiosa, porque [esa crítica no aparecía] tanto en el seminario de metodología, como en los talleres de tesis, hasta en los dictámenes de evaluación, en ningún momento surgió esta problemática. Pero al no definirse en esa observación, de que tesis se trataba o cuál era la cuestión en particular, no pudimos saber cuál había sido el problema. Fue una cosa genérica que quedó en un rango de cierta oscuridad. (Russo, 2018)

La falta de precisión de los estándares y los criterios, hace difícil saber cómo se realizan las categorizaciones o "que deben cumplir las carreras para poder pasar de ser acreditadas por 3 años, a ser acreditadas por 6, o si cumplir con todas las recomendaciones de mejora las habilita, en el ciclo de acreditación siguiente, a ser acreditadas por un plazo mayor." (Fernández Lamarra et al., 2018, p. 191)

Esta ambigüedad e imprecisión, señaladas por Fernández Lamarra (2018), se pueden ver claramente en las categorizaciones y los períodos de vigencia. Para ejemplificarlo, analizaremos las resoluciones Nº 877/12, Nº 878/12, Nº 879/12 y Nº 880/12. Todas ellas ampliatorias de resoluciones anteriores para la carrera 'Especialización en Radiología y Diagnóstico por Imágenes' de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba. La carrera se presenta articulada con el Centro Formador Consultorios Conci-Carpinella, el Centro Formador Sanatorio Allende, el Centro Formador Privado de Radiología Roentgen y el Centro Formador Hospitales Asociados, según las respectivas resoluciones. Las fichas comparativas de las resoluciones se encuentran en el *Anexo*.

Las carreras poseen evaluaciones -por tanto, resoluciones independientes- en función a los centros de formación en y con los que se desarrollan. Entonces, se debería poder comprender las diferencias de los resultados en función al grado de cumplimiento de los estándares. Sin embargo, las resoluciones acreditan las tres primeras propuestas -esto es, Nº 877/12, Nº 878/12, Nº 879/12- con Categoría B por 6 años, mientras que a la última le otorgan Categoría C por tres años -Nº 880/12- sin una argumentación precisa. Se comparan sintéticamente a continuación la R Nº 880/12 con una de las otras tres, la R Nº 879/12:[2]

[2] Se resalta en negrita las diferencias que se evidencian en la comparación de las resoluciones.

R N° 880/12, CATEGORÍA C POR 3 AÑOS	R N° 879/12, CATEGORÍA B POR 6 AÑOS
La estructura de gobierno está conformada por un Director **El Director posee títulos de Medico Cirujano y Magister en Gerencia y Administración de Servicios de Salud otorgados por la UNC, y tiene certificación como Especialista en Radiología y Diagnóstico por Imágenes por el Consejo de Médicos de la Provincia de Córdoba. Cuenta con antecedentes en docencia universitaria y en gestión académica. Se ha desempeñado en el ámbito no académico. Ha participado en proyectos de investigación.**	**La estructura de gobierno está conformada por un Director, un Coordinador Académico, tres Codirectores, el Departamento de Investigación y Docencia del Hospital Italiano, el Comité de Docencia e Investigación del Hospital de Urgencias y el Departamento de Capacitación y Docencia del Hospital Nacional de Clínicas. Además existe un Comité académico de la carrera. Los Codirectores son los responsables de la formación práctica en cada centro formador, coordinar y colaborar con el Director del centro formador en las tareas docentes, asistenciales y administrativas del Programa de Formación y participar en las evaluaciones parciales, promocionales y finales establecidas.**
Plan de estudios OK.	Plan de estudios OK.
Se presentan 4 fichas de ámbitos de práctica.	**Se presentan 3 fichas de ámbitos práctica.**
Modalidad de evaluación OK.	Modalidad de evaluación OK.
El plazo para la presentación del trabajo es de 18 meses.	**El plazo para la presentación del trabajo final es de 12 meses.**
Jurado OK.	Jurado OK.
Los ingresantes a la carrera, desde el año 2001 hasta el año 2005, han sido 4. **No se informan graduados.**	**Los ingresantes a la carrera entre 1996 y 2005 han sido 59.** **Los graduados han sido 45.**
No existe seguimiento de graduados.	**El seguimiento de los graduados se realiza a través de contactos e invitaciones a los actos académicos hospitalarios.**
Cuerpo académico OK.	Cuerpo académico OK.
La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU. Resultó acreditada con categoría Cn por Resolución Nº 230/03. De las recomendaciones correspondientes a la acreditación previa se desprende que: se han implementado y desarrollado trabajos científicos con participación tanto de los docentes como de los alumnos, con publicaciones; que el Director de la carrera ha sido designado formalmente por parte de la Facultad de Medicina; que los docentes han realizado cursos de docencia y actualización en la enseñanza, lo cual corrige un déficit mencionado previamente en la anterior acreditación; que se formalizaron todos los convenios con los otros centros formadores.	**La carrera no ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU. Sí lo ha sido la Especialización en Diagnóstico por Imágenes del centro formador Hospital Nacional de Clínicas y resultó acreditada con categoría Bn.**
Diseño duración y desarrollo del Plan de estudios OK.	Diseño duración y desarrollo del Plan de estudios OK.

Debería existir una instancia centralizadora que articulara a todos los centros formadores **La carrera no posee vinculación con otras carreras de grado o posgrado.** **Las rotaciones deberían incluir una participación más activa de los alumnos en la confección de los informes.**	**Los tres centros se complementan, brindándole al alumno una formación integral.** **La Especialización se vincula con el resto de las especialidades de la unidad académica a través de los centros formadores (donde se dictan otros posgrados de la unidad académica), y debido a la utilización del diagnóstico por imágenes en las demás especialidades, de las cuales participa gran parte del plantel docente. Asimismo se vincula a la carrera de grado de Medicina.**
Infraestructura y equipamiento OK.	Infraestructura y equipamiento OK.
Admisión OK.	Admisión OK.
La selección se realiza mediante una prueba escrita, antecedentes y puntaje final. Incluye también una entrevista personal con el Director de la carrera.	**El reglamento que utiliza el posgrado para su funcionamiento -ROTEU- establece en forma adecuada los requisitos de ingreso y el proceso de selección.**
Proceso de formación OK.	Proceso de formación OK.
Sería conveniente insistir en la parte práctica, en vista de que el ejercicio más intenso que el alumno deberá desarrollar como graduado es la interpretación visual de las imágenes. Para ello sería recomendable que dentro del examen integrado de 120 preguntas de opción múltiple se incluyeran algunas referidas a imágenes proyectadas durante el examen.	**Sería conveniente fortalecer la evaluación de los contenidos prácticos, en vista de que el ejercicio más intenso que deberá desarrollar el alumno como graduado es la interpretación visual de las imágenes. Para ello sería recomendable que dentro del examen integrado de 120 preguntas de opción múltiple se incluyeran algunas referidas a imágenes proyectadas durante el examen.**
Modalidad de evaluación OK.	Modalidad de evaluación OK.
Se presentan 5 actividades de investigación **No se registran actividades de transferencia.**	**Se adjuntan 20 fichas de investigación, en las cuales participan docentes y alumnos de la carrera**. **Se presentan 4 fichas de transferencia que cuentan con la participación de docentes y alumnos.**
Se observan algunos aspectos a atender: las rotaciones deberían incluir una participación más activa de los alumnos en la confección de los informes.	**Se destaca como una fortaleza la actividad práctica.**

La diferencia en la conformación de las autoridades tiene que ver con la envergadura de la carrera. Se infiere que una de ellas al no tener graduados, no puede superar los tres años de duración de la acreditación. Si consideramos que la universidad y el plan de estudios son los mismos, la diferencia fundamental de las carreras radica en el centro de formación. No resultan claros, en las resoluciones, los motivos de la categorización otorgada, porque las diferencias en dicha

categorización son imprecisas. Podría decirse que no es fácil saber si el comité de pares que realizó la evaluación es el mismo o no, dado que: en el primer caso -categorizado C-, se plantea que 'Debería existir una instancia centralizadora que articulara a todos los centros formadores'; y, en el segundo -categorizado B-, 'Los tres centros se complementan, brindándole al alumno una formación integral'. Esto hace pensar en dos evaluadores. Sin embargo, en ambas resoluciones, se presenta una frase, que indiscutiblemente indica que quien redacta es la misma persona: 'sería recomendable que dentro del examen integrado de 120 preguntas de opción múltiple, se incluyeran algunas referidas a imágenes proyectadas durante el examen'. Podría inferirse, entonces, que se trata de un problema de interpretación de los pares al analizar la complementación de cada centro, por tratarse presumiblemente de un único comité. No obstante, es demasiado elemental considerar que los tres centros tienen una buena complementación, cuando en realidad son cuatro. A menos que haga referencia a los de la ciudad de Córdoba, lo cual no se explicita.

Como otro ejemplo de estas imprecisiones, las resoluciones de acreditación consideran antecedentes: por un lado, en la Nº 880/12 -Categoría C-, dice que 'La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU. Resultó acreditada con categoría Cn por Resolución Nº 230/03'; y, por otro lado, en la Nº 879/12 -Categoría B., figura que 'La carrera no ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU. Sí lo ha sido la Especialización en Diagnóstico por Imágenes del centro formador Hospital Nacional de Clínicas y resultó acreditada con categoría Bn'. En la normativa, se consideran:

> carreras interinstitucionales a aquellas en las que participan dos o más instituciones universitarias o centros de investigación asociados [...] y se extiende a aquellas carreras en las que la institución universitaria se asocia con instituciones dedicadas a la investigación y/o vinculación tecnológica y/o artística. [...] En este último caso la responsabilidad académica en cuanto a admisión de estudiantes, evaluación, promoción y titulación corresponderá exclusivamente a la/s institución/es universitaria/s firmante/s del convenio. (Res160, 2011, apartado 3.3.2)

La confusión puede partir de cuál de las dos opciones anteriores se trate. O bien, si se consideran propuestas diferentes. Sin embargo, todas cuentan con reconocimiento oficial y validez nacional del título por RM Nº 0611/03, lo que significa que es la misma carrera. En cualquier caso, no debería haber diferencia en

los estándares mínimos requeridos y, en consecuencia, en los resultados de la categorización. No se discute, aquí, la categoría otorgada, hasta es posible coincidir, lo que se cuestiona es la precisión de los estándares considerados. Concluimos, entonces, que el informe de acreditación es al menos impreciso en la consideración de los estándares, objeto de investigación de esta tesis. Veremos si esta ambigüedad depende de los pares evaluadores o de la imprecisión de los estándares. También, intentaremos explorar a continuación el rol de los técnicos.

Marquina, extiende la debilidad al conjunto de procedimientos, en función a la "poca precisión en los procedimientos para asegurar buenas evaluaciones por pares: buena información provista, buena capacitación, claridad de los estándares e instrumentos". (Marquina, 2014, p. 83) Esa claridad de estándares e instrumentos reclamada por Marquina, pone en riesgo una evaluación válida.

> Dos son los principales actores que dan vida al funcionamiento de la CONEAU: los técnicos y los miembros. Caracterizados como personas con alto nivel de formación provenientes de diferentes disciplinas y que han adquirido en el cargo un conocimiento muy específico relativo a los procesos de evaluación y acreditación universitaria, los técnicos son los responsables operativos de llevar adelante los proceso evaluativos, haciendo cumplir los estándares y procedimientos generales definidos externamente. (Marquina, 2014, p. 77)

Por el momento, los estándares de acreditación de carreras de posgrado no tienen igual significación que los de las carreras de grado. Para el Dr. Calbi (2017), coordinador de acreditación de carreras de posgrados:

> Por un lado, en el caso de las titulaciones de grado, lo que tenemos son resoluciones de estándares que son específicas para cada una de las titulaciones que están incluidas en el artículo 43. [...] Las que entran bajo acreditación son exclusivamente las carreras declaradas por el Ministerio de Educación como de interés público -en este momento, casi 30 titulaciones-. En el caso de posgrado, entran todas las áreas disciplinares.

Para Fernández Lamarra (2007, p. 178), otro de los aspectos es la evaluación basada en información teórica.

> En general, la evaluación está principalmente basada en la documentación presentada; es sólo 'de escritorio', sin visitas a los posgrados ni entrevistas con los responsables de cada programa, aunque en las últimas convocatorias se están realizando visitas de constatación a las instituciones, en las que se incluyen entrevistas con directivos, alumnos, docentes y graduados de las carreras que son evaluadas.

Aquí, resulta interesante analizar la respuesta de Eduardo Russo (2018) del Doctorado en Artes de la UNLP:

> El proceso [de acreditación], por lo pronto, fue exitoso pero la carga preliminar es algo que no reflejaba realmente lo que está pasando en la vida real del doctorado, en el día a día. Es la diferencia entre el mapa y el territorio. El modelo es una cosa y la realidad es mucho más compleja y a eso se accede cuando uno va a rever cuestiones punto por punto y al mismo tiempo actualizar. Porque el proceso es largo, tiene una extensión de un par de temporadas. Uno está hablando de realidades actuales y lo que está cargado en el sistema es la realidad de hace dos años.

Respecto del plan de estudios, la preocupación de los estándares cubre desde los fundamentos del diseño curricular hasta la evaluación de los alumnos, pasando por los objetivos, los requisitos de admisión, los programa de las actividades académicas, el reglamento de tesis, la metodología de asesoramiento o tutoría -todos estos elementos coherentes entre sí-. Sin embargo, las observaciones únicamente suelen versar sobre las tesis y su formalización para la aprobación.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN ARQUITECTURA CON MENCIÓN EN PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO
La Resolución N°639 -CONEAU- 16 observaba que la normativa de la carrera no se ajustaba a lo establecido en la normativa ministerial vigente respecto de la composición del jurado de tesis. (RESFC159, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, RECTORADO
Ajustar la normativa de la carrera a lo dispuesto en los criterios y estándares vigentes respecto de la conformación del jurado evaluador de la tesis. (RESFC245, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN ARQUITECTURA CON MENCIÓN EN TEORÍAS DE LA ARQUITECTURA CONTEMPORÁNEA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO
La Resolución N°640 -CONEAU- 2016 observaba que la normativa, respecto de la composición del jurado de tesis, no se ajustaba a lo establecido en la normativa ministerial vigente. (RESFC161, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, RECTORADO
La institución presenta la Res. CS Nº 384/15, que modifica los artículos 8 y 11 del Anexo III de la Res. CS Nº 397/04 (Reglamento de la carrera de Doctorado) en lo relativo a la designación de los jurados de tesis. De acuerdo

con la normativa presentada, se prevé la exclusión del jurado tanto del director como del codirector de tesis, ajustándose a lo dispuesto en la Res. Min. Nº 160/11 y dando cumplimiento al compromiso establecido en la RESFC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME. (RESFC245, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN AGROPECUARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, FACULTAD DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA Y FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICO-QUÍMICAS Y NATURALES Y DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
La RESFC-2017-96-APN-CONEAU#ME observaba que resultaba necesario cumplir en todos los casos con la composición del jurado de tesis prevista en los estándares ministeriales vigentes. (RESFC229, 2018)

Otras observaciones se refieren a las actividades prácticas de algunas especializaciones y, también, a la forma de evaluación de las asignaturas. Por ejemplo:

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2017-466-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN ORTODONCIA DE LA UNIVERSIDAD MAIMÓNIDES, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
La RESFC-2017-466-APN-CONEAU#ME efectuó las siguientes recomendaciones: desarrollar actividades prácticas orientadas a la obtención de competencias en las técnicas de ortodoncia fija, lingual y bioprogresiva de Ricketts. (RESFC174, 2018)

ACREDITACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN EN RADIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, CENTRO FORMADOR CENTRO PRIVADO DE RADIOLOGÍA ROENTGEN
La evaluación final integradora es adecuada, pero sería conveniente insistir en la parte práctica, en vista de que el ejercicio más intenso que el alumno deberá desarrollar como graduado es la interpretación visual de las imágenes. (RES34, 2009)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL, FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES
Las modalidades de evaluación están planteadas en los programas y son adecuadas al tipo de materia. El informe de evaluación observaba que las actividades de formación práctica no estaban suficientemente especificadas. (RES739, 2011)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2016-149-E-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN BIOQUÍMICA CLÍNICA, ÁREA VIROLOGÍA, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS
La RESFC-2016-149-E-APN-CONEAU#ME estableció como compromisos garantizar que los trabajos finales sean integradores e individuales, ajustándose a lo establecido por la RM Nº 160/11, y garantizar el registro de las actividades prácticas desarrolladas por los alumnos en los centros asistenciales. (RESFC301, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON ORIENTACIÓN PSICOANALÍTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN, FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Se incorpore en la normativa de la carrera, la descripción de las horas destinadas a la Práctica Profesional Supervisada. (RESFC202, 2017)

Además, son objetadas la duración y las cargas horarias distribuidas en unidades de diversas características, requiriendo una suficiencia nominal cuanto menos cuestionable.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN AGROPECUARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, FACULTAD DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA Y FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICO-QUÍMICAS Y NATURALES Y DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
La RESFC-2017-96-APN-CONEAU#ME se estableció el compromiso de exigir que la totalidad de la carga horaria de los cursos y seminarios que acredite el alumno sea en modalidad presencial. (RESFC405, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL
La RESFC-2016-166-E-APN-CONEAU#ME recomendaba que se explicitara en la normativa la duración de la carrera. (RESFC246, 2017)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2017-120-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
La RESFC-2017-120-APN-CONEAU#ME estableció como compromiso garantizar que se explicite en la normativa la distribución entre la carga horaria teórica y práctica del plan de estudios. (RESFC229, 2018)

El tema de la necesidad de cuantificar es una recurrencia habitual, por lo indiscutible: “Por ejemplo, en las cargas horarias no hubo dificultad, ni tampoco en la infraestructura. Tal vez, porque eso es más sencillo de cuantificar. Por lo tanto, sobre eso no hay discusión porque son datos -*data* dura-.” (Russo, 2018)

Prácticamente, no existen recomendaciones sobre contenidos curriculares. “Se puede intuir que la mayoría de las dimensiones de los estándares […] son propias de la mirada de la CONEAU, y son asociadas a cuestiones más relacionadas con la gestión académica: tipo de dirección, articulación entre espacios curriculares, seguimiento de estudiantes, etc.” (Fernández Lamarra y Aiello, 2014, p. 35)

Sobre el cuerpo académico, el criterio prevé la presentación de un conjunto de docentes e investigadores, acorde con los objetivos de las disciplinas ofrecidas. Procura verificar su número y dedicación según las necesidades de cada posgrado, solicitando que sus integrantes posean como mínimo una formación de posgrado igual a la ofrecida por la carrera, reemplazable con una trayectoria equivalente en casos excepcionales. De las resoluciones de la muestra, surge un particular interés por las titulaciones, pero una atención menor a los mecanismos de seguimiento de las clases, que apuntaría más directamente a la calidad del proceso pedagógico.

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2017-466-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN ORTODONCIA DE LA UNIVERSIDAD MAIMÓNIDES, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
La RESFC-2017-466-APN-CONEAU#ME efectuó las siguientes recomendaciones: [...] incrementar la proporción de docentes con título de posgrado. (RESFC174, 2018)

ACREDITACIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ÁREA MEDICINA CLÍNICA, ÁREA MEDICINA QUIRÚRGICA, ÁREA CIENCIAS MÉDICAS BÁSICAS, ÁREA CIENCIAS ÉTICAS, HUMANÍSTICAS Y SOCIALES MÉDICAS Y ÁREA DISCIPLINAS DE CIENCIAS DE LA SALUD
Se asegure que los integrantes del cuerpo académico cuenten con titulación, antecedentes y trayectoria acordes a un doctorado. (RES197, 2015)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
Además, se recomendaba incrementar la proporción de integrantes del plantel docente con título de doctor. (RESFC245, 2017)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2017-613-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN TOCOGINECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL, FACULTAD DE CIENCIAS BIOMÉDICAS, CENTRO FORMADOR HOSPITAL UNIVERSITARIO AUSTRAL
En la RESFC-2017-613-APN-CONEAU#ME se formularon las siguientes recomendaciones: [...] incrementar la proporción de docentes con título de posgrado en Tocoginecología. (RESFC250, 2018)

ACREDITACIÓN DEL PROYECTO DE CARRERA DE MAESTRÍA EN MORFOLOGÍA EN ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
Oportunamente se observó la necesidad de incrementar el número de docentes con grado académico de magister o superior. (RES131, 2006)

Por otra parte, el juicio sobre la formación se desprende de manera directa de los datos de antecedentes cargados en el sistema. Lo cual conlleva situaciones como:

> ... fue bastante risueño, con Philippe Dubois, que se cargó de manera sucinta, preguntaban quien es. Habrá que googlearlo!... Porque es un referente absoluto en el área, especialista en nuestros temas. Uno no puede pedir que profesores de *La Sorbonne*, completen el Sigeva y estar durante una semana cargándolo. Hubo que poner gente de nuestro equipo y siempre que uno carga indirectamente material de otro, no lo pone en el lugar correspondiente, porque no está en el hilado fino de esas cuestiones. (Russo, 2018)

En relación con los alumnos, se pretende la definición de políticas, procesos o condiciones de admisión, evaluación, promoción y graduación, considerando la orientación adecuada respecto al desarrollo del plan de estudios hasta la graduación. Las resoluciones suelen cuestionar eventualmente las titulaciones de los requisitos de admisión:

ACREDITACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN DE LAS TELECOMUNICACIONES -MODALIDAD PRESENCIAL- DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE BUENOS AIRES, ESCUELA DE POSGRADO
Podrán ser admitidos en la Especialización quienes cuenten con título de Ingeniero, o hayan egresado de carreras vinculadas con las Ciencias Tecnológicas de 4 años o más de duración. También se admitirán candidatos provenientes de otras disciplinas vinculadas con la tecnología, siempre que hayan egresado de carreras de la misma duración. Los aspirantes deberán presentar sus antecedentes académico-profesionales y mantener una entrevista de admisión con el Director. Los requisitos de admisión son adecuados. (RESFC262, 2006)

ACREDITACIÓN DEL PROYECTO DE CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN RELACIONES INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA FE (UCSF), DEPARTAMENTO DE POSGRADO
Atendiendo a observaciones efectuadas en el informe de evaluación, se modificaron los requisitos de admisión. En la actualidad, se establece que podrán acceder a la Especialización los egresados de carreras de grado provenientes de universidades argentinas debidamente reconocidas, o de universidades extranjeras; y los graduados de instituciones de nivel superior no universitario debidamente reconocidas, con título correspondiente a carreras de 4 años o más de duración. (RES250, 2006)

Y, también, los mecanismos de seguimiento-tutoría en relación a la tesis o trabajo final:

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN ARQUITECTURA CON MENCIÓN EN PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO
Respecto de la observación efectuada sobre el bajo número de graduados, se advierte que se han implementado algunas estrategias que han favorecido la

aprobación de varios planes de trabajo final. No obstante, se reafirma la necesidad de verificar si estos mecanismos son suficientes, teniendo en cuenta que la carrera ya lleva tres cohortes completas y sólo tuvo 3 egresados. (RESFC159, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN PSICODIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Por último se señaló que era necesario reforzar los mecanismos de seguimiento de alumnos dado el bajo número de graduados en relación a la cantidad de alumnos en condiciones de graduarse. (RESFC512, 2017)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2017-183-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL TUCUMÁN
Con respecto a la recomendación de implementar políticas destinadas a incrementar el número de graduados, la institución comunica en su nota que la incorporación de docentes residentes en la región favorecerá un mejor seguimiento de los estudiantes. (RESFC393, 2017)

El estándar no habla de una proporción de egresados sobre los ingresantes. Sin embargo, “Con criterio cuantitativo, de un constructivismo extremo y muy lineal, nos criticaron la relación tres a uno. Tenemos entre 25 y 30 ingresantes y más o menos una docena de graduados. Ellos plantean una relación utópica de uno a uno. Nosotros con doce por año estamos tranquilos.” (Russo, 2018)

Respecto de la infraestructura, la biblioteca y los centros de documentación, se hace hincapié en el equipamiento informático adecuado a las necesidades, tema que envejece rápidamente:

ACREDITACIÓN ESPECIALIZACIÓN EN RADIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, CENTRO FORMADOR CENTRO PRIVADO DE RADIOLOGÍA ROENTGEN
Existe acceso a Internet. (RES880, 2012)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL, FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES
El equipamiento informático disponible es suficiente. Asimismo, se cuenta con acceso a bases de datos y conexión a Internet. (RES739, 2011)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS Y ALIMENTOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS
Se disponen de 30 computadoras, suficientes para el acceso a las bases de datos *offline* y online disponibles en la unidad académica. (RES589, 2012)

Las resoluciones, en este criterio, fueron desparejas en función de las disciplina y, particularmente, en cuanto al acervo bibliográfico. Ciertas indicaciones, surgidas como cumplimiento de los estándares, resultan por momentos irrisorias:

ACREDITACIÓN DEL PROYECTO AL SÓLO EFECTO DEL RECONOCIMIENTO OFICIAL PROVISORIO DE SU TÍTULO DE LA ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN VINCULACIÓN TECNOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS, FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS Y NATURALES
La biblioteca dispone de 25 volúmenes vinculados con la temática del posgrado. (RES928, 2009)

ACREDITACIÓN DE LA MAESTRÍA EN SALUD PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
La biblioteca dispone de 46 volúmenes relacionados con la temática del posgrado. (RES876, 2005)

En cuanto al equipamiento edilicio, finalmente, se solicita insistentemente garantías de higiene y seguridad:

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON ORIENTACIÓN PSICOANALÍTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN, FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Se asegure que la institución cuente con todas las certificaciones correspondientes al cumplimiento de las condiciones de seguridad e higiene de edificios e instalaciones donde se desarrolla la carrera. (RESFC202, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, RECTORADO
Asegurar que la institución cuente con todas las certificaciones correspondientes al cumplimiento de las condiciones de seguridad e higiene de edificios e instalaciones donde se desarrolla la carrera. (RESFC245, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
La RESCF-2017-266-APN-CONEAU#ME estableció el compromiso de asegurar que la institución cuente con todas las certificaciones correspondientes al cumplimiento de las condiciones de Seguridad e Higiene de los edificios e instalaciones donde se desarrolla la carrera. (RESFC607, 2017)

El tema de investigación no aparenta tener un tratamiento diferencial desde la normativa. Sin embargo, en las resoluciones de acreditación, aparecen recomendaciones recurrentes como si existiera una falencia *a priori*, o bien, un interés particular implícito por parte de las autoridades. En los recursos de reconsideración se puede ver lo siguiente:

RECONSIDERACIÓN DE LA RESOLUCIÓN Nº 1232 -CONEAU- 15 DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SAN MARTÍN, INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES

En el recurso, la institución aporta información sobre las actividades de investigación desarrolladas. Las mismas son 47, de las cuales 13 están vigentes y 36 informan resultados y poseen evaluación externa. En las 47 actividades descriptas participan 55 doctorandos y 27 docentes de este posgrado. Todo lo cual indica que el desarrollo de investigación y la participación de alumnos e integrantes del cuerpo académico del posgrado son adecuados. (RESFC74, 2016)

RECONSIDERACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El Recurso de la institución informa la vinculación institucional entre la carrera y las investigaciones radicadas en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales -IDIHCS- de doble dependencia UNLP-CONICET, que reúne el desarrollo de todas las líneas de investigación de la Facultad en 17 unidades de investigación integradas por investigadores de la UNLP y el CONICET. (RESFC263, 2018)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESOLUCIÓN N° 572 -CONEAU- 16 DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN INGENIERÍA CON MENCIÓN EN ENSAYOS ESTRUCTURALES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL DELTA

En el recurso, se informan 20 actividades de investigación -10 vigentes-, con la participación de 6 docentes y 10 alumnos de la carrera. Asimismo, se informa que se ha incorporado un nuevo equipo de investigación al Centro de Ensayos No Destructivos y Estructurales -CENES-, dependiente de la Facultad Regional Delta. En total, son 6 los grupos de investigación que radican su trabajo en el CENES Se informan los nombres de sus respectivos directores y se adjunta un listado con las principales publicaciones de cada grupo. De los 6 grupos, 4 son dirigidos por docentes de la carrera. Por otra parte, se informa que se prevé la creación de 2 nuevos grupos. (RESFC100, 2017)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC N° 1 -CONEAU- 16 DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN INGENIERÍA CON MENCIÓN EN ELECTRÓNICA DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL CÓRDOBA

En el recurso, se adjuntan 6 nuevas fichas de investigación. Considerando la información aportada en el recurso de reconsideración, se presentan en total 16 actividades de investigación vinculadas a la carrera -11 vigentes-, con la participación de 12 docentes y 9 alumnos de la carrera. (RESFC102, 2017)

RECONSIDERACIÓN DE LA RESFC-2016-97-E-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS APLICADAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, RECTORADO

En el recurso de reconsideración, la institución informa que en las fichas de actividades de investigación presentadas se consignaron los nombres de los integrantes de cada uno de los equipos de investigación, sin especificar quiénes eran alumnos de la carrera. Se adjunta un listado de actividades de investigación con el detalle de los alumnos de la carrera que participan en los respectivos proyectos. En 28 de las 67 actividades de investigación informadas, participan 27 alumnos. La cantidad de doctorandos que participan

en actividades de investigación resulta adecuada. Asimismo, se observa que las temáticas de las tesis presentadas están vinculadas con las investigaciones vigentes. (RESFC192, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL
La RESFC-2016-166-E-APN-CONEAU#ME recomendaba que se incrementara la participación de docentes en las actividades de investigación que se desarrollan en el ámbito institucional. (RESFC246, 2017)

RECONSIDERACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL TUCUMÁN
La RESFC-2017-183-APN-CONEAU#ME observó que era necesario que se incrementara la participación de los alumnos y docentes de la carrera en los proyectos de investigación que se desarrollan en el ámbito institucional. (RESFC392, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA RESFC-2017-145-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL CÓRDOBA
Se recomendaba consolidar líneas de investigación en las que participen docentes y alumnos de la carrera. (RESFC507, 2017)

En las actividades científicas de Maestrías y Doctorados, en Convenio con centros, institutos, programas o proyectos vinculados a problemáticas del área, la preocupación de los pares se centra nuevamente en los estándares legales y formales de los convenios constituidos y no en la riqueza de los esfuerzos bilaterales realizados.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS Y GERENCIAMIENTO DEL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SAN MARTÍN, ESCUELA DE POLÍTICA Y GOBIERNO
En la nota presentada se señala que ha sido renovado el convenio específico entre la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad de Georgetown el 1º de enero de 2017. No obstante, si bien se adjunta un documento denominado *Educational Collaboration Agreement*, en el cual se establecen las responsabilidades de ambas Universidades para el funcionamiento de esta carrera, el acuerdo no cuenta con las firmas de las autoridades correspondientes. (RESFC195, 2017)

RECONSIDERACIÓN RESFC-2016-149-E-APN-CONEAU#ME DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN BIOQUÍMICA CLÍNICA, ÁREA VIROLOGÍA, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS
Por otro lado, se observó que los convenios presentados no se encontraban fechados, de modo que no constaba la vigencia de los mismos. La institución presenta documentación en la cual efectivamente consta su vigencia. (RESFC301, 2017)

El número de proyectos de investigación parece ser independiente de su envergadura o complejidad, descansando casi exclusivamente en la categorización de los investigadores como garantía de calidad.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN ARQUITECTURA CON MENCIÓN EN TEORÍAS DE LA ARQUITECTURA CONTEMPORÁNEA, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO
Se informa que otro docente es Investigador del CONICYT -Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile- y que 15 extranjeros que fueron invitados son investigadores de los correspondientes organismos de ciencia y tecnología de sus países de origen. (RESFC161, 2017)

ACREDITACIÓN DOCTORADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS BIOMÉDICAS DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL, FACULTAD DE CIENCIAS BIOMÉDICAS, ESCUELA DE MEDICINA
Los directores de proyectos de investigación serán en su mayoría investigadores del CONICET. (RES590, 1999)

Del mismo modo, las publicaciones son juzgadas por la existencia de equipos de arbitraje, más que por la composición internacional de sus autores, por la presencia en repositorios digitales prestigiosos en el mundo académico o por el impacto de sus aportes. Este criterio pareciera encubrir cierta endogamia de la academia argentina.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
Se registran varias publicaciones en revistas con referato, capítulos de libros y presentaciones a congresos como producto de dichas actividades. (RES337, 2001)

ACREDITACIÓN DEL PROYECTO DE CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN, FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y TECNOLOGÍA, QUE SE DICTARÁ EN LA CIUDAD DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN
Se sostiene la apreciación original, ya que la mera publicación de resultados no acredita su originalidad y relevancia, pues en ocasiones ello depende de factores tales como actualidad de los resultados -según criterios muy subjetivos y cambiantes tanto de árbitros como de editores-, presentación y hasta número de páginas del trabajo. (RES142, 2014)

En cualquier caso, es ponderable la preocupación de la CONEAU por estos temas, así como el esfuerzo de mejora, realizado tanto por instituciones públicas como privadas, en orden a una profundización de la tarea científica, aún cuando muchas veces sea sólo producto exclusivamente del cumplimiento de estándares de

acreditación. Justamente, es en la investigación que resulta significativo el aporte de una exigencia de estas características para exonerar la producción de conocimiento, una de las tareas primordiales de la universidad muchas veces opacada. Según Marquís (2014, p. 42), "la acreditación ha tenido un impacto directo [...] en la promoción de la investigación y la extensión universitaria, la actualización de los planes de estudio y el mejoramiento del equipamiento académico."

Otro elemento que llama la atención, en el análisis de la muestra de resoluciones, es la falta de claridad de los estándares, que motiva un déficit en la coherencia en la ponderación por parte de los pares.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL
Con respecto a las recomendaciones efectuadas en la RESFC-2016-166-E-APN-CONEAU#ME, en la nota del recurso la institución manifiesta que ambas recomendaciones no fueron efectuadas en las evaluaciones anteriores. Además, se citan los juicios favorables que sostienen la acreditación de la carrera. (RESFC246, 2017)

Los estándares tampoco parecen ser diáfanos para las instituciones. Un ejemplo extremo, en cuanto aquel que mide los antecedentes de los docentes es:

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS, DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Por la escasa información no pudo juzgarse el perfil de un docente con título de grado. (RESFC607, 2017)

6.7 Gradualismo: una estrategia recurrente

En la resolución 160/11, se puntualiza que los estándares serán considerados de forma diferenciada, en cuanto a amplitud, según se trate de una carrera nueva o una carrera en funcionamiento, primera acreditación o sucesivas y/o posgrados que se vinculen con carreras de grado incluidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior o no. Esta advertencia de inicio supone un nivel de exigencia gradual desde el proyecto hasta que la acreditación se torne rutinaria y tanto la carrera como la institución -inmersos en la cultura de la evaluación- asuman el ejercicio de la autoevaluación permanente para la mejora continua.

Resulta sencillo inferir los motivos de la gradualidad en la exigencia de los estándares desde el proyecto a la mejora continua en estos términos. Se intentará verificarlo. Para ello, se analizará la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, creada en 1968, en el marco del Departamento de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades -FFyH-, dentro de la Escuela de Doctorado. Luego de la Ley de Educación Superior, esta carrera fue evaluada para su acreditación en tres oportunidades: 2001, 2007 y 2017. A continuación se extractan los dictámenes correspondientes en los apartados de recomendaciones, compromisos y observaciones de los respectivos documentos, incluyendo el acta CONEAU del último período y la información complementaria que se anexa, como es práctica habitual, a la última resolución.[3]

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
CATEGORIZACIÓN **B** por **3** años.
FECHA 26 de septiembre de 2001.
COMPROMISOS No presenta.
RECOMENDACIONES Se amplíe la oferta de cursos teniendo como prioridad su especificidad disciplinaria. Se asegure el cumplimiento de los plazos establecidos por la reglamentación para la finalización de las tesis. Se sugiere hacer efectiva la exigencia de presentar informes anuales de avance al Comité Asesor y prever la designación de un co-director con residencia en Córdoba, en caso que el director resida en otra ciudad.
OBSERVACIONES Los objetivos están claramente formulados y son congruentes con el perfil propuesto para los egresados. Se observa una articulación pertinente entre este doctorado y varias de las carreras de Posgrado. Además, la FFyH dicta varias carreras de grado, profesorados y doctorados relacionados. Si bien algunos de ellos son convenios marco, generales de cooperación interinstitucional o aún están en trámite, en todos los casos se observan resultados concreto. Se financia fundamentalmente con aportes de la propia institución; los ingresos provenientes de matrículas y aranceles representan menos del 33% del total. Se constata el crecimiento del número de inscriptos y en la variedad de los proyectos de tesis en curso. Es relevante el mejoramiento de la carrera a partir del funcionamiento de este Comité Asesor. Se constata un plan de acción preciso, tendiente al mejoramiento de la calidad de la carrera. El perfil de la carrera y las actividades programadas se corresponden con los criterios básicos usuales en la formación de posgrado en el área. <u>A propuesta de la directora y del Comité Académico, la Secretaría de posgrado organiza cursos presenciales acreditables para el doctorado de 40 horas de duración como mínimo. El doctorando puede acreditar cursos realizados y aprobados en otras universidades del país y del extranjero, previa aprobación del Comité Asesor.</u> <u>Si bien se presenta una vasta oferta de cursos de posgrado (22 cursos) y el curso obligatorio de Metodología de la Investigación, varios de ellos no se corresponden con la disciplina del doctorado.</u> Se observa que en dos casos, el tiempo transcurrido para la elaboración de la tesis fue

[3] Los subrayados son del autor de la tesis.

excesivamente largo.
Se observa que dos doctorandos ya llevan 4 años de admitidos y que tres de ellos tienen directores de tesis que no residen en Córdoba.
Los temas de las dos tesis presentadas en la solicitud de acreditación son pertinentes al área y su desarrollo se ajusta a los requisitos formales.
El cuerpo docente posee en conjunto amplia experiencia en la formación de posgrado y trayectoria profesional relevante.
Se presentan 7 actividades de investigación, todas ellas dirigidas por docentes con alto compromiso con la carrera.
Se verifica, en algunos casos, la participación de doctorandos en estos proyectos.
Se registran varias publicaciones en revistas con referato, capítulos de libros y presentaciones a congresos como producto de dichas actividades.
Se consignan 5 actividades de transferencia, consultoría, etc. En algunos casos se comprueba la participación de doctorandos o docentes estables. No se explicita con claridad la articulación entre estas actividades y el doctorado.
Es notoria la mejoría en los mecanismos de orientación sobre el programa de estudios a partir de la nueva reglamentación.
No hay constancia de que haya un sistema de becas o ayudas que faciliten el desarrollo de las actividades curriculares.
La infraestructura edilicia es adecuada para el dictado de la carrera, así como el equipamiento informático y la biblioteca.

(RES337, 2001)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

CATEGORIZACIÓN **A** por **6** años.

FECHA
29 de junio de 2007.

ANTECEDENTES
La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU siendo acreditada y categorizada como B por Res. CONEAU Nº 337/01.

COMPROMISOS
No presenta.

RECOMENDACIONES
Se mantengan los esfuerzos para ofrecer orientación y seguimiento a los doctorandos.
Se gestionen protocolos específicos de intercambio a partir de los convenios-marco existentes.

OBSERVACIONES
La vinculación entre las carreras de grado y posgrado, así como entre las diferentes ofertas de posgrado, constituye un aspecto relevante de la política de posgrado de la Facultad.
Esta dinámica entre el grado y posgrado manifiesta una creciente consolidación del espacio académico-institucional de la Facultad que se considera relevante.
En el ámbito institucional de la carrera se llevan a cabo 22 proyectos de investigación científica, que se refieren a la temática de la carrera y cubren diferentes áreas del campo pedagógico.
Se observa, así, que están dadas las condiciones institucionales para brindar el sustento suficiente a los procesos de profesionalización, docencia e investigación, en el nivel de posgrado en el área.
La normativa vigente se evalúa suficiente y pertinente porque establece las condiciones de regulación de los aspectos convencionales de un posgrado. El régimen específico del doctorado es adecuado y permite regular de modo orgánico las actividades. Ha sido ajustado a lo largo del tiempo para dar respuesta a las necesidades que surgen del propio desarrollo de la carrera.
Se presenta información sobre 19 convenios de cooperación general de la UNC que en su mayoría reúnen condiciones de aplicación en la carrera.
No se consignan protocolos específicos de estos convenios.
Se concluye que este punto [La estructura de gestión] satisface y supera los estándares y criterios de acreditación.
El plan de estudios personalizado posibilita al doctorando la realización de un recorrido personal a

partir de la elección de un tema o problemática de interés.
Se consideran pertinentes las modificaciones establecidas en la normativa específica del doctorado a partir de 1997 en lo relativo a la cantidad y tipo de cursos que deben aprobar o acreditar los doctorandos, según las recomendaciones establecidas por el Comité Asesor en función del tema específico de la tesis.
Los contenidos y la bibliografía son pertinentes, actualizados e incorporan, en su mayoría, las líneas de investigación más recientes en las áreas respectivas.
los estudiantes y graduados de la carrera consideraron adecuada esta oferta en relación con sus temas de investigación y al mismo tiempo juzgaron positivamente su valor formativo. Se señala finalmente que, si bien la oferta de cursos dictados en la carrera no cubre en forma completa el conjunto de las disciplinas que conforman en campo de las Ciencias de la Educación, los estudiantes tienen la posibilidad de acreditar cursos en otras Facultades.
La evaluación de los cursos está cargo de los profesores responsables y se ajusta a las particularidades de cada actividad. Del análisis de los programas se desprende que las modalidades son adecuadas y variadas, incluyendo la realización de trabajos monográficos, análisis de materiales documentales, diseño de proyectos de investigación y coloquios.
El Director y el Comité Académico se reúnen 2 veces al año para determinar las admisiones, luego de evaluar los antecedentes del postulante y del director de tesis, así como la calidad del proyecto de tesis presentado, de modo tal de garantizar el valor teórico y la pertinencia temática de los trabajos, su rigor científico y viabilidad.
Se concluye que este punto satisface y supera los estándares y criterios de acreditación.
Se destaca un avance en la constitución del plantel docente con respecto a la evaluación anterior. Particularmente se evidencia una significativa ampliación gracias a la incorporación de docentes de otras universidades nacionales y extranjeras Se constata un avance respecto a la evaluación anterior en cuanto a la existencia de becas para los estudiantes.
El fondo bibliográfico es de 150 mil volúmenes -de los cuales 11.098 se refieren al área del posgrado, 25 suscripciones a revistas especializadas referidas a la temática de la carrera- y acceso a 11 bases de datos. La Biblioteca está integrada, además, a diferentes redes que posibilitan el acceso al conjunto de las bibliotecas de la provincia y el país, así como al Centro de Documentación de la *British Library*.
Se concluye que este punto satisface y supera los estándares y criterios de acreditación.
La normativa referida a la composición del comité evaluador contempla el requisito de inclusión de 2 jurados externos a la carrera y al menos 1 de ellos externo a la UNC.
Las tesis presentadas cuentan con una estructura clara y se refieren a temáticas relevantes para el campo. Incluyen estudios de carácter empírico, bajo la forma de investigaciones estadísticas de amplio alcance, análisis de casos y trabajos de carácter histórico con fuentes documentales.
El Centro de Investigaciones cuenta además con una publicación periódica propia y lleva a cabo reuniones de carácter científico. Al mismo tiempo, cabe destacar que una parte importante de los proyectos de investigación en curso incorporan alumnos y docentes de la carrera.
Si bien en la actualidad una parte importante de los proyectos incorpora docentes y alumnos de la carera, los responsables han informado en la visita la intención de potenciar aún más este aspecto.
Se concluye que este punto satisface y supera los estándares y criterios de acreditación.
Se evidencian progresos en relación con diferentes recomendaciones planteadas en la evaluación anterior, particularmente en lo que se refiere al logro de una mayor especificidad disciplinar en la oferta de cursos y respecto del seguimiento de los doctorandos.
Son adecuados el marco institucional, la normativa, la estructura de gobierno y los antecedentes de los responsables de la carrera para el desarrollo de las actividades de formación previstas.
El plan de estudios y el tipo de actividades propuestas son apropiadas para este nivel de estudios y para los propósitos específicos de esta carrera. Los programas de las actividades curriculares satisfacen el grado de especialización requerido en el tratamiento de las temáticas y sus contenidos y bibliografía son actualizados y representativos de las diferentes perspectivas disciplinares.
Las actividades curriculares desarrolladas en los dos últimos años -20 en total- cubren distintas áreas del campo pedagógico
Algunas de ellas han sido especialmente organizadas para el Doctorado por la Secretaría de Posgrado y otras forman parte de la oferta de cursos de la Maestría en Pedagogía, la Maestría en Antropología y la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad.
Se señala finalmente que, si bien la oferta de cursos dictados en la carrera no cubre en forma completa el conjunto de las disciplinas que conforman en campo de las Ciencias de la Educación, los estudiantes tienen la posibilidad de acreditar cursos en otras Facultades.
Se destaca especialmente la constitución del cuerpo académico y la mejora producida en los 2 últimos años en la cantidad de egresados. Los resultados alcanzados hasta el momento se

consideran satisfactorios en relación con la cantidad y la calidad de las actividades de investigación en desarrollo y de los trabajos finales presentados.
Asimismo, la carrera cuenta con suficientes mecanismos de seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas en su marco, que posibilitan la identificación de dificultades y la introducción progresiva de mejoras en la calidad de la propuesta.

(RES447, 2007)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

En Buenos Aires, a los 20 días del mes de febrero de 2017, se realiza la 456º sesión ordinaria de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

7. Acreditación de posgrados. Carreras en funcionamiento. Proyectos de resolución de acreditación de carreras, tratados en Subcomisión.

Comité: 1082

Nº de Orden	Denominación	Institución	Unidad académica	Resultado	Categoría
30.566/16	Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura	Universidad Nacional de Rosario	Facultad de Humanidades y Artes	Acreditar por seis años	C
30.569/16	Maestría en Educación Superior	Universidad Juan Agustín Maza	Facultad de Educación	Acreditar por tres años	--
4.733/16	Doctorado en Ciencias de la Educación	Universidad Nacional de Córdoba	Facultad de Filosofía y Humanidades	Acreditar por seis años	A

(Acta CONEAU Nº 456, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

CATEGORIZACIÓN **A** por **6** años.

FECHA
Lunes 6 de Marzo de 2017.

ANTECEDENTES
Esta carrera fue evaluada anteriormente, resultando acreditada con categoría A mediante Resolución CONEAU Nº 447/07.

COMPROMISOS
No presenta.

RECOMENDACIONES
No presenta.

OBSERVACIONES
Esta carrera fue evaluada anteriormente, resultando acreditada con categoría A mediante Resolución CONEAU Nº 447/07.
La inserción institucional del Doctorado es adecuada. Se destaca la pertenencia de su plantel docente al cuerpo académico de la Facultad. La normativa presentada es suficiente para regular el funcionamiento de la carrera. En atención a una recomendación recibida en la evaluación anterior de la carrera, se presentan convenios marco y específicos firmados con el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. La estructura de gestión es adecuada. La Directora cuenta con formación, antecedentes y trayectoria suficientes y pertinentes para el correcto desempeño de su cargo.
Los miembros del Comité Académico y del Comité Asesor son académicos con trayectorias meritorias en el campo de la Educación.
La carga horaria del plan de estudios es acorde al planteo curricular del Doctorado. Los objetivos generales y específicos se corresponden con el perfil del egresado propuesto, el tipo de carrera y su denominación. Los contenidos de las actividades curriculares son adecuados a los objetivos. La bibliografía de los programas es pertinente y actualizada. Los requisitos y mecanismos de admisión

son pertinentes y suficientes.
Oferta propia de cursos del tramo electivo informada por la institución 44.
Las trayectorias de los integrantes del plantel docente dan cuenta de recorridos académicos y científicos amplios, con producción jerarquizada en el campo. Todos los profesores informan trayectorias académicas acordes a su participación en un doctorado.
Todas las actividades de investigación informadas tienen alguna relación con el campo del Doctorado y están radicadas en la Facultad. Veintiuna de ellas se vinculan directamente con la temática de la carrera, de las cuales 13 han dado arraigo a un total de 26 doctorandos.
La participación de los estudiantes en las actividades de investigación de los docentes puede verificarse a través de publicaciones conjuntas y de las temáticas de las tesis informadas. La producción de los últimos 5 años es continua y se constata mediante publicaciones y presentaciones de calidad.
La modalidad de evaluación final es adecuada al tipo de carrera y se ajusta a lo establecido en los estándares y criterios vigentes. Las tesis presentadas abren perspectivas y espacios disciplinares novedosos y necesarios, por lo que se juzga que su calidad es muy buena. La composición de jurado establecida en la normativa se ajusta a los estándares y criterios vigentes. Los jurados informados en las fichas de tesis cumplen con los requerimientos de la normativa. Los mecanismos de seguimiento y orientación de los alumnos resultan satisfactorios y -en cumplimiento de la recomendación recibida en la anterior evaluación de la carrera- se han mantenido efectivos, lo cual se refleja en el incremento significativo de la graduación que se registra desde la anterior evaluación de la carrera. El seguimiento de los egresados es satisfactorio.
La infraestructura y el equipamiento informados en el formulario resultan suficientes y adecuados para el desarrollo de la carrera, al igual que el acervo bibliográfico y el acceso a bases de datos y repositorios específicos.
En conclusión, con respecto a la evaluación anterior, se mantuvo el nivel de calidad de la carrera, destacándose la producción científica en los proyectos de investigación y la generación de convenios específicos con el CINVESTAV a partir del convenio marco existente.

(IF03134370, 2017)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES.

CATEGORIZACIÓN **A** por **6** años.

FECHA
21 de Marzo de 2017.

ANTECEDENTES
Los fundamentos que figuran en el Anexo -IF-2017-03134370-APN-DAC#CONEAU-, que forma parte integrante de la presente resolución, y lo resuelto por esta Comisión en su sesión plenaria, según consta en el Acta Nº 456.

COMPROMISOS
No presenta.

RECOMENDACIONES
No presenta.

LA COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA
RESUELVE:
ARTÍCULO 1º.- ACREDITAR la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, que se dicta en la ciudad de Córdoba, Prov. De Córdoba, por un periodo de 6 años.
ARTÍCULO 2º.- CATEGORIZAR la mencionada carrera como A.
ARTÍCULO 3º.- Al vencimiento del término expresado en el Art. 1º, la institución deberá solicitar una nueva acreditación, conforme a las convocatorias que establezca la CONEAU. La vigencia de esta acreditación se extiende hasta que la CONEAU se expida sobre la carrera una vez que ésta se presente en la convocatoria correspondiente.
ARTÍCULO 4º.- Regístrese, comuníquese, archívese.

(RESFC85, 2017)

Entonces, podemos decir que la evolución de la calidad es evidente en estos últimos diecisiete años evaluados. No resulta sencillo confirmar si dicho progreso es el resultado de la gradualidad de los estándares, de la actividad de los pares o de la preocupación propia de la institución. En ese orden de ideas, por un lado, la calidad manifiesta en la carrera habla de una institución adiestrada en un trabajo académico consistente y minucioso; probablemente, logrado a través de años de trayectoria y tradición. Por otro lado, el dictamen y juicio de los pares -en esta oportunidad en particular- se muestra esmerado, conciente y preciso. Las sentencias recorren los estándares en busca de evidencias con un grado de rigor justo, evitando tanto la laxitud como la escrupulosidad de otros casos -justificadas, una, en la falta de compromiso o conocimiento y, otra, en la presunción de una autoridad desmedida y arbitraria-.

En cuanto a la función de los estándares en el proceso, su influencia no queda en un todo clara. Este proceso cubre los dos períodos de definición de criterios y estándares de la legislación: la RES1168/97 y la RES160/11. Existe entre ambas una diferenciación, la cual supone una 'gradualidad' en los ítems, prevista desde la gestación de la segunda. Sin embargo, aún cuando el dictamen del 2001 recomienda que "Se amplíe la oferta de cursos teniendo como prioridad su especificidad disciplinaria" y en las observaciones se indica "Si bien se presenta una vasta oferta de cursos de posgrado -22 cursos- y el curso obligatorio de Metodología de la Investigación, varios de ellos no se corresponden con la disciplina del doctorado." (RES337, 2001), el dictamen del 2007 observa que "Las actividades curriculares desarrolladas en los dos últimos años -20 en total- cubren distintas áreas del campo pedagógico. Algunas de ellas han sido especialmente organizadas para el Doctorado por la Secretaría de Posgrado y otras forman parte de la oferta de cursos de la Maestría en Pedagogía, la Maestría en Antropología y la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad." (RES447, 2007) Lo que no sólo corrobora que no hubo un cambio posterior relacionado con la recomendación CONEAU sino más bien sugiere una excusa por la falta de cumplimiento del aumento de ofertas recomendado. Más significativa, aún, es la conclusión: "Se señala finalmente que, si bien la oferta de cursos dictados en la carrera no cubre en forma completa el conjunto de las disciplinas que conforman en campo de las Ciencias de la Educación, los estudiantes tienen la

posibilidad de acreditar cursos en otras Facultades" (RES447, 2007). Dicha resolución no registra recomendación sobre el particular.

En la tercera evaluación, los estándares ya son los ajustados por la 160/11 y la información anexa al dictamen del 2017 afirma: "Oferta propia de cursos del tramo electivo informada por la institución 44." (IF03134370, 2017) Aquí, con una redacción lacónica, se hace referencia a la recomendación inicial pero en forma implícita. La información de la que parte no incluye la primera evaluación, sino la segunda, puesto que sí destaca "Los mecanismos de seguimiento y orientación de los alumnos resultan satisfactorios y -en cumplimiento de la recomendación recibida en la anterior evaluación de la carrera- se han mantenido efectivos." (IF03134370, 2017) Observación que resulta una contrastación con el dictamen de ese año, en el que se recomienda "Se mantengan los esfuerzos para ofrecer orientación y seguimiento a los doctorandos." (RES447, 2007)

Para poder evaluar con gradualidad el cumplimiento de los estándares desde el proyecto a las posteriores acreditaciones, son indispensables mecanismos que lo posibiliten; además de capacitar a los pares para que así lo comprendan y practiquen. Finalmente, en cuanto a los estándares -que son el interés principal de esta tesis- y esa gradualidad creciente pretendida por la resolución 160/11, se puede afirmar que, por el momento, esas características no están definidas de manera explícita para cada instancia.

Respecto de la gradualidad relacionada con el tema de la vinculación con carreras de grado incluidas en el artículo 43 de la Ley de educación Superior, es importante considerar algunas características de las disciplinas, que ayudan a comprender los motivos de una mayor exigencia en esas áreas. Las carreras de grado comprendidas en dicho artículo están reguladas por el Estado, porque su ejercicio puede "comprometer el interés publico poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes." (Ley Nº 24.521, artículo Nº 43) En el nivel universitario de grado, los títulos habilitan el ejercicio de la profesión, ya que las carreras otorgan las incumbencias necesarias para la práctica profesional. En cambio, en las carreras de posgrado el título no habilita, en primera instancia, a ningún tipo de actividad profesional diferenciada,

pues los posgrados no otorgan incumbencias profesionales. Para el Dr. Mariano Calbi (2017), el coordinador de acreditación de posgrados:

> En lo que hace a la elaboración de estándares específicos para cada una de las especializaciones del área de ciencias de la salud humana no está resuelto por ejemplo: qué contenidos y tipo de prácticas debe tener una especialización en neonatología en terapia intensiva... qué tiene que saber un egresado de la carrera de cirugía para recibir el título. No contamos con una resolución de estándares donde se pauten esas cuestiones.

Sin embargo, agrega:

> Ninguna carrera de posgrado tiene incumbencias. Lo que pasa es que, en el ámbito de algunas carreras, como las del área de salud, tienen consecuencias desde el punto de vista de los aspectos que tienen en cuenta los organismos que regulan el otorgamiento de certificaciones, , que redundan después en algún requisito para acceder a determinados lugares del ejercicio de la profesión. (Calbi, 2017)

De su discurso se desprende que, si bien no se trata de una habilitación formal, lo es de facto. No es una situación meramente espontánea, sino que, según sus palabras, existe cierta mediación cuasi-formal por el hecho de que "los colegios profesionales, los ministerios de salud provinciales, cuando reciben una resolución o se presenta una persona que dice que tiene un título de posgrado acreditado y exhibe la resolución de acreditación, sobre esa base, otorgan muchas veces la certificación." (Calbi, 2017) Esta situación explica el por qué de la necesidad de estándares más precisos para las especializaciones en ciencias vinculadas a las carreras comprometidas por el mencionado artículo 43. De allí, la búsqueda del Consejo de Universidades de plantear contenidos curriculares en ámbitos de posgrados hasta ahora no explorados. "esto coloca realmente en una situación de compromiso y responsabilidad a las universidades, que inicialmente no está contemplada con toda la exhaustividad que debiera ser contemplada, en el caso de la resolución de estándares que tenemos hoy." (Calbi, 2017)

De hecho existe un informe referido a esta cuestión en el área del Ministerio de Salud en el que responde a

> ... un avance en el CIN, definiendo unos mínimos de cargas horarias para especialidades básicas y posbásicas, y distinguiendo entre carreras de especialización de tipo asistencial y no asistencial, pero, aún así, permanecemos todavía por detrás de la especificidad de los requerimientos en términos del lo

> que es el perfil del egresado, las cargas horarias, los contenidos y las competencias de cada una de las especialidades de la salud humana. En ese sentido, hay una demanda que el Consejo de Universidades debería, en algún momento, atender de manera más frontal y rápida. (Calbi, 2017)

El informe anunciado por Calbi se encuentra en el Observatorio del Ministerio de Salud. Existe un documento con una propuesta sobre estándares para carreras de posgrado en el ámbito de la salud, fruto de una investigación realizada con el apoyo del programa de becas Ramón Carrillo-Arturo Oñativia, categoría Estudio Multicéntrico, otorgada por el Ministerio de Salud de la Nación, a través de la Comisión Nacional Salud. El documento se fundamenta en la existencia de

> carreras de especialista universitario que están asociadas a residencias. Algunas debieron pasar por un doble proceso de evaluación, tanto por parte de la CONEAU, como por parte del SNARES. Estas situaciones evidencian la necesidad de consolidar un sistema integrado de acreditación para la formación de médicos especialistas, que se oriente a alcanzar similares estándares de calidad en la formación." (Duré, 2017, p. 2)

Este tema forma parte de la prospectiva de los estándares al fin de este capítulo.

Actualmente, los estándares de posgrado todavía no avanzan sobre los contenidos como en el grado, de modo que no se puede verificar esta estrategia de la gradualidad de exigencia. Queda para futuras investigaciones, analizar lo que suceda cuando medien esos nuevos criterios. Se cuenta ahora con la experiencia de las carreras del artículo 43 como para no repetir los traspiés sufridos en el proceso.

6.8 Homogeneidad: unidos y uniformes

"El proceso [de acreditación] tiene efectos diversos: el dictamen conduce al reconocimiento oficial y al otorgamiento de validez nacional de la titulación, promueve una mayor homogeneización curricular y, en los posgrados, determina la inclusión de jerarquías por la categorización." (Araujo, 2014, p. 70) Homogeneizar las ofertas desde un mínimo de exigencia de calidad, responde al interés de la sociedad de que el estado garantice prestaciones de servicios de calidad tanto profesionales como académicos. Sin embargo, podría decirse que un exceso de dicha homogeneidad, uniformidad, semejanza, paralelismo, paridad o equivalencia

podría tener connotaciones negativas. Por ejemplo, la reducción de los campos disciplinarios de las carreras presentadas y sometidas al proceso, que puedan resultar excesivamente igualadas, fruto de este corsé académico propuesto por dicha acreditación.

> [La] "discusión se relaciona con el grado de definición del curriculum que manifiestan: ya sea predeterminándolo en su totalidad, o permitiendo posibilidades autónomas de implementación. Si se deja a las instituciones o los docentes establecer un perfil específico del programa, se evitaría la estandarización de todos los programas. En relación a esto se centra la discusión de qué tipo de estándar es más adecuado: si uno muy específico o, por el contrario, uno de carácter más general." (Fernández Lamarra y Aiello, 2014, p. 32)

En una primera lectura, esta situación que supone procesos -intencionales o no- de connotaciones coercitivas, no parecería ser coherente con las imprecisiones y ambigüedades antes estudiadas. Sin embargo, muchas veces, la falta de meticulosidad en lo que se pretende obtener, esconde inescrupulosidad en los medios para obtenerlo. Es decir, el proceso puede lograr su cometido y forzar resultados excesivamente uniformes sin proponérselo con exhaustividad, pero sí con autoritarismo dogmático. Una de las posibles razones radica en "el hecho de que las comisiones evaluadoras son conformadas, en algunos casos, por especialistas muy genéricos, que no cuentan con estándares disciplinares específicos que los guíen [...]. Los pares evaluadores, a su vez, son seleccionados dentro del campo académico, incluso cuando deben evaluar para su acreditación posgrados profesionalizantes." (Fernández Lamarra et al., 2018, p. 191) Ciertos académicos suele tener sobre la formación profesional una mirada de superioridad desde la 'torre de marfil', pues consideran que el método científico se ubica sobre cualquier otro acercamiento a la realidad: "los críticos que reprochan a las universidades de ser torres de marfil, en las que se incuba un pensamiento ajeno a la realidad, desconocen el hecho fundamental de que el método científico constituye, precisamente, el modo humano de más objetiva aproximación a la realidad." (Millas, 2012, p. 79) Con esta perspectiva, para los pares evaluadores, parece más importante marcar los errores que ponderar las virtudes de un programa, por eso, "el lenguaje de lo que está bien es muy neutro y lacónico, mientras que, de lo que está mal, es más florido y dramático." (Russo, 2018) Además, siempre hay una crítica que se puede sumar, como indica Federico Del Giorgio Solfa (2018), un par evaluador: "Si bien los estándares son claros y las normativas a aplicar son variadas,

[…] los evaluadores tienen la libertad de opinar y hacer recomendaciones para la mejora de la calidad de las carreras."

Sin embargo, la evolución que ha hecho la CONEAU apunta claramente a una actitud de servicio, proximidad y colaboración para la mejora de la educación superior.

> En el área de acreditación de posgrados se ha podido observar a través del análisis de la normativa que los cambios realizados en el área tuvieron el propósito de lograr una mejor implementación y supervisión de los procesos de acreditación. Por ejemplo, esto se visualiza en la incorporación -a partir de 2002- de la práctica de correr vista a los informes de evaluación elaborados por los pares, para que los responsables de las carreras evaluadas pudieran responder a las observaciones de sus pares antes de la decisión final de la CONEAU. También se han observado cambios en las composición de los equipos con vistas a formar grupos disciplinares más comprensivos con capacidad de evaluar grupo de carreras. Así mismo, con el tiempo se aseguró que las evaluaciones de las carreras en funcionamiento incluyeran una visita de al menos un par evaluador, con el fin no sólo de realizar una constatación de cumplimiento de determinados requisitos, sino también de tener una mirada *in situ* de la carrera a avaluar. (Marquina, 2014, p. 73)

Si bien esto puede ser cierto, la misma Marquina se refiere al papel de los técnicos acuñando el concepto 'saber CONEAU': "Incluso en áreas como posgrado, en donde la norma es ambigua, es el técnico y los asesores especialistas en el 'saber CONEAU' quienes aportan un saber que, para los evaluadores, 'no está escrito en ningún lado'." (Marquina, 2014, p. 80). Mientras los mismos pares por "su pertenencia a campos disciplinares o bien a ámbitos institucionales específicos pueden provocar miradas sesgadas en los juicios que realizan". (Marquina, 2014, p. 81) La autora, citando a Travis y Collins -1991-, habla del concepto 'particularismo cognitivo' al estudiar los sesgos de los evaluadores, originados por su pertenencia a determinados campos disciplinares. Preservan así, ciertas visiones, escuelas o corrientes de pensamiento al evaluar. De allí, la presencia de los técnicos, los cuales a través de guías -entre otros instrumentos- y por el acompañamiento en las visitas, procuran controlar esas desviaciones. Los pares perciben la incidencia de los técnicos y de los instrumentos en su trabajo -los mismos instrumentos que desde la Agencia se aplican para evitar sus sesgos- como un límite para cumplir adecuadamente su función. (Marquina, 2014)

Trataremos de rastrear en qué medida los estándares, colaboran con esta moderación de los sesgos, los permiten o los intentan bloquear. Para ello, se van a

comparar las recomendaciones, observaciones y compromisos, si los hubiera, realizados para cinco Maestrías en Agronegocios de diferentes instituciones. Se analizarán las cuestiones observadas en las presentaciones en función de los estándares. Las fichas completas correspondientes se encuentran en el *Anexo*. Estas maestrías son:

1. Maestría en Agronegocios y Alimentos, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Agronomía, 3 años C.
2. Maestría en Agronegocios, Universidad Austral, Facultad de Ciencias Empresariales, 6 años C.
3. Maestría en Agronegocios, Universidad de Belgrano, Escuela de Negocios, 6 años C.
4. Maestría Agronegocios y Alimentos. Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Ciencias Agropecuarias, 6 años C.
5. Maestría en Agronegocios, Universidad del CEMA, Departamento de Dirección de Empresas, 6 años NS.

Del análisis de las recomendaciones y observaciones dictaminadas, surgen indicaciones sobre la investigación en los siguientes términos:

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Se observa una excesiva participación del Director de la carrera en los proyectos de investigación, con escasa intervención de otros docentes e investigadores. (RES072, 2006)
UNIVERSIDAD AUSTRAL
Se incremente la participación de los alumnos en las actividades de investigación**.** (RES739, 2011)
UNIVERSIDAD DE BELGRANO
Se promueva la participación de los alumnos en las actividades de investigación de la carrera. (RES810, 2011)
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
Se promueva el desarrollo de actividades de investigación en la temática de la carrera. (RES589, 2012)
UNIVERSIDAD DEL CEMA
Se promueva el desarrollo de actividades de investigación con participación de docentes y alumnos de la Maestría. (RES956, 2012)

Coinciden las recomendaciones sobre el seguimiento de los alumnos y graduados:

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Se identifiquen las causas que generan una baja tasa de egreso y se implementen las medidas que permitan mejorarla. (RES072, 2006)
UNIVERSIDAD AUSTRAL
Se implemente un mecanismo formal de seguimiento de graduados. (RES739, 2011)
UNIVERSIDAD DE BELGRANO
Se refuercen las políticas destinadas a mejorar la tasa de graduación. (RES810, 2011)
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
Se establezcan mecanismos de nivelación previos al inicio de la carrera. (RES589, 2012)
UNIVERSIDAD DEL CEMA.
Teniendo en cuenta la baja tasa de deserción en la carrera, es posible afirmar que los mecanismos de orientación son buenos. (RES956, 2012)

También, hay recomendaciones sobre los trabajos finales y sus mecanismos de evaluación:

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
De los 27 proyectos de tesis presentados sólo en uno se constata la utilización de una metodología de seguimiento, mientras que en los restantes sólo se presenta el proyecto. (RES072, 2006)
UNIVERSIDAD AUSTRAL
Se asegure que la calidad de los trabajos finales se corresponda con los requerimientos de una carrera de maestría. (RES739, 2011)
UNIVERSIDAD DE BELGRANO
Se cumpla con la exigencia de un miembro externo a la institución en la composición de los jurados de tesis. (RES810, 2011)
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
La participación de los docentes como responsables de proyectos de trabajos finales de carrera. (RES589, 2012)
UNIVERSIDAD DEL CEMA
Se ajuste la composición del jurado evaluador a lo establecido en la Resolución Ministerial de estándares. (RES956, 2012)

Siempre existe algún comentario sobre la composición del claustro docente:

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Se implemente el plan de mejoramiento tendiente a mejorar el perfil y la dedicación del cuerpo académico. (RES072, 2006)
UNIVERSIDAD AUSTRAL
Los integrantes del cuerpo académico cuentan con antecedentes suficientes para desempeñarse en las funciones que le han sido asignadas. (RES739, 2011)
UNIVERSIDAD DE BELGRANO
Se observa que de los docentes sólo 5 tienen su mayor dedicación en la Universidad. (RES810, 2011)
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Se incorporen al cuerpo académico docentes con formación en el área Economía agraria y Agronegocios. (RES589, 2012)
UNIVERSIDAD DEL CEMA
Queda pendiente la orientación de parte del cuerpo académico hacia materias específicas. (RES956, 2012)

Además, hay observaciones sobre los acervos bibliográficos:

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
La disponibilidad de textos y publicaciones relacionadas con la temática del posgrado es adecuada y suficiente. (RES072, 2006)
UNIVERSIDAD AUSTRAL
Los recursos bibliográficos disponibles son apropiados para los requerimientos de la carrera. (RES739, 2011)
UNIVERSIDAD DE BELGRANO
Se incremente el fondo bibliográfico. (RES810, 2011)
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
El fondo bibliográfico es suficiente. (RES589, 2012)
UNIVERSIDAD DEL CEMA
Se incremente el acervo bibliográfico específico. (RES956, 2012)

Hasta aquí, la coincidencia verifica una jerarquización homogénea, por parte de los pares en la evaluación de los programas. Como se ha dicho anteriormente, aún cuando todos los estándares tienen similar nivel de presencia en la normativa, hay aspectos que adquieren mayor peso en la práctica evaluativa. Pero, en todo caso, se trata de un homogeneización positiva. Contar con docentes calificados, fondos bibliográficos suficientes, tesis evaluadas consistentemente, así como con una investigación de calidad e integrada a la carrera, son preocupaciones lícitas de un sistema, que pretende garantizar la calidad mínima de los servicios ofrecidos. Los niveles de satisfacción de los estándares por parte de las instituciones responden a otras cuestiones que, si bien no son tema de análisis de la presente tesis, no se pueden soslayar, como la asistencia financiera para la mejora -tema sobre el que varios autores, como Fernández Lamarra, Araujo, Mollis y Marquina se han explayado profusamente-.

Se verá a continuación lo que sucede al interno de los programas. El diseño curricular de las carreras define los presupuestos de la carrera con la fundamentación, el perfil del egresado y el contexto de actuación. Describe la estructura académica con la distribución de la carga horaria, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los mecanismos de evaluación. Finalmente, incluye

mecanismos de ajuste, que puedan garantizar la viabilidad y la vigencia, a través de los dispositivos de mejora de la carrera en cuestión. Todo ello en un marco de coherencia y cohesión que le dé unidad y síntesis. (Céspedes, 2001)

En cuanto a dicho diseño curricular, en una primera aproximación se diría que puede ser analizado en su modalidad de enseñanza aprendizaje o en sus contenidos. Esta mirada es, también,

> ... otra dicotomía relacionada con el diseño y aplicación de estándares de acreditación de carreras: la perspectiva pedagógica versus la perspectiva disciplinar. -Rodríguez Espinar, 1997- Aunque existe una tendencia al desarrollo de didácticas y pedagogías específicas, todavía se mantiene una tensión entre el conocimiento disciplinar, de carácter más bien conservador, y la perspectiva pedagógica, orientada a la búsqueda de mejores condiciones, estrategias, y técnicas. (Fernández Lamarra y Aiello, 2014, p. 32)

El plan de estudios es la versión más clásica del diseño curricular, es decir, aquella centrada en los contenidos. Sobre dicho plan, las resoluciones de acreditación dictaminan[4]:

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
El plan de estudios es de tipo estructurado y fue aprobado en 1999. La duración total de la carrera es de 18 meses, con un total de 708 horas presenciales obligatorias -623 teóricas y 85 prácticas-, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación, y 42 horas a otras actividades complementarias. El plan de estudios está constituido por 17 materias obligatorias y 5 materias optativas. Se trata en todos los casos de cursos teórico-prácticos. También hay un ciclo sobre discusión de casos, un seminario de diseño de tesis, un taller de apoyo a la preparación de la tesis y por último la tesis de graduación. Las materias obligatorias se desarrollan en tres bloques: Bloque Básico, Bloque Analítico y Bloque de Aplicación. Durante el primer año se cursan 9 materias de carácter obligatorio y un Seminario de Diseño de Tesis. Durante el segundo año se cursan las restantes 5 materias obligatorias y los seminarios de discusión de casos y el Taller de Apoyo a la Preparación de la Tesis. Los contenidos de los programas son adecuados y coherentes con el perfil de egresado que se pretende lograr, pudiendo observarse una secuencia lógica entre los distintos bloques, partiendo del Bloque Básico, continuando por el Analítico y finalizando con el Bloque de Aplicación. La Bibliografía presentada es completa y actualizada en cada uno de los programas. Las actividades prácticas consisten fundamentalmente en trabajos prácticos tanto grupales como individuales. A su vez, se les exige a los alumnos el análisis de casos de empresas agroindustriales como aplicación práctica de los conocimientos adquiridos a lo largo de los cursos. Para acceder al título el aspirante deberá aprobar la totalidad de las materias obligatorias y 3 materias optativas, realizar el seminario de Diseño de Tesis y el Taller de apoyo a la preparación de la tesis, asistir a los seminarios de estudios de casos, ciclos empresariales y seminarios internacionales y aprobar la tesis de graduación. El plazo máximo fijado para la realización de la tesis es de 30 meses a partir de la finalización actividades curriculares. La Maestría tiene como objetivo ocupar un lugar central en la formación del conocimiento para desarrollar las ventajas comparativas y competitivas de la cadena agroalimentaria, de la industria y el comercio. La carrera está dirigida a la formación de profesionales que ocupen posiciones de liderazgo y tomen decisiones en el ámbito empresario, la consultoría, las universidades y los organismos gubernamentales e internacionales. Se plantea que el egresado de la Maestría sea

[4] En el *Anexo*, se presentan los textos completos. Aquí se extractan las sentencias referidas al Plan de estudios, subrayadas por el autor para resaltar los aspectos destacables.

capaz de realizar estudios sobre las cadenas agroalimentarias, formular y evaluar proyectos de inversión relacionados con los agronegocios y alimentos, elaborar planes de marketing agroalimentarios, formular planes estratégicos para empresas agroalimentarias, analizar la cadena de valor del sector agroalimentario y formular políticas sectoriales.
Por lo expuesto se concluye que este punto satisface los estándares y criterio de acreditación.

(RES072, 2006)

UNIVERSIDAD AUSTRAL

El plan de estudios vigente fue aprobado en el año 2006, por Resolución Nº 158 de la Comisión Permanente del Consejo Superior. La duración de la carrera es de 24 meses, con un total de 600 horas obligatorias -367 teóricas y 233 prácticas-, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación. En la Solicitud de Acreditación se informan además 144 horas destinadas a otras actividades complementarias que consisten en reuniones de equipo y 26 horas de exámenes y trabajos.
Para el ingreso a la carrera se exige que el aspirante posea título universitario de grado, cuya duración mínima sea de 4 años. En algunos casos el Consejo Asesor Académico puede requerir cursar asignaturas de nivelación según el título profesional presentado.
La modalidad de evaluación final consiste en un trabajo final. De acuerdo con el reglamento interno de la carrera la presentación del trabajo se debe realizar durante el tercer cuatrimestre de cursado, aunque en la solicitud de acreditación se especifica que se cuenta con un plazo de 12 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas.
El plan de estudios se divide en ciclos, bien organizados en cuanto a la duración de las materias y carga horaria asignada. La estructura curricular de la carrera es adecuada. Las materias siguen un orden -contenidos básicos y especializados- que permite un avance correcto para el cumplimiento de los objetivos de la Maestría. La bibliografía es adecuada y acorde a los contenidos. Sin embargo, se observa disparidad en las citas bibliográficas. Las modalidades de evaluación están planteadas en los programas y son adecuadas al tipo de materia.
El informe de evaluación observaba que las actividades de formación práctica no estaban suficientemente especificadas. No se presentaba un cronograma de tareas y los mecanismos de registro y certificación de actividades.
La institución responde que en las actividades prácticas que se realizan en el marco de las asignaturas se utiliza el método de casos, fomentando el trabajo en equipo, bajo la asistencia de los tutores. Las actividades prácticas que se realizan fuera del ámbito de la Facultad tienen la finalidad de poner a prueba a los alumnos en habilidades específicas. Se presenta un cuadro que detalla las actividades que suman un total de 184 horas realizadas entre alumnos de primer y segundo año. Sin embargo, estas actividades no están pautadas en el plan de estudios como tampoco los lugares específicos donde se desarrollan.
Los alumnos que a criterio del Consejo Asesor Académico lo requieran, deben cumplir con 5 seminarios introductorios de nivelación de entre 3 y 6 horas. Este requisito no está incluido en la normativa.
Los integrantes del cuerpo académico cuentan con antecedentes suficientes para desempeñarse en las funciones que le han sido asignadas.

(RES739, 2011)

UNIVERSIDAD DE BELGRANO

El plan de estudios vigente fue aprobado en el año 2010, por Resolución Nº 028 del Presidente de la Universidad. La duración de la carrera es 16 meses, y la carga horaria total es de 592 horas -302 teóricas y 290 prácticas-, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación.
Para el ingreso se requiere título de Ingeniero Agrónomo, Economista, Economista Agrario y profesionales de carreras afines, con título universitario de una carrera de al menos 4 años de duración.
La modalidad de evaluación final consiste en la aprobación y defensa de una tesis. El plazo para la presentación de la tesis es de 24 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas. El jurado evaluador debe estar compuesto por 3 miembros de los cuales uno debe ser externo a la Institución.
El plan de estudios regula aspectos concernientes al desarrollo de la carrera, requisitos de admisión, modalidad de evaluación final, régimen de asistencia y estructura curricular.
La carrera cuenta con convenios marco de cooperación de la Universidad. El de mayor relevancia

es el celebrado con *Ohio State University*, que posibilita movilidad docente e intercambio de estudiantes. En la respuesta al informe de evaluación, se agrega que la implementación de los convenios con Ohio y otro con Illinois se ha plasmado en la participación de docentes de esas instituciones en el dictado de clases y seminarios en la carrera así como la realización conjunta de proyectos de investigación y publicaciones. Actualmente, un estudiante de la carrera se encuentra en Illinois haciendo trabajos de investigación.
La organización de las actividades curriculares es pertinente a los objetivos de la carrera. La estructura está conformada por un Ciclo Troncal, que comparte con la Maestría en Administración de Empresas, y un Ciclo Específico. Esta vinculación es apropiada, dado que son de naturaleza similar. La carga horaria establecida en el plan de estudios es suficiente para cubrir los contenidos previstos. En la respuesta al informe de evaluación, se han presentado modificaciones en el plan de estudios las que son pertinentes a los objetivos de la carrera. El reemplazo de la asignatura Metodología de Investigación por la asignatura Métodos Cuantitativos y un Taller de Trabajo Final, adecuando los contenidos a las características del trabajo final que se realiza en la maestría, mejora la formación de los cursantes. Con esta modificación se incrementa a 48 horas el tiempo destinado a la formación metodológica.
Los contenidos de los programas están adecuados a los requerimientos de cada temática y la bibliografía es pertinente y suficientemente actualizada. Las modalidades de evaluación son también acordes a los estándares de promoción existentes.
Existe correspondencia entre el diseño del plan de estudios, los objetivos de la carrera, el perfil de graduado propuesto y la denominación del posgrado.
La carrera tiene una alta carga horaria práctica bajo la modalidad de talleres y seminarios. Esta modalidad se corresponde con el tipo de carrera, que está fuertemente orientada al ejercicio profesional. También existe la carga horaria en investigación que deben realizar los alumnos.

(RES810, 2011)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Su plan de estudios es estructurado. Cuenta con reconocimiento oficial y validez nacional del título -RM Nº 612/08-.
La duración de la carrera es de 24 meses, con un total de 540 horas obligatorias -272 teóricas y 268 prácticas-, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación.
Para el ingreso a la carrera se exige que el aspirante posea título de Ingeniero Agrónomo, Médico Veterinario, Ingeniero en Producción Agraria, Ingeniero Zootecnista, Licenciado en Administración, Licenciado en Economía, Contador Público, o títulos de grado equivalentes de carreras relacionadas al complejo agroalimentario expedidos por universidades reconocidas. Además, se solicita acreditación de 2 años de experiencia laboral en el área de agronegocios y lectocomprensión de inglés y manejo informático.
La modalidad de evaluación final consiste en la realización de un trabajo final de carácter individual, bajo la supervisión de un Director. Este trabajo debe demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en Agronegocios y Alimentos. El plazo para la presentación del trabajo es de 24 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas.
La presentación de los programas completos refleja la existencia de contenidos que previamente se habían considerado faltantes y están bien incluidos en materias del plan de estudios vigente. La bibliografía es suficiente.
Respecto de las observaciones realizadas en relación a la inclusión de temas sobre Mercados de futuros y opciones, si bien la respuesta es correcta en cuanto a la inclusión de dichas temáticas en la asignatura Fuentes de financiamiento, se considera que la utilización de esas herramientas es fundamentalmente referida a estrategias de comercialización y no de financiamiento. Los contenidos relacionados con la comercialización de *commodities*, deberían profundizarse en la estructura curricular y no dejarlo librado a cursos optativos que se ofrecen sin cargo, por ejemplo, en la Bolsa de Comercio Las actividades prácticas son adecuadas en relación al balance teoría-práctica en el aula, el análisis de casos y ejercicios en el laboratorio de computación.
Se informa la realización de visitas y viajes de estudios a otras regiones del país y del extranjero donde se ha podido interactuar con distintos empresarios, instituciones, mercados, etc., todo lo cual constituye una herramienta valiosa para relacionar la formación teórica con el mundo profesional.
Como respuesta al informe de evaluación se informó que comenzará a solicitarse un informe escrito de lo actuado en dichos viajes de estudio y visitas, lo que resulta necesario a los efectos de un mayor grado de formalización de la actividad.

(RES589, 2012)

UNIVERSIDAD DEL CEMA.
Se presenta la Res. Rec. Nº 23/02 que aprueba las modificaciones al Plan de Estudios. La duración de la carrera es de 20 meses, con un total de 576 horas teóricas obligatorias, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación. Para el ingreso a la carrera se exige que el aspirante posea título de Abogado, Contador Público, Ingeniero, Licenciado en Economía, Licenciado en Administración, u otro título universitario de grado, de 4 años de duración mínima otorgado por una universidad reconocida y, además, tener antecedentes académicos o profesionales debidamente acreditados y vinculados con la disciplina de estudios, cartas de recomendación y dominio acabado de la lectura de textos en idioma inglés. La modalidad de evaluación final consiste en la aprobación de un trabajo final. El plazo para la presentación de este trabajo es de 12 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas. El plan de estudios cuenta con una estructura curricular apropiada a los fines de la Maestría, y su distribución horaria es suficiente para desarrollar los contenidos previstos. En la respuesta al informe de evaluación, se adjuntaron programas actualizados en contenidos, bibliografía y modalidades de evaluación que son acordes al tipo de carrera. Existe correspondencia entre el plan de estudios, los objetivos de la carrera y el perfil del egresado pretendido. A pesar que no están especificadas en el plan de estudios las actividades prácticas, las mismas pueden ser visualizadas a través del diseño curricular de algunas asignaturas y de la existencia de los Seminarios Optativos, de los cuales los alumnos deben participar para graduarse. Por otro lado, se aplica como método de enseñanza – aprendizaje el método de casos y negocios concretos.
(RES956, 2012)

Como se puede ver en los extractos, la preocupación central esta puesta en las cargas horarias y las actividades prácticas, con un acento particular en su formalización y en sus mecanismos de evaluación. Los comentarios acerca de los contenidos son mínimos y reducidos sólo a dos de las carreras. Probablemente, los pares evaluadores hayan utilizado su experiencia en el área como criterio de juicio, despegándose de los estándares mínimos oficiales previstos. En otros dictámenes, respecto a los planes de estudio, también se hacen sentencias recurrentes y discutibles. Las mismas son ejemplos de más limitaciones a la innovación, ya que favorecen a la homogeneización de su estructura. Por ejemplo:

a) reducir la evaluación de las asignaturas a exámenes orales o escritos;

ACREDITACIÓN CON COMPROMISO DE MEJORAMIENTO LA CARRERA DE DOCTORADO EN ASTRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN, FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES
Se contemple la posibilidad de aplicar exámenes finales -orales o escritos- [...] al concluir cada actividad curricular. (RES390, 2014)

b) cuestionar la bibliografía exclusivamente por fecha, independientemente de la disciplina;

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN BIOMETRÍA Y MEJORAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE AGRONOMÍA, QUE SE DICTA EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES
Se actualice la bibliografía de los programas. (RES096, 2012)

c) concebir al dictado de una asignatura de metodología de la investigación como única forma de orientación para la elaboración de la tesis -pudiendo recurrir a tutorías, talleres, laboratorios-;

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN FINANZAS DE LA UNIVERSIDAD DEL CEMA, DEPARTAMENTO DE FINANZAS
Se incorpore al plan de estudios la asignatura Metodología de la Investigación. (RES539, 2011)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
Supone también una ostensible mejoría en la estructura curricular de la carrera, en tanto establece [...] la aprobación de un curso de Metodología de la Investigación. (RES337, 2001**)**

d) requerir una estructura rígida para el plan de estudios, sin considerar modelos más flexibles o hasta personalizados -que, además, subestima al estudiante de posgrado-.

ACREDITACIÓN DEL PROYECTO DE CARRERA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
La diversidad de materias y contenidos que componen el Plan de Estudios corre el riesgo de constituirse en una oferta de formación dispersa al no visualizarse un eje claro de articulación. (RES616, 2003)

e) realizar juicios recurrentes, que no agregan demasiado a menos que se profundice sobre el particular;

ACREDITACIÓN DEL PROYECTO DE CARRERA AL SÓLO EFECTO DEL RECONOCIMIENTO PROVISORIO DEL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
Se incentive la interdisciplinariedad en los proyectos de investigación. (RES616, 2003)

f) o bien, focalizar las observaciones en aspectos meramente formales.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL, FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES
Se presenta un cuadro que detalla las actividades que suman un total de 184 horas realizadas entre alumnos de primer y segundo año. Sin embargo, estas actividades no están pautadas en el plan de estudios**.** (RES739, 2011)

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN DERECHO EMPRESARIO DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO ESEADE
En respuesta al informe de evaluación, la institución presenta la Disp. Rectoral Nº 1/10 donde se modifica el orden de dictado de las asignaturas. (RES1031, 2011)

Como conclusión preliminar, no se puede verificar una homogeneización de las carreras en términos curriculares, porque existe una despreocupación por los contenidos. También, se puede colegir que esta despreocupación está acompañada de cierto desconocimiento por parte de los pares, no tanto de las disciplinas en general, como en los contenidos específicos del posgrado evaluado, manifestado en la falta de sentencias vertidas.

Si existe alguna observación sobre las asignaturas o sus contenidos, está relacionada con la situación fortuita de que el par comparta la disciplina en sus especificidades. Por tanto, al no tener un soporte desde los estándares, es motivo de conflicto: “Lo que sí se complica a veces, es el ingreso en la evaluación al contenido de cada asignatura. [...] A pesar de no haber estándares sobre contenidos, hubo recomendaciones hasta de qué bibliografía utilizar y se produjeron situaciones muy enojosas.” (Russo, 2018)

En ese caso, claramente, se aleja de los criterios y estándares mínimos, para utilizar su propio criterio. Los ejemplos de este tipo son excepciones:

ACREDITACIÓN AL SOLO EFECTO DEL RECONOCIMIENTO PROVISORIO DEL TÍTULO EL PROYECTO DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA
Se refuercen los contenidos específicos de Epistemología y se incorpore a su programa bibliografía más específica y especializada. (RES993, 2005)

El grado de generalidad de los estándares en cuanto a contenido, por el momento, no representa un tema de discusión entre pares e instituciones. “La primera resolución de estándares, la 1168, tenía este grado de generalidad y, la 160, [...] que se empezó a implementar en 2012, no soluciona el problema.” (Calbi, 2017)

Además, es posible -y, todavía con mayor certeza- que el desconocimiento de los pares se extienda a temas vinculados con la pedagogía o la didáctica: no existe comentario alguno sobre métodos de enseñanza, desarrollo de competencias, evaluaciones diagnósticas o estrategias expresadas en elaboración de proyectos, visibilidad de aprendizajes, trasposición de resultados. Menos aún, son esperables declaraciones sobre aspectos novedosos en las estrategias educativas presentadas. Por todo ello, el problema es que esta homogeneización se traduce en términos de falta de innovación.

Se considera innovación toda acción significativa, disruptiva, transformadora y con impacto sobre un determinado contexto, en pos de una mejora o solución a un problema.

> Innovación educativa y calidad de la educación están muy relacionadas. Calidad de la educación es un concepto con múltiples sentidos y cualquier enfoque que se use estará relacionado con el ideal de sociedad e institución que se quiere construir. Un aporte de la última década constituye el enfoque de derechos humanos. (UNESCO Office Lima, 2016, p. 13)

Para Robalino y Eroles -2010-, cuando en educación se intentan probar nuevas ideas o desarrollar nuevas prácticas, se provoca cierto desequilibrio. Esto supone abandonar viejas creencias y prácticas, las cuales se han realizado durante mucho tiempo. Es importante que exista un clima de confianza y apoyo a través del cual se facilite a las instituciones el atreverse a asumir riesgos. Los autores agregan que se hace necesario un ámbito, en donde no se censuren los errores, ya que éstos forman parte del proceso y también constituyen una fuente de aprendizaje y mejora. La innovación es un proceso siempre inconcluso, que debe someterse a la revisión constante. (UNESCO Office Lima, 2016)

En general, Los estándares son censuradores, dado su rol de normalización. Para Araujo (2014, p. 73), la evaluación “sostenida en criterios y estándares devino en una mayor homogeneización en segmentos determinados del sistema de educación superior. A esto se agrega la inclusión de un sistema de jerarquías [...] o del período por el cual se otorga la acreditación.”

Particularmente, en posgrados, las posibilidades de creación e innovación son infinitas, debido al bajo riesgo de perjuicio a los estudiantes -a diferencia de otros

niveles educativos- por el alto grado de participación en su propio proceso de aprendizaje.

Esta homogeneización en los aspectos formales de las carreras es responsable del aplanamiento de las ofertas, que no alcanzan a difundir diferencias en las alternativas y representar así opciones atractivas para los aspirantes. Resulta difícil que quienes buscan originalidad y recorridos singulares encuentren variantes no solamente en los saberes a adquirir sino en estilo de programa. De cuerdo a los dictámenes analizados, la innovación radica en el recurso del 'método de casos' para la aproximación a determinados ejercicios teórico-prácticos. Sin embargo, con ello se está recurriendo a una técnica generada en la Universidad de Harvard en 1870, cuando su autor Christopher Columbus Langdell se hizo cargo del decanato.[5] (Weaver, 1991) Esto es producto de:

> ... la dificultad de asegurar pares evaluadores capacitados suficientemente en el marco de una normativa ambigua por su generalidad -si se la compara con los estándares de cada una de las carreras de grado- y en un escenario en donde la actividad de posgrado en el sistema fue creciendo de manera exorbitante. (Marquina, 2014, p. 74)

La ambigüedad de los estándares y la insuficiente creatividad de las instituciones producen resultados no deseados, lo cual a éstas no parece importarles demasiado, porque la difusión de estas carreras en las respectivas páginas *web* muestra escasas diferencias. En el *Anexo*, se encuentra una síntesis de los contenidos de los sitios respectivos y, de su análisis, surge que, si bien se ocupan de explicitar la acreditación CONEAU, no mencionan la categorización obtenida -la que por otra parte es poco conocida por el estudiante de posgrado-.

"El desafío parece estar en cómo lograr que el imaginario institucional conciba a la CONEAU no sólo como el organismo fiscalizador, sino también una instancia que colabora en las instituciones con la constitución de pautas y mecanismos para la gestión y el mejoramiento permanente" (Marquina, 2014. p.75). Se trata de tomar la exigencia para aprovechar la oportunidad y reflexionar sobre el hacer de las instituciones, incluyendo la norma como parte del sistema creativo.

[5] Existen discusiones sobre el origen, debido a que hay evidencias del uso de método en ocasiones anteriores. (Weaver, 1991)

> ... este propósito siguió constituyendo en el tiempo un aspecto pendiente, pese al esfuerzo colocado para que los procesos de acreditación tanto de grado como de posgrado, fueran complementados con planes de mejora en los propios informes de autoevaluación de las instituciones, así como en los compromisos asumidos con la CONEAU. (Marquina, 2014, p. 75)

La opción de una estructura de plan de estudios 'personalizada' representa una increíble oportunidad para la innovación. Claro que resulta más difícil medir cuando la estructura es abierta y la habitual preocupación de los pares son los aspectos formales. Aún en los posgrados semiestructurados parece haber una reacción a los programas, cuando se separan de una estructura rígida:

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE BUENOS AIRES, ESCUELA DE POSGRADO.
En la presentación se hizo mención a que el plan de estudios es semiestructurado, cuando, en rigor, es personalizado, tal como se constató en la visita a la institución. [...] Los distintos tipos de actividad práctica son adecuados [...] Por lo demás, al ser una modalidad personalizada, varían de acuerdo al recorrido del alumno. (RES743, 2011)

Por lo dicho, no se constata una apertura al cambio acompañada de actitudes más intrépidas por parte de las instituciones, de los pares y de la CONEAU en su conjunto. "Si uno considera los cambios como amenaza, nunca innovará. [...], lo inesperado es la mejor fuente de innovación." (Drucker, 2000, p. 79)

> Pese a que la agencia ha ido incorporando en el diseño de los instrumentos de acreditación un componente orientado a la mejora de las carreras, en el marco de sus contextos institucionales, los evaluados, lejos de percibir al trabajo de la CONEAU como un aporte al mejoramiento de sus propios procesos, conciben a la agencia como un organismo de control y también como de regulación de un mercado en crecimiento. (Marquina, 2014, p. 80)

En parte, la responsabilidad de esta tendencia a repetir los modelos tradicionales de estructura curricular es de los pares. "Se ha advertido que una visión *a priori* sobre qué es una organización y un funcionamiento institucional de calidad proveniente de evaluadores de universidades públicas puede originar prejuicios al momento de evaluar el funcionamiento del ámbito privado lo que podría dar lugar a juicios negativos sesgados." (Marquina, 2014, p. 82)

Sin embargo, también los técnicos en su relación con los pares, parten de preconceptos respecto de lo tradicional y lo nuevo.

> ... los técnicos, al asesorarlos sobre el uso de la metodología, influyen en los juicios que ellos deben realizar. La rigidez de los métodos e instrumentos, para los pares, estaría limitando la posibilidad de un aporte innovador y original dado por el evaluador. El saber experto, proveniente de un campo disciplinar, entra en tensión con el saber vinculado a la evaluación, lo que hemos identificado como 'saber CONEAU'. (Marquina, 2014, p. 84)

Según Araujo (2014, p. 71), la participación de pares y técnicos en el mecanismo de evaluación regula la rigidez de lo estándares.

> Esto constituyó una fórmula operativa que mediaba entre el 'estado real' y el 'deber ser' planteado en los estándares, al mismo tiempo que funcionó como un medio de regulación del conflicto. Se buscaba evitar una penalización que tuviera consecuencias negativas para las instituciones o una cristalización de situaciones de desigualdad en el seno del sistema universitario.

Los estándares, como podemos ver han colaborado con la rigidez y estructuración, desde su gestación, justificadas en la necesidad de evidencias de medición sencilla y objetiva. Por eso, el recurso a lo cuantitativo, formal y legal se traduce en una eficiencia poco pertinente, porque no alcanza a operacionalizar las variables, conectando el mundo inteligible con el mundo sensible, lo empírico con la teoría. O sea, la evidencia está pero no indica nada trascendente.

Actualmente, en esta situación empieza a vislumbrarse un cambio. Pares, técnicos, instituciones y estándares comienzan un recorrido de adaptación. Parece haber llegado en el que se abandona la preocupación sobre la reacción de unos y otros frente a la evaluación. Las instituciones, los académicos y quienes evalúan han dejado de pertenecer a distintos bandos de la historia. Hasta ahora,

> La política de la CONEAU consistió en mantener el rigor de las evaluaciones sin flexibilizar las exigencias de los estándares, creando así las condiciones para la proposición de líneas de mejoramiento en el caso de las carreras que no cumplían perfectamente los parámetros. Se aprobó la acreditación con compromisos que son planteados en los planes de mejora elaborados por las instituciones. (Araujo, 2014, p. 72)

En particular, los estándares jugaron su rol en los primeros inconvenientes, que dieron lugar al nuevo panorama. Para Villanueva -2008-:

> La CONEAU debió desarrollar fórmulas operativas mediadoras entre el estado real de las carreras y el nivel mínimo previsto en los estándares. Pese a tratarse

> de una función de acreditación, se privilegió en esta primera instancia el mejoramiento de la calidad, a partir de la valorización de los planes de mejoramiento surgidos de las autoevaluaciones y evitando una penalización que en esa etapa inicial cristalizaría desigualdades en el sistema. (como se cita en Marquina 2014, p. 72)

Lentamente, se comienza a abandonar la idea del cumplimiento rutinario y burocrático de un requerimiento, para avanzar en propuestas más creativas desde autoevaluaciones con espíritu crítico y audaz.

> La reflexión acerca del sentido y del alcance de los procesos de autoevaluación y evaluación externa es una actitud indispensable para evitar la naturalización de prácticas que siempre corren el riesgo de convertirse en ejercicios rutinarios y burocráticos, al perder su poder como herramientas transformadoras articuladas con proyectos político-académicos, democráticos y amplios, en términos de la coyuntura con necesidades y problemáticas sociales. Esta situación resulta propicia en el contexto de la continuidad de las políticas y de las normativas que rigen las evaluaciones externas desde hace casi dos décadas. (Araujo, 2014, p. 73)

Los posgrados son el espacio, donde se define la postura académica de la institución, se plasma la creatividad pedagógica y se promueve el germen de la investigación para un conocimiento particular más nuevo y más profundo. Por el contrario, la práctica evaluativa ha hecho del posgrado

> ... el área en donde se reproducen de manera más clara los sesgos disciplinares o de poder de los grupos académicos, por ser ese ámbito el más cercano al campo científico, mientras que en la acreditación de carreras de grado abundan sesgos asociados más a la pertenencia institucional del evaluador, o bien respecto de una idea previa del deber ser proveniente de la proyección de su propia experiencia. (Marquina, 2014, p. 82)

De esas diferencias surge la posibilidad de representar distintas alternativas para la captación de interesados en los programas. Esta búsqueda de una ventaja comparativa en términos de competencia -otrora exclusividad de las instituciones privadas- con el advenimiento de arancelamientos en las públicas y la profusión de ofertas, pasó a ser patrimonio de todas las carreras en pugna en el mercado académico. Desde esta concepción mercantilista, no se pueden dejar de considerar los costos, que se desprenden de la puesta en marcha de las propuestas y, fundamentalmente, aquellos asociados de manera directa a la acreditación.

Resulta relevante para esta investigación, el éxito logrado en la acreditación de posgrados, poniendo en comparación la gestión pública y la privada: mientras las instituciones estatales presentaron 4767 programas de posgrado, acreditando 3156 y no alcanzando en 1083 casos; las universidades privadas presentaron 2134 proyecto, acreditando 1215 y fallando en 740. (Marquís, 2014, pp. 35-36) Pero esta situación está cambiando.

> En el caso de las privadas, en determinado momento, tomaron conciencia que hay una resolución de estándares que está pidiendo esto como requisito. Frente a los requisitos, la universidad privada en general responde rápidamente. Hay una toma creciente de conciencia en ese sentido. Puede ser que la universidad privada tenga más celeridad en el momento de resolver la atención a algún tipo de dificultad. (Calbi, 2017)

Sin embargo, las instituciones estatales han tenido acceso a financiaciones. Los costos siguen significando desequilibrios.

> En el mismo sentido, los autores señalan que, como resultado de estas políticas se ha profundizado la segmentación del sistema, se han incrementado las brechas entre las instituciones -las públicas y las privadas, las públicas federales y las públicas estatales, las tecnológicas y las otras públicas-, al interior de las propias universidades -sedes y periferias, sedes y regiones-, incluso entre facultades -programas acreditados y sin acreditación-. (Casillas y López, 2006, p. 87)

Durante décadas, asistimos a una creciente complejización de las evaluaciones académicas, que han empujado a las instituciones a una programación de las actividades universitarias aún más complicada, al punto de crear legislaciones, institutos, procedimientos, actores especializados y requerimientos crecientes de recursos. (Marquís, 2014) Es decir, esto ha llevado a las universidades a tener más costos y realizar un mayor esfuerzo.

El sólo hecho de adaptarse a las evaluaciones de acreditación supone nuevos costos.

> Entre las estrategias adaptativas se encuentra, por ejemplo, recurrir a personal externo especializado en cómo armar los informes, incluso a riesgo de sacrificar las bases conceptuales sobre las que se conciben las carreras. [...] las respuestas basadas en lo que se supone que el evaluador espera o quiere ver. En ninguno de estos casos se han observado instancias de procesamiento o transformación de esas estrategias para mejorar el funcionamiento interno. (Marquina, 2014, p. 86)

La necesidad de pertenencia a la institución, la participación en proyectos de investigación y extensión o la exigencia de una dedicación laboral exclusiva acrecientan costos para las instituciones.

> La Ley de Educación Superior pretendió organizar el subsistema universitario de posgrado a través del procedimiento que la propia norma establece para evaluar y acreditar las carreras de este nivel de formación. Sin embargo, no podría decirse que este objetivo se haya logrado, entre otras razones, porque no se intervino en la forma en que se organizan los posgrados, en donde la mayoría de los docentes -tanto en instituciones de gestión pública como privada- son contratados por las horas de clase que dictarán en un momento específico. (Fernández Lamarra et al., 2018, p. 191)

"El mecanismo definido en la LES ha obligado a las universidades a pensar una mayor inserción institucional de los posgrados, y una participación más activa de sus integrantes [...] en actividades de investigación, extensión o transferencia". (Fernández Lamarra et al., 2018, p. 191) Queda abierto un camino que, aunque costoso y esforzado, puede renovar la imagen

> [de una] comunidad universitaria quebrada; en lugar de una comunidad existe un conjunto de identidades superpuestas y enfrentadas de actores gremiales, sujetos ultraindividualistas y jóvenes no tan jóvenes desencantados. Todos tienen en común la ausencia de pertenencia institucional que los estimule a la innovación. (Mollis, 2008, p. 235)

En las 'luces y sombras' del sistema de educación superior, las instituciones privadas están comenzando a contar con la participación de las empresas.

> La convergencia hacia el modelo norteamericano se tradujo en la reducción del papel del Estado en la educación superior y en la expansión del sector privado, en la diversificación institucional y en la descentralización administrativa del sistema, así como en la incorporación de la dinámica de mercado en aspectos tales como la competencia entre instituciones por fondos y por estudiantes, en las asociaciones entre universidades y empresas, o en la introducción de cuotas o aranceles a los usuarios de las instituciones públicas. (Araujo, 2014, p. 61)

Como se dijo oportunamente, el CRUP sorprendió con su participación en la definición de los estándares al interno del CU. Académicos habituados a la actividad pública se encuentran desarrollando actividades docentes en adecuadas y proficientes instalaciones privadas o formando parte de equipos de investigación auspiciados por laboratorios o en laboratorios de marca. Las mismas instituciones cambiaron su relación con el estudiante en todos los niveles. La UBA muestra en la actualidad preocupación por la proliferación de universidades nacionales no sólo

próximas a las comunidades de los jóvenes sino también con una administración más eficiente en función a tamaños más racionales y gestionables. De allí, que

> ... también se observa que fueron difuminadas las fronteras entre lo público y lo privado mediante un cambio de financiamiento orientado hacia un modelo híbrido, lo cual implica que las universidades públicas pueden recibir fondos privados y las universidades privadas fondos estatales. Este proceso de privatización instaló la comercialización de los servicios educativos cuyo propósito ha sido la atracción de fondos adicionales y complementarios a los que tradicionalmente provenían del Estado. (Araujo, 2014, p. 61)

Al relacionar los sistemas de aseguramiento de la calidad con el escenario actual de la educación superior en el segmento posgrados, se diría que produce un aumento en los costos universitarios pero, también, la posibilidad de acceso a mecanismos de financiación diferenciada.

> Fueron creados organismos encargados de evaluar y garantizar la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior como condicionante para la obtención de fondos gubernamentales, los cuales son responsables, a su vez, de implantar la estrategia utilizada en los procesos de acreditación de las instituciones y programas -la autoevaluación, la evaluación externa a través del sistema de pares académicos, de la visita *in situ*, y de la elaboración de un informe con fines de retroalimentación- con una larga tradición en el modelo norteamericano. (Araujo, 2014, p. 61)

Otros autores tienen una perspectiva con un matiz diferente, pero que suma a la descripción del fenómeno. Marquina (2014, pp. 73-74) plantea que,

> La respuesta a las convocatorias de acreditación de posgrado fue masiva desde sus comienzos. Este nivel de respuesta, que ha sido creciente, puede interpretarse en sus comienzos por la existencia de incentivos económicos que existía al formar parte la acreditación del FOMEC. Posteriormente, otro tipo de incentivos comenzaron a operar el prestigio en un mercado cada vez más competitivo de posgrados y la distribución de becas de organismos públicos.

Por su parte, Fernández Lamarra (2018, p. 191) agrega que,

> Es importante señalar que se otorgan becas de formación de posgrado solamente de programas acreditados por CONEAU, tanto en el caso de los proyectos del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica -FONCyT- de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, como del CONICET -Marquís, 2009-, lo que señala que el Sistema de Ciencia y Tecnología contribuyó a la consolidación del proceso de acreditación y desarrollo de los posgrados.

Le queda ahora al Estado la preocupación sobre la orientación estratégica de estas tendencias a través de estos mecanismos menos cruentos, más facilitadores.

6.9 Una mirada al futuro de los estándares

Suavizados los temas de conflicto, queda mirar hacia adelante. A la CONEAU, aún no le resulta fácil reconocer, que todavía hay cosas por mejorar en la tarea. Puntualmente, al analizar fortalezas y debilidades del dispositivo de la acreditación de posgrado, el Dr. Calbi (2017) comenta -con cierta incomodidad ante el tema-:

> Yo no hablaría de debilidades, sino de aspectos o problemas a resolver en el ámbito de la acreditación de posgrado, para distinguir de los mecanismos de gestión que implementa la CONEAU a los efectos de asegurar que los objetivos de la Agencia se cumplan en el sentido de asegurar la calidad de la oferta de posgrado en este caso.

No obstante, muestra se están ocupando de ello:

> Lo que nosotros diseñamos como estrategias de trabajo con el comité de pares, es para que se definan mínimos y se expliciten, en el caso de que la resolución de estándares no lo tenga estipulado. Y trabajamos en que esto no dependa de la subjetividad de un evaluador o del actuar puntual de un comité de pares, sino que sea transversal a todos los comités que están involucrados en una misma convocatoria. (Calbi, 2017)

Un indudable antecedente de lo que está por venir en términos de estándares para posgrado, lo encontramos en *Procesos de Acreditación de la Formación de Posgrado de Carreras de Salud en Argentina. Hacia la Consolidación de un Sistema Articulado*. Allí, se exploran los posibles estándares para las carreras de ciencias de la salud, que incluyen aspectos específicos para el área. Esta investigación, coordinada por María Isabel Duré (2017), hoy se encuentra en el observatorio del Ministerio de Salud y Acción Social. Precisamente, el coordinador de acreditación de las carreras de posgrado, el Dr. Mariano Calbi, participó en el mismo.

El equipo que hizo el aporte coordinado por Duré (2017, p. 59) expresa en su informe que,

> ... respecto de los estándares desarrollados por el SNARES, hay coincidencia en cuanto a que son un avance respecto de la evaluación de los perfiles de especialistas, pero vuelve aquí a aparecer la naturaleza de la construcción de estándares como un ámbito de concertación, destacado sobre todo por referentes del ámbito universitario.

El tema supone un consenso entre las autoridades de salud y las universitarias, tanto para la toma de decisiones en la gestación de los nuevos estándares como para la definición de los ámbitos en los que se aplican. Sin embargo, hasta el momento el objetivo de las visitas de los pares evaluadores estaba centrado en la constatación de los aspectos de infraestructura y equipamiento, ya que las entrevistas a las autoridades de la carrera, por lo general, se realizan en la CONEAU. Según Mariano Calbi (2017), se están comenzando a diseñar

> ... las entrevistas para las carreras de ciencias de la salud, donde hay una complejidad mayor, porque las especializaciones funcionan en ámbitos que no pertenecen a la universidad. Entonces, es muy importante que la recorrida por el lugar donde funciona la carrera -que no pertenece a la universidad- tenga una profundidad que, con el correr de los años, vaya creciendo.

Hasta la formalización de dichos procedimiento y estándares, la CONEAU utiliza estos adelantos como *input* para la aproximación de los pares para la evaluación de las carreras de especialización en ciencias de la salud. Esto constituye, de alguna manera, una definición de estándares encubierta.

> Es así que, como consecuencia de esa tarea y a raíz de la falta de estándares específicos por parte de Educación para las carreras de especialistas y los consensos alcanzados desde el Ministerio de Salud para los estándares de las Residencias, la CONEAU tomó los marcos acordados por Salud como material de consulta y referencia para el análisis de las presentaciones de las carreras en la 4ª convocatoria. Esta convergencia se sostuvo en la noción de acreditación como proceso de aseguramiento y mejora de la calidad de carreras que forman a quienes tendrán a cargo la salud de la población. En ese sentido, si ambas formaciones -Residencia y carrera universitaria- son la base para acceder a idéntica certificación en términos del ejercicio profesional -Ley 23.873-, una formación universitaria no puede tener estándares inferiores a una Residencia. (Duré, 2017, p. 60)

La comunidad universitaria comenzó a analizar la posibilidad de elaborar estándares específicos para las especializaciones del campo de la salud, de acuerdo con lo que el Consejo Universitario venía planteando a partir de la aprobación de la RM 160/11. Los actores del ámbito académico, que fueron entrevistados, destacaron la potestad de las universidades de acercar su propuesta de estándares. (Duré, 2017, p. 60) Nuevamente aquí, reaparece la necesidad de protagonismo de los académicos en el proceso de aseguramiento de la calidad.

El documento presentado ante el CIN representa una propuesta novedosa para los estándares académicos de posgrado. Divide las especializaciones médicas en asistenciales y no asistenciales. Las asistenciales tienen las características de una residencia. Sus actividades curriculares buscan: a) la integración teórico-práctica; b) la adquisición de competencias; c) las rotaciones de instituciones para complementar la formación; d) las guardias intensivas; e) las actividades de investigación-extensión. Este documento también avanza en una clasificación de las carreras en 'Básicas', 'Posbásicas' o 'Articuladas'. La estructura presentada tiene elementos similares a la de una residencia para el Ministerio de Salud, con la idea de integrar ambos sistemas. Fija un mínimo de tres años y 4.488 horas totales para las carreras asistenciales básicas, con una carga horaria semanal de un mínimo de 40 horas y un máximo de 48. Las especialidades no asistenciales, por su parte, no tienen atención médica directa del paciente y su formación práctica no es tan intensa. No necesita de una alta carga horaria. Se trata de especialidades con un contenido curricular fundamentalmente de integración teórico-práctica para las que se prevé una duración de dos años y un mínimo de 700 horas. Dichos estándares para las carreras médicas, vendrían a compensar las carencias de la RM 160/11, sin entrar todavía en detalles sobre cada especialidad. (Duré, 2017)

Las autoridades de salud consideran que ha habido un avance en la RM 160/11 al definir la necesidad de consulta al Ministerio de Salud sobre el reconocimiento de la especialidad de las carreras presentadas para acreditación. Aunque se considera que debe haber estándares por especialidad, no hay todavía un acuerdo claro sobre su relación con la residencia. (Duré, 2017)

Otro aspecto, en el que la CONEAU sigue avanzando, es en la instrucción y capacitación de los pares evaluadores. Hasta el momento, esta capacitación ha sido despareja como relata Del Giorgio Solfa (2018), par evaluador entre 2015 y 2018:

> ... no recibí capacitación por parte de la CONEAU, el rol evaluador es una actividad repetida entre las tareas del investigador científico. Asimismo, existen unas 'Pautas para expertos evaluadores', que determinan el proceso de acreditación de las carreras de posgrado y una guía de evaluación por pares. Pero no recibí capacitaciones.

En otro orden de ideas, en referencia a la evaluación de la infraestructura, Mariano Calbi (2017) dice que, en un futuro próximo, se tendrá

> ... la posibilidad de visualizar los distintos espacios donde los alumnos de las carreras de especialización médica trabajan, permitiendo que se haga una especie de conexión inmediata entre, por un lado, las características curriculares del plan de estudios -los aspectos curriculares de una asignatura, por ejemplo- y el tipo de prácticas que el alumno desarrolla en los distintos servicios de salud por los que tiene que rotar en el ámbito hospitalario.

Nuevamente aquí, se retoma la tensión entre los actores: quién controla y quién decide qué controlar.

> Eso ya no es un relato que la universidad decida en un campo del formulario, sino que el mismo formulario *per se* muestra esa estructura y permite visualizar la información que es relevante en cada campo de una manera muy orgánica, muy sistemática, muy transparente y eso permite que, de alguna manera, las visitas que vamos a hacer próximamente, probablemente, tengan intensidad cada vez creciente, si la comparamos con las anteriores. (Calbi, 2017)

Los pares asistirán a los espacios de práctica de las carreras de posgrado con la intención de constatar la información vertida por la institución.

> las próximas visitas, sobre todo en área de salud, tendrán algunos aspectos que se van a incorporar y van a estar dados quizás por entrevistas a los alumnos y a las autoridades en el mismo lugar en el que la carrera funciona, cosa que habitualmente hacíamos en CONEAU. Probablemente ahora, las hagamos en los dos lugares. (Calbi, 2017)

Esto indica que los pares deben ser instruidos en otros aspectos, hasta ahora no explorados. Seguramente aparecerán nuevos estándares 'enmascarados' en las guías de los evaluadores todavía más complejas de los que hay actualmente.

> Tenemos dos tipos de guías: la guía que se elabora para las carreras en funcionamiento, señalando básicamente cual es la situación en la que se encuentra con respecto a las distintas normas de calidad que estructura la resolución de estándares; y, por otro lado, las guías que utilizamos para habilitar el trabajo de los pares evaluadores. (Calbi, 2017)

Por último, en esta prospectiva, las modificaciones en la Secretaría de Políticas Universitarias, las cuales se derivan de la reestructuración ministerial del 14 de marzo de 2018 generarán nuevos cambios. La DNGyFU -exDNGU- se fortalecerá, seguramente, en su protagonismo en el sistema. Sobre todo, el Programa de Calidad Universitaria de la SPU, que se encuentra diseñando e implementando políticas tendientes al logro de mayores niveles de calidad de las universidades a nivel del sistema, de las instituciones y de las carreras, mediante

acciones para promover el fortalecimiento académico de la calidad del sistema. Trabajará más intensamente no sólo en la articulación e integración con las demandas y necesidades de la sociedad sino también en la formación de recursos humanos profesionales y científicos, así como en los procesos de producción y transferencia de conocimientos, contribuyendo a la consolidación de un sistema nacional de innovación. Especialmente, dirigido a las carreras e instituciones del sistema universitario estatal. (Programa de Calidad Universitaria, 2018)

6.10 Síntesis del capítulo[6]

Los estándares son criterios más bien cuantificados, que hacen alusión a las cualidades y/o deficiencias del elemento evaluado, en términos de productividad, eficacia y relación costo-beneficio. Pero dichos estándares, por decisión de la LES y después de un período de tensiones en el sistema, recaen en manos del Consejo de Universidades. De esa forma, desde el punto de vista político-estratégico, las autoridades universitarias ganan una significativa batalla al imponer el 'qué' y el 'cómo' medir lo que se evalúa. Recuperan, así, la autoridad -otrora puesta en cuestión- y protagonizan otro paso en el proceso de consolidación del aseguramiento de la calidad.

El concepto de estándares se desprende de modelos surgidos de la empresa en combinación con otros propios de la investigación. La acreditación basada en criterios y estándares en las carreras de grado y posgrado, enfatiza el logro de resultados esperados, previamente definidos. 'Criterio' es un descriptor o atributo importante, mientras que 'estándar' se refiere a la cantidad necesaria de ese atributo para iniciar la valoración. La normativa argentina que rige la acreditación presenta ambas referencias: por un lado, estándares, que constituyen indicadores verificables, con menor margen de interpretación; y, por otro lado, los criterios, donde es más probable la presencia de la subjetividad y de interpretaciones diversas.

La Resolución 160/11 ajusta una serie de conceptos de su predecesora, la R1168/97 y otorga mayor precisión a la normativa. Los cambios fundamentales fueron las definiciones de las maestrías profesionales y la modalidad a distancia de

[6] Esta reseña incluye conceptos de los autores citados en el texto principal.

las carreras. Luego, la nueva normativa realiza algunas precisiones sobre las titulaciones y define las estructuras posibles para el plan de estudios de los posgrados. En relación a esto último, presenta tres alternativas: estructurado, semiestructurado y personalizado. Esta diferenciación, que parece apuntar a una mayor inmersión de la evaluación en el currículum de los programas, no alcanza a expresarse en los estándares. Con el tiempo, se comienza a definir una excepción: las carreras del área de la salud.

Si bien los estándares de la R160/11 no son demasiado diferentes a los de la R1168/97, hay cambios tanto en su jerarquización como en su nivel de precisión y detalle. Por ejemplo, aparecen nominalmente más desagregados los criterios de Plan de Estudios e Investigación. Si bien, es cierto que todos los componentes estipulados en la resolución de estándares son igualmente importantes, la investigación tiene mayor trascendencia en una carrera de doctorado y la práctica profesional mayor prioridad en las especializaciones. La cuestión de la investigación no aparenta tener un tratamiento diferencial desde la normativa. Sin embargo, en las resoluciones de acreditación, se encuentran recomendaciones recurrentes como si existiera una falencia a priori o un interés implícito por parte de los pares. Estos aspectos son evaluados con particular detalle, como se ha visto en el análisis de las resoluciones.

Para el análisis de la acreditación de posgrados con estándares, se exploraron las resoluciones que expresan los resultados de la evaluación de las carreras presentadas ante la CONEAU. También, se analizó la cualidad de los dictámenes en respuesta a los estándares para verificar la recurrencia o no de determinados sesgos, la consistencia de los argumentos, la confiabilidad de las evidencias, las ambigüedades, las dificultades de interpretación, etc.

Por tratarse de estándares mínimos, se habla de un piso debajo del cual no es posible desarrollar la actividad evaluada porque no se garantiza la calidad del servicio. Estamos, entonces, ante una estrategia para el mejoramiento y el cumplimiento de las finalidades tanto públicas como sociales de las instituciones. Mientras que, si se proponen premios y castigos, nos encontramos frente a un proceso de regulación y control. Las categorizaciones y los años de duración de las

acreditaciones responden a esta segunda opción. Esta situación configura la primera contradicción de los estándares.

Aún más contradictorio resulta cuando los perfiles de cada criterio no están suficientemente definidos para una regulación ni la acreditación de posgrado tiene una consecuencia directa con el financiamiento para la mejora. No están claramente precisados los criterios que deben cumplir las carreras para poder pasar de ser acreditadas por tres años a ser acreditadas por seis, o bien, si acatar todas las recomendaciones de mejora las habilita, en el ciclo de acreditación siguiente, a ser acreditadas por un plazo mayor.

Por otra parte, los estándares de acreditación de carreras de posgrado no tienen igual significación que los de las carreras de grado. Son mucho más generales y están principalmente basados en la documentación presentada. Se trata de una evaluación 'de escritorio': recién ahora, comienzan las visitas, las cuales están destinadas particularmente a las carreras del área de salud.

En otro orden de ideas, es llamativo que los pares tengan una especial preocupación por las cuestiones legales, por ejemplo, de los convenios interinstitucionales para cualquier tipo de colaboración académica relacionada con el posgrado. También, se ocupan de la titulación de los docentes o de la carga horaria nominal de las asignaturas. Estos datos cuantitativos son la 'evidencia' más sencilla para garantizar el estándar, aunque no así su utilidad efectiva: los detalles legales de los convenios no certifican trabajos colaborativos eficientes, los títulos docentes no avalan desempeños calificados, el número de horas planificadas para una asignatura no garantizan aprendizaje efectivo. En este sentido -como se pudo ver en el desarrollo del capítulo-, la perspectiva de análisis tiende a ser más formal que profunda y útil. Muchas veces, además, el punto de referencia para la comparación se produce desde la experiencia en universidades centrales, tradicionales y de gran envergadura. Lo cual aporta desajustes importantes en las conclusiones.

Respecto del plan de estudios, que es la versión más clásica del diseño curricular -aquella centrada en los contenidos-, la preocupación de los estándares cubre desde los fundamentos hasta la evaluación de los alumnos, pasando por los objetivos, los requisitos de admisión, los programa de las actividades académicas, el

reglamento de tesis, la metodología de asesoramiento o tutoría -todos estos elementos coherentes entre sí-. Sin embargo, las observaciones únicamente suelen versar sobre las tesis y sus formalidades. Otras críticas se refieren a las actividades prácticas y la forma de evaluación de las asignaturas. Prácticamente, no existen recomendaciones sobre contenidos, debido a que los estándares no cubren esos aspectos.

El criterio sobre los académicos e investigadores prevé la presentación de un claustro acorde con los objetivos de las disciplinas ofrecidas. Procura verificar su número, dedicación y trayectoria según las necesidades de cada posgrado. La atención de los pares sobre estos aspectos descansa casi exclusivamente en la categorización de los investigadores como garantía de calidad. Sin embargo, no analizan la envergadura y actualidad de los proyectos de investigación, su impacto o la internacionalidad de sus aportes, donde se muestra realmente la calidad de la actividad científica. De forma similar, con la tarea docente, los CV prevalecen por sobre el seguimiento de las clases, que apunta más directamente a la calidad del proceso pedagógico.

Existe recurrencia, además, sobre las titulaciones en los requisitos de admisión de los ingresantes, los mecanismos de seguimiento-tutoría en relación a la tesis o trabajo final, el equipamiento, la biblioteca y los centros de documentación. Todas estas indicaciones no alcanzan a describir una semblanza de la calidad de las carreras. Son más bien comentarios aislados sin un vínculo directo con conclusiones útiles para la mejora de los posgrados, mientras se solicita insistentemente garantías de higiene y seguridad. Lo que, en realidad, corresponde a otro tipo de jurisdicciones de contralor.

Se hace hincapié en el equipamiento informático que queda rápidamente envejecido como concepto, o bien, respecto del acervo bibliográfico. Esto último sin considerar lo que significa una bibliografía interdisciplinar, de origen internacional, focalizada a la vez que extensa, actualizada pero que no olvide autores tradicionales y fundamentales de la disciplina central del posgrado. Lo mismo que las publicaciones son juzgadas por la existencia de equipos de arbitraje, más que por la composición internacional de sus autores, por la presencia en repositorios digitales prestigiosos o por el impacto de sus aportes. En general, la falta de claridad de los

estándares motiva un déficit en la coherencia de la ponderación por parte de los pares. Tampoco se puede comprobar la gradualidad en la evaluación desde el proyecto a las posteriores acreditaciones, porque los estándares no están planteados en gradientes ni poseen mecanismos que posibiliten se aplicación gradual.

Por lo visto en el capítulo, puede decirse que el proceso de acreditación promueve una mayor homogeneización curricular, no tanto en los contenidos -dado que aún no han sido trabajados- sino en la estructura, la modalidad didáctica, de evaluación, de relación teoría y práctica, proponiendo: reducir la evaluación de las asignaturas a exámenes orales o escritos; cuestionar la bibliografía exclusivamente por fecha; dictar una asignatura de metodología de la investigación como única forma de orientación para la elaboración de la tesis; recurrir a una estructura rígida para el plan de estudios, sin considerar modelos más flexibles y personalizados; apelar a formas pedagógicas tradicionales, evitando los riesgos de la innovación.

En la misma línea de conclusiones, se manifiesta cierto desconocimiento por parte de los pares al no contar con estándares específicos, no tanto de las disciplinas en general, como en los contenidos específicos del posgrado evaluado, expresado en la falta de sentencias vertidas. Esta ausencia de estándares se extiende a temas vinculados con la pedagogía o la didáctica: no existe comentario alguno sobre métodos de enseñanza, desarrollo de competencias, evaluaciones diagnósticas o estrategias para elaboración de proyectos, visibilidad de aprendizajes, trasposición de resultados.

Cuando en educación se intentan probar nuevas ideas o desarrollar nuevas prácticas, se provoca cierto desequilibrio. La innovación implica un clima de confianza y apoyo a través del cual se facilite a las instituciones el atreverse a asumir riesgos. Es decir, un ámbito en el que no se censuren los errores, pues estos son fuente de mejora. Homogeneizar las ofertas desde un mínimo de exigencia de calidad, responde al interés de la sociedad de que el estado garantice prestaciones de servicios de calidad tanto profesionales como académicos. Sin embargo, homogeneizar puede ser igualar, uniformar, aplanar, mimetizar, lo cual se traduce en términos de falta de innovación.

La opción de una estructura de plan de estudios ‘personalizada’ representa una increíble oportunidad para la innovación. Claro que es más difícil medir cuando la estructura es abierta, y la habitual preocupación de los pares son los aspectos formales. Aún, en los posgrados semiestructurados, parece haber una reacción a los programas, cuando se separan de una estructura rígida. Esta homogeneización en los aspectos formales de las carreras es responsable de la debilitación de las ofertas, que no alcanzan a difundir diferencias en las alternativas y representar así opciones atractivas para los aspirantes. Es difícil encontrar originalidad o recorridos singulares no solamente en los saberes a adquirir sino también en el estilo de programa.

Pese a que la CONEAU va incorporando en el diseño de los mecanismos de acreditación un componente orientado a la mejora continua de los posgrados, los evaluados siguen viendo a la Agencia como un organismo de control y regulación de un mercado en crecimiento. En parte, la responsabilidad de esta tendencia a repetir los modelos tradicionales de estructura curricular es de los pares. Pero los estándares, como se pudo ver, han colaborado con la rigidez y estructuración desde su gestación por la necesidad de evidencias de medición sencilla, objetiva. Por eso, el recurso a lo cuantitativo, formal y legal es eficiente pero no pertinente, porque no alcanza a operacionalizar las variables. No llega a conectar lo empírico con la teoría. O sea, la evidencia está, pero no indica nada trascendente.

Actualmente, en esta situación empieza a vislumbrarse un cambio. Pares, técnicos, instituciones y estándares comienzan un recorrido de adaptación. Las instituciones, los académicos y quienes evalúan han dejado de pertenecer a distintos bandos de la historia. Los estándares, en particular, jugaron su rol en los tropiezos originales que dieron lugar al nuevo panorama. La CONEAU debió desarrollar fórmulas operativas mediadoras entre el estado real de las carreras y el nivel mínimo previsto en los estándares.

Por otra parte, no se pueden dejar de considerar los costos que se desprenden de la puesta en marcha de las propuestas de posgrado, fundamentalmente, aquellos asociados de manera directa a la acreditación. En el caso de las instituciones privadas, en determinado momento, tomaron conciencia que hay una resolución de estándares, que está pidiendo determinados requisitos.

Frente a esos requisitos, en general, responden rápidamente. La universidad privada tiene más celeridad para resolver algún tipo de dificultad. Y hay una toma creciente de conciencia en ese sentido.

Este planteo de origen norteamericano de exigencia de estándares de calidad se tradujo en la reducción del papel del estado en la educación superior y en la expansión del sector privado. Académicos habituados a la actividad pública se encuentran desarrollando actividades docentes en adecuadas y proficientes instalaciones privadas, o bien, formando parte de equipos de investigación auspiciados por laboratorios o en laboratorios de marca. Las mismas instituciones cambiaron su relación con el estudiante en todos los niveles. Se observa que fueron difuminadas las fronteras entre lo público y lo privado mediante un cambio de financiamiento orientado hacia un modelo híbrido, lo cual implica que las universidades públicas pueden recibir fondos privados y las privadas fondos estatales.

Por otra parte, al no haber contenidos mínimos explícitos en los estándares de posgrado, la CONEAU está trabajando para que esto no dependa de la subjetividad de un evaluador o del trabajo puntual de un comité de pares, sino que sea transversal a todos los comités que están trabajando en una misma convocatoria. La Agencia utiliza estos adelantos como *input* para la aproximación de los pares al evaluar las carreras de especialización en ciencias de la salud. Esto constituye, de alguna manera, una definición de estándares encubierta. Aún cuando supone un consenso entre las autoridades de salud y las universitarias, tanto para la toma de decisiones en la gestación de los nuevos estándares, como para la definición de los ámbitos en los que se aplican. Se están comenzando a diseñar las entrevistas para las carreras de ese ámbito, que adquiere mayor complejidad, porque las especializaciones funcionan en espacios que no pertenecen a la universidad. Nuevamente, aquí, se retoma la tensión entre los actores: quién controla y quién decide qué controlar. La evaluación de dichos espacios deja de ser un relato que la universidad describe en un campo del formulario, para que el mismo formulario permita visualizar la estructura y la información relevante en cada campo.

Surge la necesidad de consulta al Ministerio de Salud sobre el reconocimiento de la especialidad de las carreras, que se presentan a acreditación. Aunque se

considera que debe haber estándares por especialidad, no hay todavía un acuerdo claro sobre su relación con la residencia. Otra vez, aquí, reaparece la necesidad de protagonismo de los académicos en el proceso de aseguramiento de la calidad.

Sin embargo, ya existe un texto elaborado por un grupo mixto entre el Ministerio de Salud y la Agencia como propuesta de estándares: *Procesos de Acreditación de la Formación de Posgrado en carreras de salud*. Dichos estándares para las carreras médicas, vendrían a compensar las carencias de la RM 160/11, sin entrar todavía en detalles sobre cada especialidad. La cuestión de los estándares de contenidos irá avanzando en un derrotero similar al de las carreras de grado, incluidas en el artículo Nº 43.

Otro aspecto en el que la CONEAU sigue trabajando es en la instrucción y capacitación de los pares evaluadores. En un futuro próximo, se tendrá la posibilidad de visualizar los distintos ámbitos, donde los alumnos de las carreras de especialización médica trabajan. Esto permitirá que se haga una especie de conexión inmediata entre: por un lado, las características curriculares del plan de estudios -los aspectos curriculares de una asignatura, por ejemplo-; y, por el otro lado, el tipo de prácticas que el alumno desarrolla en los distintos servicios de salud por los que tiene que rotar en el ámbito hospitalario.

Finalmente, las modificaciones en la Secretaría de Políticas Universitarias, derivadas de la reestructuración ministerial del 14 de marzo de 2018, generarán nuevos cambios. El Programa de Calidad Universitaria de la SPU diseña políticas tendientes al logro de mayores grados de calidad de las de las carreras y de las universidades a nivel del sistema, mediante acciones para promover el fortalecimiento académico de la calidad de todo el sistema.

CONCLUSIONES

Al acercarnos a las implicancias de los estándares de calidad en la acreditación de carreras universitarias de posgrado en Argentina, hubo que recorrer un derrotero conceptual y metodológico enraizado en la investigación científica, pero con las particularidades propias del campo (Bourdieu, 1983) de la evaluación educativa. Esta problemática está medianamente estructurada, ya que fue estudiada recurrentemente y desde distintos aspectos, como se pudo ver en el estado de la cuestión. Se ha recorrido con la perspectiva de la mejora de la calidad. (Coombs y Bienaymé, 1991) También, como interés genuino de servicio al evaluado y al beneficiario tanto directo como indirecto de la educación. (CONEAU, 2015) Fue vista desde una postura más sancionadora y calificadora con fines de aparente alineamiento a determinadas políticas. (Puiggrós y Krotsch, 1994) Se han analizado focos conflictivos relacionados con la autonomía universitaria y la evaluación externa. (Fernández Lamarra, 2007) Han sido consideradas, además, cuestiones propias de los mecanismos evaluativos vinculados con la subjetividad de los evaluadores (Marquina, 2014), entre muchos otros aspectos. Pero quedaban numerosas preguntas sin resolver.

El contexto, donde se desarrolla la educación universitaria, influye de manera particular sobre la actividad. (Mignone, 1994) No es fácil comprender la utilización de estándares universales para evaluarla y cuantificarla, debido a que una medición cualitativa de la calidad del servicio adquiere matices diferentes en cada ambiente geográfico, económico o cultural. (Pérez Lindo, 2007) La presente tesis se concentró no sólo en las carreras sometidas a acreditación sino particularmente en la confección de los estándares, que miden su aptitud para la capacitación profesional y/o académica. Dichos estándares resultan por momentos cuantitativos en su concepción, pero también en su interpretación por parte de los pares evaluadores y los técnicos de la CONEAU. Se propuso verificar si esas definiciones para el proceso garantizan la ponderación de las variables que pretenden medir. Se buscó conocer en profundidad, si los valores propuestos para la descripción de la tarea universitaria alcanzan a describir sus pormenores y características principales. Se analizó, entonces, interrogantes sobre el trasfondo filosófico en la elección de la metodología utilizada para la evaluación y sobre los posibles ‘vicios’ de los procesos evaluativos.

La investigación partió de una pregunta acerca de si la materialidad del corpus evaluado -esto es, los elementos evidenciables manejados en el proceso de acreditación- alcanzaba para ponderar la calidad de los resultados de la actividad universitaria realizada. La respuesta hipotética fue que, entre los mecanismos utilizados para la acreditación de carreras, los estándares no sólo eran de alcance limitado, sino que actuaban como agentes homogeneizadores de los aspectos académicos de dichos programas, atentando contra la innovación y la diferenciación en el mercado académico, con el agravante de provocar mayores costos tanto oficiales como institucionales. Por otra parte, dichos estándares, al haber sido definidos por el Consejo de Universidades, en acuerdo con el Ministerio de Educación, resultaban una instancia de reivindicación del protagonismo académico en el sistema de aseguramiento de la calidad universitaria argentina. Definido el objeto de estudio, se lo recortó temporal y espacialmente en base al propio campo, tomando el alcance geográfico y los primeros veinte años de vigencia de la Ley de Educación Superior Nº 24521. A continuación se desarrollará cual fue el corolario de las hipótesis de trabajo.

La primera hipótesis de trabajo exponía que los estándares utilizados para la evaluación, y posterior acreditación de las carreras de posgrado, no alcanzaban a describir los conocimientos y competencias, que requiere el egresado de dichos programas. Esa especulación inicial pudo validarse, ya que dichos estándares para estas carreras no son específicos sobre los contenidos ni sobre las competencias profesionales. Es decir, “no son disciplinares, sino generales”. (Fernández Lamarra et al., 2018, p. 189) El grado de generalidad de los estándares en cuanto a contenido, por el momento, no representa un tema de discusión. Esta situación es reconocida por la agencia evaluadora en palabras del propio coordinador de la acreditación de posgrado, al decir: ‘La primera resolución de estándares, la 1168, tenía este grado de generalidad y, la 160, [...] no soluciona el problema.’ Los pares evaluadores, “en el marco de una normativa ambigua por su generalidad -si se la compara con los estándares de cada una de las carreras de grado-” (Marquina, 2014, p. 74), a veces avanzan con su propio criterio e indicadores. Esto también fue expresado por el director del Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de La Plata cuando expresó que en la reacreditación del programa: ‘A pesar de no haber estándares sobre contenidos, hubo recomendaciones hasta de qué bibliografía

utilizar y se produjeron situaciones muy enojosas.' Otro ejemplo de este avance de los pares sobre la falta de especificidad de los estándares lo podemos ver en una de las recomendaciones de la resolución de acreditación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba: "Se amplíe la oferta de cursos teniendo como prioridad su especificidad disciplinaria." (RES337, 2001) Esta ausencia de estándares de contenido y competencias en los programas, se extiende a temas vinculados con la pedagogía o la didáctica: métodos de enseñanza, desarrollo de competencias, evaluaciones diagnósticas, elaboración de proyectos, visibilidad de aprendizajes, trasposición de resultados. En esa situación, los estándares no intervienen, dejando un vacío que los pares evaluadores completan desde sus propias experiencias personales. Como comenta el Director del Doctorado en Artes de la UNLP: 'En algunos casos, hubo evaluaciones, que planteaban dentro del contenido de las cátedras 'eso se tendría que haber hecho de otra manera', que es un terreno donde no se puede intervenir.'

En suma, no se está evaluando el desarrollo de contenidos y competencias de los posgrados a través de la observación de la práctica docente, sino mediante mediciones realizadas a partir de la documentación presentada: "la evaluación está principalmente basada en la documentación presentada; es sólo 'de escritorio', sin visitas a los posgrados" (Fernández Lamarra, 2007, p. 178).

Fernández Lamarra y Aiello (2014, p. 32) plantean que la discusión se centra en "qué tipo de estándar es más adecuado: si uno muy específico o, por el contrario, uno de carácter más general." En cualquier caso, la tendencia parece apuntar, en un futuro próximo, hacia la incorporación de cuestiones de contenido y competencias, como sucede en las carreras de posgrado de ciencias de la salud. Esto supone un consenso entre las autoridades de salud y las universitarias, tanto para la toma de decisiones en la gestación de los nuevos estándares como para la definición de los ámbitos en los que se aplican. Ya se están comenzando a diseñar propuestas de estándares específicos para las carreras de ese ámbito y, también, se están ideando entrevistas con las autoridades de esas disciplinas. La formación en esa área adquiere mayor complejidad, porque los posgrados funcionan en espacios ajemos a estas universidades. Como se pudo observar, la cuestión de los estándares específicos irá avanzando en un derrotero similar al de las carreras de grado, incluidas en el artículo Nº 43 de la Ley de Educación Superior.

En la segunda hipótesis de trabajo, se postulaba que los indicadores -expresados en los estándares de acreditación de posgrado para docentes, autoridades, directores de tesis- no evaluaban necesariamente las competencias pedagógicas de gestión ni garantizaban la actualización de los perfiles buscados por las diferentes carreras. Es ese sentido, pudo observarse que la titulación de los académicos no certifica capacidad docente o de gestión, ya que lo que guía la selección del indicador es la presunción de cierta semejanza, correspondencia o isomorfismo entre el indicador y la variable (Ynoub, 2015). La formación académica de un doctor no tiene relación alguna con la docencia o la administración institucional. Esto se hace más crítico, cuando, en sentido inverso, en una evaluación se expresa que 'una parte del equipo docente calificaba en cuanto a su formación especial, pero no tenían los títulos académicos correspondientes por no pertenecer a áreas consolidadas en términos de posgrado.' Este es un problema típico en áreas como arte y todas las disciplinas científicas nuevas o menos desarrolladas. "La mayoría de las dimensiones de los estándares […están] asociadas a cuestiones más relacionadas con la gestión académica" (Fernández Lamarra y Aiello, 2014, p. 35), lo que tampoco alcanza a caracterizarse en dichos estándares mediante la titulación de las autoridades implicadas. Un ejemplo de ello es la resolución de acreditación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, que tiene expresiones generales del tipo: "La Directora cuenta con formación, antecedentes y trayectoria suficientes y pertinentes para el correcto desempeño de su cargo". (F03134370,2017)

Todo ello, sin poner a discusión la representatividad del estándar en el paradigma de la educación de la que estemos hablando. Para evaluar la calidad de la educación, enseñar bien no siempre garantiza aprender bien. (De Miguel, 2005a) Una educación centrada en el aprendizaje se realiza, por ejemplo, con estrategias didácticas con modalidad de seminario a través de la interacción compartida de profesores, estudiantes, expertos. Los estándares están muy lejos de poder medir la competencia de los docentes en estrategias de ese tipo. Incluso, se expuso la experiencia de un par evaluador, que vio la necesidad de realizar una propuesta para presentar a la CONEAU sobre los antecedentes condicionantes para el ejercicio de la docencia universitaria. La idea se proponía como insumo para la elaboración de una normativa que regule ese aspecto de manera más precisa.

Mientras tanto, los pares evaluadores continúan con la ponderación de las titulaciones, como se detalla en varias resoluciones de acreditación, analizadas en el capítulo quinto. Por ejemplo, la acreditación del Doctorado con orientación en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján cuenta entre las recomendaciones, "incrementar la proporción de integrantes del plantel docente con título de doctor". (RESFC245, 2017) Recurriendo, de ese modo, a seguir la tradición y utilizar indicadores que ya se usan o que están validados en el marco de una cierta tradición. (Ynoub, 2015) Por último, la actualización de los docentes se expresa, a veces, en términos de la utilización "del 'método de casos', fomentando el trabajo en equipo, bajo la asistencia de los tutores" como en la resolución de acreditación de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Austral. (RES739, 2011) Como se ha dicho, con ello se está recurriendo a una técnica generada por Christopher Langdell en la Universidad de Harvard en 1870. (Weaver, 1991) La necesidad de actualización pasa, en este caso, de los docentes a los estándares mismos.

La tercera hipótesis de trabajo proponía que la infraestructura y el equipamiento solicitados en la resolución de estándares para acreditación de posgrados no resultaban aplicables a las distintas áreas científicas de los posgrados por igual. Lo cual queda admitido en los comentarios del propio coordinador de posgrados cuando reconoce que las especializaciones en Ciencias de la Salud, al funcionar en ámbitos que no pertenecen a la universidad, necesitan una recorrida por el lugar de mayor profundidad para considerar las características específicas de estos espacios. En cuanto al equipamiento, las evaluaciones hacen especial hincapié en el suministro informático, que queda rápidamente envejecido como concepto. Basta como ejemplo observaciones como las de la resolución de acreditación de la Maestría en Agronegocios y Alimentos de la Universidad Católica de Córdoba, donde se indica que "se dispone de 30 computadoras". (RES589, 2012) O bien, en la misma carrera pero de la Universidad Austral, la resolución puntualiza que "se cuenta con acceso a bases de datos y conexión a Internet". (RES739, 2011) Algo similar sucede con la evaluación del acervo bibliográfico, que esgrime sentencias como "La biblioteca dispone de 25 volúmenes vinculados con la temática del posgrado" -extraída de la resolución de acreditación del proyecto de la Especialización en Gestión y Vinculación Tecnológica de la Universidad Nacional de San Luis (RES928, 2009)-. Estas y otras expresiones igualmente 'curiosas'

responden a la necesidad de evidenciar, en ocasiones, estándares cuantificables. No se toma en consideración, por ejemplo, lo que significa una bibliografía interdisciplinar, de origen internacional, focalizada a la vez que extensa, actualizada pero que no olvide autores tradicionales y fundamentales de la disciplina central del posgrado. Estas cualidades son más complejas de medir en términos cuantitativos.

Para otorgar sentido a la cuarta hipótesis de trabajo -la cual postulaba que los aspectos formales de las marcas a alcanzar desviaban la atención sobre un diseño innovador de los programas, afectando su diferenciación en el mercado académico-, se utilizaron varias resoluciones que reparaban sólo en formalidades. Vale citar la acreditación de la Maestría en Derecho Empresario del Instituto Universitario Eseade, cuando se consigna "en respuesta al informe de evaluación, la institución presenta la Disposición Rectoral Nº 1/10 donde se modifica el orden de dictado de las asignaturas". (RES1031, 2011) Lo cual no define modificaciones sustanciales en el diseño curricular del posgrado. En el mismo sentido, en la solicitud de reconsideración de la Maestría en Dirección de Instituciones Educativas de la Universidad Austral, se observaba que era "necesario firmar los acuerdos para las prácticas profesionales por parte de la autoridad responsable de cada institución [...] para realizar las prácticas profesionales que exige la carrera. Asimismo, en estos convenios se hace referencia a las prácticas realizadas por los alumnos con anterioridad a su firma." (RS34003740, 2018) Aunque faltaba la firma, las prácticas igualmente se realizaban. Entonces, la falta de firma no era tan trascendente. Según el Director del Doctorado en Artes de la UNLP, la evaluación no refleja 'realmente lo que está pasando en la vida real del doctorado, en el día a día. Es la diferencia entre el mapa y el territorio. El modelo es una cosa y la realidad es mucho más compleja.'

Tanto la ponderación de cargas horarias, teóricas, teórico-prácticas, seminarios, talleres como las modalidades de admisión y evaluación de los procesos de aprendizaje, planteados en términos formales y numéricos, son insuficientes para una descripción exhaustiva de los aspectos evaluados. En la Acreditación de la Especialización en Psicología Clínica de Niños y Adolescentes con Orientación Psicoanalítica de la Universidad Nacional de Tucumán, se consigna que "se incorpore en la normativa de la carrera, la descripción de las horas destinadas a la práctica profesional supervisada" (RESFC202, 2017), como si la descripción formal

pudiera garantizar la ejecución de dicha práctica. Con igual sentido, en la resolución de reconsideración de la Especialización en Bioquímica Clínica, Área Virología, de la Universidad Nacional de Córdoba, se señala que “se estableció como compromiso garantizar que los trabajos finales sean integradores e individuales” (RESFC301, 2017), aún cuando existen trabajos en equipo que, evaluados con rúbricas individuales, pueden funcionar del mismo modo con el adicional de posibilitar, además, la ponderación de competencias para el trabajo grupal.

La quinta hipótesis de trabajo sentenciaba que los mecanismos de acreditación provocaban costos adicionales institucionales, económicos, organizacionales y de imagen. Podría suponerse, aquí, una evaluación cuantitativa, que corroborara con números la validez de la hipótesis, sin embargo, desde una interpretación hermenéutica -dada la perspectiva de la tesis- se prefirió sondear las causales de tales aumentos. Esta consideración pudo fundamentarse en la necesidad de captación de interesados y la búsqueda de una ventaja competitiva, actualmente patrimonio de instituciones tanto públicas como privadas para las carreras en pugna en el mercado académico. Nuevos costos, se desprenden de la puesta en marcha de las carreras en esos términos y, fundamentalmente, en relación directa con la acreditación. El resultado de las políticas evaluativas ha profundizado la segmentación del sistema, se han incrementado las brechas entre instituciones, sedes, regiones, facultades, centro-periferia, programas acreditados y sin acreditación. (Casillas y López, 2006) Además, la complejización de las evaluaciones académicas ha empujado a las instituciones a una programación de las actividades universitarias más complicada, creando legislaciones, institutos, procedimientos, actores especializados y requerimientos crecientes de recursos. (Marquís, 2014) Esto, que pudiera parecer en cierto modo positivo, al excederse ha llevado a las universidades a tener costos demasiado elevados y a tener que realizar esfuerzos desproporcionados. El sólo hecho de adaptarse a las evaluaciones de acreditación supone nuevos gastos, debido a que para adecuarse recurren a personal externo especializado en el armado de informes, basándolos en lo que se supone que el evaluador espera encontrar, a riesgo de sacrificar las bases conceptuales sobre las que se conciben realmente las carreras. (Marquina, 2014)

Por otra parte, tanto la necesidad de una pertenencia casi exclusiva de los docentes de posgrado a la institución, como su necesaria participación en

investigación y extensión, acrecientan los costos laborales para las instituciones. Aún cuando la Ley de Educación Superior pretendió organizar el subsistema universitario de posgrado a través del procedimiento evaluativo, no intervino en la forma de su organización: los docentes son contratados por las horas de clase que dictan en un momento específico. (Fernández Lamarra et al., 2018) Sin embargo, fueron creados mecanismos condicionantes para la obtención de fondos gubernamentales, con una larga tradición en el modelo norteamericano. (Araujo, 2014) Ante lo cual Marquina (2014) plantea que el alto nivel de respuesta, que ha tenido la acreditación de posgrado pudo haberse debido a la existencia de incentivos económicos por parte del FOMEC. Posteriormente, otro tipo de incentivos comenzaron a operar como la distribución de becas de organismos públicos. Estrategias todavía muy limitada.

La sexta hipótesis de trabajo postulaba que los estándares, definidos por el Consejo de Universidades en acuerdo con el Ministerio de Educación, reivindicaban la autoridad académica en el sistema universitario Argentino. Esta aseveración es una de las justificaciones de los períodos de calma -luego de la tensión- en la pugna de poder al interno del dispositivo de aseguramiento de la calidad. Desde la promulgación de la Ley de Educación Superior, la CONEAU, mediante la Dirección de Acreditación de Carreras, realiza las funciones de acreditación de las carreras de grado de interés público y las carreras de posgrado de todas las disciplinas. La conformación de la Agencia, generada en la LES[1], le da una fuerte impronta de identificación con el Estado Argentino. Por ello, su actividad fue relacionada, al comienzo, con una vulneración de la autonomía universitaria -entendida como la independencia política y administrativa de la universidad pública-, tan preciada desde el movimiento de Reforma Universitaria en 1918. (Mollis, 2008)

Los pares evaluadores como 'verificadores' de los estándares, si bien son miembros del campo académico (Marquina, 2014), son elegidos y supervisados por un equipo técnico permanente y apoyados por comisiones asesoras. Por tal motivo, se los identifica más con la CONEAU que con las universidades. Realizan una evaluación externa en comités, siguiendo la resolución ministerial de estándares.

[1] Conformación de la CONEU: tres miembros por el Consejo Interuniversitario Nacional -CIN-, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas -CRUP-, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación, uno por el Ministerio de Educación.

Comienza a aparecer con claridad el protagonismo de dichos estándares, particularmente en algunas disciplinas donde la calidad es una cuestión insoslayable por parte del Estado. Este desbalance político generó una situación de tensión en los primeros años del proceso.

La acreditación de carreras tanto de grado como de posgrado se orienta a la aplicación de los estándares fijados por el Ministerio de Educación, en conjunto con el Consejo de Universidades -CU-, para el reconocimiento oficial del título. (Araujo, 2014) La definición de los estándares, por parte de las universidades -representadas por el CU-, equilibra nuevamente la balanza de la tarea evaluativa. Así, "La evaluación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad dejaron de ser asuntos conflictivos de la agenda universitaria, aunque siempre esté vigente la vocación de mejorarlas y ello pueda generar tensiones en el sistema." (Marquís, 2014, p. 48)

Por ejemplo, el coordinador de acreditación de posgrado comenta que están trabajando en 'la posibilidad de visualizar los distintos espacios donde los alumnos de las carreras de especialización médica trabajan, permitiendo que se haga una especie de conexión inmediata entre [...] los aspectos curriculares [...] y el tipo de prácticas que el alumno desarrolla'. Es decir, están construyendo nuevos estándares. Nuevamente aquí, se retoma la tensión entre los actores: quién controla y quién decide qué controlar. Los pares asistirán a los espacios de práctica de las carreras de posgrado con la intención de constatar la información vertida por la institución. 'Eso ya no es un relato que la universidad decida en un campo del formulario.' Seguramente, aparecerán nuevos estándares 'enmascarados' en las guías de los evaluadores, todavía más complejas de lo que son actualmente.

La comunidad universitaria, por su parte, comenzó a analizar la posibilidad de elaborar estándares específicos para las especializaciones del campo de la salud, de acuerdo con lo que el Consejo de Universidades venía planteando a partir de la aprobación de la RM160/11. Los actores del ámbito académico, que fueron entrevistados, destacaron la potestad de las universidades de acercar su propuesta de estándares. (Duré, 2017) Aquí, reaparece la necesidad de protagonismo de los académicos en el proceso de aseguramiento de la calidad. Según el coordinador de acreditación de posgrado, ya hay "un avance en el CIN, definiendo unos mínimos de

cargas horarias para especialidades [...] de la salud humana'. Por otra parte, las modificaciones en la Secretaría de Políticas Universitarias, las cuales se derivan de la reestructuración ministerial del 14 de marzo de 2018, generarán nuevos cambios. La DNGyFU -ex DNGU- se fortalecerá, seguramente, en su protagonismo en el sistema.

Finalmente, la validación de estas hipótesis de trabajo confluye en la verificación de la hipótesis general. Se pudo observar que, entre los mecanismos utilizados para la acreditación de carreras, los estándares no sólo son de alcance limitado, sino que actúan como agentes homogeneizadores de los aspectos académicos de dichos programas, atentando contra la innovación y la diferenciación en el mercado académico. Los estándares son censuradores, dado su rol de normalización: la evaluación "sostenida en criterios y estándares devino en una mayor homogeneización en segmentos determinados del sistema de educación superior." (Araujo, 2014, p. 73) Se encuentra sentido, también, a que los mayores costos provocados tanto a institucionales como de los organismos oficiales están relacionados precisamente con el hecho de que las instituciones tienen que adaptarse a las evaluaciones. (Marquina, 2014) Además, la necesidad de mayor dedicación de los docentes de posgrado a la institución de la carrera acrecienta los costos laborales. En cuanto a las entidades oficiales, la instrumentalidad abrumadora, propia de la complejidad creciente de la evaluación, también produce mayores gastos. (Neave, 2001) La Coordinación de Posgrados, "resulta una de las divisiones de la agencia con mayor crecimiento en actividad y en complejidad de tareas" (CONEAU, 2015, p. 90), lo cual implica también una mayor inversión económica. Por último, en la tesis cobra sentido que, dichos estándares -definidos por el Consejo de Universidades, en acuerdo con el Ministerio de Educación- preservan el protagonismo académico en el sistema.

Puede decirse, también que el objetivo general de explorar los estándares y criterios de la acreditación de las carreras de posgrado se ha cumplido gracias a los instrumentos elegidos. En el primer objetivo específico, se analizó el alcance de dichos estándares en la calidad educativa final y la medición de la actualización de los perfiles -buscados por las carreras- a través del trabajo empírico con las resoluciones de acreditación. Para ello, se estableció un muestreo con cierta capacidad de representación de las resoluciones de acreditación para el estudio de

cada hipótesis, obteniendo, por ejemplo, en la acreditación de la Maestría en Agronegocios y Alimentos de la Universidad de Buenos Aires, recomendaciones demasiado amplias como: “Los contenidos de los programas son adecuados y coherentes con el perfil de egresado que se pretende lograr, pudiendo observarse una secuencia lógica entre los distintos bloques” (RES072, 2006). Lo cual es claramente aplicable no sólo a diferentes perfiles profesionales sino también a distintas disciplinas, universidades y/o carreras. Se verifica, así, el valor de los estándares: como homogeneizadores de los aspectos académicos; como condicionantes del carácter innovador de las carreras y su diferenciación en el mercado académico; como obstáculo para la captación de estudiantes. Esto repercute en mayores costos institucionales.

Se pudo confirmar en el segundo objetivo específico que los requerimientos del Consejo de Universidades para los perfiles de los docentes y autoridades de posgrado no alcanzaban a caracterizar la calidad de su tarea, según se desprende de las resoluciones de acreditación y/o recursos de reconsideración presentados. Por otra parte, la evaluación de la pertinencia de los recursos de infraestructura y equipamiento -tercer objetivo específico- no sólo era de carácter formal, sino que muchas veces resultaba elemental y extemporáneo. Esto se infiere tanto de las recomendaciones o las observaciones efectuadas por los pares evaluadores como de las entrevistas realizadas. En relación al cuarto objetivo específico, se indagaron los estándares de los planes de estudio para rastrear el espacio adjudicado a la innovación, que afecta directamente a la captación de estudiantes por la abundancia de ofertas similares. Para ello, se contrastaron los planes acreditados con la difusión de las ofertas en las páginas *web* institucionales. En las resoluciones de acreditación, solamente se registra que, para los pares los estándares de innovación radican en la aplicación del trillado ‘método de casos’. Posiblemente, esta falta de creatividad en las estrategias pedagógicas está en relación con la ausencia de pertenencia institucional que estimule a la innovación. (Mollis, 2008)

Para el cumplimiento del quinto objetivo específico, fueron analizados los costos económicos y organizacionales mediante el análisis documental y bibliográfico. Se observó el crecimiento de dichos costos en el ámbito oficial, pero también en las instituciones como fruto de la presión originada en el cumplimiento de los estándares para los procesos de acreditación y la exposición pública de la tarea

institucional. El sexto y último objetivo específico se cumplió en base a las entrevistas y documentos analizados, al inferir el valor de la definición de los estándares en cuanto al equilibrio en la compulsa de poder, planteada por la tarea de evaluación de la calidad.

Haciendo un balance sobre el modelo explicativo propuesto, se puede ver que las propuestas teóricas originadas en las investigaciones de Daniel Stufflebeam (2001) con sus veintiún estándares para la descripción de los valores involucrados y los criterios para llevarlos a cabo -propiedad, utilidad, viabilidad, precisión-, pudieron encontrar los errores más comunes en la aplicación de los estándares en situaciones evaluativas particulares. Se puede decir que el procedimiento de acreditación cumple con las pautas de *propiedad*, porque la evaluación se lleva a cabo de manera legal, ética y con respeto al evaluado. Al menos desde las intenciones, la acreditación de carreras de posgrado está orientada al servicio. Aunque, no siempre los procedimientos son los apropiados en cuanto al acceso a la información de la evaluación y a las interacciones con los evaluados. Todavía persiste cierto conflicto de intereses entre los pares y las instituciones. También, pueden constatarse los estándares de *utilidad*, aquellos destinados a guiar las evaluaciones para que sean informativas, oportunas e influyentes. La CONEAU ha logrado una paulatina orientación constructiva a través del uso definido de calificaciones. No obstante, los criterios no son lo suficientemente explícitos ni los informes funcionales por falta de un desarrollo profesional de los evaluadores. En cuanto a los estándares de *viabilidad*, están destinados a guiar los sistemas de evaluación para que sean fáciles de implementar y, a su vez, eficientes en el uso del tiempo y los recursos. Debemos decir que algunos procedimientos son poco prácticos y cuestionables desde la viabilidad financiera, tanto para las instituciones como para las reparticiones oficiales. En referencia a los estándares de *precisión*, que determinan si una evaluación ha producido información sólida, se ha podido verificar que las evaluaciones realizadas con los 'estándares de acreditación' no siempre son lo suficientemente completas, para permitir la realización de juicios y decisiones acertadas. Los estándares de acreditación en algunas oportunidades no se adaptan al contexto en el que funcionan las carreras, como la dedicación exclusiva docente en universidades periféricas. No siempre los propósitos y procedimientos están bien documentados para lograr que una información sea defendible y confiable. Si bien existe el control de la Comisión Asesora sobre los pares seleccionados, el

mecanismo no alcanza a la identificación del sesgo de los evaluadores, ni los estándares logran acotar su subjetividad, para que sus conclusiones sean justificadas. En síntesis, por lo dicho, el sistema de evaluación, tanto del personal como de los procedimientos, no alcanza a estructurar una metaevaluación sistemática, simultánea y eficiente.

Como en todo proceso investigativo, existen hallazgos no esperados. Uno de ellos es el hecho de que los indicadores no pueden garantizar nunca una certeza plena, ni sobre la adecuación de su correspondencia con la variable, ni sobre el contingente de cada medición. (Ynoub, 2015) Esta sentencia incorpora relatividad a cualquier proceso evaluativo basado en estándares descriptivos, cuantificables que operacionalizan variables. También, resulta novedosa la posibilidad de adaptación de los estándares de metaevaluación de Daniel Stufflebeam al sistema de estándares de lacreditación: estándares para evaluar estándares. Otro hallazgo lo representan los cambios originados por la reestructuración ministerial, que tienen como consecuencia la renovación de las actividades de la SPU y la DNGU -en su nueva versión-. La propia SPU, desde el Programa de Calidad Universitaria, busca diseñar e implementar políticas tendientes al logro de mayores grados de calidad de las universidades a nivel del sistema. Esto incorpora actores 'empoderados' al sistema.

Otro descubrimiento llamativo ha sido el calibrar la aproximación, aunque insipiente, en imagen y prestigio, de las instituciones de gestión pública y privada, como resultado inesperado de los procesos de evaluación y acreditación universitaria. De algún modo, los estándares indiferentes a los modelos de gestión, proponen paridad de resultados. Una vez más, aquí, se trata de una reacción ante la presión de una 'amenaza' común. Según el coordinador de acreditación de posgrado, las instituciones de gestión privada, 'en determinado momento, tomaron consciencia que hay una resolución de estándares que está pidiendo esto como requisito, [entonces] responde[n] rápidamente. [...] la universidad privada [tiene] más celeridad al momento de resolver la atención a algún tipo de dificultad'. Y, en cuanto a la visión sobre las instituciones de gestión pública, dice: 'En el caso de las públicas, el desarrollo de la actividad de investigación tiene tanta tradición en los lugares donde se viene desarrollando, más allá de las inercias o dificultades que el sistema de gestión pueda plantear...' Inmediatamente después sintetiza: 'en los

últimos años las privadas, en particular, han tomado la decisión de incorporar recursos de investigación muy significativos y, de hecho, hay planteles que han migrado del sistema público al privado y se han constituido equipos importantes.'

Otro tema destacable, que ha surgido en esta investigación, es el hecho de que, aunque los posgrado no otorgan incumbencias -por tanto, sus títulos no son habilitantes formalmente para la actividad profesional-, en palabras del coordinador de acreditación de posgrado 'los colegios profesionales, los ministerios de salud provinciales, cuando [...] se presenta una persona que dice que tiene un título de posgrado acreditado, [...] otorgan muchas veces la certificación.' Esta dificultad está siendo encarada por los Ministerios de Salud y Educación en conjunto con las autoridades académicas. En ese sentido, ha sido también un descubrimiento encontrar no sólo tan avanzada la propuesta de creación de estándares para carreras del ámbito de la salud sino también los vínculos hacia el CIN y la CONEAU: los tiempos parecen acelerarse.

El devenir universitario de grado ha concebido las llamadas carreras de complementación. Dichos programas resuelven la articulación entre la educación superior técnica y la universitaria. Sin embargo, se abren nuevos interrogantes: las incumbencias de dichas titulaciones en relación a las carreras universitarias de inicio. Una vez más, la acreditación por estándares encuentra un nuevo desafío de futuro incierto: por ejemplo, la homologación de dichos recorridos. Del mismo modo, se encuentran sin respuesta: la convalidación de títulos entre países, los programas de las maestrías articuladas con doctorados, entre otros.

Por último, una de las constataciones más curiosas y atractivas fue percibir al Ministerio de Educación actuando, en estos veinte años, como un amortiguador institucional, a la vez que catalizador de los procesos. Con un papel en apariencia pasivo y conciliador, fue manteniendo el control de los sucesos, generando esta experiencia modélica en la historia argentina del sostenimiento de una política de estado, tal como puede calificarse la evaluación de la calidad educativa.

En síntesis, el aporte genuino de esta investigación a la gestión de la educación se circunscribe al significado de los estándares en los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa. La tesis echa luz sobre el conjunto del

sistema de evaluación a partir de su análisis en profundidad y de someter a prueba, por vez primera, el rol de los estándares para la acreditación de posgrado en la Argentina. Estas pautas del dispositivo elegido para el aseguramiento de la calidad educativa en el nivel cuaternario en Argentina encierran en 'su ADN' rasgos representativos de una información más amplia. Dicha información está relacionada no sólo con la educación en general sino también con la noción de estado y de sociedad que se proyecta. Esto es, por un lado, un estado presente con políticas públicas, que preservan la calidad de servicios vitales para sus habitantes -salud, seguridad, formación-, y, por otro lado, una sociedad equitativa e inclusiva, que garantice la igualdad de oportunidades. Por otra parte, esta investigación, que trata sobre las implicancias de los estándares de calidad en la acreditación de carreras universitarias de posgrado en Argentina, se suma a las reflexiones académicas que buscan describir e intentar explicar el devenir de la educación superior a partir de la Ley Nº 24521 en los primeros veinte años de su aplicación. Las nociones obtenidas pueden extenderse hacia el conjunto de la educación, como así también a otros países latinoamericanos que tengan sistemas similares o planifiquen tenerlos.

Sin duda, resulta difícil pretender medir una actividad dinámica como la universitaria, recurriendo a estándares de espíritu cuantitativo, rígidos, ambiguos y universales. Los resultados del trabajo denuncian, en dichos estándares, su no adecuación en cuestiones cualitativas, su carencia de flexibilidad, sus imprecisiones y su falta de contexto. Por eso, el recurso a lo cuantitativo, formal y legal se traduce en una eficiencia poco pertinente, porque no alcanza a operacionalizar las variables evaluadas. No llega a conectar lo empírico con la teoría. O sea, la evidencia está, pero no implica algo demasiado significativo. Esos estándares jugaron su rol en los conflictos originales, que dieron lugar al nuevo panorama evaluativo. La CONEAU debió desarrollar fórmulas operativas mediadoras entre el estado real de las carreras y el nivel mínimo previsto en los estándares. Lentamente, se comenzó a abandonar la idea del cumplimiento rutinario o burocrático de un requerimiento para adentrarse en propuestas tan creativas como diferenciadas a partir de autoevaluaciones con espíritu crítico, audaz y enérgico.

Ante la posibilidad de transferencia de estos conocimientos para ser utilizados por la comunidad universitaria, convendría profundizar en el uso de estas estrategias evaluativas -mencionadas en el párrafo anterior- con mayor rigurosidad conceptual.

Para ello, se debería evitar las ambigüedades encontradas y eludir los efectos homogeneizadores -contrarios a la capacidad de innovación y diferenciación en el mercado académico-. Ello permite que los mecanismos evaluativos puedan extenderse entre las instituciones universitarias en su autoevaluación y sean asumidos como marcas mínimas, en donde fundamentar una calidad aceptable, que lleve a una mejora continua institucional. En cualquier caso, los estándares constituyen una base de acuerdo sobre la cual los diferentes actores desarrollan su compromiso particular en pos de una preocupación compartida por servicios de calidad inclusivos y viables.

En ese sentido, habría que centrarse en lo sucesivo en el estudio de estrategias de gradualidad en la exigencia planteada por la RM160/11 para los programas -entre el proyecto y las distintas reacreditaciones-, cuando los estándares de posgrado aborden los contenidos curriculares. Una futura línea investigativa de esas características puede explicar las dificultades y los beneficios de una evaluación formativa en el recurso de autoevaluación institucional. También, queda para próximas indagaciones el estudio comparativo entre los derroteros de las acreditaciones de grado y posgrado en términos tanto de contenidos como de competencias. Además, se podrá analizar lo que suceda en relación a esos nuevos términos, cuando las especializaciones y maestrías profesionales constituyan certificaciones de cierta formalidad de las profesiones en cuestión.

Por último, lo novedoso de esta tesis, desde una perspectiva metodológica, fue la aproximación hermenéutica a la problemática de la evaluación y la acreditación universitaria de posgrado. El procedimiento definido en los artículos 45 y 46 de la LES, al pretender demostrar la calidad mediante la contrastación de estándares preconcebidos con evidencias surgidas de la observación de la realidad, tiene connotaciones positivistas. La tensión generada en la paradoja investigación hermenéutica -en busca de interpretar y otorgar sentido- para un objeto de estudio positivista -en busca de confirmar por observación- resulta innovador. De igual manera, una mirada más abierta por parte de evaluadores y evaluados sobre los posgrados, sus disciplinas y sus métodos, habilita acciones disruptivas que dan espacio a la innovación y la creatividad. Enriqueciendo la calidad con dicha innovación, se abandona la idea de una '*calidad estandarizada'*.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ACTA CONEAU Nº 456. (2017) CONEAU. Recuperado de https://www.coneau.gob.ar/archivos/actas/Acta456.pdf

ACUERDO PLENARIO Nº 100. (2011) Consejo de Universidades. Recuperado de http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/cu/ACUERDO%20PLENARIO%20N%C2%B0%20100.pdf

AIELLO, M. (2011) *Evaluación institucional y cultura académica*. Madrid: Académica Española.

AGUERRONDO, I. (2003) Formación docente: desafíos de la política educativa. En: *Cuadernos de Discusión,* Nº 8. México: Secretaría de Educación Pública.

ÁGUILA CABRERA, V. (2005) El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36 Nº 12, pp. 1-7. Ministerio de Educación Superior: Cuba. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/issue/view/252

ALCÁNTARA SAEZ, M. Y FREIDENBERG, F. (2001) *Partidos políticos de América Latina: Cono Sur.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

ALMADA, M., CARDARELLI, R. Y MC LEAN, C. (2006) *Educación para todos. Todos para la educación.* Buenos Aires: Dunken.

ALTBACH, P. (2001) Why higher education is not a global commodity. En: *The Chronicle of Higher Education*, Vol. 47, 11 de mayo. Washington.

ANUIES (2000) *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

ARAUJO, S. (2014) La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (4), N°172, octubre-diciembre. México: Anuies.

AYARZA, H., ET AL. (eds.) (2007) *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad*. Santiago (Chile): CINDA.

BANCO MUNDIAL (1996) *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.

BEIGEL, F. ET AL. (2012) *Proyecto: Evolución histórica de las universidades argentinas. Modelos de creación y gestión de carreras en las universidades nacionales argentinas.* Recuperado de http://www.uncu.edu.ar/planificacion/upload/reformas-curriculares-en-universidades-argentinas.pdf

BELVEDERE C. (2004) Intención e intencionalidad en las críticas de la teoría social a Schutz. En: IPOLA, E. (coord.), *El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.

BOK, D. (2008) *Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna.* Buenos Aires: Universidad de Palermo.

BOURDONCLE, R. (1994) *L'Université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique.* En: *Recherche & formation*, Nº 21, pp. 155-157.

BRUNNER, J. (2001) Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos, estrategias. En: *Análisis de prospectivas de educación en América Latina y el Caribe.* Santiago (Chile): UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134963

CALATRAVA, J. (1996) *Estudios sobre la Revolución Francesa y el final del antiguo régimen.* Madrid: Akal.

CALBI, M. (2017) Entrevista personal.

CASTILLO, J. ET AL. (2010) Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. En: *Calidad en la educación,* Nº 32, julio, pp. 44-76.

CLARK, B. (1998) *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. England: Elsevier Science.

CAMOU, A (2002) El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En: KROTSCH, P. (org.) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes.* La Plata: Al margen.

CAMOU, A., KROTSCH, P. & PRATI, M. (2007) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: Prometeo.

CAÑÓN RODRIGUEZ, J. (2003) *Estándares de Calidad: sus efectos en las aulas. Un ejercicio de microzonificación normativa.* Bogota: Universidad Nacional de Colombia.

CASILLAS, M. Y LÓPEZ, R. (2006) Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial. En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (4), Nº 140, octubre-diciembre. México: ANUIES.

CASTILLO ARREDONDO, S. ET AL. (2003) *Compromisos de la evaluación educativa.* México: Prentice Hall.

CÉSPEDES, R. (2001) *Evaluación de diseños curriculares para carreras de grado*. (Tesis de Maestría inédita). Buenos Aires: Universidad CAECE.

CONEAU. (2015) *CONEAU Calidad en la Educación Superior.* Buenos Aires: CONEAU.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1996) Acuerdo Plenario Nº 1/96, 14 de agosto. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

COOMBS, P ET AL. (1991) *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México.* México: Secretaria de Educación Pública.

CORENGIA, A. (2014) Cultura de la calida vs. Burocracia evaluativa. Percepción de directivos universitarios acerca del funcionamiento de la CONEAU y de su impacto en la institución. En: SAN MARTÍN, R. (ed.) *Evaluación y Acreditación Universitaria: Actores y políticas en perspectiva*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

CRONBACH, L. (1982) *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey Bass.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (dir.) (2004) *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la convergencia europea. Programa de estudios y análisis*. Madrid: Dirección General de Universidades.

— (2005a) Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. En: *Cuadernos de Integración Europea*, Nº 2, septiembre, pp. 16-27.

— (2005b) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias.* Asturias: Universidad de Oviedo.

DEL GIORGIO SOLFA, F. (2018) Entrevista personal.

DECISIÓN ADMINISTRATIVA 315 (2018) de la Jefatura de Gabinete de Ministros en su Anexo II.

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

DI GREGORI, M. Y DI BERARDIRO, M. (comps.) (2006) *Conocimiento, Realidad y Relativismo.* México: UNAM.

DÍAZ BARRIGA, A. (1994) La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

—(1996) *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

DIDRIKSSON, A. (1997) Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe. En: *Educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC/UNESCO.

DRUCKER, P. (2000) *El arte de gobernar*. Barcelona: Gestión.

DURÉ, M. (coord.) (2017) *Procesos de Acreditación de la Formación de Posgrado de Carreras de Salud en Argentina. Hacia la Consolidación de un Sistema Articulado*. Buenos Aires: Ministerio de Salud y Desarrollo Social.

DUQUE, R. (1993) La evaluación en la ES Venezolana. En: *Planiuc*, Vol. X, Nº 17-18.

DULUK, S. Y PETRUCCI, L. (1994) Evaluación ¿alternativas o destino? En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

ESCOTET, M. (1996) *Universidad y devenir. Entre la certeza y la incertidumbre.* Buenos Aires: Lugar.

— (1999) Crisis de la calidad de la enseñanza superior. Problemas y desafíos ante la incertidumbre. En: *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 10, Nº 1. UNESCO-IESALC

— (2005) Universidad para la flexibilidad. En: PEDRAZA FLORES, R. Y GARCÍA BRICEÑO, B. *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior.* México: UNAM.

— (2013) Principales desafíos de las universidades. Cátedra UNESCO-UP. Manuscrito inédito.

ESPINOZA, O., CASTILLO, D. Y ALZAMORA, M. (2014) Fundamentos, alcances y resultados de la Prueba INICIA: Una Evaluación Preliminar de la Formación Inicial Docente en Chile. En: MONARCA, H. Y VALLE LÓPEZ, J. (comp.) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales/Universidad Autónoma de Madrid.

ESPINOZA, O ET AL. (2014) Estudio analítico comparativo del sistema educacional de MERCOSUR - Educación Superior. En: BALÁN, J. (ed.) *América Latina y su nueva economía del conocimiento: Educación Superior, Gobierno, y colaboración internacional*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

ESPINOZA, O., GONZÁLEZ, L., Y LATORRE, C. (2009) Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII (2), Nº 150, abril-junio, pp. 97-111. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal.

EVANS, P. (2004) Educating students with special needs: A comparison of inclusion practices. En: BALÁN, J. (ed.) (2014) *América Latina y su nueva economía del conocimiento: Educación Superior, Gobierno, y colaboración internacional.* Buenos Aires: Universidad de Palermo.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2007) *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina: Los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: UNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N Y AIELLO, M. (2014) La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. EN:

MONARCA, H. Y VALLE LÓPEZ, J. (coords.) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: GPES-UAM.
FERNÁNDEZ LAMARRA, N. ET AL. (2018) *La Educación Superior Universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional.* Sáenz Peña (Prov. de Buenos Aires): Universidad Nacional de Tres de Febrero.
FERRATER MORA, J. (1994) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel.
FLEITMAN, J. (2008) *Evaluación integral para implantar modelos de calidad*. México: Pax.
FOLLARI, R. (1994) Los retos del Siglo XXI ante el Estado Evaluador. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.
— (1994) *Práctica educativa y rol docente.* Buenos Aires: Grupo Aique.
GALLARDO, G. ET AL., (2010) Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. En: *Calidad en la educación,* Nº 32, julio, pp. 78-108.
GARCÍA CÍVICO, J. (2006) *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión.* (Tesis doctoral) Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9860/civico.pdf
GARCÍA GUADILLA, C. (2003) Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
GIDDENS, A. (1993) *Nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
— (1997) *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas.* Buenos Aires: Amorrortu.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1991) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
— (1995) *El currículum*. Madrid: Morata.
GONZÁLEZ, L. Y AYARZA, H. (1997) Calidad, evaluación institucional y acreditación. En: *La Educación Superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe.* Caracas: CRESALC-UNESCO.
GONZÁLEZ, L. Y ESPINOZA, O. (2018) Calidad en la educación superior: concepto y modelos. En: *Revista Calidad en la Educación*, Nº 28, pp. 248-276.
GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A. (2000) *Tesis para una crítica de la singularidad cultural.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
HABERMAS, J. (1981) *Historia y crítica de la opinión pública.* Barcelona: Gustavo Gili.
HERNÁNDEZ ROMERO, Y. Y GALINDO SOSA, V. (2007) El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. En: *Espacios Públicos*, Vol. 10, Nº 20, pp. 228-240. Toluca, México: UNAM. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf
HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. ET AL. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
HORACIO (1986) *Epístolas*. México: UNAM.
HURTADO DE BARRERA, J. (2010) *Guía para la comprensión holística de la ciencia.* Caracas: Sypal.
IF03134370. (2017) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/IF-2017-03134370-APN-DAC-CONEAU.pdf
IX REUNIÓN EXTRAORDINARIA DE LA ASAMBLEA GENERAL DE LA ANUIES (1990) Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior. (Documento aprobado en IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES). En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. 19, Nº 75, julio-septiembre. México: ANUIES. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/revista/75
KERLINGER, F Y LEE, H (2002) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales.* México: Mac Graw Hill.
KROTSCH, P. (2002) El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En: KROTSCH, P. (org.) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes.* La Plata: Al margen.
LAFOURCADE, P. (1994) Fases de un Planeamiento Académico y el rol de la evaluación. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.
LAGOS, R. (2004) Mensaje presidencial 21 de Mayo de 2004. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Ricardo Lagos Escobar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional. Santiago (Chile): Ministerio Secretaría General de Gobierno.
LAZARTE, M., MAIDANA, M. ET AL. (2014) Las Universidades Nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. En: MONARCA, H. Y VALLE LÓPEZ, J. (comp.) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales/Universidad Autónoma de Madrid.
LEAL, M. Y ROBIN, S. (2006) *La Educación Superior en Tucumán. Escenario, políticas de reforma y cambios institucionales.* Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Nacional de Tucumán.

LEAL, M., ROBIN, S., MAIDANA, M., Y LAZARTE, M. (2014) Las Universidades Nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. En: MONARCA, H. Y VALLE LÓPEZ, J. (comp.) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales/Universidad Autónoma de Madrid.

LEY Nº 24.521. (1995) *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 20 de julio.

LEY Nº 27.204. (2015) *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 11 de noviembre.

LITWIN, E. (1994) La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

LÓPEZ, N. (2009) Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina. En; MARCHESI, A. ET AL. (coord.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* Madrid: OEI, Fundación Santillana.

LÓPEZ SEGRERA, F. (2003) El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.

— (2007) Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En: *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO.

LÓPEZ SORIA, J. (2005) Calidad y acreditación universitaria. En: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* Vol. 9, Nº 15, Agosto, pp. 11-30. Perú: UNMSM. Recuperado de http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6953/6160

MAIDANA, M. ET AL. (2014) Las Universidades Nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. En: MONARCA, H. Y VALLE LÓPEZ, J. (comp.) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales/Universidad Autónoma de Madrid.

MAINERO, N., NORIEGA, J. Y MAZZOLA, C. (2014) Evaluación y acreditación universitaria. El caso de la Universidad Nacional de San Luis. En: MONARCA, H. Y VALLE LÓPEZ, J. (comp.) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales/Universidad Autónoma de Madrid.

MARQUINA, M. (2006) *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales*. Buenos Aires: CONEAU.

— (2008) La participación de pares académicos en el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina: la experiencia de una década. En: *Vº Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación.* Prov. de buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas/Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

— (2009) Académicos como evaluadores de instituciones y carreras universitarias en Argentina: la experiencia de una década. En MARQUINA, M; MAZZOLA, C. Y SOPRANO, G. (comp.) *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

— (2014) La arena evaluativa: tensiones, equilibrios e intereses de una política compleja. En: SAN MARTÍN, R. (ed.) *Evaluación y Acreditación Universitaria: Actores y políticas en perspectiva*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

MARQUÍS C. (2009) Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. En: *Revista Argentina de Educación Superior*, Vol. 1, Nº 1.

— (2014) Dos décadas de evaluación universitaria en Argentina. En: SAN MARTÍN, R. (ed.) *Evaluación y Acreditación Universitaria: Actores y políticas en perspectiva*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

MARTINIC, S. (2008) Información, Participación y Enfoque de Derechos. En: UNESCO y LLECE (ed.) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648

MARTINS ET AL. (2005) Condições socioeconômicas dos estudantes do ensino superior em Portugal. En: BALÁN, J. (ed.) (2014) *América Latina y su nueva economía del conocimiento: Educación Superior, Gobierno, y colaboración internacional.* Buenos Aires: Universidad de Palermo.

MARRADI, A. ET AL. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

MEDINA, A. Y SALVADOR, F. (coords.) (2002) *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

MENIN, O. (1994) La evaluación del sistema educativo: la evaluación en el sistema. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

METFESSEL, N. Y MICHAEL, W. (1967) A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of effectiveness of school programs. En: *Educational and Psychological Measurement*, Nº 27, pp. 931-943.

MIGNONE, E. (1994) Calidad y Evaluación Universitaria: marco teórico. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

MILLAS, J. (2012) *Idea y defensa de la universidad*. Santiago (Chile): Universidad Diego Portales.

MOLLIS, M. (1994) Crisis, calidad y evaluación de las universidades: tres temas para el debate. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

— (2001) *La universidad argentina en tránsito.* Buenos Aires: FCE.

— (comp.) (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero.* Buenos Aires: CLACSO.

— (2008) Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. En: SADER, E. ET AL. (eds.) (2008) *La Reforma Universitaria Desafíos y perspectivas noventa años después.* Buenos Aires: CLACSO.

— (2008) Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. En: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* -Campinas-, Vol. 13, Nº 2, pp. 509-532. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200012

MONARCA, H. Y VALLE LÓPEZ, J. (comp.) (2014) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: GPES-UAM.

NAVA CARBELLIDO, V. (2005) *¿Qué es la calidad?: conceptos, gurús y modelos fundamentales.* México: LIMUSA.

NEAVE, G. (2001) *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. México: Gedisa.

NUMAN CABALLERO MERLO, J. Y ALMADA, C. (2014) Evolución de los mecanismos de evaluación de la calidad de la Educación Superior en Paraguay. En: MONARCA, H. Y VALLE LÓPEZ, J. (comp.) (2014) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales/Universidad Autónoma de Madrid.

OCDE/BANCO MUNDIAL. (2009) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

OEI (2012) *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios.* Madrid: OEI.

PAN, N. (2015) Institucionalización y legitimación del organismo. En CONEAU. *CONEAU Calidad en la Educación Superior.* Buenos Aires: CONEAU.

PEÓN, E. Y DEL CUETO, C. (2002) Políticas en educación superior: El ingreso a los estudios universitarios en la UNLP. En: KROTSCH, P. (org.) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes.* La Plata: Al margen.

PÉREZ LINDO, A. (1994) Los avatares de la evaluación. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

PÉREZ LINDO, A. (2007) La evaluación y la universidad como objeto de estudio. En: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* -Campinas-, Vol. 12, Nº 4, pp. 583-596. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772007000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

POGGI, M. (2008) Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación. En: UNESCO y LLECE (ed.) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648

PROGRAMA DE CALIDAD UNIVERSITARIA. (2018) Reporte publicado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/calidad-universitaria

PUIGGRÓS, A. (1996) Educación neoliberal y quiebre en Nueva Sociedad. En: *Nueva Sociedad*, Nº 146, Noviembre-Diciembre, pp. 90-101.

PUIGGRÓS, A. Y KROTSCH, P. (1994) *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

RES590. (1999) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res590-99p1096.pdf

RES337 (2001) CONEAU Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res337-01c4182.pdf

RES616. (2003) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res666-07C4309.pdf

RES876. (2005) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res876-05p1651.pdf

RES993. (2005) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.edu.ar/archivos/resoluciones/Res993-05p1578.pdf
RES072. (2006) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res072-06C3591.pdf
RES127. (2006) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res127-06C3512.pdf
RES131. (2006) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res131-06P1447.pdf
RES250. (2006) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res250-06P1732.pdf
RES447. (2007) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res447-07C4316.pdf
RES34. (2009) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res034-09C2999.pdf
RES928. (2009) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res928-09P10524.pdf
RES160 (2011) Ministerio de Educación.
RES539. (2011) CONEAU. Recuperado de https://ucema.edu.ar/6/institucional/download/2011/res539-11_maf.pdf
RES739. (2011) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res739-11C3883.pdf
RES743. (2011) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res743-11C4477.pdf
RES810. (2011) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res810-11C3893.pdf
RES1031. (2011) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res1031-11C3930.pdf
RES096. (2012) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res096-12C30157.pdf
RES589. (2012) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res589-12C30020.pdf
RES880. (2012) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res880-12C2999.pdf
RES956. (2012) CONEAU. Recuperado de https://ucema.edu.ar/6/institucional/download/resolucion_mag_12.pdf
RES142. (2014) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res142-14E804010413.pdf
RES390. (2014) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res390-14C4620.pdf
RES197. (2015) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res197-15C4633.pdf
RESFC262. (2006) CONEAU. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res262-06P1624.pdf
RESFC74. (2016) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2016-01966154-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC77E. (2016) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2016-01966249-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC85. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-04109746-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC100. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-04111423-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC102. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-04111560-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC159. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-05270053-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC161. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-05270290-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC174. (2018) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2018-27833553-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC192. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-08944102-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC195. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-09653374-APN-CONEAU-ME.pdf

RESFC202. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-09654659-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC245. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-12029439-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC246. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-12029519-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC280. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-15631660-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC300. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-15633180-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC301. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-15633234-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC302. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-15633299-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC392. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-19931035-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC393. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-19931035-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC405. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-22411280-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC507. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-32935434-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC512. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-32936476-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC607. (2017) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-35206138-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC229. (2018) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2018-32690065-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC250. (2018) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2018-34002845-APN-CONEAU-ME.pdf
RESFC263. (2018) CONEAU/ME. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2018-36595349-APN- CONEAU-ME.pdf
RS34003740. (2018) CONEAU/ME. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Resoluciones/RS-2018-34003740-APN-CONEAU-ME.pdf
RETAMOZO, M. (2012) Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales. En: GARZA, E. Y LEYVA, G. (coords.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales.* México: FCE.
RM 2385. (2015) Ministerio de Educación.
RODRÍGUEZ SALAZAR, T. (1996) El itinerario del concepto de mundo de la vida. De la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa. En: *Comunicación y Sociedad*, Nº 27, mayo-agosto, pp. 199-214. Guadalajara: DECS/Universidad de Guadalajara.
RUSSO, E. (2018). Entrevista personal.
SAMAJA, J. (1993) *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
SARRAMONA, J. ET AL. (1998). *Educación no formal.* Barcelona: Ariel.
SAUTU, R. Y WAINERMAN C. (2011) *La trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Manantial.
SCHUSTER, F. (2002) *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
SCHÜTZ, A. (1932) *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
— (1995) *El problema de la realidad social* Buenos Aires: Amorrortu.
SCRIVEN, M. (1967) The methodology of evaluation. En: TYLER, R., GAGNÉ, R Y SCRIVEN, M. *Perspectives on Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
SOCIAL SCIENCE SPACE (2017) *A Parent of Evaluation: Daniel Stufflebeam, 1936-2017* Recuperado de https://www.socialsciencespace.com/2017/08/parent-evaluation-daniel-stufflebeam-1936-2017/
SOLDANO, D. (2002) *La subjetividad a escena: aportes de Alfred Schultz a las ciencias sociales.* En SCHUSTER, F. (2002) *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
STAKE, R. (1967) *The coutenance of educational evaluation*. Illinois: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. Recuperado de http://education.illinois.edu/circe/publications/countenance.pdf
STUFFLEBEAM, D. (1986) Standards of Practice for Evaluators. Paper presentado en: *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, California, 16-20 de Abril). Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291768.pdf
— (2000) The CIPP model for evaluation. En: STUFFELBEAMM, D. ET AL. (eds.) *Evaluation models. Viewpoints on educational human services*. Boston: Kluwer Academic Publishers. Recuperado de

http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+models.+Viewpoints+on+educational+human+services&hl=es&ei=QMSGTIa0D4T0tgPA7ODTCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

— (2001) *Estándares de evaluación de personal: como evaluar sistemas de evaluación de educadores.* Bilbao: Mensajero.

— (2004) The 21st-Century CIPP Model: Origins, Development, and Use. En: ALKIN, M. (ed.) *Evaluation roots*. Thousand Oaks (California): Sage publications. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=X2vsczE0CXwC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+roots&hl=es&ei=fxWHTKHqAYSdgf26JX2Dw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A. (1995) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós.

SUCHMAN, E. (1968) *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. USA: Russell Sage Foundation.

TABA, H. (1974) La evaluación de los resultados del currículo. En: TABA, H. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

TIANA FERRER, A. (1996) La evaluación de los sistemas educativos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 10, pp. 37-62. Ministerio de Educación Superior: Cuba.

TORIBIO, D. (1999) *La evaluación de la estructura académica*. Buenos Aires: CONEAU.

TYLER, R. (1950) *Basic principle of curriculum and instruction.* Chicago: Chicago University.

UNESCO (1998) *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO.

UNESCO OFFICE LIMA. (2016) *Innovación Educativa, texto 1*. Lima: Cartolan. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005

VALDÉS, H. (2008) Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano. En: UNESCO y LLECE (ed.) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648

VYGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WEAVER, R. (1991) Langdell's Legacy: Living with the Case Method. En: *Villanova Low Review*, Vol. 36, Issue 2, Abril, pp. 517-596. Recuperado de http://digitalcommons.law.villanova.edu/vlr/vol36/iss2/3

YNOUB, R. (2015) *Cuestión de Método*. Australia: Cengage Learning.

ZOPPI DE CERRUTI, A. (1994) La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo. En: PUIGGROS, A. Y KROTSCH, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate.* Buenos Aires: Aique-Rey-Ideas.

ZÚÑIGA, M. (2007) Algunas consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad. En: AYARZA, H., CORTADILLAS, J., GONZÁLEZ, L. Y SAAVEDRA, G. (eds.) (2007) *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad*. Santiago (Chile): CINDA.

ANEXOS

CALIDAD ESTANDARIZADA

IMPLICANCIAS DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EN LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS DE POSGRADO EN ARGENTINA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR - FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE PALERMO

Tesis doctoral

DOCTORANDO: ROBERTO EDUARDO CÉSPEDES

DIRECTOR DE TESIS: DR. MARTÍN AIELLO

ÍNDICE DE ANEXOS

MUESTREO PROBABILISTICO

I. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE DOCTORADO **1**

II. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE DOCTORADO-PROYECTOS **5**

III. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE MAESTRÍA **7**

IV. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE MAESTRÍA-PROYECTOS **12**

V. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE ESPECIALIZACIÓN **17**

VI. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE ESPECIALIZACIÓN-PROYECTOS **25**

VII. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE RESPUESTAS A LAS SOLICITUDES DE RECONSIDERACIÓN **29**

VIII. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE MAESTRÍAS EN AGRONEGOCIOS **31**

IX. PÁGINAS *WEB* DE MAESTRÍAS EN AGRONEGOCIOS **43**

X. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE ESPECIALIZACIONES EN RADIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES **49**

XI. RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN, ACTAS PLENARIO CONEAU E INFORME COMPLEMENTARIO, REFERIDOS AL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA -2001, 2007, 2017- **56**

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD SEMIDIRIGIDAS

XII. ENTREVISTA AL COORDINADOR DE ACREDITACIÓN DE POSGRADO, DR. MARIANO CALBI **61**

XIII. ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL DOCTORADO EN ARTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA Y EXPERTO EVALUADOR PARA CONEAU, DR. EDUARDO RUSSO **70**

XIII. ENTREVISTA AL PAR EVALUADOR CONEAU, MAG. FEDERICO DEL GIORGIO SOLFA **74**

RESOLUCIONES SOBRE ESTÁNDARES

XIV. RESOLUCIÓN Nº 1168/97 **76**

XV. RESOLUCIÓN Nº 160/2011 **81**

PROPUESTA DE PARES EVALUADORES A LA CONEAU

XVI. PROPUESTA DE FEDERICO DEL GIORGIO SOLFA Y FERNANDO SIMONATO **90**

I. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE DOCTORADO

CARRERA	Doctorado en Odontología
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de La Plata
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Odontología
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	10 de marzo de 2004

RECOMENDAR

Se incremente la calidad de las publicaciones derivadas de las tesis mediante su publicación en revistas internacionales con referato
Se promueva una mayor integración de los proyectos de tesis con las líneas de investigación.

RES056-04C4202

CARRERA	Doctorado en Ciencias de la Educación
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Córdoba
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Filosofía y Humanidades
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	26 de septiembre de 2001

RECOMENDAR

Se amplíe la oferta de cursos teniendo como prioridad su especificidad disciplinaria.
Se asegure el cumplimiento de los plazos establecidos por la reglamentación para la finalización de las tesis. Se sugiere hacer efectiva la exigencia de presentar informes anuales de avance al Comité Asesor y prever la designación de un co-director con residencia en Córdoba, en caso que el director resida en otra ciudad.

RES337-01C4182

CARRERA	Doctorado en Astronomía
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de San Juan
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	25 de junio de 2014

RECOMENDAR

Se estimule la participación de los docentes en proyectos de investigación y se promueva la publicación de los resultados de estas investigaciones.
Se excluyan al Director y Codirector de la tesis de las deliberaciones del jurado.
Se actualicen los programas de las materias. Se estimule la participación de todos los docentes en proyectos de investigación y se promueva la publicación de los resultados de estas investigaciones.
Se implemente un mecanismo de seguimiento de graduados.

RES390-14C4620

CARRERA	Doctorado en Psicología
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Psicología
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	28 de junio de 2013

RECOMENDAR

Se ajuste la composición del jurado de tesis prevista en el Reglamento de Doctorado de la Facultad de Psicología a lo dispuesto por la RM Nº 160/11.
Se reduzca el plazo para la presentación de la tesis.
Se implementen políticas tendientes a incrementar la cantidad de graduados

RES448-13C4558

CARRERA	Doctorado en Diseño
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, área Diseño
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	31 de julio de 2013

RECOMENDAR

Se presente la oferta total de cursos dictados en la Facultad, entre los cuales el alumno puede elegir sus cursos específicos;
Se presenten los programas completos de las actividades curriculares tomadas por el alumno.
Se presente copia del convenio con el Centro Franco Argentino donde los alumnos toman cursos específicos
Se aprueben las modificaciones propuestas al reglamento para ajustar la composición del jurado de tesis a lo establecido en la RM Nº 160/11
Se incrementen las actividades de investigación con la participación de alumnos y docentes;
Se incremente el número de graduados.

RES559-13C4497

CARRERA	Doctorado en Ciencias de la Administración
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional del Sur
UNIDAD ACADÉMICA	Departamento de Ciencias de la Administración
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	02 de septiembre de 2015

RECOMENDAR

Se cumpla en todos los casos con la composición del jurado de tesis que establece la RM Nº 160/11.

RES692-15C4649

CARRERA	Doctorado en Ingeniería Informática
INSTITUCIÓN	Instituto Tecnológico de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Escuela de Posgrado
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	NS
FECHA	17 de octubre de 2011

RECOMENDAR

Se diseñe un mecanismo especial para aquellos postulantes que no posean título universitario de grado.
Se incremente la participación de los alumnos en las actividades de investigación.
Se implementen políticas destinadas a incrementar la tasa de graduación.
Se protocolicen los acuerdos que actualmente se llevan a cabo con otras instituciones

RES743-11C4477

CARRERA	Doctorado en Ingeniería
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ingeniería
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	25 de octubre de 2011

RECOMENDAR

Se considere la adopción de medidas tendientes a mejorar y actualizar la infraestructura y el equipamiento.
Se implemente un mecanismo formal de seguimiento de graduados.

RES817-11C4502

CARRERA	Doctorado en Filosofía
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Lanús
UNIDAD ACADÉMICA	Departamento de Humanidades y Artes
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	Provisoria
FECHA	19 de diciembre de 2005

RECOMENDAR

Se implemente una política de becas.
Se modifiquen los contenidos y bibliografía de las actividades Historia del Pensamiento Filosófico en forma acorde a lo indicado en los considerandos.
Se refuercen los contenidos específicos de Epistemología y se incorpore a su programa bibliografía más específica y especializada.
Se ajuste la carga horaria de la asignatura Ética a los contenidos impartir.
Se incorporen a la normativa los plazos informados para la entrega de las evaluaciones finales de los seminarios y para la defensa de la tesis doctoral.
Se modifiquen los requerimientos para la conformación de los tribunales evaluadores de tesis en forma acorde a lo indicado en la Resolución Ministerial 1168/97.

RES993-05P1578

CARRERA	Doctorado en Letras Clásicas
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Filosofía y Letras
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	13 de diciembre de 2012

RECOMENDAR

Se cumpla en todos los casos con la exigencia del miembro externo a la institución en la conformación de los jurados de tesis.
Se amplíe la oferta de cursos en el área de Letras Clásicas

Res1194-12C4552

CARRERA	Doctorado en Arqueología
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Sociales
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	20 de diciembre de 2012

RECOMENDAR

Se incremente la participación de docentes y alumnos de la carrera en las actividades de investigación.
Se incremente el número de docentes que participan en la dirección de tesis.
Se incluya en la normativa la figura del Codirector con las funciones correspondientes

RES1284-12C4532

II. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE DOCTORADO-PROYECTOS

CARRERA	Doctorado de la Facultad de Ciencias Biomédicas
INSTITUCIÓN	Universidad Austral
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Biomédicas Escuela de Medicina
CATEGORIZACIÓN	No indica
FECHA	14 de octubre de 1999

RECOMENDAR

Mejorar la infraestructura actual, especialmente la biblioteca.
Limitar el ingreso de doctorandos de acuerdo a la capacidad de dirección de tesis del cuerpo docente de la carrera.
Formular proyectos de investigación en el marco del posgrado.

OBSERVACIONES

Los objetivos son muy abarcativos ya que contemplan aspectos diferentes como la formación de investigadores y docentes universitarios, los procesos de aprendizaje y el gerenciamiento de empresas de salud.
Los directores de tesis serán en su mayoría investigadores del CONICET, aunque se menciona que serán propuestos por los alumnos y que podrá haber codirectores. Los requisitos formales para la presentación de tesis son adecuados.
Hay trece docentes estables cuyos antecedentes se estiman como buenos. La dedicación horaria de los mismos –170 horas– parece escasa para cubrir los seminarios del tramo estructurado y las actividades derivadas de la supervisión de alumnos y dirección de tesis.
Las publicaciones de los docentes son buenas.
Se expresa la intención de lograr interacción entre investigaciones básicas y clínicas. Las actividades de investigación del cuerpo docente son de buen nivel pero no se señalan investigaciones propias del posgrado a las que puedan incorporarse los doctorandos.
Tanto los requisitos como los mecanismos para la selección de aspirantes están descriptos y se consideran adecuados.
El Hospital Universitario se encuentra en construcción pero la infraestructura actual es muy pobre.
La biblioteca muestra carencias aunque tiene buenas conexiones informáticas.

RES590-99P1096

CARRERA	Doctorado en Ciencias de la Salud
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Córdoba
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Médicas
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	25 de febrero de 2004

RECOMENDAR

No indica

OBSERVACIONES

Es un proyecto de carrera de modalidad presencial y carácter continuo.
La Facultad de Ciencias Médicas de la UNC ha presentado con anterioridad numerosas carreras de posgrado a la evaluación de la CONEAU, entre las que se incluye el Doctorado en Medicina y Cirugía.
La carrera analizada se rige por los reglamentos de posgrado de la UNC y de la Facultad de Ciencias Médicas, y no ha sido evaluada con anterioridad ya que se trata de un proyecto.
No existen convenios específicos que involucren a la carrera, pero sí convenios marco de la unidad académica con otras instituciones, que hacen a la temática del posgrado.
La UNC cuenta con un sistema de becas de doctorado y maestría, cuyo objetivo es facilitar la realización de estudios e investigaciones conducentes a la obtención de dichas titulaciones.
La Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud de la Facultad de Ciencias Médicas cuenta con una adecuada estructura de apoyo administrativo a las actividades de posgrado.

La Dirección de la carrera está a cargo del Secretario de Graduados en Ciencias de la Salud, asistido por una Comisión Asesora de Carrera de Doctorado, integrada por siete miembros, que es común a los Doctorados en Medicina y Cirugía y en Ciencias de la Salud. Son requisitos para integrar dicha Comisión ser Profesor Regular de la Facultad de Ciencias Médicas, poseer título máximo y reconocida trayectoria académica y de investigación.
Se concluye que este punto satisface los estándares y criterios de acreditación.
La carga horaria total alcanza a 900 horas, divididas en 300 horas presenciales obligatorias y 600 horas de tutorías y actividades de investigación.
En la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC existe una tradición de posgrado que da garantías suficientes para prever el desarrollo de Tesis de Doctorado de calidad y nivel adecuados.
Se ve con beneplácito la iniciativa de agrupar en una sola carrera de doctorado a las distintas disciplinas de las Ciencias de la Salud.
Los proyectos de tesis son evaluados por la Comisión Asesora de Doctorado. Estos mecanismos resultan adecuados a las características del posgrado, pero por tratarse de un proyecto no puede abrirse juicio sobre la calidad de las tesis, los productos derivados de las mismas ni el perfil académico de sus directores.

RES018-04P1382

CARRERA	Doctorado en Biociencias Moleculares y Biomedicina
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Rosario en convenio con la Georg August Universität Göttingen
UNIDAD ACADÉMICA	En el marco del Programa Binacional para el Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias Argentino- Alemanas -Convocatoria 2011-
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	13 de diciembre de 2012

RECOMENDAR

Se incluya en el jurado de tesis un miembro externo a las universidades conveniantes, de acuerdo con lo establecido en la Resolución Ministerial Nº 160/11.
Se garantice la disponibilidad de volúmenes vinculados a la temática del posgrado como también de suscripciones a bases de datos y bibliotecas virtuales.

Res1198-12C1199

CARRERA	Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, área Medicina Clínica, área Medicina Quirúrgica, área Ciencias Médicas Básicas, área Ciencias Éticas, Humanísticas y Sociales Médicas y área Disciplinas de Ciencias de la Salud
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Medicina
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	No indica
FECHA	07 de abril de 2015

COMPROMISO

Se garantice la oferta de cursos, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de la carrera aprobado por Resolución CS Nº 6944/13.

RECOMENDAR

Se incorporen al cuerpo académico profesores con formación en el área de Disciplinas de Ciencias de la Salud.
Se asegure que los integrantes del cuerpo académico cuenten con titulación, antecedentes y trayectoria acordes a un doctorado.
Se desarrollen actividades de investigación en el área de Disciplinas de Ciencias de la Salud.

RES197-15C4633

III. Fichas de análisis e interpretación de las resoluciones de acreditación de Maestría

Carrera	Maestría en Escritura y Alfabetización
Institución	Universidad Nacional de La Plata
Unidad académica	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Período	6 años
Categorización	A
Fecha	08 de marzo de 2013

Recomendar

Se ajuste el Reglamento Interno de la Maestría a lo establecido en el Reglamento de Posgrado de la Facultad respecto de la conformación de los jurados de tesis.

Res89-13C30275

Carrera	Maestría en Biometría y Mejoramiento
Institución	Universidad de Buenos Aires
Unidad académica	Facultad de Agronomía
Período	6 años
Categorización	B
Fecha	08 de febrero de 2012

Recomendar

Se designe el Coordinador Adjunto, que está previsto en la normativa.
Se estipule en la normativa la exigencia de incluir, al menos, un integrante externo a la Universidad en la composición del jurado de tesis.
Se continúe con la ampliación del plantel de directores de tesis.
Se actualice la bibliografía de los programas.

Res096-12C30157

Carrera	Maestría en Ciencias del Lenguaje
Institución	Universidad Nacional de Salta
Unidad académica	Facultad de Humanidades
Período	6 años
Categorización	C
Fecha	28 de marzo de 2014

Compromiso

Se excluya la participación de alumnos de la dirección de tesis, del cuerpo docente y de la estructura de gestión de la carrera.
Se excluya al director de tesis del jurado evaluador.
Se amplíe la disponibilidad de directores de tesis, dada la cantidad de alumnos.

Recomendar

Se incremente la participación de los alumnos de la carrera en las actividades de investigación.
Se implementen políticas destinadas a mejorar la tasa de graduación.

Res122-14C30232

CARRERA	Maestría en Ciencias Sociales
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de General Sarmiento
UNIDAD ACADÉMICA	Instituto de Ciencias
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	25 de abril de 2011

RECOMENDAR

Se formalice un mecanismo de seguimiento de graduados.
Se promueva el desarrollo de actividades de transferencia.

RES224-11C3920

CARRERA	Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales
INSTITUCIÓN	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
UNIDAD ACADÉMICA	Sede Académica Argentina
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	04 de mayo de 2011

RECOMENDAR

Se radiquen proyectos de investigación en la institución, a fin de desarrollar una masa crítica estable en el área, se incremente la participación de docentes de la carrera en las actividades de investigación de la institución y se incorpore a los alumnos en ellas.
Se incluyan en el reglamento los requisitos que deben cumplir los integrantes del jurado de tesis para su designación.
Se ajusten las denominaciones de las asignaturas de los programas a las que han sido aprobadas por la institución.
Se implementen políticas destinadas a incrementar la tasa de graduación.
Se implementen mecanismos de seguimiento de graduados.

RES268-11C3948

CARRERA	Maestría en Didácticas Específicas, con orientación en Ciencias Sociales y con orientación en Lengua y Literatura
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	NS
FECHA	28 de junio de 2013

RECOMENDAR

Se evalúen externamente las actividades de investigación, y se incremente la participación de los maestrandos en ellas.
Se adecue la normativa específica de la carrera a lo establecido por la Resolución Ministerial de estándares y por la normativa de la misma Universidad, en lo que respecta a la no inclusión del director de tesis en el jurado.
Se mejore el fondo bibliográfico, incrementando la suscripción a revistas vinculadas a las temáticas de la carrera, y ampliando el acceso a redes y a bancos de datos específicos.

Res464-13C30277

Carrera	Maestría en Desarrollo Sustentable del Hábitat Humano
Institución	Universidad Tecnológica Nacional
Unidad académica	Facultad Regional Mendoza
Período	3 años
Categorización	Sin graduados
Fecha	12 de junio de 2012

RECOMENDAR

No indica.

RES516-12C30193

CARRERA	Maestría en Finanzas
INSTITUCIÓN	Universidad del CEMA
UNIDAD ACADÉMICA	Departamento de Finanzas
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	NS
FECHA	17 de agosto de 2011

RECOMENDAR

Se incorporen al plan de estudios la asignatura de Metodología de la Investigación y las 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación ajenas a la elaboración del trabajo final.
Se incrementen las actividades de investigación con la participación de los docentes de la carrera y se propicie la inclusión de los alumnos de la Maestría en estas actividades.
Se constituya un Comité Académico con integrantes que residan en el país.

RES539-11C3988

CARRERA	Maestría en Administración
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Económicas
PERÍODO	No indica
CATEGORIZACIÓN	A por solicitud de reconsideración
FECHA	25 de junio de 2012

RECOMENDAR

Se revise la composición prevista para el jurado de las tesis con al menos un integrante externo a la Institución.
Se incentiven las actividades de investigación con la participación en ellas por parte de alumnos y docentes de la Maestría.

RES571-123924

CARRERA	Maestría en Ciencias Sociales
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Río Cuarto
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Humanas
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	del reconocimiento oficial provisorio del título.
FECHA	22 de diciembre de 2003

RECOMENDAR

Se promueva la firma de convenios específicos, para optimizar el desarrollo de la carrera, una vez puesta en marcha.
Se incentive la interdisciplinariedad en los proyectos de investigación y se desarrollen líneas de investigación en las que puedan articular sus propios proyectos los maestrandos.

RES616-03P1460

CARRERA	Maestría en Bioética
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Cuyo
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Médicas
PERÍODO	No indica
CATEGORIZACIÓN	B por solicitud de reconsideración
FECHA	16 de diciembre de 2008

RECOMENDAR

Se desarrollen proyectos de investigación relacionados con la temática del posgrado.
Se desarrollen nuevas líneas con una mayor amplitud temática y que permitan la inserción de todos los maestrandos.

RES626-08C3723

CARRERA	Maestría en Agronegocios
INSTITUCIÓN	Universidad Austral
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Empresariales
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	17 de octubre de 2011

RECOMENDAR

Se asegure que la calidad de los trabajos finales se corresponda con los requerimientos de una carrera de maestría.
Se estipulen en el plan de estudios las 184 horas de actividades prácticas que debe cumplir el alumno fuera del ámbito de la Facultad.
Se incremente la participación de los alumnos en las actividades de investigación.
Se implemente un mecanismo formal de seguimiento de graduados.

RES739-11C3883

Carrera	Maestría en Estadística Matemática
Institución	Universidad de Buenos Aires
Unidad académica	Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Período	6 años
Categorización	B
Fecha	30 de septiembre de 2013

RECOMENDAR

Se diversifiquen las líneas de investigación.

RES809-13C30290

CARRERA	Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Rosario
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Letras
PERÍODO	No se indica
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	6 de diciembre de 1999

RECOMENDAR

Adecuar el reglamento de ingreso a la carrera de acuerdo a los términos establecidos por el Art. 39 de la ley 24.521.
Tomar medidas tendientes al logro de financiamiento complementario de la carrera.
Promover la implementación de un catálogo centralizado de las bibliotecas universitarias de todo el país con un sistema de préstamos interbibliotecas ágil, dinámico y eficaz.
Implementar sistemas de consulta y apoyo de los alumnos por parte de los profesores, lo cual se considera especialmente relevante en el caso de los docentes invitados.

RES823-99C3146

CARRERA	Maestría en Derecho Empresario
INSTITUCIÓN	Instituto Universitario ESEADE
UNIDAD ACADÉMICA	Instituto Universitario ESEADE
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	No indica
FECHA	13 de diciembre de 2011

RECOMENDAR

Se incorporen a los programas contenidos vinculados al derecho del consumidor de servicios bancarios y financieros y la bibliografía vinculada a los contenidos recientemente incluidos al plan de estudios.
Se asegure la incorporación de alumnos y se promueva la participación de los docentes en las actividades de investigación.

RES1031-11C3930

CARRERA	Maestría en Derecho
INSTITUCIÓN	Universidad de Palermo
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Derecho
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	16 de diciembre de 2011

RECOMENDAR

RES1162-11C3962

IV. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE MAESTRÍA-PROYECTOS

CARRERA	Maestría en Gestión de servicios de gerontología
INSTITUCIÓN	Instituto Universitario ISALUD
UNIDAD ACADÉMICA	Instituto Universitario ISALUD
CATEGORIZACIÓN	1 año
FECHA	14 de marzo de 2002

RECOMENDAR

Se concreten los convenios y actividades de cooperación que se están organizando para fortalecer el área de Tercera Edad dentro del Instituto.
Se haga efectivo el aumento de la carga horaria de las asignaturas directamente relacionadas con la temática de la maestría.
Se designe un profesor responsable para las asignaturas que son dictadas por varios docentes.
Se asegure la participación de los alumnos en las actividades de investigación y transferencia que desarrolle el Instituto.

OBSERVACIONES

Se sostuvo en el informe de evaluación que el profesor designado para el cargo de Director no tenía suficientes antecedentes académicos de relevancia ni formación específica en la temática de la carrera. Para resolver esta carencia, la Institución designó una nueva Directora, que cuenta con los antecedentes requeridos para llevar adelante el proyecto. Ella será acompañada por dos coordinadores quiénes también presentan antecedentes acordes a lo solicitado.
No está clara la estructura de apoyo técnico/administrativo.
Los aspectos orientados a la gestión institucional no aparecen suficientemente tratados en el Plan de Estudios
Los programas de materias específicas no cuentan con un desarrollo detallado de las unidades temáticas referidas a la Tercera Edad; por ejemplo, en el programa de la asignatura Gerencia de Organizaciones para la Tercera Edad no se observan unidades
destinadas a este tipo de organizaciones, en la materia Estado y Políticas Sociales para la Tercera Edad la temática referida a la vejez está presente pero con un escaso peso relativo, frente a los temas referidos a políticas sociales en general; sería conveniente que algunas asignaturas generales incluyeran elementos propios para el análisis de la temática de la Tercera Edad
El perfil que se desprende del plan de estudios y de los contenidos de las materias está más orientado a la problemática de las políticas para la tercera edad que a la gestión institucional, de programas y servicios concretos para el sector.
Se ampliará la carga horaria de las asignaturas directamente relacionadas con la temática de la maestría de 222hs. a 300 hs y presenta los programas reformulados de cinco materias, en donde se incrementó el peso relativo de los contenidos y la bibliografía relativos a la Tercera Edad.
En los casos de materias dictadas por varios profesores, no queda claro quién cumple el rol de tutor de las actividades del curso y quién desempeña la tutoría del trabajo final.
Aunque en la presentación se informa que la carrera es presencial y que incluye actividades no presenciales, el consultor que visitó la institución informa que el posgrado se dictará con periodicidad mensual, de jueves a sábados; esto en la práctica constituye una modalidad semipresencial con encuentros demasiado espaciados y para que pueda considerarse presencial sería necesario por lo menos duplicar su frecuencia; La descripción de las actividades presenciales incluye actividades que no formarían parte del dictado de los cursos, tales como trabajos de relevamiento bibliográfico y participación en seminarios, talleres, etc.
Las actividades no presenciales -258 hs.- no están claramente identificadas ni definidas con precisión.
La periodicidad no puede aumentarse por las características de los estudiantes, ya que la mayoría son del interior. Para atenuar los efectos negativos de la discontinuidad de los encuentros se plantean actividades no presenciales. Se considera que si bien las actividades no presenciales están bien justificadas y detalladas, sería conveniente tratar de incrementar la cantidad de horas presenciales.
Algunos de los docentes previstos para el dictado de las asignaturas vinculadas con la gestión de programas e instituciones para la tercera edad no cuentan con los antecedentes y el perfil

requerido.
Las investigaciones que presenta la Institución no están relacionadas con la temática específica de la carrera propuesta.
La biblioteca cuenta con vínculos interbibliotecarios pero no posee publicaciones periódicas de la temática en cuestión.

RES89-13C30275

CARRERA	Maestría en Salud Pública con Orientación en Establecimientos y Servicios de Atención Médica
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de La Plata
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Médicas
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	24 de abril de 2003

RECOMENDAR

Se incluyan en el plan de estudios y la Bibliografía la temática de la actual crisis socio sanitaria de nuestro país.
Se conforme un cuerpo docente más multidisciplinario, que puede encontrarse sin salir de la UNLP, en las áreas de historia, ciencias sociales, políticas sociales, ciencias políticas, antropología, economía, para el análisis y el abordaje de los núcleos conceptuales de la maestría.
Se fomenten las actividades científico tecnológicas y de transferencia.

OBSERVACIONES

Para analizar y evaluar esta propuesta, es necesario hacer un análisis del contexto en el que se inscriben las Políticas de Salud. Argentina está viviendo hoy la mayor crisis social de la historia y se prevé que el año 2003, fecha de comienzo de esta Maestría, no va a configurar una situación muy diferente de la actual.
En los documentos elevados a la CONEAU, en septiembre de 2002, no se hace mención a esta crisis que, en versión larvada, tiene varios años de evolución, y cuyo desarrollo explosivo comenzó a fines del año 2001. En el enfoque general de esta Maestría y de su similar de Sistemas Municipales de Salud, no hay mención a la existencia de la crisis o al gran corpus de literatura que intenta explicarla, en un área en que la reciente producción de trabajos de intelectuales argentinos es una de las más importantes del mundo. Ni en la estructura general de las asignaturas de esta Maestría o de su similar, ni en la bibliografía que, como se ha dicho, es exactamente igual para ambas carreras, se refleja la situación socio sanitaria de Argentina, ni la muy rica producción intelectual que intenta interpretarla, lo cual ofrecería a los alumnos un marco explicativo para la crisis que tienen que enfrentar, que enriquecería la propuesta que deberán hacer desde su ámbito de trabajo. Por otra parte, estas áreas de conocimiento a las que se ha hecho mención, se reflejan poco en las trayectorias académicas y laborales o en la producción de los miembros del cuerpo docente. Estos comentarios son de tipo general, pero se juzgan centrales para considerar como "buena" una maestría.
Con respecto a convenios, se menciona que se encuentran firmados con otras instituciones y países pero no se adjuntan en el expediente.
Pese a que la actual crisis sanitaria es la mayor de la historia y que sus causas y evolución han sido ampliamente analizadas en el ámbito académico, esto se refleja muy imperfectamente en el Plan de Estudios. Categorías analíticas como ideología neoliberal, globalización, lógica del capital financiero aplicado a la salud, "transformismo" de la clase política, desarticulación del Estado, su desfinanciación y su reemplazo por instituciones de la Sociedad Civil, operaciones de los Organismos internacionales de crédito en el área de la salud, corrupción como "lubricante del desarme del estado de bienestar", sextuplicación de la pobreza o la indigencia, quintuplicación del desempleo, precarización del trabajo y reducción del poder de compra de los salarios con todas sus consecuencias en la salud física y mental de la población -acerca de lo cual hay una extensa bibliografía nacional e internacional-, no parecen reflejarse ni en la bibliografía, ni en los acápites de las asignaturas. Estando así las cosas, los graduados van a contar con pocas herramientas de análisis para evaluar las situaciones, que enfrentan en sus lugares de trabajo y para tomar medidas eficaces, es decir, para paliarlas.
El cuerpo docente de esta maestría está fuertemente representado por un perfil biomédico y sanitarista. Para explicar por qué la Argentina tiene ciertas políticas con respecto a establecimientos de salud y no otras, resultaría útil contribuir con saberes provenientes de otras áreas del conocimiento: economía, ciencias políticas, psicología social, sociología. Sería deseable que estos

otros saberes contribuyeran a explicar fenómenos de tan alta importancia como los hospitales de autogestión, el desfinanciamiento del sector oficial de salud, la creciente existencia de necesidades de salud que no encuentran respuestas en la oferta sanitaria, el deterioro de las condiciones de trabajo del personal, etc.
Actividades científico-tecnológicas y de transferencia. No se consignan.
Como requisito de admisión se exige título de grado -no se especifica disciplina de base-.
Infraestructura y equipamiento. De acuerdo a los estándares argentinos, la infraestructura y el equipamiento son adecuados.

RES108-03P1332

CARRERA	Maestría en Mecánica Vascular e Hipertensión Arterial
INSTITUCIÓN	Universidad Austral
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Biomédicas
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	22 de junio de 2006

RECOMENDAR

Se formalicen los convenios específicos con los ámbitos de práctica propuestos.
Se elabore una grilla de tipificación y cuantificación de las actividades prácticas que los alumnos deberán realizar para graduarse.
Se concreten instrumentos decisorios que avalen los cambios propuestos en los contenidos del plan de estudios y en el Reglamento de la Maestría.

OBSERVACIONES

Si bien se informa también que la cátedra de Fisiología de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires -UBA- funcionará como ámbito de práctica, no se adjunta el convenio suscripto a tal efecto. Se recomienda celebrar los respectivos convenios específicos en forma previa a la puesta en marcha de la Maestría.
La duración total prevista para la carrera es de 18 meses, con un total de 770 horas presenciales obligatorias -595 teóricas y 175 prácticas-, a las que se agregan 772 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación.
Se observó que el plan de estudios se orientaba a la práctica médica clínica, lo que impediría su completo aprovechamiento por parte de cursantes carentes de título de grado en Medicina. Esta debilidad fue subsanada mediante una modificación de los requisitos de titulación en el Reglamento de la Maestría.
Se modificó el contenido de los trabajos prácticos, específicamente en los aspectos de diseño de investigación, evaluación de situaciones reales y modeladas de salud pública, estudios de campo y talleres de capacitación metodológica docente.
Se han agregado unidades temáticas a los módulos del plan de estudios, entre las que se cuentan aquellas que se relacionan con epidemiología, naturaleza del aprendizaje, estrategias de enseñanza, metodología de la investigación y salud pública. La adquisición y comprensión estos conocimientos será evaluada en el examen parcial estructurado correspondiente a cada módulo. Este último será oral e individual, y constará de dos partes: en la primera serán examinados los contenidos teóricos y en la segunda los contenidos prácticos. […] Los contenidos prácticos, mediante desarrollo y resolución de un caso clínico, aplicando el método científico, diseño de un estudio de campo en salud pública, selección de metodología estadística para el diseño e investigaciones y otros.
Se estima necesario detallar en una grilla las habilidades y destrezas que deberá adquirir el alumno mediante las actividades prácticas previstas, especificando asimismo el mínimo numero de prácticas de cada tipo a realizar para graduarse.
Para la graduación se exigirá aprobar todas las cátedras programáticas -incluyendo los trabajos prácticos- y defender exitosamente la tesis.
El principal objetivo del posgrado -modificado en respuesta al informe de evaluación- es brindar a los graduados universitarios una formación de elevado nivel académico, que los capacite para su inserción en el contexto social, académico o profesional de las disciplinas vinculadas con la temática de la Maestría.
Los restantes objetivos -clasificados como generales o específicos-, expresan el propósito de brindar una formación de alta calidad en la investigación y de estimular el trabajo interdisciplinario. Se subraya la intención de ofrecer una formación en ciencias humanísticas aplicadas que pueda integrarse a la interpretación de todas las perspectivas científicas.

Se espera que el egresado esté capacitado para: insertarse en ámbitos de docencia o de desarrollo académico, en centros asistenciales o en áreas de relevamiento y planificación de políticas de salud, en el contexto de la salud y enfermedad vascular y su impacto epidemiológico; conducir o integrar estructuras de trabajo interdisciplinario que aborden la temática de la salud y la enfermedad vascular, su impacto en la salud pública y su relación con las disciplinas asociadas, todo ello a partir del conocimiento de las causas, mecanismos y complicaciones de tales patologías; integrar equipos de investigación y aportar conocimientos avanzados en el área disciplinar de la Maestría en diversos ámbitos -Ciencias Básicas e investigación experimental o clínica-; diseñar, implementar y evaluar programas de investigación, y analizar estudios publicados en forma crítica; divulgar conocimientos, perspectivas y resultados, y participar en actividades docentes propias de cuerpos académicos vinculados a programas de grado o de posgrado.
El seguimiento de la actuación de los docentes y tutores se realizará mediante: a) la discusión de objetivos y contenidos en reuniones de claustro; b) la observación de clases y seminarios -no se informa quien realizará esta tarea-; y c) registros de las evaluaciones aplicadas.
Oportunamente fue objetada la excesiva amplitud de los requisitos de titulación para el ingreso. En la actualidad, podrán ser admitidos en la Maestría aquellos postulantes que posean título de Médico o de Bioquímico, otorgado por universidades nacionales o extranjeras; o bien ser graduados de carreras universitarias con programas de duración igual o mayor a 4 años, con actividad relacionada con las Ciencias Biomédicas.
La Asociación Civil de Estudios Superiores proveerá de un laboratorio de Anatomía, con un área de mesas para disección y estudio de preparados anatómicos, más los elementos necesarios para su conservación. Se adjunta a la respuesta al informe de evaluación un detalle del equipamiento disponible tanto en el CEDIE como en el Hospital Universitario Austral. En ese documento también se comunica que la Biblioteca de la Facultad dispone de 60 volúmenes relacionados con la temática del posgrado, a los que se suman otros 6 volúmenes, 7 suscripciones a publicaciones periódicas y el fondo bibliográfico digitalizado de la Biblioteca Sección Biomédica. Asimismo, se cuenta con acceso a bases de datos y conexión a Internet.
Como plan de mejoramiento, se propone perfeccionar, jerarquizar y mejorar todos los recursos atinentes a la Maestría. A ese fin, se proyecta capacitar a operadores, técnicos, docentes y médicos para el desarrollo de un área de investigación básica de excelencia, y para la instrumentación de animales de laboratorio que permitan estudiar las propiedades mecánicas de la pared arterial y su evaluación no invasiva en seres humanos.

RES301-06P1729

Carrera	Maestría en Salud Pública
Institución	Universidad Nacional de Córdoba
Unidad académica	Facultad de Ciencias Médicas
Categorización	Reconocimiento provisorio del título
Fecha	14 de Noviembre de 2005

RECOMENDAR

Se adecue la composición de los tribunales evaluadores de las tesis a los términos de la resolución Ministerial 1168/97 y se incorpore dicha modificación en la normativa.

OBSERVACIONES

El proyecto fue evaluado con anterioridad por la CONEAU resultando No Acreditado.
Principales falencias señaladas: a) la falta de antecedentes o formación específica en Salud Pública de algunos miembros del Comité Académico; b) la falta de participación del Director propuesto en proyectos de investigación, como así también de suficiente número de publicaciones; c) la ausencia de garantías sobre el logro del objetivo de “formar recursos humanos en calidad y cantidad que posibiliten los cambios necesarios en el campo de la Salud Pública”, a partir del curriculum presentado; d) la carencia de actividades prácticas en diferentes asignaturas, sobre todo en Epidemiología y en Investigación en Salud Pública; e) la falta de antecedentes en investigación del docente a cargo de la asignatura Investigación en Salud Pública; f) la falta de correspondencia entre la bibliografía y el alcance de los objetivos de la asignatura Metodología de la Investigación, así como también en otras materias; g) el desajuste entre formación y antecedentes de los docentes y las temáticas de las asignaturas a su cargo; h) la ausencia de mecanismos de orientación y supervisión de los cursantes, i) la falta de correspondencia entre los objetivos y el perfil del egresado.

La creación de la Maestría se fundamenta en dos propósitos: mejorar la calidad de la salud de la población, mediante la formación académica de profesionales de la salud capacitados en los cimientos, herramientas y métodos para la investigación y gestión en el ámbito de la Salud Pública; y ofrecer continuidad a los graduados de la Diplomatura en Salud Pública, dictada en la Institución desde hace treinta años. La fundamentación es adecuada.
Oportunamente se observó que no se detallaban las actividades a desarrollar en las 200 horas de actividades semipresenciales. […] En la respuesta al informe se comunica que la carga horaria semipresencial se destinará a la realización de actividades prácticas, que comprenderán relevamientos de datos, análisis comparativos, debates, confrontaciones, ejercicios de cálculo de mediciones epidemiológicas, lectura crítica de publicaciones y planes de investigación, elaboración de informes y utilización de software estadístico.
Asimismo, se solicitó aclaración sobre las modalidades de evaluación a implementar en cada asignatura. La Unidad Académica aporta un detalle pormenorizado, de cuyo análisis surge que las evaluaciones comprenderán: pruebas semiestructuradas, preguntas abiertas, cuestionarios de selección múltiple, trabajos escritos y monografías.
Tanto las actividades prácticas como las modalidades de evaluación propuestas se consideran pertinentes.
Se espera que los egresados sean idóneos para el análisis e investigación crítica de los problemas de los sistemas de salud, al igual que para proponer y conducir proyectos tendientes a resolver los problemas identificados. Por último, se pretende que los graduados hayan desarrollado una capacidad gerencial creativa, que les permita trabajar en la administración de programas e instituciones de salud.
Los espacios físicos que se destinarán al desarrollo de las actividades comprenden 4 aulas y un laboratorio de informática con capacidad para 20 alumnos. La biblioteca dispone de 46 volúmenes relacionados con la temática del posgrado y de 49 suscripciones a publicaciones especializadas. La infraestructura y el equipamiento descriptos resultan suficientes para el desarrollo de las actividades programadas.
El Decano nominará a sugerencia de la SGCS y por Resolución, un Tribunal de Tesis integrado por el Monitor, un segundo miembro propuesto por el director de la Maestría y un tercer miembro propuesto por la SGCS. Se observa que esta composición no se ajusta a lo establecido en la Resolución Ministerial 1168/97.

RES876-05P1651

V. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE ESPECIALIZACIÓN

CARRERA	Especialización en Cardiología
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Tucumán
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Medicina
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	21 de Febrero de 2008

RECOMENDAR

Se gestionen el reconocimiento oficial y la validez nacional del título de la carrera que aquí se acredita.
Se promueva la ampliación del sistema de becas.

RES060-08C2975

Carrera	Especialización en Calidad Industrial
Institución	Universidad Nacional de General San Martín
Unidad académica	Instituto de la Calidad Industrial
Período	6 años
Categorización	B
Fecha	08 de febrero de 2012

COMPROMISO

Se mejoren todos los aspectos de higiene y seguridad de talleres y laboratorios.

RECOMENDAR

Se desarrollen los programas analíticos de las asignaturas.
Se incremente la cantidad de aulas disponibles y se profundicen todas las acciones tendientes a asegurar el mantenimiento de los espacios físicos.

RES074-12C20623

CARRERA	Especialización en Formulación y Evaluación de Proyectos Agropecuarios y Agroindustriales
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Universidad de Buenos Aires
PERÍODO	No indica
CATEGORIZACIÓN	reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	21 de abril de 2004

RECOMENDAR

Incorporar profesores con títulos de posgrado de un nivel igual o superior al de la Especialización.
Perfeccionar los mecanismo de autoevaluación propuestos.

RES103-04P1435

CARRERA	Especialización en Aplicaciones Tecnológicas de la Energía Nuclear
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Cuyo Instituto Balseiro, en convenio
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ingeniería
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	25 de abril de 2011

RECOMENDAR

Se designe formalmente al Director.
Se garantice la supervisión de las actividades que desarrolla el alumno fuera de la Universidad y se formalice un mecanismo de seguimiento de graduados.

RES214-11C20557

Carrera	Especialización en Derecho Penal
Institución	Universidad Austral
Unidad académica	Facultad de Derecho
Período	6 años
Categorización	A
Fecha	28 de abril de 2010

RECOMENDAR

No indica

CARRERA	Especialización en Diabetología
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Córdoba
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Médicas Centro Formador Hospital Córdoba
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	20 de mayo de 2015

RECOMENDAR

Se implemente un registro periódico de actividades prácticas para cada alumno.

RES276-15C21010

CARRERA	Especialización en Electrofisiología Cardíaca
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de La Plata
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Médicas, Centro Formador Instituto Cardiovascular de Buenos Aires
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	20 de mayo de 2015

COMPROMISO

Se implemente un sistema de registro de actividades de los alumnos, consignando lugar, fecha, cantidad, tipo y la carga horaria asignada a cada una de las prácticas que cumple el alumno y la firma del supervisor docente.
Se apruebe la modificación propuesta por Resolución del Decano de la Facultad de Ciencias Médicas Nº 653/09 en el Reglamento de Posgrado.

RECOMENDAR

Se refuercen los mecanismos de seguimiento de alumnos a fin de lograr que se gradúen.

RES286-15C21312

CARRERA	Especialización en Administración de Justicia
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Derecho
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	No solicita
FECHA	08 de mayo de 2012

RECOMENDAR

Se incremente la proporción de docentes con titulación de posgrado.
Se ajuste la modalidad de trabajo final a lo dispuesto por la RM Nº 160/11 para este tipo de carreras.

RES333-12C20525

CARRERA	Especialización en Derecho del Trabajo
INSTITUCIÓN	Pontificia Universidad Católica Argentina
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Derecho
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	No solicita
FECHA	24 de junio de 2010

RECOMENDAR

Se definan los mismos requisitos de admisión en la presentación y en la reglamentación.
Se adecue el número máximo de ingresantes a la capacidad educativa de la institución.
Se precisen en la normativa de la carrera, las exigencias para la aprobación de los informes cuatrimestrales y se apruebe el Reglamento por parte de la Universidad.

RES410-10C20474

CARRERA	Especialización en Educación Superior
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de San Luis
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Humanas
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	08 de julio de 2013

RECOMENDAR

Se concrete el plan de mejoras referido a la adquisición de suscripciones a revistas especializadas.

RES495-13C20710

CARRERA	Especialización en Anatomía Patológica
INSTITUCIÓN	Instituto Universitario CEMIC
UNIDAD ACADÉMICA	Escuela de Medicina
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	16 de diciembre de 2008

RECOMENDAR

Se promueva el desarrollo de actividades de transferencia.
Se contemple la posibilidad de incluir un examen que evalúe específicamente los conocimientos teóricos.
Se incremente el número de suscripciones a publicaciones internacionales.

RES617-08C20235

CARRERA	Especialización en Clínica Estomatológica
INSTITUCIÓN	Pontificia Universidad Católica Argentina
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Posgrado en Ciencias de la Salud
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	19 de diciembre de 2006

RECOMENDAR

Se celebren con la mayor brevedad los convenios específicos con los hospitales Fernández y Curie.
Se incorporen servicios de estomatología a los ámbitos de prácticas informados.
Se garantice el acceso de los alumnos a publicaciones periódicas especializadas en el tema del posgrado.

RES681-06P1699

CARRERA	Especialización en Administración de Artes del Espectáculo
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Económicas
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	18 de noviembre de 2009

RECOMENDAR

Se gestionen el reconocimiento oficial y la validez nacional del título de la carrera que aquí se acredita.
Se implementen medidas destinadas a lograr que los alumnos culminen los estudios.
Se incremente el número de becas.
Se implementen mecanismos de seguimiento de graduados.

RES766-09C20445

CARRERA	Especialización en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Córdoba
UNIDAD ACADÉMICA	Centro de Estudios Avanzados
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	09 de diciembre de 2009

RECOMENDAR

Se garantice un adecuado nivel de conocimientos entre los alumnos ingresantes.
Se fortalezca el seguimiento de los alumnos a fin de lograr que culminen sus estudios.

RES797-09C20466

CARRERA	Especialización en Estadística
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	A
FECHA	30 de septiembre de 2013

RECOMENDAR

No indica

RES803-13C20822

CARRERA	Especialización en Comunicación y Ambiente
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de La Plata
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad Periodismo y Comunicación Social
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	10 de noviembre de 2010

RECOMENDAR

Se gestionen el reconocimiento oficial y la validez nacional del título de la carrera que aquí se acredita.
Se ajusten los criterios de admisión a lo establecido por la Ley de Educación Superior y su modificatoria.
Se incremente el número de docentes con titulación de posgrado.

RES818-10C20426

CARRERA	Especialización en Derechos Humanos y Políticas Sociales
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de General San Martín
UNIDAD ACADÉMICA	Escuela de Humanidades
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	B
FECHA	01 de noviembre de 2011

RECOMENDAR

Se gestionen el reconocimiento oficial y la validez nacional del título de la carrera que aquí se acredita.

RES837-11C20379

CARRERA	Especialización en Alergia e Inmunología
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Córdoba
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Médicas, Centro Formador Hospital Nacional de Clínicas
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	No solicita
FECHA	06 de septiembre de 2012

RECOMENDAR

No indica

RES846-12C20023

CARRERA	Especialización en Fisiatría y Rehabilitación
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Rosario
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Médicas
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	14 de noviembre de 2005

RECOMENDAR

Se modifique la modalidad de trabajo final en forma tal que permita valorar la adquisición de habilidades y destrezas por parte de los cursantes.

RES866-05P1504

CARRERA	Especialización en Ciencias Penales
INSTITUCIÓN	Universidad de Mendoza
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
PERÍODO	No indica
CATEGORIZACIÓN	Extender la vigencia de la acreditación de la carrera
FECHA	13 de diciembre de 2010

RECOMENDAR

Se revise el programa de la asignatura Criminología y se actualice su bibliografía.
Se diseñe un mecanismo de seguimiento de graduados.

RES915-10C20296

CARRERA	Especialización en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de General Sarmiento
UNIDAD ACADÉMICA	Instituto de Industria
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	No solicita
FECHA	13 de diciembre de 2010

RECOMENDAR

Se implementen políticas destinadas a lograr que los alumnos se gradúen.
Se implemente el sistema de becas con que cuenta la Universidad.

RES917-10C20432

CARRERA	Especialización en Gestión y Vinculación Tecnológica
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad de Villa María
UNIDAD ACADÉMICA	Escuela de Posgrado - Facultades de Agronomía y Veterinaria, de Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y de Ingeniería y Rectorado,
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio de su título
FECHA	23 de diciembre de 2009

RECOMENDAR

Se detalle en qué consistirán las prácticas profesionales, cómo se supervisarán y evaluarán y en qué lugar se desarrollarán.
Se celebren convenios específicos para realizar las prácticas profesionales fuera de la institución.
Se incremente el fondo bibliográfico relacionado con la temática del proyecto.
Se oriente el trabajo final integrador a la aplicación de un caso concreto.
Se implementen mecanismos orientados a asegurar el nivel de conocimientos necesarios para el ingreso de la carrera.
Se fortalezca la coordinación académica entre las distintas sedes del consorcio.
Se asegure la presencia de los docentes extranjeros exigidos por el programa.

RES928-09P10524

CARRERA	Especialización en Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Rosario
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Humanidades y Artes
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	29 de noviembre de 2013

COMPROMISO

Se fortalezcan las actividades de formación práctica y se consignen adecuadamente en la normativa.

RECOMENDAR

Se incorporen a la normativa las especificaciones correspondientes al seminario nivelador y las pautas para la elaboración de los trabajos finales de integración.
Se incremente la cantidad de docentes encargados de la dirección y de la evaluación de los trabajos finales de integración.
Se implemente un mecanismo de seguimiento de graduados.

RES991-13C20774

CARRERA	Especialización en Docencia Universitaria
INSTITUCIÓN	Universidad Tecnológica Nacional
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad Regional San Nicolás
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	No solicita
FECHA	29 de noviembre de 2013

COMPROMISO

Se ratifique por el Consejo Superior la autorización para dictar el nuevo plan de estudios en la Facultad Regional San Nicolás.
Se mejore la calidad de los trabajos finales de integración.

RECOMENDAR

Se incrementen las actividades de formación práctica y se consignen estas actividades en los programas correspondientes.
Se diversifique la dirección de los trabajos finales de integración.

RES993-13C20813

CARRERA	Especialización en Administración y Contabilidad Pública
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Rosario
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Económicas y Estadística
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	19 de diciembre de 2005

RECOMENDAR

Se celebren los convenios gestionados en la actualidad.
Se verifique que los contenidos de la asignatura Derecho Constitucional no se superpongan con los correspondientes a programas de grado.
Se garantice el seguimiento efectivo de la actividad desarrollada por los docentes que no residen en la ciudad prevista para el dictado.
Se considere la posibilidad de ofrecer el cursado de un propedéutico optativo a los Licenciados en Administración o en Economía.

RES1003-05P1713

CARRERA	Especialización en Administración de Servicios de Salud centrada en la Calidad
INSTITUCIÓN	Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación Barceló
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Medicina
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	No solicita
FECHA	29 de diciembre de 2010

RECOMENDAR

Se incremente el número de docentes con titulación de posgrado.
Se garantice la calidad de los trabajos finales.
Se modifique la denominación del posgrado de acuerdo con lo indicado en el texto de los considerandos.

RES1023-10C20420

VI. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE ESPECIALIZACIÓN-PROYECTOS

CARRERA	Especialización en Auditoría Kinefisiátrica
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Medicina
CATEGORIZACIÓN	3 años
FECHA	13 de marzo de 2015

COMPROMISOS

Se celebre el convenio específico con el Hospital Rocca que asegure las prácticas de los alumnos de la carrera en dicho ámbito.
Se implementen registros de las actividades prácticas de los alumnos que consignen fecha, tipo de práctica realizada, carga horaria cumplida en cada ocasión y firma del supervisor.

RECOMENDAR

Se incrementen las prácticas en terreno supervisadas por docentes de la carrera.
Se garantice la calidad de todos los trabajos finales.
Se elaboren guías para cada una de las actividades prácticas.

OBSERVACIONES

La información aportada por la institución permite conocer la vinculación que la Especialización tiene con el pregrado y con el posgrado. La normativa contempla los principales aspectos implicados en el funcionamiento de la carrera, aunque es necesario celebrar un convenio específico que garantice la realización de la actividad en terreno en el Hospital Rocca. La estructura de gestión de la carrera, de acuerdo a la distribución de responsabilidades y a las funciones asignadas, resulta adecuada. Los perfiles de los responsables son pertinentes con las funciones que tienen a su cargo.
Con respecto al plan de estudios, se observa que la forma de organización de las actividades curriculares, su duración y su distribución en el tiempo son apropiadas. La calidad y actualización de los contenidos de los programas son suficientes. Se considera que los requisitos de admisión estipulados en la normativa son adecuados. Respecto a la realización de los trabajos prácticos en el aula, los mismos se consideran pertinentes, aunque se sugiere la elaboración de guías para cada una de las actividades prácticas. Asimismo, se recomienda incrementar las prácticas en terreno supervisadas por docentes de la carrera e implementar registros institucionales que permitan constatar su cumplimiento.
Del análisis de los antecedentes de las fichas docentes presentadas se concluye que sus perfiles son adecuados para dictar las asignaturas. Se considera que los mecanismos de seguimiento docente son satisfactorios.
La modalidad de evaluación final es adecuada. Respecto de los 10 trabajos finales presentados, se observa una marcada heterogeneidad en su forma de presentación. Además, algunos trabajos presentan dificultad para desarrollar estrategias metodológicas técnicas apropiadas y validadas en el campo científico y otros trabajos muestran debilidades para formalizar una clara definición del área temática de interés que permita la identificación de un tema factible de ser abordado como objeto de investigación o de intervención. A fin de mejorar la calidad de los próximos trabajos, la institución informa la incorporación de contenidos de Metodología de la Investigación y pautas en la normativa para la elaboración y la evaluación de los trabajos finales. La cantidad de directores de trabajo final informada es suficiente. Existen mecanismos institucionales de seguimiento de alumnos y de graduados. Con respecto a la evolución de las cohortes se puede afirmar que es muy bajo el nivel de desgranamiento y deserción.
La infraestructura y el equipamiento son suficientes.

RES88-15C20937

CARRERA	Especialización en Dermatología
INSTITUCIÓN	Universidad Católica de Córdoba
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Medicina
CATEGORIZACIÓN	---
FECHA	1º de diciembre de 1998

RECOMENDAR

La incorporación al cuerpo docente de más profesionales dedicados a la dermatología y el mantenimiento de los docentes de otras ramas de la medicina como cuerpo consultor.
La presentación de planes de investigación grupal sobre técnicas diversas, en especial en el área clínica.
El incremento de los recursos a través de un sistema de arancelamiento.
La implementación de investigaciones en el área dermatológica, no sólo desde el punto de vista clínico y la publicación de los resultados en revistas de la especialidad.
La realización de pasantías en clínicas, universidades o servicios del país, o del extranjero a los fines de fomentar una visión global de la especialidad.

RES150P005-98P1008

CARRERA	Especialización en Cirugía de Tórax, con Hospital Córdoba
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Córdoba
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Médicas
CATEGORIZACIÓN	Reconocimiento oficial provisorio del título
FECHA	8 de mayo de 2006

RECOMENDAR

Se garantice la disponibilidad de los textos y publicaciones necesarios para cubrir los requerimientos del posgrado.
Se modifiquen los requisitos de admisión en forma acorde a lo indicado en los considerandos.

OBSERVACIONES

Se considera necesario que la Facultad garantice la disponibilidad de un acervo bibliográfico acorde con los requerimientos del posgrado, tanto en lo relativo a textos como a suscripciones a publicaciones periódicas especializadas en la temática del posgrado. También debería especificarse que aquellos aspirantes con título de Médico expedido en el extranjero deberán presentar la revalidación del mismo ante las autoridades nacionales competentes.
Más allá de las observaciones anteriores, la inserción institucional de la propuesta es favorable, pues el centro formador previsto es prestigioso y su actividad asistencial garantizará una correcta formación práctica de los cursantes. La estructura de gobierno es adecuada, el Director propuesto es idóneo y los docentes están capacitados para su desempeño en el nivel de posgrado. Los contenidos de los programas son pertinentes y suficientes
Los datos aportados en la respuesta al informe de evaluación y la excelente relación docente-alumno -que implicará un entrenamiento intensivo en la disciplina- permiten afirmar que la presente Especialización puede llegar a transformarse en una referencia en el ámbito nacional.

RES214-06P1581

CARRERA	Especialización en Anatomía Patológica con Hospital Santillán
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Tucumán
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Medicina
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	12 de diciembre de 2014

COMPROMISOS

Se celebre el convenio específico con el Centro Formador, a fin de establecer claramente las responsabilidades de cada una de las partes y el modo en que se garantizará la supervisión por parte de la Universidad de las actividades prácticas.
Se perfeccionen las fichas de evaluación de los alumnos, haciendo énfasis en la adquisición de destrezas específicas.

Se estipulen en la normativa institucional los requisitos para la presentación del trabajo final, de acuerdo con lo establecido en la RM Nº 160/11.

RECOMENDAR

Se fortalezcan los mecanismos de seguimiento de alumnos a fin de aumentar la tasa de graduación.
Se implementen mecanismos de seguimiento de graduados.

OBSERVACIONES

La carrera se presenta por primera vez para su acreditación.
En la actual evaluación se pudo constatar una adecuada inserción institucional. Existe vinculación con las carreras de posgrado y con las actividades de investigación desarrolladas en la unidad académica. La estructura de gestión de la carrera, de acuerdo a la distribución de responsabilidades y a las funciones asignadas, resulta adecuada. Los perfiles de los responsables son pertinentes a las funciones que tienen a su cargo.
La estructura curricular del plan de estudios vigente resulta adecuada. Los requisitos y mecanismos de admisión aseguran un adecuado perfil de alumno ingresante. Las actividades de formación práctica se corresponden con las características del posgrado y con el perfil de egresado pretendido, y los ámbitos de práctica disponibles para el desarrollo de las actividades curriculares son suficientes. Existe consistencia entre denominación de la carrera, sus objetivos, el plan de estudios y perfil del graduado a lograr.
Con respecto al cuerpo académico, se observa que la formación académica, la experiencia profesional, la trayectoria en docencia y los títulos del plantel docente son adecuados.
Con respecto a la modalidad de evaluación final, se observa que es necesario estipular en la normativa institucional los requisitos para la presentación del trabajo final, de acuerdo con lo establecido por la RM Nº 160/11. Asimismo, es necesario fortalecer los mecanismos de seguimiento de alumnos a fin de aumentar la tasa de graduación e implementar mecanismos formales de seguimiento de graduados. La infraestructura y el equipamiento son adecuados.

RES1055-14C20973

CARRERA	Especialización en Contabilidad Superior y Auditoría
INSTITUCIÓN	Universidad Nacional de Misiones
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Económicas
CATEGORIZACIÓN	Por un periodo de 3 años
FECHA	13 de diciembre de 2011

RECOMENDAR

Se gestionen el reconocimiento oficial y la validez nacional del título de la carrera que aquí se acredita.

OBSERVACIONES

En la unidad académica existe un desarrollo académico adecuado en el área temática de la especialización presentada.
Teniendo en cuenta la distribución de las responsabilidades y de las funciones asignadas a los distintos componentes, la estructura de gestión de la carrera es adecuada.
El Director posee una amplia trayectoria en la temática de la carrera, pero no reside en el lugar donde se dicta el posgrado. Además, informa ser el director de otros 8 posgrados. A esto se suma que la Codirectora no posee suficientes antecedentes en la temática para reemplazarlo en su ausencia. En la respuesta, la carrera argumenta que el Director puede cumplir adecuadamente con sus funciones. Respecto del Codirector, se actualiza la ficha docente y se incorpora un segundo Codirector, ambos locales. Las tareas del Director en las distintas instituciones no se superponen. Por otra parte, el segundo Codirector, junto con el primero, pueden gestionar de manera adecuada la carrera.
La normativa es suficiente y pertinente para regular el desarrollo del posgrado.
La forma de organización de las actividades curriculares es adecuada para una especialización. La carga horaria se ajusta al estándar establecido por la Resolución Ministerial Nº 1.168/97. La correlación entre el diseño del plan, su duración total y su distribución en el tiempo es adecuada.

Los contenidos de los programas de las actividades curriculares son, por su parte, pertinentes y la bibliografía consignada es suficiente y actualizada. Existe un ajuste adecuado entre el plan de estudios y la denominación del posgrado.
Las actividades de formación práctica son apropiadas. Durante el desarrollo de las clases, se estudian y resuelven casos relacionados con la temática de cada módulo. Además, se exige la presentación de trabajos finales, realizados en pequeños grupos -no más de cuatro alumnos-, para que reflexionen sobre casos reales y los relacionen con los contenidos desarrollados en esa instancia curricular.
Si bien son adecuados los títulos de grado que se admiten para el ingreso, es conveniente aclarar que es el título de Contador Público, propiamente, el que otorga habilitación para el ejercicio profesional. Además, según se aclara en la respuesta al informe de evaluación, el Reglamento de la Carrera establece las pruebas de admisión, entre las que está previsto un examen de ingreso, que se exigen a los aspirantes, estando todo este proceso bajo la responsabilidad del Comité Académico. También se informa que en las dos cohortes todos los alumnos que cursaron han poseído título de Contador Público.
Los antecedentes del plantel docente son apropiados para el desempeño de las tareas bajo su responsabilidad. Existe correspondencia entre las áreas disciplinares de formación de los docentes y las actividades curriculares que tienen a cargo. La experiencia del cuerpo académico en la dirección de los trabajos finales es suficiente. Existe documentación institucional de respaldo en la que consta que los docentes informados son integrantes del cuerpo académico de la carrera.
Las aulas son adecuadas y suficientes para el desarrollo de las actividades curriculares.
El fondo bibliográfico especializado disponible en biblioteca, el equipamiento y las bases de datos son suficientes para el posgrado.
El equipamiento informático a disposición de los alumnos es adecuado y conveniente.
La modalidad elegida para la evaluación final es de carácter integrador y resulta satisfactoria.
Los trabajos finales adjuntados en la respuesta al informe de evaluación poseen, asimismo, una calidad apropiada.
Los mecanismos de seguimiento y evaluación del desempeño docente son convenientes. Se informan mecanismos de seguimiento y supervisión del proceso de formación y de alumnos. El número de egresados avala la adecuación de los mecanismos de seguimiento del proceso de formación.
En la evaluación original se observó que la tasa de graduación no era la adecuada, ya que la carrera no contaba con graduados. En respuesta a esta observación, la carrera informa que hace una distinción entre graduados y egresados; así, para entregarles el título se debería contar con el reconocimiento oficial y la validez nacional. Como aún no se poseen dichos requerimientos, informa egresados en lugar de graduados. En la primera cohorte, de 26 alumnos que culminaron el cursado, 12 egresaron; los alumnos de la segunda cohorte están en instancia de realización del trabajo final integrador.

RES1041-11C20502

VII. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE RESPUESTAS A LAS SOLICITUDES DE RECONSIDERACIÓN

MODIFICACIÓN	de B a A
FECHA	Miércoles, 5 de Octubre de 2016
CARRERA	Doctorado en Antropología Social, de la Universidad Nacional de General San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales
RECOMENDACIÓN	La Resolución N° 1232 -CONEAU- 15 recomendaba incrementar las actividades de investigación vinculadas con las temáticas del Doctorado, con participación de docentes y alumnos de la carrera; incentivar la producción científica de los integrantes del cuerpo académico; implementar acciones tendientes a disminuir la deserción de alumnos e incrementar la cantidad de graduados.
OBSERVACIÓN	---
RS-2016-01966154-APN-CONEAU-ME	

MODIFICACIÓN	de B a A
FECHA	Miércoles, 5 de Octubre de 2016
CARRERA	Maestría en Antropología Social, de la Universidad Nacional de General San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales
RECOMENDACIÓN	La Resolución N° 323 -CONEAU- 16 recomendaba incrementar la participación de docentes y alumnos de la carrera en las actividades de investigación.
OBSERVACIÓN	Por otro lado, se informa que en el período 2014-2016 se han incorporado 31 alumnos becados. A la fecha, se cuenta con 53 egresados. Actualmente, 13 maestrandos están escribiendo sus tesis y 3 están a la espera de la fecha para su defensa.
RS-2016-01966163-APN-CONEAU-ME	

MODIFICACIÓN	Sin cambios
FECHA	Miércoles, 5 de Octubre de 2016
CARRERA	Doctorado en Geografía, de la Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades
RECOMENDACIÓN	La Resolución N° 892 -CONEAU- 15 estableció el siguiente compromiso para el mejoramiento de la calidad de la carrera: asegurar que la calidad de las tesis se adecuara a lo establecido por la Resolución Ministerial de estándares. Asimismo, recomendó fortalecer el cuerpo académico con integrantes locales que cuenten con título de doctor y experiencia en dirección de tesis y las políticas tendientes a incrementar la cantidad de graduados.
OBSERVACIÓN	no se dispone de elementos de juicio suficientes para modificar la categorización asignada en un primer momento
RS-2016-01966249-APN-CONEAU-ME	

MODIFICACIÓN	como B
FECHA	Martes, 8 de Noviembre de 2016
CARRERA	Maestría en Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Agrarias, la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, y la Universidad Nacional del Sur, Departamento de Geografía y Turismo y Departamento de Agronomía
RECOMENDACIÓN	no se categorizó la mencionada carrera, habiéndolo solicitado oportunamente la institución peticionante.
OBSERVACIÓN	---
RS-2016-03089919-APN-CONEAU-ME	

MODIFICACIÓN	De C a B.
FECHA	Martes, 20 de Diciembre de 2016
CARRERA	Maestría en Estudios Sociales Latinoamericanos, de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales
RECOMENDACIÓN	La Resolución N° 1277 -CONEAU- 2015 observaba la necesidad incrementar las actividades de investigación vinculadas con la temática de la carrera e intensificar la participación de los alumnos en estas actividades.
OBSERVACIÓN	---
	RS-2016-04841117-APN-CONEAU-ME

MODIFICACIÓN	No acreditación de la carrera
FECHA	Martes, 20 de diciembre de 2016
CARRERA	Maestría en Gestión Empresaria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Facultad de Ciencias Económicas
RECOMENDACIÓN	Que la Resolución N° 234 -CONEAU- 16 observaba que 4 de los 5 integrantes de la estructura de gestión residían fuera de la zona de dictado de la carrera, a esto se suma que el Director dirigía además de esta carrera, la maestría homónima en la sede de Trelew, en la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Nacional del Comahue y se desempeñaba como docente en otras carreras del área de Costos; sólo 5 docentes del plantel residían en la zona de dictado de la carrera; en 2 de los casos informados se advertía que los jurados no habían cumplido con la exigencia de un miembro externo a la Universidad; no se había modificado el plazo máximo para la entrega del trabajo final, aspecto que ya se había señalado en el informe de la evaluación anterior. Su larga prolongación podría ser uno de los factores que afectan la graduación de los alumnos.
OBSERVACIÓN	Se puede concluir que los elementos de juicio no son suficientes para modificar lo resuelto en un primer momento.
	RS-2016-04841212-APN-CONEAU-ME

VIII. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE MAESTRÍAS EN AGRONEGOCIOS

CARRERA	Maestría en Agronegocios y Alimentos
INSTITUCIÓN	Universidad de Buenos Aires
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Agronomía
PERÍODO	3 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	22 de marzo de 2006

RECOMENDAR

Se gestione ante el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el correspondiente reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional del título que se acredita por la presente, para garantizar a los graduados de la carrera acreditada los derechos que concede la normativa vigente.
Se implemente el plan de mejoramiento tendiente a mejorar el perfil y la dedicación del cuerpo académico.
Se identifiquen las causas que generan una baja tasa de egreso y se implementen las medidas que permitan mejorarla.

OBSERVACIONES

La Maestría en Agronegocios y Alimentos, de la Escuela para Graduados Alberto Soriano de la Facultad de Agronomía -FAUBA- de la Universidad de Buenos Aires -UBA-, se dicta desde el año 1999, propone una formación de carácter continuo y modalidad presencial. No cuenta con reconocimiento oficial y validez nacional del título.
La creación del posgrado se fundamenta sobre la necesidad de generar capacidades y conocimientos en agronegocios. La oferta académica de grado y posgrado está vinculada con la propuesta, dado que en la Universidad de Buenos Aires existen carreras afines con la temática del Programa de Agronegocios, principalmente en las Facultades de Agronomía y Ciencias Económicas.
Correspondencia entre el diseño, duración y desarrollo del plan de estudios.
El plan de estudios es de tipo estructurado y fue aprobado en 1999. La duración total de la carrera es de 18 meses, con un total de 708 horas presenciales obligatorias -623 teóricas y 85 prácticas-, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación, y 42 horas a otras actividades complementarias. El plan de estudios está constituido por 17 materias obligatorias y 5 materias optativas. Se trata en todos los casos de cursos teórico-prácticos. También hay un ciclo sobre discusión de casos, un seminario de diseño de tesis, un taller de apoyo a la preparación de la tesis y por último la tesis de graduación.
Las materias obligatorias se desarrollan en tres bloques: Bloque Básico, Bloque Analítico y Bloque de Aplicación. Durante el primer año se cursan 9 materias de carácter obligatorio y un Seminario de Diseño de Tesis. Durante el segundo año se cursan las restantes 5 materias obligatorias y los seminarios de discusión de casos y el Taller de Apoyo a la Preparación de la Tesis.
Los contenidos de los programas son adecuados y coherentes con el perfil de egresado que se pretende lograr, pudiendo observarse una secuencia lógica entre los distintos bloques, partiendo del Bloque Básico, continuando por el Analítico y finalizando con el Bloque de Aplicación. La Bibliografía presentada es completa y actualizada en cada uno de los programas.
Las actividades prácticas consisten fundamentalmente en trabajos prácticos tanto grupales como individuales. A su vez, se les exige a los alumnos el análisis de casos de empresas agroindustriales como aplicación práctica de los conocimientos adquiridos a lo largo de los cursos.
Para acceder al título el aspirante deberá aprobar la totalidad de las materias obligatorias y 3 materias optativas, realizar el seminario de Diseño de Tesis y el Taller de apoyo a la preparación de la tesis, asistir a los seminarios de estudios de casos, ciclos empresariales y seminarios internacionales y aprobar la tesis de graduación. El plazo máximo fijado para la realización de la tesis es de 30 meses a partir de la finalización actividades curriculares.
La Maestría tiene como objetivo ocupar un lugar central en la formación del conocimiento para desarrollar las ventajas comparativas y competitivas de la cadena agroalimentaria, de la industria y el comercio. La carrera está dirigida a la formación de profesionales que ocupen posiciones de liderazgo y tomen decisiones en el ámbito empresario, la consultoría, las universidades y los organismos gubernamentales e internacionales. Se plantea que el egresado de la Maestría sea

capaz de realizar estudios sobre las cadenas agroalimentarias, formular y evaluar proyectos de inversión relacionados con los agronegocios y alimentos, elaborar planes de marketing agroalimentarios, formular planes estratégicos para empresas agroalimentarias, analizar la cadena de valor del sector agroalimentario y formular políticas sectoriales.

Por lo expuesto se concluye que este punto satisface los estándares y criterio de acreditación

En el momento de la presentación la carrera contaba con 164 alumnos. Para ser admitido en la carrera se requiere ser graduado de la Universidad de Buenos Aires con título de grado de una carrera de 4 años de duración como mínimo, o graduado de otra Universidad argentina o extranjera con título equivalente. Los graduados en carreras de duración menor de 4 años podrán postularse para el ingreso previo cumplimiento de los requisitos que la Comisión de la Maestría determine. Los participantes podrán provenir de carreras no afines con la temática. En este sentido es de suma importancia la entrevista que debe mantener el aspirante con el Director del Programa a los efectos de conocer las expectativas del aspirante y la correspondencia entre el desarrollo y características del Programa y dichas expectativas.

La Facultad cuenta con una Biblioteca Central que dispone de 500 volúmenes relacionados con la temática del posgrado y de 13 suscripciones a publicaciones especializadas en el tema de la carrera. También dispone de una biblioteca de uso exclusivo con 600 volúmenes relacionados con la temática del posgrado y 8 suscripciones a publicaciones especializadas. La disponibilidad de textos y publicaciones relacionadas con la temática del posgrado es adecuada y suficiente.

Los espacios físicos destinados a la carrera, así como la infraestructura y el equipamiento, resultan suficientes para desarrollar el plan de actividades propuesto.

Por lo tanto se concluye que este punto satisface los estándares y criterios de acreditación.

Resultados de la carrera y mecanismos de revisión y supervisión

El alumno deberá aprobar un seminario de diseño de tesis de una carga horaria de 50 horas y un taller de apoyo de 110 horas para culminar la formación.

Para graduarse los alumnos deben defender una tesis sobre un tema relacionado con lo desarrollado en el plan de estudios, cuyo tema es elegido de común acuerdo con la Dirección de la Maestría. La tesis de graduación puede ser un trabajo de investigación original realizado de acuerdo a las normas epistemológicas aceptadas para trabajos científicos, o bien ser un análisis y estudio de casos vinculados con la problemática económica, comercial y social de las cadenas agroalimentarias o de sus componentes. Luego de elegido el tema, cada alumno realiza un anteproyecto que deberá ser presentado en un plazo de no más de 18 meses a partir de la matriculación. A los 3 años -como limite máximo- de la matriculación, los candidatos deben presentar un informe de avance que demuestre claramente el grado de concreción de los requisitos para la obtención del título.

En el recurso de reconsideración se informa que de los 171 alumnos que han cursado la carrera, 2 se graduaron, 27 tienen el proyecto de tesis aprobado y 1 ya ha presentado la tesis para su corrección y defensa. Además se informa que 25 alumnos optaron por tener el título de especialista, al igual que otros 15 que tienen previsto hacerlo a fin del año en curso. También se informan modificaciones en la asignatura Diseño de Tesis tendientes a lograr una formación epistemológica y metodológica en el paradigma del área profesional, para orientar, monitorear y tutelar el desarrollo de las propuestas de tesis. Por lo tanto se observa una mejora en la formulación y seguimiento de los proyectos de tesis, sin embargo cabe señalar que de los 27 proyectos de tesis presentados sólo en 1 se constata la utilización de una metodología de seguimiento, mientras que en los restantes sólo se presenta el proyecto, sin dar a conocer el estado de avance, además se detectan proyectos de septiembre de 2003 que aún no se han concretado ni defendido. Por otro lado no se entiende la apreciación acerca de que 25 de los alumnos optaron por el título de especialista, cuando en ningún momento se declaró la articulación con la mencionada carrera y por lo tanto son egresados de otra carrera de posgrado con fines y objetivos totalmente distintos. Es por ello que se deben seguir investigando las causas de la baja tasa de graduación e implementar los mecanismos que permitan mejorarla.

Se informaron 53 de actividades de investigación que demuestran que la unidad académica posee experiencia en el desarrollo de estas actividades, pero cabe señalar que se observa una excesiva participación del Director de la carrera en los proyectos de investigación, con escasa intervención de otros docentes e investigadores.

Se informó sobre la existencia de 14 actividades de transferencia, y se explicó que en los últimos 5 años se llevaron a cabo 8 consultorías, todas realizadas con la metodología de “12 pasos” desarrollada en el curso de Análisis y Gestión de Competitividad en Cadenas Agroalimentarias de la Maestría. Los ejes de la consultoría fueron la acción colectiva, los sistemas de aseguramiento de origen y la calidad, la promoción comercial y la competitividad de redes, cadenas o clusters. Se menciona que las consultorías constituyeron un hecho inédito en la unidad académica, para el cual se convocaron docentes de varias cátedras y que generaron trabajos de investigación profesional que retroalimentaron la consultoría. Estas actividades son adecuadas para completar la formación

de los alumnos.
Por lo expuesto se concluye que este punto satisface los estándares y criterios de acreditación.
Consideración acerca de los planes de mejoramiento
Se detalla la elaboración de un plan estratégico aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad por Res. Nº 2746/04, mediante el cual se incorporan carreras asociadas a la maestría, una especialización y un posgrado de carga horaria intermedia entre ésta y una maestría. La unidad académica considera que esta estructura es un fuerte apoyo a la maestría, tanto desde el punto de vista económico, debido al fuerte interés generado en los alumnos que se inscriben en estas nuevas carreras, como académico, ya que éstas constituyen una entrada a la carrera.
El plan estratégico contiene un diagnóstico profundo del período 1999–2004, donde se identifican las causas que llevaron a la baja tasa de graduación y la falta de contacto entre la actividad académica desarrollada y la realidad. Dicho diagnóstico se tradujo en el cambio en el Director de la carrera y en la presentación de un plan estratégico, que en definitiva significa recomenzar la carrera tal como las autoridades lo plantean como propuesta de "rediseñar, refundar y relanzar el Programa de Agronegocios". Todos estos elementos muestran señales positivas en cuanto a la capacidad de adecuar a la carrera y modificarla, en pos de remediar la brecha entre los objetivos originalmente propuestos y los resultados alcanzados.
Se destaca la existencia de planes de mejoramiento destinados a incrementar la tasa de graduación, a eliminar restricciones financieras de la carrera que puedan afectar su funcionamiento y a mejorar la vinculación con el sector privado.
Se observa que el mayor logro de los objetivos planteados se produjo en el área de la sustentabilidad económico – financiera, mientras que la corrección de aspectos negativos, tales como la falta de motivación de los alumnos para finalizar las tesis, aún no muestran indicadores concretos de su mejora.
Conclusiones considerando los planes de mejoramiento
En general se han modificado en forma positiva aspectos que hacen a la dirección de la carrera, el reconocimiento de restricciones y debilidades de la Maestría y la propuesta de acciones concretas para resolver las falencias aún subsistentes. Sin embargo, se considera que aún existen aspectos a mejorar, tales como: el escaso porcentaje de docentes estables con formación de posgrado, traducido en una reducida participación del plantel de profesores estables en la dirección de tesis y la necesidad de recurrir a directores externos. Tampoco se considera que sea una solución adecuada subsanar los problemas para la graduación mediante el otorgamiento de un título de posgrado intermedio, ya que dicha decisión no soluciona el problema de fondo. El otorgamiento del título de Especialista no eleva la tasa de graduación de esta carrera, sino que deriva a los cursantes hacia otro posgrado, que no se está evaluando en esta ocasión.

RES072-06C3591

CARRERA	Maestría en Agronegocios
INSTITUCIÓN	Universidad Austral
UNIDAD ACADÉMICA	Facultad de Ciencias Empresariales
PERÍODO	6 años
CATEGORIZACIÓN	C
FECHA	17 de octubre de 2011

RECORDAR

Se asegure que la calidad de los trabajos finales se corresponda con los requerimientos de una carrera de maestría.
Se estipulen en el plan de estudios las 184 horas de actividades prácticas que debe cumplir el alumno fuera del ámbito de la Facultad.
Se incremente la participación de los alumnos en las actividades de investigación.
Se implemente un mecanismo formal de seguimiento de graduados.

OBSERVACIONES

La carrera de Maestría en Agronegocios, de la Universidad Austral, Facultad de Ciencias Empresariales, se inició en el año 2007 y se dicta en la ciudad de Rosario, Prov. de Santa Fe. Propone una modalidad presencial y su dictado es de carácter continuo; su plan de estudios es estructurado. Cuenta con reconocimiento oficial y validez nacional del título -RM Nº 1753/07-.

El plan de estudios vigente fue aprobado en el año 2006, por Resolución Nº 158 de la Comisión Permanente del Consejo Superior. La duración de la carrera es de 24 meses, con un total de 600

horas obligatorias -367 teóricas y 233 prácticas-, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación. En la Solicitud de Acreditación se informan además 144 horas destinadas a otras actividades complementarias que consisten en reuniones de equipo y 26 horas de exámenes y trabajos.

Para el ingreso a la carrera se exige que el aspirante posea título universitario de grado, cuya duración mínima sea de 4 años. En algunos casos el Consejo Asesor Académico puede requerir cursar asignaturas de nivelación según el título profesional presentado.

La modalidad de evaluación final consiste en un trabajo final. De acuerdo con el reglamento interno de la carrera la presentación del trabajo se debe realizar durante el tercer cuatrimestre de cursado, aunque en la solicitud de acreditación se especifica que se cuenta con un plazo de 12 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas. El jurado evaluador debe estar compuesto por 3 integrantes, donde al menos uno sea externo a la institución.

Los ingresantes a la carrera, desde el año 2007 hasta el año 2008, han sido 48. El número de alumnos becados asciende a 6 y las fuentes de financiamiento son recursos propios de la Universidad. Los graduados, desde el año 2007, han sido 16. Se anexan 2 trabajos finales y 2 fichas de trabajos.

El fondo bibliográfico consta de 900 volúmenes vinculados con la temática del posgrado y 268 suscripciones a revistas especializadas. El posgrado informa 20 computadoras que están disponibles para el uso de los alumnos.

Se informan 6 actividades de investigación y 7 de transferencia desarrolladas en el ámbito de la carrera. En 3 de las actividades de investigación participan docentes de la carrera y en ninguna de ellas participan alumnos. En todas las actividades de transferencia participan docentes y alumnos de la carrera.

La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU y fue acreditada como proyecto mediante Res Nº 384/06. En esa oportunidad se recomendó modificar el Reglamento de Tesis, especificando la composición del tribunal y asegurando una instancia de defensa oral de la tesis; y concretar a la brevedad la constitución del Consejo Académico Asesor y del Consejo Asesor Empresario.

Evaluación global de la carrera

El plan de estudios se divide en ciclos, bien organizados en cuanto a la duración de las materias y carga horaria asignada. La estructura curricular de la carrera es adecuada. Las materias siguen un orden -contenidos básicos y especializados- que permite un avance correcto para el cumplimiento de los objetivos de la Maestría. La bibliografía es adecuada y acorde a los contenidos. Sin embargo, se observa disparidad en las citas bibliográficas. Las modalidades de evaluación están planteadas en los programas y son adecuadas al tipo de materia.

El informe de evaluación observaba que las actividades de formación práctica no estaban suficientemente especificadas. No se presentaba un cronograma de tareas y los mecanismos de registro y certificación de actividades.

La institución responde que en las actividades prácticas que se realizan en el marco de las asignaturas se utiliza el método de casos, fomentando el trabajo en equipo, bajo la asistencia de los tutores. Las actividades prácticas que se realizan fuera del ámbito de la Facultad tienen la finalidad de poner a prueba a los alumnos en habilidades específicas. Se presenta un cuadro que detalla las actividades que suman un total de 184 horas realizadas entre alumnos de primer y segundo año. Sin embargo, estas actividades no están pautadas en el plan de estudios como tampoco los lugares específicos donde se desarrollan.

Los alumnos que a criterio del Consejo Asesor Académico lo requieran, deben cumplir con 5 seminarios introductorios de nivelación de entre 3 y 6 horas. Este requisito no está incluido en la normativa.

Los integrantes del cuerpo académico cuentan con antecedentes suficientes para desempeñarse en las funciones que le han sido asignadas.

Desde el año 2007 han ingresado 48 alumnos; 27 en el 2007 y 21 en el 2008. Del total de alumnos ingresados, 16 han presentado el trabajo final. Los estudiantes se han formado en diversas disciplinas, todas relacionadas a la actividad agroindustrial -50% Ingenieros Agrónomos; 4% Veterinarios; 31% de Ciencias. Económicas; 5% de Derecho y 10% de otras disciplinas-. El 66% procede de Santa Fe y el 17% de Buenos Aires. Se han otorgado 6 becas -4 medias becas y 2 becas completas-.

La infraestructura es suficiente para el desarrollo de las actividades previstas por la carrera.

Los recursos bibliográficos disponibles son apropiados para los requerimientos de la carrera.

El equipamiento informático disponible es suficiente.

Las falencias formales y de contenido encontradas en las tesis presentadas indican carencias serias por parte de los estudiantes y de los tutores en el seguimiento. Los trabajos finales no

cumplen con los aspectos metodológicos, con la fundamentación teórica ni con los aspectos formales. A fin de subsanar este aspecto, la institución ha elaborado un nuevo reglamento en donde se establecen los requerimientos del trabajo final conforme a una carrera de maestría, incluyendo la instancia de defensa de la tesis. Dada su reciente implementación no es posible determinar el impacto de estos cambios en la calidad de las tesis.
En la respuesta al informe de evaluación, se presentan actividades de investigación adicionales, sumando un total de 6. En 3 de ellas participan docentes de la carrera, y una se encuentra evaluada por la Facultad. Está previsto el financiamiento de distintas empresas. Tres de las actividades informan resultados. No se informa la participación de alumnos en las investigaciones. Es necesario que los alumnos participen en este tipo de actividades, dado que la formación en investigación constituye un componente fundamental en una Maestría.
Se presentan 7 fichas de transferencia relacionadas al área de agronegocios y con contrapartes de empresas. En las mismas participan estudiantes. La actividad con John Deere y Rizobacter culminaron en 2008, a pesar que se indica “que se continuará con la actividad”. Dos actividades -AGCO y otra de John Deere- comenzaron y culminaron en 2010. Estas actividades son significativas.
El seguimiento de las carreras de posgrado está a cargo de la Dirección de Posgrados. Los docentes entregan informes anuales sobre sus actividades académicas y toda tarea vinculada a la Universidad. Además, se realizan encuestas cuatrimestrales a los estudiantes sobre el desempeño docente. Estos mecanismos son adecuados.
Los alumnos reciben un informe semestral de su rendimiento académico efectuado por un tutor que se designa para su orientación. El Director de la Maestría recibe informes respecto del seguimiento que realizan los tutores.

El proceso de desarrollo del trabajo final se realiza bajo la supervisión de un director, quien se reúne periódicamente con el alumno. Al momento de la entrega del trabajo final, el director realiza un informe donde se deja constancia que el trabajo final está en condiciones de ser elevado al tribunal examinador.

No existe un seguimiento formal de graduados. Se mencionan distintas actividades informales, tales como conferencias, reuniones y encuestas que son adecuadas.

Si bien la carrera ya cuenta con 16 graduados, la calidad de las tesis presentadas no se corresponde con las exigencias de una tesis de maestría ni con los reglamentos de la propia carrera.
La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU y fue acreditada como proyecto mediante Res Nº 384/06. Las recomendaciones realizadas fueron que se modifique el Reglamento de Tesis, especificando la composición del tribunal y asegurando una instancia de defensa oral de la tesis. En este sentido, en la respuesta al informe de evaluación se presentó el Reglamento de Trabajo Final especificando la composición del tribunal e incluyendo la instancia de defensa oral. La otra recomendación se dirigía a la Constitución del Consejo Académico Asesor y del Consejo Asesor Empresario, lo que se ha cumplido.

El proceso de autoevaluación no ha detectado la necesidad de mejorar la calidad de los trabajos finales e incrementar la participación de los alumnos en las actividades de investigación, aspectos que se han observado en esta evaluación. No obstante, ha permitido a la institución identificar fortalezas de la maestría y aspectos a mejorar, y proponer planes de mejoramiento y aseguramiento de la calidad -cursos de formación docente, incorporación de docentes, mejoramiento en el sistema de becas y de infraestructura, entre otros-.

RES739-11C3883

Carrera	Maestría en Agronegocios
Institución	Universidad de Belgrano
Unidad académica	Escuela de Negocios
Período	6 años
Categorización	C
Fecha	25 de octubre de 2011

RECOMENDAR

Se cumpla con la exigencia de un miembro externo a la institución en la composición de los jurados de tesis.
Se promueva la participación de los alumnos en las actividades de investigación de la carrera.
Se refuercen las políticas destinadas a mejorar la tasa de graduación.
Se incremente el fondo bibliográfico.

OBSERVACIONES

La carrera de Maestría en Agronegocios, de la Universidad de Belgrano, Escuela de Negocios, se inició en el año 1999 y se dicta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Propone una modalidad presencial y su dictado es de carácter continuo; su plan de estudios es estructurado. Cuenta con reconocimiento oficial y validez nacional del título -RM Nº 1115/95-.

El plan de estudios vigente fue aprobado en el año 2010, por Resolución Nº 028 del Presidente de la Universidad. La duración de la carrera es 16 meses, y la carga horaria total es de 592 horas -302 teóricas y 290 prácticas-, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación.

Para el ingreso se requiere título de Ingeniero Agrónomo, Economista, Economista Agrario y profesionales de carreras afines, con título universitario de una carrera de al menos 4 años de duración.

La modalidad de evaluación final consiste en la aprobación y defensa de una tesis. El plazo para la presentación de la tesis es de 24 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas. El jurado evaluador debe estar compuesto por 3 miembros de los cuales uno debe ser externo a la Institución.

Los ingresantes a la carrera, desde el año 1999 hasta el año 2008, han sido 100. El número de alumnos becados asciende a 2 y las fuentes de financiamiento son recursos de la Universidad, según surge de la autoevaluación. Los graduados, desde el año 1998, han sido 24. Se anexan 2 tesis y 10 fichas de tesis.

El fondo bibliográfico consta de 100 volúmenes vinculados con la temática del posgrado. No se informan suscripciones a revistas especializadas. El posgrado informa recursos informáticos consistentes en 7 computadoras que están disponibles para el uso de los alumnos.

Se informan 7 actividades de investigación y 13 de transferencia desarrolladas en el ámbito de la carrera. En una actividad de investigación participa un alumno y en dos participan docentes. En cuanto a las actividades de transferencia, en 11 participan docentes y en una también alumnos.

La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU y resultó acreditada con categoría C mediante Res Nº 524/01. En esa oportunidad se recomendó que se afiancen las relaciones de cooperación con la Universidad de Illinois -UIUC-, a través de la estadía de profesores y estudiantes de la maestría en la UIUC; se aumente la dedicación de los profesores y se sistematicen las estrategias previstas en tal sentido; se fortalezcan e incrementen los contenidos del plan de estudios referidos a métodos cuantitativos; se refuercen los contenidos del plan de estudios referidos a nuevos actores sociales en relación con el tema agropecuario a través de los seminarios específicos previstos; se garantice el funcionamiento del Comité Académico especialmente en relación con el cumplimiento de sus funciones de supervisión del diseño y orientación de la carrera; se implemente la ejecución de convenios con empresas en el sector privado; y se garantice la inserción de la realización de las tesis en el marco de los talleres de investigación de la Escuela de Economía y Negocios Internacionales, y el aumento del número de tesis elaboradas.

Evaluación global de la carrera

La unidad académica dicta sólo carreras de posgrado; sin embargo, el hecho que la Universidad tenga carrera de grado relacionada con la agronomía, crea un ambiente favorable para el desarrollo de esta oferta y en cuanto a los posibles cursantes. La vinculación con esas otras carreras y, especialmente con la Maestría en Administración de Empresas, puede contribuir a consolidar una masa crítica en el cuerpo profesoral orientada a los negocios y, sobre todo, en la investigación. La Escuela posee tres áreas de desarrollo de investigación: Agronegocios; Economía y Finanzas

Aplicadas; Ciencias de la Administración y Estrategia de Negocios. En el Centro de Agronegocios se realizan investigaciones de mercado y consultoría; la cual, por su naturaleza es una investigación con menor grado de rigurosidad, pero que entrena al cursante en la técnica de investigación y producción de informes, entre otros aspectos.

La Maestría cuenta con una normativa orgánica, clara y precisa, lo que facilita un adecuado funcionamiento. El plan de estudios regula aspectos concernientes al desarrollo de la carrera, requisitos de admisión, modalidad de evaluación final, régimen de asistencia y estructura curricular.

La carrera cuenta con convenios marco de cooperación de la Universidad. El de mayor relevancia es el celebrado con *Ohio State University*, que posibilita movilidad docente e intercambio de estudiantes. En la respuesta al informe de evaluación, se agrega que la implementación de los convenios con Ohio y otro con Illinois se ha plasmado en la participación de docentes de esas instituciones en el dictado de clases y seminarios en la carrera así como la realización conjunta de proyectos de investigación y publicaciones. Actualmente, un estudiante de la carrera se encuentra en Illinois haciendo trabajos de investigación.

La organización de las actividades curriculares es pertinente a los objetivos de la carrera. La estructura está conformada por un Ciclo Troncal, que comparte con la Maestría en Administración de Empresas, y un Ciclo Específico. Esta vinculación es apropiada, dado que son de naturaleza similar. La carga horaria establecida en el plan de estudios es suficiente para cubrir los contenidos previstos. En la respuesta al informe de evaluación, se han presentado modificaciones en el plan de estudios las que son pertinentes a los objetivos de la carrera. El reemplazo de la asignatura Metodología de Investigación por la asignatura Métodos Cuantitativos y un Taller de Trabajo Final, adecuando los contenidos a las características del trabajo final que se realiza en la maestría, mejora la formación de los cursantes. Con esta modificación se incrementa a 48 horas el tiempo destinado a la formación metodológica.

Los contenidos de los programas están adecuados a los requerimientos de cada temática y la bibliografía es pertinente y suficientemente actualizada. Las modalidades de evaluación son también acordes a los estándares de promoción existentes.

Existe correspondencia entre el diseño del plan de estudios, los objetivos de la carrera, el perfil de graduado propuesto y la denominación del posgrado.

La carrera tiene una alta carga horaria práctica bajo la modalidad de talleres y seminarios. Esta modalidad se corresponde con el tipo de carrera, que está fuertemente orientada al ejercicio profesional. También existe la carga horaria en investigación que deben realizar los alumnos.

Los requisitos de admisión son suficientes y los mecanismos de admisión están bien pautados.

El cuerpo académico cuenta con suficientes antecedentes en formación académica para dictar los cursos que tienen a su cargo. Asimismo, casi la totalidad cuenta con relevante experiencia profesional, lo que resulta de importancia para esta carrera. Por otro lado, la experiencia en investigación y formación de recursos humanos es adecuada y garantiza la posibilidad de dirigir los trabajos de los alumnos. Los nombramientos de los docentes son pertinentes a las funciones asignadas. Se observa que de los docentes sólo 5 tienen su mayor dedicación en la Universidad.

Gran parte de los alumnos tiene título de Ingeniero Agrónomo, aunque también existen alumnos de otras disciplinas. Se reciben ingresantes de otros países latinoamericanos, especialmente de Uruguay y Ecuador. En la respuesta al informe de evaluación, se actualizaron los datos referidos a los alumnos. Los ingresantes desde 1999 al 2008 han sido 100. Los graduados desde 1999 han sido 24, y 88 han sido quienes han finalizado el cursado de la carrera.

La infraestructura es suficiente para el desarrollo de las actividades. Los recursos bibliográficos son escasos. Se cuentan con 100 volúmenes relacionados con la temática del posgrado y se informan sobre 6 suscripciones a revistas especializadas. Sin embargo, la Universidad cuenta con acceso a bases de datos que suplirían la deficiencia en cuanto a publicaciones periódicas recibidas.

El equipamiento informático es suficiente para el desarrollo de las actividades.

La modalidad de evaluación final consiste en la realización y defensa de una tesis. El jurado evaluador se ajusta a los requerimientos de la Resolución Ministerial Nº 1168/97, según lo expresado en la normativa. Sin embargo, del análisis de las fichas de tesis, surge que este requerimiento no se ha cumplido en la práctica. En los 10 casos informados el jurado ha estado integrado por sólo 2 miembros y sólo uno de ellos contempla el miembro externo. En otros casos, no se informa ningún integrante. En la respuesta al informe de evaluación se expresa que hasta el momento no se ha logrado la incorporación de un jurado externo aunque no se explican las razones de este incumplimiento.

La calidad de las tesis es suficiente y pertinente. Demuestran manejo de los modelos teóricos y del instrumental para un adecuado análisis y conclusión.

Respecto de las actividades de investigación, la institución informa que de los 7 proyectos presentados 3 son los particulares de la carrera. También se indica que a fin de estimular la participación de los alumnos en las actividades de investigación la institución se compromete a

ofrecer becas parciales a tres alumnos. Se presenta un plan de mejoras. No obstante, las actividades de investigación deben ser promovidas con mayor participación de docentes y alumnos a fin de consolidar equipos de investigación en el seno de la carrera.
Las transferencias son adecuadas y guardan correspondencia temática con la carrera. En muchos casos se tratan de cursos dictados en distintas instituciones, para capacitación de personal.
El seguimiento del desempeño docente se realiza a través de encuestas a los alumnos en cada una de las materias; así como también se realizan reuniones grupales con la Dirección, al inicio y finalización de cada año lectivo. El seguimiento es adecuado.
A partir de la observación acerca de que la orientación de los alumnos no se encontraba pautada, la institución ha presentado un plan de mejoras que consiste en asignar a cada alumno un tutor que lo oriente en la entrega de sus trabajos parciales y el trabajo final. Este mecanismo es satisfactorio para otorgar una orientación adecuada a los maestrandos. En cuanto al seguimiento de egresados, se ha creado un Centro de Graduados con el objeto de organizar grupos de estudios, jornadas y seminarios sobre temas de cada especialidad. Esto es adecuado.
La tasa de graduación es baja, de 100 ingresantes 24 se han graduado. No obstante, la institución ha introducido mejoras en el plan de estudios y en sus mecanismos de orientación que pueden mejorar estos resultados.
Teniendo en cuenta las recomendaciones de la evaluación anterior, se ha modificado el plan de estudios incorporando contenidos e incrementando carga horaria en metodología de la investigación con la inclusión de métodos cuantitativos. También se ha reemplazado el antiguo Comité Asesor por un Comité Académico compuesto por 7 miembros, lo que resulta pertinente. En cuanto a los docentes, queda pendiente incrementar el número de profesores que tengan su mayor dedicación
A partir de los cambios efectuados, es posible constatar que la institución ha llevado adelante un proceso de revisión de algunos aspectos de la carrera, los que ha superado en forma satisfactoria.

RES810-11C3893

Carrera	Maestría Agronegocios y Alimentos
Institución	Universidad Católica de Córdoba
Unidad académica	Facultad de Ciencias Agropecuarias
Período	6 años
Categorización	C
Fecha	25 de junio de 2012

RECOMENDAR

Se establezcan mecanismos de nivelación previos al inicio de la carrera.
Se exija a los alumnos un informe escrito de la actuación en los viajes de estudio y visitas.
Se profundice el tratamiento de los Mercados de futuro y opciones con ejercicios aplicados a la toma de decisiones comerciales.
Se incorporen al cuerpo académico docentes con formación en el área Economía agraria y Agronegocios.
Se promueva el desarrollo de actividades de investigación en la temática de la carrera.
Se promueva el desarrollo de actividades de transferencia.

OBSERVACIONES

La carrera de Maestría Agronegocios y Alimentos, de la Universidad Católica de Córdoba -UCCOR-, Facultad de Ciencias Agropecuarias, se inició en el año 2008 y se dicta en la ciudad de Córdoba, Prov. de Córdoba. Propone una modalidad presencial y su dictado es de carácter continuo; su plan de estudios es estructurado. Cuenta con reconocimiento oficial y validez nacional del título -RM Nº 612/08-.
La duración de la carrera es de 24 meses, con un total de 540 horas obligatorias -272 teóricas y 268 prácticas-, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación.
Para el ingreso a la carrera se exige que el aspirante posea título de Ingeniero Agrónomo, Médico Veterinario, Ingeniero en Producción Agraria, Ingeniero Zootecnista, Licenciado en Administración, Licenciado en Economía, Contador Público, o títulos de grado equivalentes de carreras relacionadas al complejo agroalimentario expedidos por universidades reconocidas. Además, se solicita acreditación de 2 años de experiencia laboral en el área de agronegocios y lectocomprensión de inglés y manejo informático.
La modalidad de evaluación final consiste en la realización de un trabajo final de carácter individual, bajo la supervisión de un Director. Este trabajo debe demostrar destreza en el manejo conceptual y

metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en Agronegocios y Alimentos. El plazo para la presentación del trabajo es de 24 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas. El jurado evaluador debe estar compuesto por 3 integrantes, de los cuales por lo menos uno debe ser externo a la institución.
Los ingresantes a la carrera, desde el año 2008 hasta el año 2009, han sido 28. El número de alumnos becados asciende a 6 y las fuentes de financiamiento son de la propia institución y del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. En la entrevista sostenida con las autoridades de la carrera se informó que 2 alumnos se han graduado con posterioridad a la presentación, entregándose copia de sus Trabajos finales. Se anexan 9 fichas de proyectos de trabajos finales.
El cuerpo académico está formado por 23 integrantes, 16 estables y 7 invitados. De los estables, 2 poseen título máximo de doctor, 11 título de magister, 2 título de especialista y 1 título de grado. De los invitados, 4 tienen título máximo de doctor, 1 título de especialista y 2 título de grado. Los integrantes del cuerpo académico se han formado y han desarrollado su trayectoria en las áreas disciplinares de la Economía, la Contabilidad, el Derecho, la Administración y la Agronomía, entre otras disciplinas. En los últimos cinco años 12 han dirigido tesis o trabajos de posgrado, 14 cuentan con producción científica y 14 han participado en proyectos de investigación. Además, 13 tienen adscripción a organismos de promoción científico – tecnológica y 14 han desarrollado experiencia en el ámbito no académico, especialmente en el ámbito privado.
El fondo bibliográfico consta de 6500 volúmenes vinculados con la temática del posgrado y 45 suscripciones a revistas especializadas. El posgrado informa recursos informáticos consistentes en 84 computadoras dispuestas en un Laboratorio de Informática y que están disponibles para el uso de los alumnos.
Se informan 2 actividades de investigación desarrolladas en el ámbito de la carrera, de las cuales participan 2 docentes, sin registrarse participación de alumnos.
La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU y cuenta con dictamen favorable en oportunidad de su presentación como proyecto. En esa oportunidad se recomendó la concreción de los planes de mejoramiento propuestos: celebración de convenios específicos para la Maestría, cambios en la organización curricular, ampliación del material bibliográfico y desarrollo de actividades de investigación y transferencia.
Evaluación global de la carrera
Los convenios presentados son válidos, aunque sería aconsejable que establecieran con mayor precisión las actividades que se van a desarrollar en el marco de esta carrera y especialmente cómo estas actividades serán supervisadas.
Luego de las observaciones realizadas en el informe de evaluación, se respondió de manera precisa y adecuada. La presentación de los programas completos refleja la existencia de contenidos que previamente se habían considerado faltantes y están bien incluidos en materias del plan de estudios vigente. La bibliografía es suficiente.
Respecto de las observaciones realizadas en relación a la inclusión de temas sobre Mercados de futuros y opciones, si bien la respuesta es correcta en cuanto a la inclusión de dichas temáticas en la asignatura Fuentes de financiamiento, se considera que la utilización de esas herramientas es fundamentalmente referida a estrategias de comercialización y no de financiamiento. Los contenidos relacionados con la comercialización de *commodities*, deberían profundizarse en la estructura curricular y no dejarlo librado a cursos optativos que se ofrecen sin cargo, por ejemplo, en la Bolsa de Comercio Las actividades prácticas son adecuadas en relación al balance teoría – práctica en el aula, el análisis de casos y ejercicios en el laboratorio de computación.
Se informa la realización de visitas y viajes de estudios a otras regiones del país y del extranjero donde se ha podido interactuar con distintos empresarios, instituciones, mercados, etc, todo lo cual constituye una herramienta valiosa para relacionar la formación teórica con el mundo profesional.
Como respuesta al informe de evaluación se informó que comenzará a solicitarse un informe escrito de lo actuado en dichos viajes de estudio y visitas, lo que resulta necesario a los efectos de un mayor grado de formalización de la actividad.
Los requisitos de admisión son adecuados y pertinentes. En la respuesta al informe de evaluación se informó que la materia Herramientas para la toma de decisiones, incluye temas específicos y se considera una materia de nivelación. Se agrega que los alumnos tienen a su disposición una serie de cursos de nivelación en herramientas estadísticas que se brindan tanto en la Facultad de Ciencias Agropecuarias como en la Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración de la UCCOR, a lo largo del año. Por otra parte, gracias al convenio vigente con la Bolsa de Comercio de Córdoba, se disponen de una serie de cursos de actualización profesional, sin costo o con arancel reducido para los alumnos de la Maestría, sobre Futuros y Opciones -Nivel Básico y Avanzado-, Administración de Empresas Agropecuarias, Gestión de Operaciones, Logística, etc. Esto se considera suficiente para garantizar la nivelación, aunque deberían ser previos al inicio de la carrera y no estar incluidos en el plan de estudios.
Es interesante la procedencia geográfica de los alumnos, que enriquece al grupo, a través de

compartir experiencias tanto profesionales como regionales.
El número de aulas disponibles y su equipamiento es suficiente para el dictado de las actividades teóricas de la carrera.
El fondo bibliográfico es suficiente y ofrece servicios de conexión y acceso a bases de datos y a publicaciones de relevancia en la especialidad.
Los laboratorios de computación son adecuados para cubrir las necesidades de la carrera en lo referido a trabajos prácticos y disponibilidad de software necesario para realizar tareas relacionadas con proyectos de investigación, análisis de mercados agropecuarios, proyecciones y construcción de escenarios, entre otros.
Se disponen de 30 computadoras, suficientes para el acceso a las bases de datos *offline* y online disponibles en la unidad académica, aunque sería beneficiosa la adquisición de software especializado.
La modalidad de evaluación final es apropiada, ya que establece el desarrollo de un trabajo final de características que se corresponden con un nivel de Maestría. La composición del jurado de tesis es asimismo apropiada. Los dos trabajos finales presentados son de una calidad que se corresponde con el nivel de maestría.
Se adjuntaron 2 fichas de investigación, aunque en las reuniones mantenidas con el Director de la Maestría y los profesores, se pudo saber que hay nuevas actividades de investigación propuestas, en particular las que se van a llevar a cabo con el INTA y también en convocatorias a proyectos de investigación en el ámbito provincial.
No se informan actividades de transferencia. Las características del programa permiten prever que su implementación es posible y recomendable.
Los mecanismos de supervisión de la tarea docente son llevados adelante por las autoridades de la carrera, se consideran adecuados y es muy completo y exhaustivo el formulario a través del cual se realiza la evaluación de los docentes.
Existe un adecuado apoyo y seguimiento a los alumnos durante el cursado de la Maestría, fundamentalmente a través de la interacción que surge de la Materia Metodología de investigación y la participación activa del Director y profesores en las tareas de coaching.
Dado que recién está en condiciones de graduarse la primera cohorte, no está instalado un mecanismo de seguimiento de los egresados.
Se observa que la carrera ha atendido las recomendaciones efectuadas con anterioridad. En este sentido se implementaron convenios específicos con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y el Colegio de Ingenieros Agrónomos. Se encuentran convenios en proceso de firma con la Federación de Escuelas Superiores de Ingeniería Agrícola FESIA -Francia-, Bolsa de Cereales de Córdoba, Bolsa de Comercio de Córdoba, Bolsa de Comercio de Rosario, Universidad Austral de Rosario. Respecto de los cambios en la organización curricular, se logró la ampliación del material bibliográfico que se detalla en las distintas asignaturas; además, se incorporó bibliografía adicional al acervo de la biblioteca de la UCC. Por último, se implementó una política de fomento de la investigación, impulsada de las autoridades de la institución y en la que se inscribe la Facultad. Los alumnos van a realizar sus trabajos finales en el marco de proyectos de investigación dirigidos por profesores de la Maestría.
La Maestría ha presentado una autoevaluación extensa, en la que se destaca como fortaleza la existencia de 4 aspectos positivos, a saber: Convenio con el INTA, Composición del cuerpo docente, Experiencia del cuerpo docente, Disp. de becas.
Por su parte, se identifica como debilidad la falta de proyectos de Investigación propios de Agronegocios en el seno de la UCC. Para esto se plantea como medida superadora la participación de los docentes como responsables de proyectos de trabajos finales de carrera y que los alumnos se integren como investigadores de los mismos. Se ha presentado un listado de temas de investigación propuestos por los docentes aunque no se presenta un plan de acción con responsables y fechas de realización de estas actividades.
Se han graduado 2 alumnos de un total de 14 ingresantes en al año 2008, y están en curso los trabajos finales de los restantes alumnos, lo que resulta adecuado.

RES915-09P10511

Carrera	Maestría en Agronegocios
Institución	Universidad del CEMA
Unidad académica	Departamento de Dirección de Empresas
Período	6 años
Categorización	NS
Fecha	04 de octubre de 2012

RECOMENDAR

Se promueva el desarrollo de actividades de investigación con participación de docentes y alumnos de la Maestría.
Se ajuste la composición del jurado evaluador a lo establecido en la Resolución Ministerial de estándares.
Se incremente el acervo bibliográfico específico.

OBSERVACIONES

La Resolución N° 814 -CONEAU- 11 establecía: que en el nuevo reglamento de la carrera estaba prevista la existencia de un Consejo Académico Asesor propio pero no se adjuntaba la designación ni se informaban sus integrantes; existía poca especificidad en la formación de los docentes y escasa experiencia en investigación y producción científica; las suscripciones informadas no guardaban total correspondencia con la temática de posgrado y se advertía la ausencia de algunas revistas más específicas para la formación del graduado en la temática; sólo en una actividad de investigación se informaba la participación de un docente y un alumno de la carrera.
El recurso de reconsideración presentado por la Institución aporta nuevos elementos relativos a aquellos aspectos que fueran señalados como deficientes en la citada resolución, según se analiza a continuación:
La carrera de Maestría en Agronegocios, de la Universidad del CEMA, Departamento de Dirección de Empresas, se inició en el año 1999 y se dicta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Propone una modalidad presencial y su dictado es de carácter continuo; su plan de estudios es estructurado. Cuenta con reconocimiento oficial y validez nacional del título
En el Recurso de Reconsideración se presenta la Res. Rec. Nº 23/02 que aprueba las modificaciones al Plan de Estudios. La duración de la carrera es de 20 meses, con un total de 576 horas teóricas obligatorias, a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación.
Para el ingreso a la carrera se exige que el aspirante posea título de Abogado, Contador Público, Ingeniero, Licenciado en Economía, Licenciado en Administración, u otro título universitario de grado, de 4 años de duración mínima otorgado por una universidad reconocida y, además, tener antecedentes académicos o profesionales debidamente acreditados y vinculados con la disciplina de estudios, cartas de recomendación y dominio acabado de la lectura de textos en idioma inglés.
La modalidad de evaluación final consiste en la aprobación de un trabajo final. El plazo para la presentación de este trabajo es de 12 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas. El jurado evaluador debe estar compuesto por 3 miembros, al menos uno externo a la institución. El director de trabajo final tiene voz sin voto.
En el Recurso de Reconsideración se informa que los ingresantes a la carrera, desde el año 1999 hasta el año 2011, han sido 165. La carrera cuenta con un alumno becado financiado con recursos propios. En el Recurso se informa que los graduados desde 2000 hasta 2009 han sido 117. Se anexan 3 trabajos finales y 18 fichas de trabajos finales.
El fondo bibliográfico consta de 1236 volúmenes vinculados con la temática del posgrado y 123 suscripciones a revistas especializadas. La unidad académica cuenta con recursos informáticos consistentes en 27 computadoras que están disponibles para el uso de los alumnos.
Se adjuntan 13 fichas de investigación y 5 de transferencia. En una actividad de investigación se informa la participación de un docente y un alumno de la carrera. Respecto de las actividades de transferencia, en 4 participan docentes y alumnos, y en una sólo docentes.
La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU resultando acreditada mediante Res Nº 091/01. En dicha oportunidad se recomendó que se considere la inclusión de materias más directamente aplicadas a la problemática de los agronegocios; se consoliden las tareas de investigación, consultoría y aplicación en el ámbito institucional de la Maestría; se fortalezca la dedicación del cuerpo de profesores; y se incremente el fondo de biblioteca, fundamentalmente en lo que se refiere a títulos específicos en Agricultura y Agronegocios.
Evaluación global de la carrera
La carrera se rige por un reglamento propio que contempla todos los aspectos de funcionamiento del posgrado. En la respuesta al informe de evaluación se han establecido las pautas para la

evaluación de trabajos finales, requisitos de admisión y funciones de la estructura de gobierno que se corresponden con los criterios y estándares de acreditación.
El plan de estudios cuenta con una estructura curricular apropiada a los fines de la Maestría, y su distribución horaria es suficiente para desarrollar los contenidos previstos. En la respuesta al informe de evaluación, se adjuntaron programas actualizados en contenidos, bibliografía y modalidades de evaluación que son acordes al tipo de carrera. Existe correspondencia entre el plan de estudios, los objetivos de la carrera y el perfil del egresado pretendido.
A pesar que no están especificadas en el plan de estudios las actividades prácticas, las mismas pueden ser visualizadas a través del diseño curricular de algunas asignaturas y de la existencia de los Seminarios Optativos, de los cuales los alumnos deben participar para graduarse. Por otro lado, se aplica como método de enseñanza – aprendizaje el método de casos y negocios concretos.
Los requisitos de admisión y el procedimiento de selección son adecuados y pertinentes para la Maestría. Los requisitos a cumplir para la admisión: con respecto al título previo se encuadran en el artículo 39 bis de la Ley de Educación Superior; dentro de los otros requisitos se requiere dominio del idioma inglés y el procedimiento de selección se basa en una entrevista personal y análisis de antecedentes.
Los alumnos ingresantes son provenientes de Ciencias Económicas, de Agronomía, de Ingeniería en Producción Agropecuaria, de la Licenciatura en Economía Agropecuaria, de Ingeniería y de Veterinaria. Más del 95% de ellos se desempeñan en el Sector Privado. No existe una normativa al respecto, pero se otorgan becas de acuerdo a ciertos criterios, y se registra un becario en el año 2007. Prácticamente no existe deserción debido que de 106 ingresantes, 104 ya han finalizado el cursado.
La infraestructura es suficiente para el desarrollo de las actividades.
En el recurso la institución informa los títulos de los libros y revistas disponibles en la biblioteca que se corresponden a la temática de la carrera.
El equipamiento informático es suficiente para el desarrollo de las actividades.
Se han efectuado cambios favorables en el Reglamento de la carrera respecto de la evaluación final, aunque es necesario ajustar la composición del jurado evaluador a lo dispuesto por la Resolución Ministerial de estándares. En este mismo sentido, no se han presentado nuevos trabajos en donde se pueda observar un cambio cualitativo en los mismos.
De los 3 trabajos adjuntados en la presentación original, dos son grupales y son de calidad aceptable.
En el recurso la institución adjunta la Resolución Rectoral Nº 52/11 que establece la promoción para la incorporación de alumnos en las actividades de investigación. Se reconoce que se ha generado reglamentación para promover en un futuro el trabajo de investigación en líneas específicas. Además, se adjunta el listado de actividades de transferencia realizadas en los dos últimos años.
Los docentes son evaluados periódicamente por los alumnos, a la finalización de cada curso, siendo ésta parte de una evaluación integral del docente. El mecanismo es adecuado.
En cuanto a la orientación de los alumnos durante el cursado, se los asiste en cuanto a metodología de estudio e investigación, en la elección de materias optativas, entre otros aspectos. Teniendo en cuenta la baja tasa de deserción en la carrera, es posible afirmar que los mecanismos de orientación de los alumnos han sido efectivos. En cuanto a graduados, la UCEMA cuenta con un seguimiento a través de distintos mecanismos, comenzando por el ingreso de la información a la Web por parte de los propios egresados. Esto es corroborado y actualizado por la Universidad y publicado anualmente. Asimismo, existe un Centro de Graduados de la UCEMA, en el cual se desarrollan distintas actividades. Los mecanismos son adecuados.
De 106 ingresantes 87 se han graduado.
En cuanto a la evaluación anterior, la carrera ha modificado el plan de estudios para adecuarlo a las recomendaciones efectuadas. Sin embargo, queda pendiente la orientación de parte del cuerpo académico hacia materias específicas, la promoción de actividades de investigación y el incremento del fondo bibliográfico fundamentalmente en lo que se refiere a títulos específicos en Agricultura y Agronegocios.
En suma, considerando la Resolución N° 814 -CONEAU- 11 y analizados los cambios propuestos y la información complementaria suministrada en el pedido de reconsideración, se puede concluir que se dispone de elementos de juicio suficientes para modificar lo resuelto en un primer momento.

RES956-12C3985

IX. PÁGINAS *WEB* DE MAESTRÍAS EN AGRONEGOCIOS

MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS	
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
UBICACIÓN *WEB*	http://www.uba.ar/posgrados/noticia.php?id=189
FUNDAMENTOS	Objetivos: Formar recursos humanos con alta excelencia académica para la gestión competitiva del sector agroalimentario, tendientes a satisfacer la demanda de aspectos científicos, tecnológicos y económicos del medio social en el área de los agronegocios. Objetivos específicos: Adquirir herramientas para poder sistematizar y analizar la información disponible a partir de los marcos conceptuales y las metodologías de análisis adquiridas. Incorporar metodologías necesarias para realizar estudios diagnósticos sobre los sistemas de Agronegocios, análisis de competitividad de las cadenas y estudios de prospectiva para alimentos, fibras y energía. Realizar, por su cuenta o en equipos multidisciplinarios, proyectos de inversión relacionados con los Agronegocios, formular planes estratégicos para empresas agroalimentarias y elaborar planes de marketing agroalimentarios. Generar un espacio para la investigación académica en el área de los Agronegocios.
CARACTERÍSTICAS	Maestría profesional con plan de estudios de tipo estructurado y modalidad de cursada presencial. Teórico - Práctico. Cursos, seminarios y talleres. Reglamentación: Resolución del Consejo Superior de la UBA Nº 7522/13. La nueva propuesta de posgrado de la Facultad de Agronomía es una maestría de tipo profesional. Estas maestrías se orientan a generar y consolidar competencias en un campo de aplicación profesional disciplinario o interdisciplinario.
PERFIL	El egresado de la Maestría en Agronegocios se podrá desempeñar tanto en empresas agroalimentarias y consultoras como en dependencias de gobierno, universidades e institutos de investigación. El objetivo de la Maestría en Agronegocios es formar recursos humanos en condiciones de satisfacer las demandas científicas, tecnológicas y económicas de un sector cuyo potencial y dinámica ya no puede provenir de las ventajas comparativas de los ecosistemas del país -fundamentalmente clima y suelo-. Con la complejización de las vinculaciones entre productores y consumidores y con el avance tecnológico, la capacidad competitiva del sector agropecuario depende ahora de la vinculación entre riquezas naturales y esfuerzo humano: sólo así se puede generar una base de ventajas competitivas sustentables. En este nuevo contexto, la maestría viene a proporcionar las herramientas para el análisis y gestión de la competitividad de los agronegocios a partir de la construcción de un marco teórico de referencia y del desarrollo de una metodología de estudio e intervención profesional aplicada a sistemas locales o globales.
ADMISIÓN	Graduados de la Universidad de Buenos Aires con título de grado correspondiente a una carrera de cuatro -4- años de duración como mínimo, o graduados de otras universidades argentinas con título de grado correspondiente a una carrera de cuatro -4- años de duración como mínimo, o de universidades extranjeras que hayan completado, al menos, un plan de estudios de dos mil seiscientas -2600- horas reloj o hasta una formación equivalente a master de nivel I, o egresado de estudios de nivel superior no universitario de cuatro -4- años de duración como mínimo y además completar los prerrequisitos que determine la Comisión de Maestría. Aquellas personas que cuenten con antecedentes de investigación o profesionales relevantes, aun cuando no cumplan con los requisitos reglamentarios citados, podrán ser admitidos excepcionalmente para ingresar a la Maestría con la recomendación de la Comisión de Maestría y con la aprobación del Consejo Directivo Facultad de Agronomía. Los alumnos podrán provenir de diferentes carreras, incluso no afines a la temática del posgrado. En ese caso, se evaluarán los motivos de selección de este tipo de formación a partir de la entrevista con la Comisión de Maestría. Régimen de estudios: Maestría profesional con plan de estudios de tipo

	estructurado y modalidad de cursada presencial. Teórico-Práctico. Cursos, seminarios y talleres. Requisitos para la graduación: Presentar y aprobar una tesis de maestría. Aprobar el examen de idioma inglés. Reglamentación: Resolución del Consejo Superior de la UBA Nº 7522/13.
PLAN	Módulos de Nivelación -Obligatorio para alumnos que no posean la formación básica necesaria; optativo para los que no lo requieran- Microeconomía, Estadística aplicada y Nivelación de Mercado de Capitales e Ingeniería Financiera Bloque básico Microeconomía. Macroeconomía. Economía y gestión en los agronegocios. Administración estratégica y planeamiento empresario. Marketing y comunicación. Información contable y financiera. Estadística aplicada. Bloque analítico Formulación, evaluación de proyectos y riesgo empresario. Mercado de capitales e ingeniería financiera. Negociación. Análisis organizacional. Gestión y aseguramiento de la calidad en agronegocios y alimentos. Bloque de aplicación Negocios de *commodities*. Negocios de especialidades. Logística y distribución de los agroalimentos. Competitividad en los agronegocios. Escenario agroalimentario internacional y Mercosur. Comercio exterior. Estrategia en sistemas de información y operaciones y TICs. Actividades de apoyo a la tesis y seminarios en agronegocios Diseño de tesis. Actividades para la preparación de la tesis. Seminarios en Agronegocios. Duración aproximada: 1 año y medio.
EVALUACIÓN	Cumplir con la asistencia a los módulos de nivelación de las materias. Presentar y aprobar una tesis de maestría. Aprobar el examen de idioma inglés.
CONVENIOS	

MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS	
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD AUSTRAL
UBICACIÓN *WEB*	http://www.mbaenagronegocios.com/
FUNDAMENTOS	El MBA en Agronegocios es la carrera de posgrado que dicta el Centro de Agronegocios y Alimentos de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Austral. Es una maestría ejecutiva, de tiempo parcial, para profesionales que combinan su tiempo entre trabajo y estudio relacionados con los agronegocios y alimentos. El programa contempla temáticas del *management* de los negocios, con aplicaciones concretas a casos y ejemplos de empresas de distintos eslabones de las cadenas agroalimentarias, y aspectos relacionados con la identificación de problemas y toma de decisiones en tópicos estratégicos, comerciales, financieros, organizacionales, gestión de personas, logísticos y tecnológicos propios de los agronegocios.
CARACTERÍSTICAS	Modalidad 3 x 3. 3 días cada 3 semanas: jueves y viernes de 9 a 18.30 h y sábados de 9 a 13 h.
PERFIL	Ingenieros Agrónomos e Industriales, Médicos Veterinarios, Licenciados en Administración y Economía, Contadores Públicos y graduados de otras carreras relacionadas con el *management* de las empresas del complejo agroindustrial. Productores y consultores de empresas agropecuarias. Responsables de gestión en empresas proveedoras de insumos. Personal de alto potencial de empresas alimenticias y distribuidoras de alimentos. Emprendedores agropecuarios y agroindustriales. uncionarios de Organismos Públicos.
ADMISIÓN	
PLAN	1er cuatrimestre: Introducción a los Agronegocios; Análisis de Situaciones de Negocios; Fundamentos de la Comercialización; Contabilidad Financiera; Economía de Empresas; Finanzas Operativas; Ética Empresarial. Total 1er. Cuatrimestre 140 h. 2do cuatrimestre: Metodología; Dirección Financiera de Agronegocios; Dirección Comercial de Agronegocios; Costos para la Toma de Decisiones; Comportamiento Humano; Análisis del Entorno Macroeconómico; Logística de Aprovisionamiento y Distribución. Total 2do. cuatrimestre 140 h. 3er cuatrimestre: Economía Internacional; Dirección de Operaciones y Logística; Desarrollo Organizacional; Estrategia de Empresas; Análisis

	Institucional de Sectores Agroindustriales; Innovación en Agronegocios. Total 3er. Cuatrimestre 140 h. 4to cuatrimestre: Política de Empresa; Análisis de Sectores Agroindustriales; Negocios Internacionales; Control en Empresas Agroindustriales; Tecnología, Medio Ambiente y Recursos Naturales; Instrumentos Financieros Derivados. Total 4to. Cuatrimestre 140 h. Total cursado 560 h.
EVALUACIÓN	Trabajo Final
CONVENIOS	*Purdue University*, Estados Unidos

MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS DOBLE DIPLOMA ACREDITACIÓN DE CONEAU Nº 810/11[1]	
Universidad	Universidad de Belgrano
UBICACIÓN *WEB*	http://www.ub.edu.ar/escuela-de-posgrado-en-negocios/maestria-en-agronegocios
Fundamentos	El objetivo principal de este programa es la aplicación de las más modernas herramientas de *management*. Es el programa líder de América de Sur por su enfoque global e integrador. Por ello tiene relaciones académicas con las mejores universidades de Estados Unidos y Europa, transfiere conocimientos a las empresas de la región y promueve la competitividad y el desarrollo económico del sector.
Características	Esta maestría se cursa en la modalidad intensiva -cada 21 días, viernes y sábado, de 9 a 21 hs.-. La duración total del programa es dos años. En el régimen full time, se cursan las 16 materias y las actividades extracurriculares en un año lectivo alternando clases en distintos turnos. En todos los casos, se debe adicionar el tiempo de preparación y presentación de la tesis, último requisito para la obtención del diploma.
Perfil	Profesionales idóneos para tomar decisiones en las empresas del sector agroalimentario, teniendo en cuenta no sólo las características de sus procesos productivos, financieros, comerciales y de gestión, sino también las relaciones verticales y horizontales de las cadenas y la formación de clusters.
Admisión	Título universitario de grado. Experiencia laboral mínima: dos años. Comprensión del idioma inglés. Currículum vitae. Cuatro fotos carnet a color. Aprobar coloquio final con los directivos. Completar y aprobar formulario de postulación. Notificación de aceptación. Reserva de vacante con el pago de la primera cuota
Plan	Ciclo Académico Troncal : Fundamentos de Dirección Estratégica 32 hs; Fundamentos de Marketing 32; Finanzas de la Empresa 32; Gestión de Operaciones 32; Información Gerencial 32; Economía de la Empresa 32; Macroeconomía Aplicada 32; Comportamiento Organizacional 32; Métodos Cuantitativos 32. Actividades Académicas Complementarias: Taller de Trabajo Final 16; Taller de Negociación 16; Seminario Ética y Responsabilidad Social Empresaria 16; Seminario I Marketing en Internet 16; Seminario II Marketing Internacional 16. Ciclo Académico Específico: Gestión de Agronegocios 32; Formación de Precios Agropecuarios 32; Marketing Agroalimentario 32; Mercados de Futuros y Opciones 32; Plan de Negocios 32; Comercio Agroalimentario Internacional 32; Estrategias Aplicadas a los Agronegocios 32.
Evaluación	A lo largo de la carrera, el alumno debe desarrollar un proyecto de investigación que conduzca a la elaboración de su tesis. La misma se expondrá como trabajo final de graduación según los parámetros establecidos en el reglamento de posgrados de la Universidad de Belgrano. La tesis es un trabajo individual supervisado por un Director -puede no ser profesor de la Universidad- que muestra la capacidad alcanzada en los planos conceptual y metodológico y contribuye a profundizar la formación académica o profesional del estudiante. Una vez concluido el trabajo de investigación y con la conformidad del director de tesis, el maestrando debe defenderla ante el tribunal correspondiente. La defensa es pública y se realiza ante un tribunal designado por la Escuela de Posgrado en Negocios. El estudiante cuenta con cuatro años desde el inicio de los cursos para la presentación y defensa de su tesis de maestría.

[1] Esta maestría fue discontinuada en febrero de 2019.

Convenios	Los alumnos tienen la opción de obtener un doble título con *NEOMA Business School*, Reims; *Toulouse Business School*; y, *KEDGE Business School*, Bordeaux y Marseille. Para acceder a este diploma, los alumnos deben cursar un año académico en Francia y presentar un trabajo final.

MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS	
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
UBICACIÓN *WEB*	https://www.ucc.edu.ar/facultades/ciencias-agropecuarias/carreras-de-posgrado/maestria-en-agronegocios-y-alimentos/
FUNDAMENTOS	Esta propuesta académica prepara a sus participantes en los aspectos gerenciales, económicos, financieros y de marketing, necesarios para el análisis y la toma de decisiones en una de las industrias más importantes para la economía argentina y latinoamericana, respondiendo así a la necesidad de formación y entrenamiento avanzado para quienes desean desarrollar una carrera directiva en el sector.
CARACTERÍSTICAS	Carrera de posgrado acreditada por la CONEAU. Resolución 589/12. La Maestría tiene una duración de 18 meses. Se cursa 2 fines de semana al mes -habitualmente de manera quincenal-, los días viernes y sábados de 9:00 a 17:00. El programa de la Maestría en Agronegocios y Alimentos se desarrolla a través de una metodología que combina contenidos académicos con una aplicación práctica a realidades concretas. Esta metodología de trabajo se caracteriza por ser activa y participativa, integrando el estudio de casos, la preparación de trabajos y proyectos, la reflexión sobre prácticas empresariales y la simulación de situaciones dentro de un enfoque interdisciplinario.
PERFIL	El objetivo de esta Maestría es formar profesionales para la gestión competitiva, abiertos a nuevas oportunidades, con capacidad de liderazgo para generar procesos de comunicación y coordinación dentro de la organización empresarial. Los egresados de la maestría contarán con: Sólidos conocimientos del sistema agropecuario, agroalimentario y agroindustrial. Habilidad de análisis y de síntesis para identificar las claves del éxito empresarial en el sector. Capacidad de liderazgo para generar procesos de comunicación y coordinación dentro de la organización empresarial. Conciencia del vínculo existente entre la empresa agropecuaria, agroalimentaria y agroindustrial, y el ámbito de los negocios en el que actúa.
ADMISIÓN	Esta propuesta académica está orientada principalmente a profesionales de empresas agropecuarias, agroalimentarias y agroindustriales que se desempeñen o aspiren a desempeñarse como directivos en el sector. Título universitario -debe corresponder a una carrera de cuatro años o mas- Experiencia profesional Una vez presentada la documentación requerida, los aspirantes deberán realizar una entrevista personal en la que se busca establecer un diálogo personalizado sobre las expectativas recíprocas, garantizando la conformación equilibrada del grupo y ajustando las expectativas individuales a las posibilidades que brinda la carrera.
PLAN	Primer año: Dirección Estratégica de Agronegocios I; Metodología y Técnica de la Investigación; Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión; Herramientas para la Toma de Decisiones; Dirección Estratégica de Agronegocios II; Macroeconomía Aplicada a los Agronegocios; Microeconomía I; Microeconomía II; Marketing. Segundo año: Administración de Cadenas Agroalimentarias; Análisis de los Bloques Económicos; Comercio Internacional en los Agronegocios I; Comercio Internacional en los Agronegocios II; Comercialización; Fuentes de Financiamiento; Gestión de la Calidad; Comportamiento Organizacional; Administración de Recursos Humanos; Responsabilidad Social Empresarial. Actividades complementarias. Visitas a centros de interés: Los participantes de la MAA realizarán visitas a centros de negocios de marcada relevancia internacional, vinculados con el sector agropecuario, agroalimentario y agroindustrial. Jornadas de actualización: Tomando en cuenta las

	permanentes innovaciones que se producen en el ámbito de la gestión de organizaciones, el ICDA organiza jornadas para sus alumnos en las que se aborda un tema novedoso o que plantea algún atractivo coyuntural.
EVALUACIÓN	
CONVENIOS	
OTROS	La obtención del título de postgrado otorgado por la Universidad Católica de Córdoba NO HABILITA a su titular para el ejercicio profesional.

MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS	
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD DEL CEMA
UBICACIÓN *WEB*	https://ucema.edu.ar/posgrado/maestria-en-agronegocios
FUNDAMENTOS	Los agronegocios atraviesan un punto de inflexión. El desafío es grande y también lo es la recompensa. La Maestría está diseñada para aquellos profesionales con visión internacional, financiera y de negocios del sector, que trabajen o quieran trabajar en una actividad con enorme potencial de crecimiento. El éxito en el negocio depende de un aprovechamiento sistemático e inteligente de oportunidades en sus áreas críticas: *commodities* y productos diferenciados, comercialización interna de insumos y productos, *trading* internacional, evaluación del riesgo crediticio sectorial, y administración de carteras de fondos y *commodities* en las principales plazas del mundo.
CARACTERÍSTICAS	Las materias que componen el plan de estudios son doce y se cursan regularmente dos veces por semana durante seis trimestres de doce semanas cada uno, a lo largo de dos años. Las clases regulares se dictan en días hábiles entre lunes y viernes de 18.30 a 21.30 h. Existe la alternativa, a elección del alumno, de cursar el primer año concentrando los cursos los días viernes de 14 a 20.30 h. Adicionalmente, el programa contempla el dictado de seminarios de investigación y talleres de redacción de trabajo final en día y horario a definir por el alumno, dentro de un rango de opciones. La Maestría en Agronegocios de la UCEMA es un programa profesional especializado en el sector de los agronegocios y alimentos, que pone énfasis en la combinación de análisis económico y financiero, así como en el uso de métodos cuantitativos para la toma de decisiones. La Maestría está diseñada para aquellos profesionales que desean ampliar sus conocimientos de economía, finanzas y negocios del sector, con una visión rigurosa para el estudio, el diagnóstico y la acción en el entorno de los agronegocios y mercados de alimentos. Plan de estudios que combina la dirección de empresas y la especialización en agronegocios El programa está diseñado con un grupo central de materias que integra los contenidos conceptuales clásicos de la dirección de empresas, así como un conjunto de asignaturas que profundiza los aspectos específicos y las nuevas tendencias en los agronegocios tales como: comercialización de *commodities* agrícolas, estrategia de diferenciación en agronegocios y alimentos, evaluación de riesgo agropecuario, futuros, derivados financieros y derivados climáticos en mercados agrícolas, y aplicaciones de *big data* en agronegocios. Interacción y complementación con otros programas
PERFIL	48% Cs. Económicas 27% Ing. Agronómica 2% Ingeniería 5% Lic. en Administración Agraria 5% Veterinaria 2% Lic. en Economía Agropecuaria 11% Otras
ADMISIÓN	
PLAN	Módulo1: Fundamentos de Gestión Empresarial; Economía Aplicada; Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones; Marketing; Teoría de la Financiación Empresaria; Mercado de Capitales. Tópicos Especiales en agronegocios I: Estrategia y diseño organizacional; Seminario de Introducción a los Agronegocios. Módulo 2: El entorno de la empresa de agronegocios; Negocios I: Mercados de commodities; Negocios II -Diferenciación de productos en agronegonegocios-. Tópicos Especiales en agronegocios II: Usos y Aplicaciones de Big Data; Evaluación de Riesgo Agropecuario; Competitividad en Agronegocios; Dirección Estratégica en Agronegocios. Seminario de Trabajo Final

EVALUACIÓN	El alumno puede optar por realizar su trabajo final en el marco de los seminarios del posgrado, bajo la dirección de un profesor de la Maestría, o desarrollar un proyecto independiente que cuente también con la tutoría del equipo académico.
CONVENIOS	El programa se complementa, además, con otras Maestrías de la UCEMA - MBA, Economía, Evaluación de Proyectos, Finanzas- lo que permite que los alumnos puedan optar y acceder a cursos y seminarios que se adapten a sus necesidades específicas de conocimiento y capacitación en áreas afines. Así, a lo largo del programa, se maximiza la interacción y el acceso a una amplia red de estudiantes y graduados.
OTROS	Temas destacados de la Maestría Retornos a escala; Eficiencia de producción; Gestión de la producción; Sistemas de información gerenciales; Investigación de mercados y control de calidad; Economías de escala y economías de alcance; Recursos humanos e incentivos; Planificación con futuros, opciones y fideicomisos para el sector agropecuario y agroindustrial; Comparaciones sectoriales e internacionales; Cadenas de valor trasnacionales; Riesgo empresario; Valuación de negocios; Estrategias alternativas de financiación; Auditoría del marketing en agronegocios; Decisiones secuenciales; Cambio tecnológico; Formación de precios en el mercado internacional; Biocombustibles y su incidencia en la formación de los precios; Contratos de futuros; Enfoque de planeamiento para la generación de valor en negocios; Fusiones, asociaciones y adquisiciones. Análisis riguroso del entorno económico y financiero de los mercados agropecuarios

X. FICHAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE ESPECIALIZACIONES EN RADIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES

RESOLUCIÓN Nº: 879/12 ASUNTO: Ampliatoria Resolución Nº 033 -CONEAU- 09.
ESPECIALIZACIÓN EN RADIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, CENTRO FORMADOR HOSPITALES ASOCIADOS
AMPLIAR la Resolución Nº 033 -CONEAU- 09 y acreditar la carrera con las modificaciones introducidas por la Resolución Consejo Superior Nº 110/09 de la Universidad, por un periodo de 6 años.
Categoría B por 6 años
RECOMENDACIONES Se concrete la firma del convenio entre el Hospital Italiano de Córdoba y la Universidad. Se fortalezca la evaluación de los contenidos prácticos durante el examen integrador final.
OBSERVACIONES Los alumnos se inscriben en la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud y el cursado se realiza en los Hospitales Asociados. La estructura de gobierno está conformada por un Director, un Coordinador Académico, tres Codirectores, el Departamento de Investigación y Docencia del Hospital Italiano, el Comité de Docencia e Investigación del Hospital de Urgencias y el Departamento de Capacitación y Docencia del Hospital Nacional de Clínicas. Además existe un Comité académico de la carrera. Los Codirectores son los responsables de la formación práctica en cada centro formador, coordinar y colaborar con el Director del centro formador en las tareas docentes, asistenciales y administrativas del Programa de Formación y participar en las evaluaciones parciales, promocionales y finales establecidas. El Coordinador Académico tiene como función asegurar la interrelación entre los centros formadores y entre el posgrado y la Secretaría. El Departamento de Investigación y Docencia del Hospital Italiano, el Comité de Docencia e Investigación del Hospital de Urgencias y el Departamento de Capacitación y Docencia del Hospital Nacional de Clínicas tienen como funciones todo lo que se refiere a la organización de cursos, jornadas y formación continuada en el Hospital, coordinación de Ateneos y Anatomoclínicos, y supervisión de alumnos de posgrado. El plan de estudios fue aprobado en el año 2008 por Resolución Nº 657 del Consejo Directivo de la Facultad. La duración de la carrera es de 44 meses, tiene un total de 7680 horas obligatorias (1920 teóricas y 5760 prácticas), a las que se agregan 320 horas complementarias estipuladas en el plan de estudios. Se presentan 3 fichas de ámbitos de práctica (Hospital Italiano de Córdoba, Hospital Municipal de Urgencias y Hospital Nacional de Clínicas). La modalidad de evaluación final consiste en una evaluación final integradora, compuesta por un examen escrito y oral y un trabajo final. El plazo para la presentación del trabajo final es de 12 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas. El jurado evaluador debe estar compuesto por un Profesor de la especialidad, nombrado por la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud, quien actuará como coordinador, un Profesor de la Especialidad representando a los Centros Formadores y un representante nominado por el Ministerio de Salud de la Provincia, por el Consejo de Médicos de la Provincia y por la Sociedad Científica de la especialidad correspondiente. Los ingresantes a la carrera, desde el año 1996 hasta el año 2005, han sido 59. El número de alumnos becados asciende a 9 y las fuentes de financiamiento son el Hospital Italiano y la UNC. Los graduados, desde el año 1996, han sido 45. Se anexan 2 trabajos y 6 fichas de proyectos. El cuerpo académico está formado por 24 integrantes, 22 estables y 2 invitados. De los estables, 11 poseen título máximo de doctor y 11 título de especialista. De los invitados, 1 tiene título máximo de doctor y 1 título de especialista. Los integrantes del cuerpo académico se han formado y han desarrollado su trayectoria en las áreas disciplinares de Diagnóstico por Imágenes, Salud Pública e Inmunología Clínica. En los últimos cinco años 10 han dirigido tesis de posgrado, 16 cuentan con producción científica y 11 han participado en proyectos de investigación. Cuatro tienen adscripción a organismos de promoción científico – tecnológica y 24 han desarrollado experiencia en el ámbito

no académico, tanto en el ámbito público como en el ámbito privado.
Se informan 20 actividades de investigación y 4 de transferencia desarrolladas en el ámbito de la carrera, de las cuales participan docentes, en carácter de directores e investigadores, y alumnos, en carácter de investigadores.
La carrera no ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU. Sí lo ha sido la Especialización en Diagnóstico por Imágenes del centro formador Hospital Nacional de Clínicas y resultó acreditada con categoría Bn por Resolución Nº 150-P45/98, que ahora se ha asociado con otros centros para el dictado.

1. Inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado

La Especialización se vincula con el resto de las especialidades de la unidad académica a través de los centros formadores (donde se dictan otros posgrados de la unidad académica), y debido a la utilización del diagnóstico por imágenes en las demás especialidades, de las cuales participa gran parte del plantel docente. Asimismo se vincula a la carrera de grado de Medicina a través de la participación de los docentes del posgrado en el dictado de actividades curriculares.
Se presentan 73 líneas de investigación que se desarrollan en el ámbito de la unidad académica; el diagnóstico por imágenes tiene vinculación con todas las líneas (como por ejemplo, epidemiología de las fracturas de cadera osteoporóticas en la ciudad de Córdoba).
La normativa con la que cuenta el posgrado es adecuada y suficiente para su funcionamiento. Se adjunta la Resolución rectoral 2872/08, que aprueba el modelo de convenio a celebrar con el Hospital Italiano, a fin de garantizar su disponibilidad para el dictado de la carrera. Por otra parte se presenta un convenio de con la Universidad Católica de Córdoba por medio del cual se establece el dictado conjunto de las clases teóricas de todos los centros formadores de ambas instituciones. La asignación de responsabilidades de cada parte se establece de manera clara y es adecuada.
La estructura de gobierno es adecuada para el tipo de especialización. La articulación entre los componentes de la estructura de gestión de la carrera (Director, Coordinador General, codirectores de cada Centro Formador y comités académicos) es acorde a las necesidades de la misma. El perfil de los integrantes se corresponde a sus responsabilidades.

2. Diseño, duración y desarrollo del plan de estudios

La carga horaria es suficiente para cumplir pedagógicamente con una carrera perteneciente a un área muy dinámica, como lo es el diagnóstico por imágenes. Por otra parte, se destaca la forma en que la unidad académica centraliza las clases teóricas, que se dan en ámbitos comunes para todos los centros formadores de Radiología y Diagnóstico por Imágenes de la institución, a las que se suma la carrera de Diagnóstico por Imágenes de la Universidad Católica de Córdoba.
Los contenidos de las actividades curriculares están actualizados y son adecuados, lo mismo sucede con la bibliografía.
Las modalidades de evaluación se adecuan a las asignaturas. Estas son: seguimiento diario de la práctica y evaluación permanente en cada rotación, la cual puede ser oral o escrita.
En la presentación se describe detalladamente el tipo y número mínimo de estudios que deben realizar los alumnos, entre los cuales se encuentran diversos estudios radiológicos, procedimientos diagnósticos y procedimientos terapéuticos. Las actividades de formación práctica, en relación a las características y al perfil del posgrado, son adecuadas. Los centros formadores cuentan con codirectores y docentes de reconocida trayectoria en el área. Se debe tener en cuenta que, a disposición del Coordinador de la Carrera, los alumnos pueden utilizar cualquiera de esos centros según las necesidades académicas, tanto en la práctica como en los talleres. Esto último reviste particular importancia para la formación práctica debido a que, en áreas específicas (emergentolología, clínica con enfermedades infecciosas de suma importancia para el contexto actual, toxicología, pediatría) los tres centros se complementan, brindándole al alumno una formación integral.
El reglamento que utiliza el posgrado para su funcionamiento (ROTEU) establece en forma adecuada los requisitos de ingreso y el proceso de selección: título de Médico y al menos un año de formación en clínica médica.

3. Proceso de formación

El plantel docente cuenta con una adecuada titulación y formación académica, al tiempo que se observa una muy buena relación entre la trayectoria docente y la actividad profesional. Existe correspondencia entre las áreas de formación de los docentes y las actividades curriculares que tienen a su cargo. Acredita trayectoria en docencia, tanto de grado como de posgrado, cuenta con

un número importante de miembros con producción científica y complementan la actividad académica con la práctica profesional.
La cantidad de ingresantes es adecuada, ingresa un alumno por centro formador al año. Cada centro formador cuenta con sistema de becas.
Las aulas disponibles son suficientes para llevar a cabo las actividades curriculares.
Los laboratorios son adecuados. Cabe destacar que la vinculación con otras carreras (Anatomía Patológica, Práctica Quirúrgica y Cirugía) le permite utilizar laboratorios de dichas áreas. Todo esto puede observarse en los tres centros formadores, y en la interrelación de los mismos.
Los ámbitos de práctica son adecuados y suficientes. Asimismo, como se mencionó anteriormente, es de suma importancia la posibilidad con la que cuenta el posgrado en términos de la rotación por los centros formadores.
La Especialización cuenta con un amplio fondo bibliográfico, tanto en la institución como en los centros formadores, asimismo posee acceso a publicaciones online desde los gabinetes informáticos.
A partir de planes de mejoramiento (algunos de los cuales están en ejecución) se observa una notable mejoría de los ámbitos de trabajo en relación a la actualización y los equipamientos. Esto se hace más evidente en el Hospital Nacional de Clínicas, donde está estipulado un plan de renovación completa del Servicio de Diagnóstico por Imágenes en el transcurso de los próximos 5 años.

4. Resultados y mecanismos de revisión y supervisión

La evaluación final integradora es adecuada pero sería conveniente fortalecer la evaluación de los contenidos prácticos, en vista de que el ejercicio más intenso que deberá desarrollar el alumno como graduado es la interpretación visual de las imágenes. Para ello sería recomendable que dentro del examen integrado de 120 preguntas de opción múltiple se incluyeran algunas referidas a imágenes proyectadas durante el examen. Por otra parte, sería conveniente que los trabajos finales se guardaran en la biblioteca de la institución para ser consultados por el resto de los alumnos y graduados.
Los trabajos presentados abordan temáticas de interés para el desarrollo de la disciplina, siendo de una muy buena calidad. La tasa de graduación es muy buena (desde 1996 han ingresado 59 alumnos y se han graduado 45). Los graduados de la carrera están todos desempeñándose en importantes centros, incluso en el exterior.
Se adjuntan 20 fichas de investigación, en las cuales participan docentes y alumnos de la carrera. Esto es beneficioso para la formación y se debe a que la inserción de este posgrado en centros polivalentes (interrelación con otras carreras, salas de cirugía, unidades de terapia intensiva, pediatría, nefrología, emergentología) hace más accesible el desarrollo del graduado en distintas líneas de investigación.
Se considera adecuada la realización de actividades de transferencia. Se presentan 4 fichas de transferencia que cuentan con la participación de docentes y alumnos.
Los mecanismos de seguimiento de la carrera son adecuados. El seguimiento de los docentes se realiza a través de encuestas a los alumnos y de la asistencia a las actividades curriculares por parte del Director y de los Codirectores. El seguimiento de los graduados se realiza a través de contactos e invitaciones a los actos académicos hospitalarios. La selección de los docentes está claramente estipulada en el reglamento y es adecuada.

5. Análisis global de la situación actual de la carrera, considerando las medidas de mejora propuestas

Los objetivos destinados al mejoramiento de la Especialización, debido a la naturaleza dinámica del área, están claramente especificados y planificados (intercambios de alumnos interinstitucionales, incorporación de material bibliográfico, renovación de equipo informático, entre otros).
Los centros formadores logran una muy buena interrelación, con una dirección y una coordinación general que permite el aprovechamiento de los convenios. La estructura de gestión y el perfil de sus integrantes son adecuados, esto es de suma importancia debido a la coordinación requerida entre los tres centros formadores.
El diseño del plan de estudio es muy bueno y se corresponde con el título que otorga y el perfil del graduado. Se destaca como una fortaleza la actividad práctica, ya que permite una formación integral debido a la particularidad de los centros formadores.
El cuerpo docente acredita una sólida formación en el área y amplios antecedentes en investigación y docencia. La infraestructura y equipamiento son apropiadas.
La carrera posee una buena tasa de graduación y una inserción profesional de estos graduados.

Esto último se corresponde con el mecanismo de seguimiento, el cual es adecuado, tanto en graduados como en alumnos y docentes.
Se observa una participación activa de docentes y alumnos en actividades de investigación y transferencia.
Se adjunta la Resolución Rectoral 2872/08, que aprueba el modelo de convenio a celebrar con el Hospital Italiano, a fin de garantizar su disponibilidad para el dictado de la carrera. Resta que se concrete su firma.

RESOLUCIÓN Nª: 880/12
ASUNTO: Ampliatoria Resolución Nº 034 -CONEAU- 09.

ESPECIALIZACIÓN EN RADIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, CENTRO FORMADOR CENTRO PRIVADO DE RADIOLOGÍA ROENTGEN

AMPLIAR la Resolución Nº 034 -CONEAU- 09 y acreditar la carrera con las modificaciones introducidas por la Resolución Consejo Superior Nº 110/09 de la Universidad, por un periodo de 3 años como C.

OBSERVACIONES

Los alumnos se inscriben en la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud y el cursado se realiza en el Centro Privado de Radiología Roentgen, de la ciudad de Villa María.
La estructura de gobierno está conformada por un Director, un Coordinador Académico y una Secretaría Técnica. El Director posee títulos de Medico Cirujano y *Magister* en Gerencia y Administración de Servicios de Salud otorgados por la UNC, y tiene certificación como Especialista en Radiología y Diagnóstico por Imágenes por el Consejo de Médicos de la Provincia de Córdoba. Cuenta con antecedentes en docencia universitaria y en gestión académica. Se ha desempeñado en el ámbito no académico. Ha participado en proyectos de investigación.
El plan de estudios fue aprobado en el año 2008 por Resolución Nº 657 del Consejo Directivo de la Facultad. La duración de la carrera es de 44 meses, tiene un total de 7680 horas obligatorias (1920 teóricas y 5760 prácticas), a las que se agregan 320 horas complementarias estipuladas en el plan de estudios. Se presentan 4 fichas de ámbitos de práctica.
La modalidad de evaluación final consiste en una evaluación final integradora, compuesta por un examen de elección múltiple y un trabajo final. El plazo para la presentación del trabajo es de 18 meses, una vez finalizadas las actividades curriculares previstas. El jurado evaluador debe estar compuesto por un Profesor de la especialidad, nombrado por la Secretaría de Graduados, quien actuará como coordinador, un Profesor de la Especialidad que representa a los centros formadores y un representante nominado por el Ministerio de Salud de la Provincia, por el Consejo de Médicos de la Provincia y por la Sociedad Científica de la especialidad correspondiente.
Los ingresantes a la carrera, desde el año 2001 hasta el año 2005, han sido 4. No se informan graduados.
El cuerpo académico está formado por 12 integrantes, todos estables. De ellos 1 posee título máximo de doctor, 1 título de magíster, 9 títulos de especialista y 1 título de grado. Los integrantes del cuerpo académico se han formado y han desarrollado su trayectoria en las áreas disciplinares de Diagnóstico por Imágenes, Diagnóstico por Imágenes en Pediatría, Cardiología y Endocrinología. En los últimos cinco años uno de ellos ha dirigido tesis de posgrado, 5 cuentan con producción científica y 6 han participado en proyectos de investigación. Por último, 6 tienen adscripción a organismos de promoción científico-tecnológica y 12 han desarrollado experiencia en el ámbito no académico, tanto público como privado.
La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU. Resultó acreditada con categoría Cn por Resolución Nº 230/03. En esa oportunidad se recomendó que se formalizaran los convenios previstos con centros de diagnóstico de la región; que se publicaran los trabajos científicos; que se instrumentase el cursado de la carrera docente en la Escuela de Graduados de la unidad académica; y que se designara formalmente al Director de la carrera por parte de la unidad académica.

1. Inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado

La carrera no posee vinculación con otras carreras de grado o posgrado universitario.
Los docentes en general no participan de actividades de grado o posgrado de otras carreras, con excepción de algunas cátedras en casos específicos (Pediatría). El plantel participa activamente de las actividades médicas del centro formador, tanto en el diagnóstico como en el tratamiento, y está abocado a la atención médica de los pacientes.

Se presenta un convenio entre la UNC y la Universidad Católica de Córdoba por medio del cual se establece el dictado conjunto de las clases teóricas de todos los centros formadores de ambas instituciones. La asignación de responsabilidades de cada parte se establece de manera clara y adecuada.
La estructura de gestión es pertinente, si bien debería existir una instancia centralizadora que articulara a todos los centros formadores en relación con la administración de contenidos teóricos y su coordinación con el aspecto práctico. Este aspecto está siendo atendido por la Universidad.
El perfil de los responsables de la carrera y sus funciones a cargo son adecuados. Sus antecedentes académicos, profesionales, de investigación y de gestión son suficientes.

2. Diseño, duración y desarrollo del plan de estudios

Las actividades curriculares están correctamente organizadas, su duración y distribución en el tiempo son coherentes con una formación académica correcta.
La carga horaria total es adecuada y se corresponde con la organización curricular propuesta.
Los contenidos de los programas de las actividades curriculares son de buena calidad y están actualizados. La cobertura bibliográfica es la adecuada para los objetivos de la Especialización y suficiente respecto de los propósitos previamente definidos.
Las modalidades de evaluación de las actividades son pertinentes y se corresponden positivamente con el tipo y los objetivos de las actividades. El seguimiento de los alumnos es correcto.
Las actividades de formación práctica incluyen las rotaciones por servicios de diagnóstico por imágenes. La mayor parte de las rotaciones tiene un correcto tiempo asignado. Las rotaciones deberían incluir una participación más activa de los alumnos en la confección de los informes.
La infraestructura y el equipamiento son los adecuados y los alumnos se encuentran correctamente supervisados y evaluados por rotación. Los docentes están capacitados para la supervisión y la evaluación de las tareas de los residentes.
El cronograma previsto de realización de tareas está bien esquematizado. Existe un registro con certificación de esas actividades.
Para ingresar a la Especialización se debe poseer: título de médico y haber aprobado como mínimo un año de la especialidad básica correlativa (Clínica Médica). Los alumnos entrevistados en la visita mencionaron un escaso manejo del inglés técnico, con lo cual se debería implementar alguna forma de promover su aprendizaje. La selección se realiza mediante una prueba escrita, antecedentes y puntaje final. Incluye también una entrevista personal con el Director de la carrera.

3. Proceso de formación

Los títulos, la formación académica, la experiencia profesional y la trayectoria en docencia del plantel de docentes y tutores es la necesaria y suficiente para desempeñar las tareas bajo su responsabilidad. Las actividades que tienen a cargo en relación con las áreas de formación son pertinentes y correctas. El cuerpo académico posee adecuados antecedentes en investigación, ha participado activamente en proyectos de investigación y está capacitado para la evaluación y supervisión de los alumnos y la dirección de trabajos finales.
Los alumnos que ingresaron a la carrera tienen un perfil homogéneo, reciben una beca y son estimulados a viajar a la capital de la provincia para las clases teóricas.
Las aulas tienen capacidad multimedia y son un ámbito adecuado para el desarrollo de las actividades docentes. Si bien el tamaño de las salas es reducido, tienen tamaño y capacidad suficiente para el número de alumnos.
Los ámbitos de práctica son suficientes para el desarrollo de actividades curriculares, así como también el equipamiento informático.
La bibliografía con que cuenta el centro formador es correcta y pertinente. El tamaño físico de la biblioteca es pequeño y se realizan actividades diagnósticas en la misma sala, lo que restringe su uso por los alumnos. Cuenta con acceso a publicaciones online. Las bases de datos están en desarrollo y cambio actualmente.
Las inversiones realizadas cubren las necesidades básicas de infraestructura y equipamiento. En la visita se constató el reequipamiento del instituto y el plan de mejoras tecnológicas y de infraestructura.

4. Resultados y mecanismos de revisión y supervisión

La evaluación final integradora es adecuada, pero sería conveniente insistir en la parte práctica, en vista de que el ejercicio más intenso que el alumno deberá desarrollar como graduado es la interpretación visual de las imágenes. Para ello sería recomendable que dentro del examen

integrado de 120 preguntas de opción múltiple se incluyeran algunas referidas a imágenes proyectadas durante el examen.
Se presentan 5 actividades de investigación. Los proyectos científicos que se llevan a cabo se adecuan a los requerimientos de desarrollo de investigación. Están apoyados por la dirección y son promovidos por ella, que técnicamente los financia. Los alumnos participan activamente en la confección de estos trabajos de investigación a instancia de los docentes, que colaboran activamente en su realización y publicación.
No se registran actividades de transferencia, aspecto que debería atenderse.
Los mecanismos de seguimiento de los alumnos por parte del centro formador incluyen evaluaciones periódicas por parte de los docentes a cargo y de un gabinete pedagógico que se ocupa también de la educación de los docentes, que están realizando cursos de actualización en docencia.
Todas las evaluaciones están correctamente archivadas y cada alumno consta de un legajo propio con su supervisión y evaluación permanente.
No existe un seguimiento de graduados.
De las recomendaciones correspondientes a la acreditación previa se desprende que: se han implementado y desarrollado trabajos científicos con participación tanto de los docentes como de los alumnos, con publicaciones; que el Director de la carrera ha sido designado formalmente por parte de la Facultad de Medicina; que los docentes han realizado cursos de docencia y actualización en la enseñanza, lo cual corrige un déficit mencionado previamente en la anterior acreditación; que se formalizaron todos los convenios con los otros centros formadores.

5. Análisis global de la situación actual de la carrera, considerando las medidas de mejora propuestas

Las medidas tomadas por el centro formador han ido más allá de los aspectos señalados como debilidades previamente, ya que incluyen reformas edilicias, nuevo equipamiento, mejora de la casuística; y una tendencia a enfatizar las condiciones de enseñanza y formación de docentes, que persiste como intención permanente del director del instituto Roentgen, que es a su vez el Director de la carrera.
La carrera cuenta con una infraestructura y un equipamiento correctos para la enseñanza. Los métodos de evaluación y supervisión son los correctos y el seguimiento de los residentes es permanente.
Las líneas de investigación que se desarrollan en la institución, se corresponden positivamente con la temática de la carrera.
El plantel docente participa activamente de las actividades médicas del centro formador, tanto en el diagnóstico como en el tratamiento, y está abocado a la atención médica de los pacientes del Instituto Roentgen.
La estructura de gestión y los requisitos para conformar el cuerpo académico son suficientes y pertinentes. El tipo de evaluación final y las exigencias de calidad para su aprobación están bien reglamentados.
El perfil de los responsables de la carera y sus funciones a cargo son adecuados. Sus antecedentes académicos, profesionales, de investigación y de gestión son suficientes.
Las actividades curriculares están correctamente organizadas, su duración y su distribución en el tiempo son apropiadas. La carga horaria total es la adecuada y se corresponde a la organización curricular propuesta. Los contenidos de los programas de las actividades curriculares son de buena calidad y están actualizados. La cobertura bibliográfica es la adecuada a los objetivos de la carrera.
Existe acceso a Internet y a publicaciones electrónicas de la especialidad. Las bases de datos están en desarrollo y cambio actualmente.
Los títulos, la formación académica, la experiencia profesional y la trayectoria en docencia del plantel de docentes y tutores es la necesaria y suficiente para desempeñar las tareas bajo su responsabilidad.
Se observan algunos aspectos a atender: las rotaciones deberían incluir una participación más activa de los alumnos en la confección de los informes; el tamaño físico de la biblioteca es pequeño y se realizan actividades diagnósticas en la misma sala, lo que restringe su uso por los alumnos.
En la autoevaluación se realizó un correcto análisis de las debilidades y su método de corrección, lográndose la solución de estos problemas en la casi totalidad.
Se informa el estado del trámite de firma del convenio específico entre el centro formador y la Universidad Nacional de Córdoba, trámite que debe completarse.

RESOLUCIÓN Nª: 878/12 ASUNTO: Ampliatoria Resolución Nº 032 -CONEAU- 09.
ESPECIALIZACIÓN EN RADIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, CENTRO FORMADOR SANATORIO ALLENDE
AMPLIAR la Resolución Nº 032 -CONEAU- 09 y acreditar la carrera con las modificaciones introducidas por la Resolución Consejo Superior Nº 110/09 de la Universidad, por un periodo de 6 años.
No indica observaciones ni recomendaciones.

RESOLUCIÓN Nª: 877/12 ASUNTO: Ampliatoria Resolución Nº 283 -CONEAU- 10.
ESPECIALIZACIÓN EN RADIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, CENTRO FORMADOR CONSULTORIOS CONCI-CARPINELLA
AMPLIAR la Resolución Nº 283 -CONEAU- 10 y acreditar la carrera con las modificaciones introducidas por la Resolución Consejo Superior Nº 110/09 de la Universidad, por un periodo de 6 años.
No indica observaciones ni recomendaciones.

XI. RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN, ACTAS PLENARIO CONEAU E INFORME COMPLEMENTARIO, REFERIDOS AL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA -2001, 2007, 2017-

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	
RESOLUCIÓN	337
CATEGORIZACIÓN	B por 3 años
FECHA	26 de septiembre de 2001

COMPROMISOS

No presenta.

RECOMENDACIONES

Se amplíe la oferta de cursos teniendo como prioridad su especificidad disciplinaria.
Se asegure el cumplimiento de los plazos establecidos por la reglamentación para la finalización de las tesis. Se sugiere hacer efectiva la exigencia de presentar informes anuales de avance al Comité Asesor y prever la designación de un co-director con residencia en Córdoba, en caso que el director resida en otra ciudad.

OBSERVACIONES

Los objetivos están claramente formulados y son congruentes con el perfil propuesto para los egresados.
Se observa una articulación pertinente entre este doctorado y varias de las carreras de Posgrado. Además, la FFyH dicta varias carreras de grado, profesorados y doctorados relacionados. Si bien algunos de ellos son convenios marco, generales de cooperación interinstitucional o aún están en trámite, en todos los casos se observan resultados concreto.
Se financia fundamentalmente con aportes de la propia institución; los ingresos provenientes de matrículas y aranceles representan menos del 33% del total.
Se constata el crecimiento del número de inscriptos y en la variedad de los proyectos de tesis en curso. Es relevante el mejoramiento de la carrera a partir del funcionamiento de este Comité Asesor.
Se constata un plan de acción preciso, tendiente al mejoramiento de la calidad de la carrera.
El perfil de la carrera y las actividades programadas se corresponden con los criterios básicos usuales en la formación de posgrado en el área. A propuesta de la directora y del Comité Académico, la Secretaría de posgrado organiza cursos presenciales acreditables para el doctorado de 40 horas de duración como mínimo. El doctorando puede acreditar cursos realizados y aprobados en otras universidades del país y del extranjero, previa aprobación del Comité Asesor. Si bien se presenta una vasta oferta de cursos de posgrado -22 cursos- y el curso obligatorio de Metodología de la Investigación, varios de ellos no se corresponden con la disciplina del doctorado.
Se observa que en dos casos, el tiempo transcurrido para la elaboración de la tesis fue excesivamente largo.
Se observa que dos doctorandos ya llevan 4 años de admitidos y que tres de ellos tienen directores de tesis que no residen en Córdoba. Los temas de las dos tesis presentadas en la solicitud de acreditación son pertinentes al área y su desarrollo se ajusta a los requisitos formales. El cuerpo docente posee en conjunto amplia experiencia en la formación de posgrado y trayectoria profesional relevante.
Se presentan 7 actividades de investigación, todas ellas dirigidas por docentes con alto compromiso con la carrera.
Se verifica, en algunos casos, la participación de doctorandos en estos proyectos.
Se registran varias publicaciones en revistas con referato, capítulos de libros y presentaciones a congresos como producto de dichas actividades.

Se consignan 5 actividades de transferencia, consultoría, etc. En algunos casos se comprueba la participación de doctorandos o docentes estables. No se explicita con claridad la articulación entre estas actividades y el doctorado. Es notoria la mejoría en los mecanismos de orientación sobre el programa de estudios a partir de la nueva reglamentación.

No hay constancia de que haya un sistema de becas o ayudas que faciliten el desarrollo de las actividades curriculares. La infraestructura edilicia es adecuada para el dictado de la carrera, así como el equipamiento informático y la biblioteca.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	
RESOLUCIÓN	447
CATEGORIZACIÓN	A por 6 años
FECHA	29 de junio de 2007

ANTECEDENTES

La carrera ha sido evaluada anteriormente por la CONEAU siendo acreditada y categorizada como B por Res. CONEAU Nº 337/01.

COMPROMISOS

No presenta.

RECOMENDACIONES

Se mantengan los esfuerzos para ofrecer orientación y seguimiento a los doctorandos.
Se gestionen protocolos específicos de intercambio a partir de los convenios marco existentes.

OBSERVACIONES

La vinculación entre las carreras de grado y posgrado, así como entre las diferentes ofertas de posgrado, constituye un aspecto relevante de la política de posgrado de la Facultad.
Esta dinámica entre el grado y posgrado manifiesta una creciente consolidación del espacio académico-institucional de la Facultad que se considera relevante.
En el ámbito institucional de la carrera se llevan a cabo 22 proyectos de investigación científica, que se refieren a la temática de la carrera y cubren diferentes áreas del campo pedagógico.
Se observa, así, que están dadas las condiciones institucionales para brindar el sustento suficiente a los procesos de profesionalización, docencia e investigación, en el nivel de posgrado en el área.
La normativa vigente se evalúa suficiente y pertinente porque establece las condiciones de regulación de los aspectos convencionales de un posgrado. El régimen específico del doctorado es adecuado y permite regular de modo orgánico las actividades. Ha sido ajustado a lo largo del tiempo para dar respuesta a las necesidades que surgen del propio desarrollo de la carrera.
Se presenta información sobre 19 convenios de cooperación general de la UNC que en su mayoría reúnen condiciones de aplicación en la carrera.
No se consignan protocolos específicos de estos convenios.
Se concluye que este punto [La estructura de gestión] satisface y supera los estándares y criterios de acreditación.
El plan de estudios personalizado posibilita al doctorando la realización de un recorrido personal a partir de la elección de un tema o problemática de interés.
Se consideran pertinentes las modificaciones establecidas en la normativa específica del doctorado a partir de 1997 en lo relativo a la cantidad y tipo de cursos que deben aprobar o acreditar los doctorandos, según las recomendaciones establecidas por el Comité Asesor en función del tema específico de la tesis.
Los contenidos y la bibliografía son pertinentes, actualizados e incorporan, en su mayoría, las líneas de investigación más recientes en las áreas respectivas.
los estudiantes y graduados de la carrera consideraron adecuada esta oferta en relación con sus temas de investigación y al mismo tiempo juzgaron positivamente su valor formativo. Se señala finalmente que, si bien la oferta de cursos dictados en la carrera no cubre en forma completa el conjunto de las disciplinas que conforman en campo de las Ciencias de la Educación, los estudiantes tienen la posibilidad de acreditar cursos en otras Facultades.
La evaluación de los cursos está cargo de los profesores responsables y se ajusta a las particularidades de cada actividad. Del análisis de los programas se desprende que las modalidades son adecuadas y variadas, incluyendo la realización de trabajos monográficos, análisis de materiales documentales, diseño de proyectos de investigación y coloquios.
El Director y el Comité Académico se reúnen 2 veces al año para determinar las admisiones, luego

de evaluar los antecedentes del postulante y del director de tesis, así como la calidad del proyecto de tesis presentado, de modo tal de garantizar el valor teórico y la pertinencia temática de los trabajos, su rigor científico y viabilidad.
Se concluye que este punto satisface y supera los estándares y criterios de acreditación.
Se destaca un avance en la constitución del plantel docente con respecto a la evaluación anterior. Particularmente se evidencia una significativa ampliación gracias a la incorporación de docentes de otras universidades nacionales y extranjeras Se constata un avance respecto a la evaluación anterior en cuanto a la existencia de becas para los estudiantes.
El fondo bibliográfico es de 150 mil volúmenes -de los cuales 11.098 se refieren al área del posgrado, 25 suscripciones a revistas especializadas referidas a la temática de la carrera- y acceso a 11 bases de datos. La Biblioteca está integrada, además, a diferentes redes que posibilitan el acceso al conjunto de las bibliotecas de la provincia y el país, así como al Centro de Documentación de la *British Library*.
Se concluye que este punto satisface y supera los estándares y criterios de acreditación.
La normativa referida a la composición del comité evaluador contempla el requisito de inclusión de 2 jurados externos a la carrera y al menos 1 de ellos externo a la UNC.
Las tesis presentadas cuentan con una estructura clara y se refieren a temáticas relevantes para el campo. Incluyen estudios de carácter empírico, bajo la forma de investigaciones estadísticas de amplio alcance, análisis de casos y trabajos de carácter histórico con fuentes documentales.
El Centro de Investigaciones cuenta además con una publicación periódica propia y lleva a cabo reuniones de carácter científico. Al mismo tiempo, cabe destacar que una parte importante de los proyectos de investigación en curso incorporan alumnos y docentes de la carrera.
Si bien en la actualidad una parte importante de los proyectos incorpora docentes y alumnos de la carera, los responsables han informado en la visita la intención de potenciar aún más este aspecto.
Se concluye que este punto satisface y supera los estándares y criterios de acreditación.
Se evidencian progresos en relación con diferentes recomendaciones planteadas en la evaluación anterior, particularmente en lo que se refiere al logro de una mayor especificidad disciplinar en la oferta de cursos y respecto del seguimiento de los doctorandos.
Son adecuados el marco institucional, la normativa, la estructura de gobierno y los antecedentes de los responsables de la carrera para el desarrollo de las actividades de formación previstas.
El plan de estudios y el tipo de actividades propuestas son apropiadas para este nivel de estudios y para los propósitos específicos de esta carrera. Los programas de las actividades curriculares satisfacen el grado de especialización requerido en el tratamiento de las temáticas y sus contenidos y bibliografía son actualizados y representativos de las diferentes perspectivas disciplinares.
Las actividades curriculares desarrolladas en los dos últimos años -20 en total- cubren distintas áreas del campo pedagógico
Algunas de ellas han sido especialmente organizadas para el Doctorado por la Secretaría de Posgrado y otras forman parte de la oferta de cursos de la Maestría en Pedagogía, la Maestría en Antropología y la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad.
Se señala finalmente que, si bien la oferta de cursos dictados en la carrera no cubre en forma completa el conjunto de las disciplinas que conforman en campo de las Ciencias de la Educación, los estudiantes tienen la posibilidad de acreditar cursos en otras Facultades.
Se destaca especialmente la constitución del cuerpo académico y la mejora producida en los 2 últimos años en la cantidad de egresados. Los resultados alcanzados hasta el momento se consideran satisfactorios en relación con la cantidad y la calidad de las actividades de investigación en desarrollo y de los trabajos finales presentados.
Asimismo, la carrera cuenta con suficientes mecanismos de seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas en su marco, que posibilitan la identificación de dificultades y la introducción progresiva de mejoras en la calidad de la propuesta.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	
RESOLUCIÓN	FC85
CATEGORIZACIÓN	A por 6 años
FECHA	21 de Marzo de 2017

ANTECEDENTES

Los fundamentos que figuran en el Anexo -IF-2017-03134370-APN-DAC#CONEAU-, que forma parte integrante de la presente resolución, y lo resuelto por esta Comisión en su sesión plenaria,

según consta en el Acta Nº 456.

COMPROMISOS

No presenta.

RECOMENDACIONES

No presenta.

LA COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA RESUELVE:
ARTÍCULO 1º.- ACREDITAR la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, que se dicta en la ciudad de Córdoba, Prov. De Córdoba, por un periodo de 6 años.
ARTÍCULO 2º.- CATEGORIZAR la mencionada carrera como A.
ARTÍCULO 3º.- Al vencimiento del término expresado en el Art. 1º, la institución deberá solicitar una nueva acreditación, conforme a las convocatorias que establezca la CONEAU. La vigencia de esta acreditación se extiende hasta que la CONEAU se expida sobre la carrera una vez que ésta se presente en la convocatoria correspondiente.
ARTÍCULO 4º.- Regístrese, comuníquese, archívese.

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Acta CONEAU	456

En Buenos Aires, a los 20 días del mes de febrero de 2017, se realiza la 456º sesión ordinaria de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

7. Acreditación de posgrados. Carreras en funcionamiento. Proyectos de resolución de acreditación de carreras, tratados en Subcomisión.

Comité: 1082

Nº de Orden	Denominación	Institución	Unidad académica	Resultado	Categoría
30.566/16	Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura	Universidad Nacional de Rosario	Facultad de Humanidades y Artes	Acreditar por seis años	C
30.569/16	Maestría en Educación Superior	Universidad Juan Agustín Maza	Facultad de Educación	Acreditar por tres años	--
4.733/16	Doctorado en Ciencias de la Educación	Universidad Nacional de Córdoba	Facultad de Filosofía y Humanidades	Acreditar por seis años	A

ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

INFORME COMPLEMENTARIO	03134370
CATEGORIZACIÓN	A por 6 años
FECHA	Lunes, 6 de Marzo de 2017

ANTECEDENTES

Esta carrera fue evaluada anteriormente, resultando acreditada con categoría A mediante Resolución CONEAU Nº 447/07.

COMPROMISOS

No presenta.

RECOMENDACIONES

No presenta.

OBSERVACIONES

Esta carrera fue evaluada anteriormente, resultando acreditada con categoría A mediante Resolución CONEAU Nº 447/07. La inserción institucional del Doctorado es adecuada. Se destaca la pertenencia de su plantel docente al cuerpo académico de la Facultad. La normativa presentada es suficiente para regular el funcionamiento de la carrera. En atención a una recomendación recibida en la evaluación anterior de la carrera, se presentan convenios marco y específicos firmados con el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. La estructura de gestión es adecuada. La Directora cuenta con formación, antecedentes y trayectoria suficientes y pertinentes para el correcto desempeño de su cargo. Los miembros del Comité Académico y del Comité Asesor son académicos con trayectorias meritorias en el campo de la Educación. La carga horaria del plan de estudios es acorde al planteo curricular del Doctorado. Los objetivos generales y específicos se corresponden con el perfil del egresado propuesto, el tipo de carrera y su denominación. Los contenidos de las actividades curriculares son adecuados a los objetivos. La bibliografía de los programas es pertinente y actualizada. Los requisitos y mecanismos de admisión son pertinentes y suficientes. Oferta propia de cursos del tramo electivo informada por la institución 44. Las trayectorias de los integrantes del plantel docente dan cuenta de recorridos académicos y científicos amplios, con producción jerarquizada en el campo. Todos los profesores informan trayectorias académicas acordes a su participación en un doctorado.
Todas las actividades de investigación informadas tienen alguna relación con el campo del Doctorado y están radicadas en la Facultad. Veintiuna de ellas se vinculan directamente con la temática de la carrera, de las cuales 13 han dado arraigo a un total de 26 doctorandos.
La participación de los estudiantes en las actividades de investigación de los docentes puede verificarse a través de publicaciones conjuntas y de las temáticas de las tesis informadas. La producción de los últimos 5 años es continua y se constata mediante publicaciones y presentaciones de calidad. La modalidad de evaluación final es adecuada al tipo de carrera y se ajusta a lo establecido en los estándares y criterios vigentes. Las tesis presentadas abren perspectivas y espacios disciplinares novedosos y necesarios, por lo que se juzga que su calidad es muy buena. La composición de jurado establecida en la normativa se ajusta a los estándares y criterios vigentes. Los jurados informados en las fichas de tesis cumplen con los requerimientos de la normativa. Los mecanismos de seguimiento y orientación de los alumnos resultan satisfactorios y -en cumplimiento de la recomendación recibida en la anterior evaluación de la carrera- se han mantenido efectivos, lo cual se refleja en el incremento significativo de la graduación que se registra desde la anterior evaluación de la carrera. El seguimiento de los egresados es satisfactorio. La infraestructura y el equipamiento informados en el formulario resultan suficientes y adecuados para el desarrollo de la carrera, al igual que el acervo bibliográfico y el acceso a bases de datos y repositorios específicos.
En conclusión, con respecto a la evaluación anterior, se mantuvo el nivel de calidad de la carrera, destacándose la producción científica en los proyectos de investigación y la generación de convenios específicos con el CINVESTAV a partir del convenio marco existente.

XII. ENTREVISTA AL COORDINADOR DE ACREDITACIÓN DE POSGRADO, DR. MARIANO CALBI

FECHA DE REALIZACIÓN: noviembre de 2017.

OBJETIVOS:

- Contrastar los requerimientos del Consejo de Universidades para los perfiles tanto de los docentes como de autoridades de posgrado y los resultados de las respectivas tareas.

- Evaluar la pertinencia de los recursos de infraestructura y equipamiento para las distintas áreas científicas.

- Indagar en los estándares de los planes de estudio y otras formalidades, rastreando el espacio adjudicado a cuestiones innovadoras y disruptivas, que afecta directamente a la captación de estudiantes por la abundancia de ofertas similares.

- Analizar los costos institucionales, económicos, organizacionales y de imagen, fruto de la presión originada en los procesos de acreditación y la exposición pública de la tarea institucional.

- Inferir el valor que adquiere la definición de los estándares para la acreditación, por parte del Consejo Universitario, en cuanto a la recuperación del protagonismo y la autonomía perdidos en la compulsa de poder, planteada por la tarea de evaluación de la calidad.

TEMAS TRATADOS: diferencias entre la acreditación de grado y posgrado; titulaciones e incumbencias; fortaleza y debilidades de la acreditación; dimensiones y pautas de la evaluación; criterios y estándares; diferencias por área, diferencias por tipo de gestión; pares evaluadores, guías y capacitación; visitas y entrevistas; vínculos con otras dependencias oficiales; cuestiones técnicas, políticas y tecnológicas; bases compatibles de CVs.

1) *¿CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE LA ACREDITACIÓN DE GRADO Y POSGRADO?*

Hay varios aspectos para comparar. Por un lado, en el caso de las titulaciones de grado, lo que tenemos son resoluciones de estándares que son específicas para cada una de las titulaciones que están incluidas en el artículo 43 [de la Ley de Educación Superior]. Esa es, también otra diferencia. Las que entran bajo acreditación son exclusivamente las carreras declaradas por el Ministerio de Educación como de interés público -en este momento, casi 30 titulaciones-. En el caso de posgrado, entran todas las áreas disciplinares. Esa es la primera gran diferencia que derrama, en términos de consecuencias, en varios niveles de importancia. La resolución de estándares que tenemos para posgrado, si bien la heterogeneidad, variedad y escala es mucho mayor desde el punto de vista de la acreditación que en el grado, al revés de lo que sucede en grado, tenemos una sola resolución de estándares que es común para

todas las disciplinas. Eso genera una problemática diferente, desde el punto de vista de la gestión de los procesos, porque por ejemplo el tema de los contenidos de los planes de estudio, ya sea de las carreras de doctorado, maestría o especialización, dependiendo del área o recorte disciplinar del que se trata, queda, de alguna manera, en manos de los comités de pares evaluadores a diferencia de lo que sucede en el caso de grado donde la misma resolución de estándares para ingeniería sea la ingeniería de la que se trate, o medicina, farmacia, bioquímica o veterinaria, ya están pautadas. Inclusive, están pautadas las cargas horarias a aplicar por bloque curricular en término de mínimos. Esa es una diferencia bastante importante porque, de alguna manera, está más pautada la evaluación en caso de las carreras de grado que las de posgrado.

Esta es la dinámica que ha tenido la elaboración de estándares para el caso de posgrados a lo largo de la historia. La primera resolución de estándares, la 1168, tenía este grado de generalidad y, la 160, que vino a reemplazarla a fines de 2008 y que se empezó a implementar en 2012, no soluciona el problema. Si bien atiende, y eso si es un avance, a un tipo de maestría que hasta ese momento, no se tomaba en cuenta, que es la maestría profesional y, en consideración a ese posgrado, la 160 intentó generar algunos indicadores y conceptualizaciones, que ayudaran a la evaluación de ese tipo de programas y, también, la incorporación de la educación a distancia. En lo que hace a la elaboración de estándares específicos para cada una de las especializaciones del área de ciencias de la salud humana no está resuelto por ejemplo: qué contenidos y tipo de prácticas debe tener una especialización en neonatología en terapia intensiva... qué tiene que saber un egresado de la carrera de cirugía para recibir el título. No contamos con una resolución de estándares donde se pauten esas cuestiones.

Por otro lado, hay un avance en el CIN, definiendo unos mínimos de cargas horarias para especialidades básicas y posbásicas, y distinguiendo entre carreras de especialización de tipo asistencial y no asistencial. Pero, aún así, permanecemos todavía por detrás de la especificidad de los requerimientos en términos de lo que es el perfil del egresado, las cargas horarias, los contenidos y las competencias de cada una de las especialidades de la salud humana. En ese sentido, hay una demanda que el Consejo de Universidades debería, en algún momento, atender de manera más frontal y rápida. Hay un informe referido a esta cuestión en el área del Ministerio de Salud en la parte el observatorio.

2) SI LOS POSGRADOS NO DESARROLLAN INCUMBENCIAS, ¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LOS TÍTULOS DE POSGRADO CON LAS HABILITACIONES PROFESIONALES?

Ninguna carrera de posgrado tiene incumbencias. Lo que pasa es que, en el ámbito de algunas carreras, como las del área de salud, tienen consecuencias desde el punto de vista de los aspectos que tienen en cuenta los organismos que regulan el otorgamiento de certificaciones, que redundan después en algún requisito para acceder a determinados lugares del ejercicio de la profesión. Por eso, los colegios profesionales, los ministerios de salud provinciales, cuando reciben una resolución o se presenta una persona que dice que tiene un título de posgrado acreditado y exhibe la resolución de acreditación, sobre esa base, otorgan muchas veces la certificación. Ahora, esto coloca realmente en una situación de compromiso y responsabilidad a las universidades, que inicialmente no está contemplada con toda la exhaustividad que debiera ser contemplada, en el caso de la resolución de estándares que tenemos hoy.

3) *¿CUÁLES SON A SU CRITERIO LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA ACREDITACIÓN DE POSGRADO?*

Yo no hablaría de debilidades, sino de aspectos o problemas a resolver en el ámbito de la acreditación de posgrado, para distinguir de los mecanismos de gestión que implementa la CONEAU a los efectos de asegurar que los objetivos de la Agencia se cumplan en el sentido de asegurar la calidad de la oferta de posgrado en este caso. Lo que nosotros diseñamos como estrategias de trabajo con el comité de pares, es para que se definan mínimos y se expliciten, en el caso de que la resolución de estándares no lo tenga estipulado. Y trabajamos en que esto no dependa de la subjetividad de un evaluador o del actuar puntual de un comité de pares, sino que sea transversal a todos los comités que están involucrados en una misma convocatoria.

4) *EN CUANTO A LAS DIMENSIONES Y PAUTAS DE EVALUACIÓN, ¿HAY ALGUNA JERARQUÍA O PESO RELATIVO DIFERENCIADO EN LA PRÁCTICA EVALUADORA?*

Si bien es cierto que todos los componentes que están estipulados en la resolución de estándares son importantes y nosotros nos encargamos de que estén todos cumplidos, de todas maneras, también es cierto que, de acuerdo al tipo de carrera, hay componentes que tienen mayor importancia sobre todo desde el punto de vista del diseño y la puesta en funcionamiento de los distintos tipos de carrera. Una carrera de doctorado necesita, sí o sí, que en su ámbito se desarrollen proyectos de investigación vinculados con la temática del doctorado y que 'barra' un espectro temático lo suficientemente amplio como para satisfacer a los distintos doctorandos; que esos proyectos de investigación presenten resultados y evidencien la participación de los docentes y los alumnos en ellos y evidencien, también, la existencia de una política institucional de creación y sostenimiento en el tiempo de ese tipo de actividades. Esto en una especialización no es central y si una carrera de especialización se desarrolla en un ámbito donde no hay investigación y, por los mismos estándares tampoco se lo exige, no va a ser un aspecto que impida su acreditación. Primero porque la norma no lo exige, pero además porque el tipo de carrera tampoco apunta a formar un egresado que tenga como competencia a adquirir el desarrollo de actividades de investigación, sino la adquisición de algún tipo de habilidad o competencia específica relacionadas con el campo de aplicación profesional. Eso hace que en el caso de la especialización y las maestrías profesionales el desarrollo de actividades de formación práctica sí tenga un peso relativo más importante que en carreras de tipo académico donde, no es que no sea importante, sino que está asociado de actividades de investigación. La actividad de formación práctica importa en la medida que está inserta en un trabajo de investigación que el maestrando académico o el doctorando está desarrollando. Pero en el caso de las especializaciones y la maestría profesional, la actividad práctica es central y es un fin en sí mismo prácticamente, si hacemos una comparación.

5) *LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR O PLAN DE ESTUDIOS, LA INFRAESTRUCTURA Y LOS OTROS ELEMENTOS ¿DEPENDEN DE LAS DISCIPLINAS? ¿DE QUÉ MANERA?*

Sin duda. Trabajamos sobre cinco grandes áreas disciplinares con características muy diferentes: ciencias humanas, ciencias sociales, ciencias básicas, ciencias de la salud y ciencias aplicadas. Estas últimas tres, en cuanto a infraestructura y equipamiento, requieren de parte de las instituciones una inversión muy grande y muy costosa, distinta de la que requieren algunas carreras de ciencias sociales o, sin duda, humanas, donde el componente que se vuelve necesario es el de la biblioteca o el acervo bibliográfico, pero no equipamientos complejos, desde el punto de vista tecnológico, como en el caso de las ingenierías o las del área de ciencias de la salud, donde se depende mucho de la infraestructura y de las instalaciones disponible en los hospitales.

6) *¿HAY ALGUNA OTRA DIFERENCIA EXPLÍCITA ENTRE LAS ÁREAS DISCIPLINARES? ¿SOBRE EL TIPO DE GESTIÓN, PÚBLICA O PRIVADA? ADEMÁS, ¿HAY DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS?*

Las estructuras de gestión de las carreras de posgrados son evaluadas en los mismos términos, tanto en las instituciones públicas como en las privadas. Se mira que las funciones estén claramente distinguidas en las normativas: el director de la carrera, el comité académico, los antecedentes de sus integrantes... Los estándares exigen que haya un director y un comité académico. No se me ocurre, *a priori*, alguna cuestión a marcar que esté operando hoy como diferencia entre las instituciones de gestión pública o privada.

Quizás, en un principio, fuera diferente y puede haberse manifestado una diferencia entre los resultados de lo público y lo privado, pero hoy, está tan extendida la cultura de la evaluación que no me atrevería a decir si en un sector u otro hay diferencias significativas. Las estadísticas muestran los resultados en un caso y en el otro. Habría que mirar un poco los números, pero me parece que en las universidades privadas prevalecen... iba a decir la oferta de tipo profesional, pero en los últimos años, han aparecido doctorados y maestrías académicas. Pero sí, es relevante la investigación. Hay mayor desarrollo, por una cuestión de historia, lineamientos institucionales y tradición, en las universidades públicas, donde se evidencia que la investigación tiene una trayectoria y un desarrollo superior, pero en los últimos años las privadas, en particular, han tomado la decisión de incorporar recursos de investigación muy significativos y, de hecho, hay planteles que han migrado del sistema público al privado y se han constituido equipos muy importantes. En el caso de las públicas, el desarrollo de la actividad de investigación tiene tanta tradición en los lugares donde se viene desarrollando, más allá de las inercias o dificultades que el sistema de gestión pueda plantear en cuanto a los tiempos administrativos, gestión de problemas o atención de dificultades, justamente esa trayectoria y ese empuje, que ya viene de años, les permite superarlos sin dificultad. En el caso de las privadas, en determinado momento, tomaron consciencia que hay una resolución de estándares que está pidiendo esto como requisito. Frente a los requisitos, la universidad privada en general responde rápidamente. Hay una toma creciente de conciencia en ese sentido. Puede ser que la universidad privada tenga más celeridad en el momento de resolver la atención a algún tipo de dificultad.

También, creo que hay una diferencia en el ámbito de las humanidades o las industriales [*sic*] y el ámbito de las ciencias básicas con las ciencias aplicadas. El defecto del posgrado es que es tan amplio que necesitamos circunscribir las comparaciones.

7) *¿CUÁL ES EL PESO, QUE TIENEN EN EL PROCESO, LA DEFINICIÓN DE LOS PERFILES DE LOS EXPERTOS, LAS GUÍAS DE EVALUACIÓN Y LAS VISITAS CON ENTREVISTAS A LOS RESPONSABLES DE LAS DIFERENTES CARRERAS?*

Para la selección de los expertos se realiza un trabajo bastante intenso y arduo que inicia: por un lado, sobre la base de la información que está disponible en nuestros registros de expertos y en la actualización permanente de esos registros; y, por otro lado, el trabajo de comisiones asesoras de cada una de las áreas disciplinares que nosotros llamamos, al momento de poner en marcha cada convocatoria, para que haga una selección de aquellos pares que responden a los perfiles de las carreras de posgrado que se presentan a dicha convocatoria. Por eso, nosotros distinguimos dos etapas: una etapa de formalización, en la que la universidad nos dice qué carreras va a presentar; y, una etapa de presentación efectiva. La primera etapa, en términos operativos, es muy útil, porque permite ver qué perfiles, en cuanto a expertos, se van a necesitar y, de esa manera, orientar el trabajo de la comisión asesora. Una vez que la comisión hace la selección y los expertos están en condiciones de evaluar las carreras que se presentan, eso se trata en el Plenario de la CONEAU para su aprobación. Finalmente, esa información es enviada a las universidades para que puedan eventualmente recusar a alguno de los expertos. La selección de los expertos tiene un peso importante. Nosotros dependemos de ellos y esto ha sido una decisión de la CONEAU y creo que es propia de nuestro sistema de acreditación: la evaluación por pares. A diferencia de otros organismos donde hay un comité estable que, de manera recurrente, evalúa distintas propuestas, acá no: se convoca *ad hoc* a miembros que son del sistema, garantizando el tema de la pluralidad en cuanto a corrientes ideológicas y, yo diría, procedencia regional, por conflicto de intereses.

8) *¿Y EL TEMA DE LAS GUÍAS?*

Tenemos dos tipos de guías: la guía que se elabora para las carreras en funcionamiento, señalando básicamente cuál es la situación en la que se encuentra con respecto a las distintas normas de calidad que estructura la resolución de estándares; y, por otro lado, las guías que utilizamos para habilitar el trabajo de los pares evaluadores. Ambas están formuladas sobre la base de las normas de calidad que las carreras tienen que cumplir. Por otra parte, hay un aspecto interesante en cuanto a esto, porque, a partir de la cuarta convocatoria, se puso en marcha la incorporación, en la guía de autoevaluación de las instituciones, de algunas consignas que abren la posibilidad de que la institución cuente: de qué manera ha mejorado en cada núcleo de análisis; y, si ha habido cambios, de qué forma, por qué han ocurrido y qué consecuencias han tenido. Esto hace que la evaluación deje de operar en términos de chequeo sincrónico y permite ver hacia atrás, cómo esta carrera ha crecido y se ha beneficiado con los distintos procesos de evaluación. Para las carreras que se presentan por segunda o tercera vez es una evaluación realmente importante.

9) *¿CUÁL ES EL ROL DE LAS VISITAS Y LAS ENTREVISTAS CON LOS RESPONSABLES?*

Las visitas, por lo general, están centradas en la constatación de los aspectos de infraestructura y equipamiento. Las entrevistas a las autoridades de la carrera, usualmente, las hacemos en la CONEAU. De todas maneras, en estos momentos, estamos realizando el armado de las entrevistas para las carreras de ciencias de la salud, donde hay una complejidad mayor, porque las especializaciones funcionan en ámbitos que no pertenecen a la universidad. Entonces es muy importante que la recorrida por el lugar donde funciona la carrera -que no pertenece a la universidad- tenga una profundidad que, con el correr de los años, vaya creciendo. De hecho, nosotros hemos incrementado la posibilidad de visualizar los distintos espacios donde los alumnos de las carreras de especialización médica trabajan, permitiendo que se haga una especie de conexión inmediata entre, por un lado, las características curriculares del plan de estudios -los aspectos curriculares de una asignatura, por ejemplo- y el tipo de prácticas que el alumno desarrolla en los distintos servicios de salud por los que tiene que rotar en el ámbito hospitalario. Eso ya no es un relato que la universidad decida en un campo del formulario, sino que el mismo formulario *per se* muestra esa estructura y permite visualizar la información que es relevante en cada campo de una manera muy orgánica, muy sistemática, muy transparente y eso permite que, de alguna manera, las visitas que vamos a hacer próximamente, probablemente, tengan intensidad cada vez creciente, si la comparamos con las anteriores. Pero, hasta ahora, estaban centradas justamente en el aspecto de constatación. Yo creo que las próximas visitas, sobre todo en área de salud, tendrán algunos aspectos que se van a incorporar y van a estar dados quizás por entrevistas a los alumnos y a las autoridades en el mismo lugar en el que la carrera funciona, cosa que habitualmente hacíamos en CONEAU. Probablemente ahora, las hagamos en los dos lugares.

10) *¿CUÁL ES LA RELACIÓN O EL VÍNCULO, POR EJEMPLO, CON EL CONSEJO UNIVERSITARIO? ¿HAY UNA RETROALIMENTACIÓN, ESTÁ PAUTADO, ES UNA CUESTIÓN ESPONTÁNEA? Y LO MISMO CON LA DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA -DNGU-. ¿CÓMO ESTÁ FUNCIONANDO DICHA RELACIÓN?*

Bueno, en realidad el vínculo con el Consejo de Universidades viene dado por la Resolución de Aprobación de estándares. Quizás, por el lado de las resoluciones o, mejor dicho, de los estándares que deberíamos recibir con respecto a las distintas especialidades del área de salud humana, creo que vamos a tener un intercambio próximo que va a suceder y que, seguramente, va a activar el vínculo que naturalmente existe entre el área de acreditación y el área del Consejo de Universidades. Es más activo, quizás, por el lado de las titulaciones de grado, sobre todo cuando se aprueban nuevas titulaciones. Pero sí, estamos muy en contacto, sobre todo en esta instancia de aprobación de todos los estándares. Por otra parte, con respecto a la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, nosotros, con los años, si uno hace una historia, se puede decir que ha crecido enormemente. Hemos trabajo en los últimos años con lo que es la mejora en cuanto a la fluidez de la circulación de información relacionada con la información de las carreras y la llegada de esa información a la DNGU. Entonces existen instancias tanto con el Consejo de Universidades como con la DNGU a través de reuniones periódicas para ajustar las dificultades o mejorar precisamente aspectos que ya vienen implementándose.

11) *¿ASPECTOS QUE EXCEDEN LO TÉCNICO?*

No, básicamente están vinculados con la circulación de la información. Nosotros, en el caso de posgrados, estamos tomando alrededor de 600 o 650 decisiones anuales, que aplican a un montón de carreras, entonces, obviamente es muy importante que esa información esté rápidamente en manos de la DNGU, y la DNGU esté, de alguna manera, preparada para absolverla. Y emitir, sobre esa base la resolución de reconocimiento oficial. Entonces, todos los mecanismos que hacen al modo en que la información llega a la DNGU y en cómo la misma emite esas resoluciones son muy importantes.

También, obviamente en el caso de salud, diríamos que ahí la interacción se vuelve muy importante, porque la resolución de estándares actual pide a aquellas universidades que se presenten para acreditar especializaciones en el área de salud cuya denominación no coincida con la aprobada o reconocida por el Ministerio de Salud, hagan una consulta al Ministerio de Educación acerca del título a otorgar. Entonces, eso genera un circuito de información que va de la universidad a la DNGU, de allí al Ministerio de Salud, vuelve de nuevo a la DNGU, y de la DNGU viene a la CONEAU varias veces. Lo sucede con respecto a la evaluación de las carreras a distancia, donde hay una parte que compete específicamente a la Dirección. Entonces, hay información referida a esas carreras que va a la DNGU, la cual le da acceso, y recién después nosotros la incorporamos a la nuestra. Es realmente un proceso complejo.

La presencia de lo técnico es muy importante. Más que nada, también, para garantizar la elaboración de documentos que sean claros y que permitan que las instituciones universitarias se orienten rápidamente en relación con la necesidades que tienen que satisfacer en el momento de presentar una carrera de posgrado, una carrera de grado o sencillamente la creación de una institución universitaria.

12) *EN EL TALLER QUE REALIZÓ LA CONEAU SOBRE ACREDITACIÓN DE POSGRADOS, HICISTE UN ÉNFASIS ESPECIAL EN EL TEMA DE LA CONTRIBUCIÓN DEL SOPORTE ELECTRÓNICO Y LOS SISTEMAS COMPATIBLES EN ESE PROCESO. ¿PODRÍAS AMPLIAR EL TEMA?*

Nosotros a partir de 2015, gracias al trabajo del área de sistemas, tuvimos un desarrollo del formulario electrónico en términos estrictamente *web*. Antes, las instituciones tenían que presentar una información en un aplicativo, que venía en un CD y en un sobre. Nosotros lo incorporábamos aquí, y por intermedio de un visualizador que nos daba el área de sistema, teníamos la información que la instituciones habían cargado en este aplicativo. Pero esto obviamente no era nada *on line*, no era *web* y tenía las complicaciones que tiene todo lo que no es por esa vía. En este momento, gracias al desarrollo de sistemas que se llama CONEAU GLOBAL, nosotros podemos ver la misma información por la *web*, que la que la carrera está viendo. Bueno, obviamente, esto nos permite trabajar de una manera mucho más fluida y más eficaz, en cierta forma, en cuanto a lo que es visualización de la información, evitando las idas y vueltas entre la CONEAU, los expertos y la institución. Porque, al mismo tiempo, el experto no necesita estar aquí, sencillamente lo puede abrir desde su casa y visualizarlo vía *web*. Por otra parte, el sistema está creciendo de una manera amigable y permite -en este momento y gracias a un desarrollo relativamente reciente- la

visualización integrada de toda la información referida a las carreras de una misma universidad. Entonces, uno puede ver tanto los trámites de grado o de posgrado de toda la universidad de manera integrada. También, se puede ver la información referida a la universidad en todas sus localizaciones y sedes, cuál es la situación, cuáles son los trámites que están haciendo en este momento. Un sistema que crece nos vuelve más eficientes.

13) *¿LOS SISTEMAS COMPATIBLES PARA LOS CV DE LOS DOCENTES HAN COMPLEJIZADO EL PROCESO O ES IGUALMENTE FLUIDO?*

Bueno, creo que inicialmente hay algo que, conceptualmente, es muy importante y que hay que poner sobre la mesa necesariamente para ver las implicancias que tiene. En el sistema anterior, la universidad nos entregaba fichas docentes con las información del CV de las distintas personas, pero de alguna manera no estaban administradas necesariamente por los mismos docentes. La universidad podía cargar por su cuenta la información de determinados docentes y nosotros, para confirmar dicha información, sobre todo acerca del vínculo que tenía con la universidad y con esa carrera en particular, le pedíamos que presentara una nota de conformidad. Ahora directamente ese acto de conformidad del docente, junto con la información que la universidad está presentando acerca de su persona, descansa absolutamente en el docente. Eso obliga a la universidad a pedirle autorización al docente para vincular sus antecedentes a determinada carrera de posgrado en determinados términos. Eso es un trabajo que la universidad descubrió que tenía que hacer a raíz de esa exigencia, pero que redunda en respetar la decisión del docente acerca de si considera que tiene que vincularse a esa carrera o no y en los términos que la universidad lo está vinculando. El docente está trabajando como el dueño de su información.

14) *POR UN LADO, A LOS DOCENTES NOS CUESTA CARGAR EN FORMA DIGITAL NUESTROS PROPIOS CVS EN ESE TIPO DE SISTEMAS Y, POR OTRO LADO, SE HACE COMPLEJO EL TEMA DE AQUELLOS QUE TIENEN ACTIVIDAD OFICIAL Y NO PUEDEN ABORVER POR CONDICIONAMIENTOS CONTRACTUALES DETERMINADA CARGA HORARIA EXTRA. ESAS CUESTIONES PESAN Y DIFICULTAN EL PROCESO, FUNDAMENTALMENTE EN LAS INSTITUCIONES PRIVADAS. ¿QUÉ OPINAS AL RESPECTO?*

Creo que, finalmente, es un problema de acostumbramiento y de entrenamiento de las instituciones en cuanto al tipo de información, que el aplicativo está requiriendo en este momento; al efecto, puntualmente en este caso, de la vinculación de la ficha docente y de contar con la información que necesita para responder a esa operación, más que algún otro problema de índole más complejo. Creo que, simplemente, es cuestión de práctica y de tener la información disponible en el momento de hacer la vinculación. Sobre todo de tener aceitados los mecanismos de comunicación con el docente para que responda rápidamente a los requerimientos de la universidad. Pero, bueno, esto es parte de la gestión y redunda también en fortalecer los vínculos que la universidad tiene que establecer con los docentes, que forman parte de su planta, ya sea de grado o de posgrado.

15) *¿CUÁL ES LA RELACIÓN CON EL ARCUSUR?*

Prácticamente, no hay vínculo. Hubo un trabajo que creo que se hizo ya hace varios años sobre lineamientos generales para el fortalecimiento de la oferta de posgrado a nivel regional, pero no tengo nada más reciente, ni tampoco vi ningún documento.

16) *¿CUÁL ES LA RELACIÓN CON EL ÁREA CALIDAD DE LA SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS?*

El tema de la Secretaría de Políticas Universitarias en el área 'Calidad' tiene vínculo con la directora Marcela Groppo, pero no con la coordinación de posgrado. Pero sí con respecto al área 'Internacionales' en convenio con la Secretaría de Políticas Universitarias, venimos desarrollando la evaluación de carreras binacionales con Alemania en el marco de un programa de fortalecimiento de redes interuniversitarias argentino-alemanas, que surgió a partir de una iniciativa del gobierno [*sic*] en particular. También hay, en cuanto a una visualización explícita y orgánica en términos operativos, una evaluación de carreras de posgrado binacionales. De todas maneras, hay acuerdos en términos de formación: intercambios, movilidad de estudiantes e investigadores con Francia. El programa para las ingenierías se llama Sitec. No toca la acreditación, pero habla de un desarrollo importante entre los dos países. Con Alemania, la asociación está formulada específicamente para la acreditación de carreras de doctorado y maestría binacionales.

17) *SI UNO TIENE QUE JUZGAR EL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO UTILIZADO, ¿LA CALIDAD -QUE ESPECULO DEBE HABER- COINCIDE CON EL RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE LOS MECANISMOS DE ACREDITACIÓN?*

Sí, claro, obviamente todos los mecanismos son perfectibles. Con el tiempo es muy evidente. Si uno compara las primeras resoluciones de acreditación con las que estamos sacando ahora, las actuales tienen un volumen de información y una profundidad de análisis que no tenían las primeras. Eso tiene que ver con la historia y las mejoras permanentes de los mecanismos de evaluación que hemos puesto en marcha con la CONEAU permanentemente.

XIII. Entrevista al Director del Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de La Plata y experto evaluador para Coneau, Dr. Eduardo Russo

FECHA DE REALIZACIÓN: noviembre de 2018.

OBJETIVOS:

- Contrastar los requerimientos del Consejo de Universidades para los perfiles tanto de los docentes como de autoridades de posgrado y los resultados de las respectivas tareas.

- Indagar en los estándares de los planes de estudio y otras formalidades, rastreando el espacio adjudicado a cuestiones innovadoras y disruptivas, que afecta directamente a la captación de estudiantes por la abundancia de ofertas similares.

- Inferir el valor que adquiere la definición de los estándares para la acreditación, por parte del Consejo Universitario, en cuanto a la recuperación del protagonismo y la autonomía perdidos en la compulsa de poder, planteada por la tarea de evaluación de la calidad.

TEMAS TRATADOS: dificultades de la acreditación; aspectos relevantes de la evaluación; diferencias entre a visión propia y la de los pares sobre el Doctorado; conceptos positivos y negativos vertidos; utilidad de la acreditación para la mejora del programa.

1) *¿Qué dificultades tuvieron en la reacreditación del Doctorado?*

Las dificultades, en el caso del doctorado, fueron técnicas, en cuanto a la carga en el sistema de todos los datos, en particular la de los docentes. Por ejemplo, hubo cargas no realizadas en los lugares correspondientes por problemas con las interfases. En los casos de docentes invitados, además, -que se entiende que fueron realizadas por los asistentes locales del programa-, hubo muchos inconvenientes. Otras dificultades tuvieron que ver con la Juventud del Doctorado. En relación a nuestros docentes, una parte del equipo docente calificaba en cuanto a su formación especial, pero no tenían los títulos académicos correspondientes por no pertenecer a áreas consolidadas en términos de posgrado. Este es un problema típico del arte en Argentina... de todas las áreas nuevas. El gran problema es también que nuestra facultad forma artistas, no solamente investigadores. El caso de nuestros docentes investigadores es que tienen una formación mixta, que incursiona en lo que es un terreno en el que hay que trabajar mucho que es la 'investigación-creación'. Los modelos de investigación, que tiene catalogada la acreditación pertenecen a formas de investigación tradicionales y nosotros estamos viendo que está avanzando fuerte la posibilidad de acreditar la obra investigativa y la obra creativa de una forma mixta y simétrica, como está sucediendo en todas las universidades del mundo. Cuando llega el momento de ubicar las cosas en los casilleros correspondientes todo empieza a aparecer. Eso hubo que discutirlo cara a cara en reuniones, pero no surge cuando uno lo ingresa en el sistema. De todas

formas, por tener el acceso a las carreras en funcionamiento, los evaluadores tienen una visión cualitativa mucho más allá de lo que son los números fríos en las planillas, que las convierte en una evaluación en términos básicamente cuantitativos. El proceso, por lo pronto, fue exitoso pero la carga preliminar es algo que no reflejaba realmente lo que está pasando en la vida real del doctorado, en el día a día. Es la diferencia entre el mapa y el territorio. El modelo es una cosa y la realidad es mucho más compleja y a eso se accede cuando uno va a rever cuestiones punto por punto y al mismo tiempo actualizar. Porque el proceso es largo, tiene una extensión de un par de temporadas. Uno está hablando de realidades actuales y lo que está cargado en el sistema es la realidad de hace dos años.

2) *¿QUÉ OBSERVACIÓN HICIERON SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS?¿O SOBRE LA INFRAESTRUCTURA?*

Por ejemplo, en las cargas horarias no hubo dificultad, ni tampoco en la infraestructura. Tal vez, porque eso es más sencillo de cuantificar. Por lo tanto, sobre eso no hay discusión porque son datos -*data* dura-. Lo que sí se complica a veces, es el ingreso en la evaluación al contenido de cada asignatura. Son cuestionables los criterios aplicados por los evaluadores respecto de los del docente que, libertad de cátedra mediante, dictan un seminario de acuerdo a su visión, a sus antecedentes y a la propuesta pedagógica del Doctorado. En algunos casos, hubo evaluaciones, que planteaban dentro del contenido de las cátedras 'eso se tendría que haber hecho de otra manera', que es un terreno donde no se puede intervenir. Porque, además, son docentes con una reputación internacional evidente. A pesar de no haber estándares sobre contenidos, hubo recomendaciones hasta de qué bibliografía utilizar y se produjeron situaciones muy enojosas.

3) *¿CUÁLES FUERON LOS COMENTARIOS SOBRE LAS TESIS DOCTORALES?*

Sobre las tesis hubo un punto que nosotros atendimos de manera particular, porque es muy importante para tener en cuenta en el futuro. Se comentó que, en algunas tesis de la media docena presentada que se seleccionaron, no coincidía, de acuerdo a no sé qué evaluador, el material empírico con el marco teórico. Cosa que es bastante curiosa, porque tanto en el seminario de metodología como en los talleres de tesis, hasta en los dictámenes de evaluación en ningún momento surgió esta problemática. Pero al no definirse en esa observación, de qué tesis se trataba o cuál era la cuestión en particular, no pudimos saber cuál había sido el problema. Fue una cosa genérica que quedó en un rango de cierta oscuridad. También, se hacía una observación sobre los tribunales de evaluación, que habían sido desarrollados todos con nuestros requisitos reglamentarios, con sus actas, con los criterios de cada evaluación extremadamente detallados. Era una cuestión metodológica que, de ser así, hubiera aparecido de una manera muy evidente.

4) *¿QUÉ CUESTIONARON SOBRE LO PERFILES DOCENTES Y LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD?*

Una crítica fue que el título habilitante de algunos docentes es distante a nuestra disciplina. Pero en treinta años de carrera, es curioso que se piense la pertenencia curricular por algo que ocurrió tanto tiempo atrás. Sobre las investigaciones no objetaron nada, porque la facultad tiene muchos antecedentes y los extranjeros, que no tenían la información bien cargada, son autoridades en la materia. Por ejemplo, fue bastante risueño, con Philippe Dubois, que se cargó de

manera sucinta, preguntaban quién es. Habrá que googlearlo!... Porque es un referente absoluto en el área, especialista en nuestros temas. Uno no puede pedir que profesores de *La Sorbonne*, completen el Sigeva y estar durante una semana cargándolo. Hubo que poner gente de nuestro equipo y siempre que uno carga indirectamente material de otro, no lo pone en el lugar correspondiente, porque no está en el hilado fino de esas cuestiones.

5) *¿HICIERON ALGÚN COMENTARIO SOBRE EL SEGUIMIENTO DE LOS DOCTORANDOS?*

En el caso particular de nuestra evaluación no fueron a la Facultad. Creemos que es conveniente, pero fue todo a través de expedientes. Nosotros sí tuvimos que ir más de una vez a la sede, con pares y técnicos. Fue muy cordial. Cuando uno habla con ellos, toma consciencia que el evaluador se ha aplicado, pero nos dimos cuenta también que el informe de evaluación no está firmado por ellos. No lo hacen los evaluadores sino que está filtrado por los técnicos, entonces es muy diferente. El evaluador emite un informe que queda en una instancia preliminar, que no nos llega a nosotros, que es redondeado por el técnico que hace una síntesis, edita y mediatiza. También, ocurrió en la presentación del proyecto. Por lo tanto, no tenemos la constancia fehaciente de lo que realmente está poniendo el evaluador en lo que nos llega en el informe. Hay algunas modificaciones, más o menos sutiles, en cuanto a la redacción de las conclusiones, que se van extrayendo de lo que cada evaluador pone. Sería interesente tener acceso a la evaluación del par, en particular, porque el compromiso y los encuentros son cara a cara con ellos. El informe del técnico es sucinto y tiene una edición importante. Hace que ciertas conclusiones no sean exactamente lo que el evaluador habría determinado Puede ser un problema mínimo o puede ser un problema grande.

6) *¿HAY CONSISTENCIA ENTRE LA VISIÓN OBJETIVA DE USTEDES SOBRE EL DOCTORADO Y LA EVALUACIÓN DE LOS PARES EN LAS DISTINTAS ACREDITACIONES DE 2007, 2013 Y 2017?*

Más o menos. Por ejemplo, la relación ingresos-egresos. Con criterio cuantitativo, de un constructivismo extremo y muy lineal nos criticaron la relación tres a uno. Tenemos entre 25 y 30 ingresantes, y más o menos una docena de graduados. Ellos plantean una relación utópica de uno a uno. Nosotros con doce por año estamos tranquilos. Pusieron, de manera resaltada, la incorporación de la totalidad de los docentes con título doctoral y la cuestión de los egresos de los doctores. Las tesis suelen ser muchas menos a su criterio, porque se hizo una cuenta con los primeros años incluidos, donde no tuvimos egresados por cuestiones obvias. En cuanto al tiempo de demora, no hicieron comentarios, al menos, con tanto énfasis. De una manera realista, son 5 años. Los más jóvenes, apurados por el Conicet, demoran menos. Lo ven como una instancia de paso para un posdoctorado. Entonces, los formatos son distintos: para los de años de carrera, docentes con una trayectoria previa, les implica una revisión sobre su propia disciplina; los más jóvenes proponen tesis más acotadas y actualizadas. Entonces son distintas. Más ambiciosa la del investigador 'veterano', muy sólidas metodológicamente que la de los más jóvenes.

7) *¿QUÉ CONCEPTOS POSITIVOS DEL DOCTORADO DESTACARON LOS PARES EN LA EVALUACIÓN?*

Lo que ocurre es que el lenguaje de lo que está bien es muy neutro y lacónico, mientras que, de lo que está mal, es más florido y dramático. Se considera a favor la capacidad de haber generado una propuesta de posgrado articulada con las propuestas de investigación de Ciencia y Técnica. Se valora el haber accedido desde una facultad, también en términos demográficos, con reconocimiento en el interior y de América latina. Es como si la evaluación estuviera más atenta a cuestiones de orden y a buscar la cientificidad del doctorado, con parámetros que corresponden a disciplinas distintas desde los mismos evaluadores y a veces se fuerzan las cosas un poco.

8) *FINALMENTE, ¿RESULTÓ ÚTIL DE LA EVALUACIÓN EN CUANTO A LA MEJORA DEL PROGRAMA?*

Es una oreja interesante, porque permite que uno tenga un rebote del que no se percata, cómo es apreciado el trabajo por alguien que evidentemente es externo en todo sentido, incluso en los criterios que se ponen en acción. En cuanto a los pares, si son de carreras de arte o de diseño, nos es útil. Tuvimos pares muy capacitados, decanos de otras facultades, directores de carreras de grado y posgrado. El problema son los mecanismos tecnológicos y los informes de los técnicos, que no siempre reflejan el valor de la evaluación.

XIII. ENTREVISTA AL PAR EVALUADOR CONEAU, MG. FEDERICO DEL GIORGIO SOLFA

FECHA DE REALIZACIÓN: noviembre de 2018.

OBJETIVOS:

- Contrastar los requerimientos del Consejo de Universidades para los perfiles tanto de los docentes como de autoridades de posgrado y los resultados de las respectivas tareas.

- Indagar en los estándares de los planes de estudio y otras formalidades, rastreando el espacio adjudicado a cuestiones innovadoras y disruptivas, que afecta directamente a la captación de estudiantes por la abundancia de ofertas similares.

TEMAS TRATADOS: experiencia como par evaluador; capacitación y guía entregadas por la CONEAU; función, ventajas y dificultades d los estándares.

1) *¿QUÉ CARRERAS DE POSGRADO EVALUASTE?*

Al formar parte de alguno de los Comités de Pares, se firma un Convenio de Confidencialidad, que no me permite divulgar esa información. Pero puedo decir que participé en la evaluación de diversas carreras de posgrado que se sometieron al Comité de Ciencias Básicas y Aplicadas, entre el 2015 y la actualidad.

2) *¿CÓMO FUE LA EXPERIENCIA?*

Participé en varios Comité de Pares en “Ciencias Básicas y Aplicadas” desde el 2015 y la labor fue muy enriquecedora. Tuve muy buenas experiencias evaluativas con investigadores de otras disciplinas y en lo que respecta a los colegas de nuestra disciplina -diseño industrial- tuve la gratificadora experiencia de compartir labores con Roberto Doberti, Ricardo Blanco y Mario Mariño.

3) *¿CÓMO RESULTÓ Y EN QUÉ CONSISTIÓ LA CAPACITACIÓN?*

En lo particular, participé como experto evaluador, pero no recibí capacitaciones por parte de la CONEAU, el rol evaluador es una actividad repetida entre las tareas del investigador científico. Asimismo, existen unas ‘Pautas para expertos evaluadores’, que determinan el proceso de acreditación de las carreras de posgrado y una guía de evaluación por pares. Pero no recibí capacitaciones.

4) *¿SON CLAROS Y PRECISOS LOS ESTÁNDARES CON LOS QUE TRABAJASTE PARA EVALUAR LA/S CARRERA/S? ¿CUÁLES DE ELLOS FUERON CLAROS Y PRECISOS, CUÁLES NO? ¿QUÉ DIFICULTADES GENERAN?*

Si bien los estándares son claros y las normativas a aplicar son variadas -desde leyes hasta ordenanzas de la CONEAU-, los evaluadores tienen la libertad de opinar y hacer recomendaciones para la mejora de la calidad de las carreras.

También, se cuenta como referencia, los Criterios Vinculados con la Acreditación de las Carreras de Posgrado, que elaboró la Comisión de Ciencias Aplicadas de la CONEAU en 2002 y detalla las dimensiones, variables e indicadores utilizados en la evaluación de carreras de posgrado.

Igualmente, derivada de la experiencia recogida en estos años, junto a un colega de la Universidad Nacional de La Plata, hicimos una propuesta de 'Antecedentes condicionantes para el ejercicio docente universitario', con el fin de que se discuta al interior de la CONEAU y sirva de insumo para la elaboración de una normativa que lo regule.

Esta iniciativa, fue producto de diversas discusiones en torno a la evaluación de profesores de posgrado, donde se destacaban los siguientes interrogantes: ¿Un excelente y destacado profesional, sin formación de posgrado, puede ser un profesor de especialización, maestría o doctorado acreditado? ¿Un doctor sin experiencia docente en grado, puede ser profesor de una carrera de posgrado acreditada? ¿Un profesor o doctor, sin experiencia en investigación científica, puede ser profesor en un doctorado acreditado? ¿Un docente, que no alcanzó o superó el nivel de profesor adjunto, puede dictar clases en una carrera de posgrado acreditada?

XIV. RESOLUCIÓN Nº 1168/97

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

Resolución Nro. 1168/97
EDUCACION SUPERIOR
CARRERAS DE POSTGRADO -ESTANDARES Y CRITERIOS-

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION Resolución N° 1168/97 Bs.As., 11/7/97 B.O: 22/9/97

VISTO los artículos 45 y 46 inciso b) de la Ley N° 24.521 y el Acuerdo Plenario N° 6 del CONSEJO DE UNIVERSIDADES de fecha 1° de julio de 1997, y

CONSIDERANDO:

Que conforme lo disponen los referidos artículos 45 y 46, inciso b), corresponde a este Ministerio fijar, en consulta con el CONSEJO DE UNIVERSIDADES, los estándares que deben aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) y las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias.

Que mediante Acuerdo Plenario N° 6 de fecha 1° de julio de 1997 el CONSEJO DE UNIVERSIDADES elevó la propuesta respectiva, para cuya elaboración se tuvieron en cuenta tanto los aportes del CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN) y de instituciones universitarias privadas como la opinión de reconocidos expertos.

Que la propuesta referida contiene criterios y estándares mínimos que resultan suficientes para orientar los procesos de acreditación de carreras de posgrado, conforme a lo requerido por la Ley N° 24.521.

Que las facultades para dictar el presente acto resultan de lo dispuesto en los mencionados artículos 45 y 46 inciso b) de la Ley N° 24.521.

Por ello,

LA MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACION RESUELVE:

ARTICULO 1°. -Establecer como estándares y criterios a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, tanto por la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) como por las entidades privadas que se constituyan a los fines previstos en el artículo 45 de la Ley N° 24.521, los propuestos por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES mediante Acuerdo Plenario N° 6, de fecha 1° de julio de 1997, que obra como ANEXO de la presente resolución.

ARTICULO 2°.-Aprobar las pautas de organización propuestas por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES mediante el Acuerdo Plenario mencionado en el artículo anterior. ARTICULO 3°.- Regístrese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial, comuníquese a la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) y archívese. - Lic. SUSANA BEATRIZ DECIBE, Ministra de Cultura y Educación.

ANEXO I

CONSEJO DE UNIVERSIDADES ACUERDO PLENARIO N° 6

VISTO los artículos 45 y 46, inciso b) de la Ley N° 24.521 y el despacho producido por la Comisión de Asuntos Académicos referido a "Estándares y Criterios para la Acreditación de Carreras de Posgrado", y

CONSIDERANDO:

Que los referidos artículos 45 y 46, inciso b) prevén que tanto la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) como las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, deberán realizar los procesos de acreditación de carreras de posgrado de conformidad con los estándares que establezca el MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION en consulta con este cuerpo.

Que en mérito de ello se encomendó a la Comisión de Asuntos Académicos la preparación de un documento que respondiera a lo requerido por las normas aludidas, y se invitó a las instituciones universitarias a efectuar aportes que pudieran facilitar y enriquecer dicho documento.

Que la Comisión de Asuntos Académicos, luego de recibir importantes contribuciones, especialmente las elaboradas por el CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN) y por

diversas universidades privadas, y luego de escuchar la opinión de expertos, produjo el documento que se le encomendara, procurando reflejar y compatibilizar en el mismo las distintas opiniones vertidas.

Que analizado ese documento, y luego de un profundo debate sobre los distintos aspectos que lo integran, se ha llegado a definir los estándares a proponer al MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION.

Por ello,

EL CONSEJO DE UNIVERSIDADES ACUERDA:

ARTICULO 1°. -Elevar al MINISTERIO DE CULTURA Y EDU CACIÓN el documento que obra como ANEXO, como propuesta de estándares a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, tanto por la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) como por las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias.

ARTICULO 2°.-Regístrese, comuníquese y archívese.

-Dr. OSCAR A. CAMPOLI, Secretario Consejo de Universidades.

Aprobado por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES, reunido en plenario en el Salón Rosario Vera Peñaloza del MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION, el primero de julio de mil novecientos noventa y siete.

ANEXO

I.-ESTANDARES Y CRITERIOS PARA LA ACREDITACION DE CARRERAS DE POSGRADO

INTRODUCCION

Desde una perspectiva general se considera que el propósito perseguido por el inciso b) del artículo 46 de la Ley N° 24.521, al disponer que los procesos de acreditación de las carreras de posgrado "se desarrollen conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades", es el de garantizar que en estas carreras se asegure la calidad de la oferta educativa.

A tal fin es necesario fijar estándares mínimos, pautas y criterios que permitan la utilización de indicadores -tan necesarios en la instancia de evaluar a los distintos modelos y proyectos que se formulen-, dentro de un marco lo suficientemente amplio y flexible como para posibilitar la consideración de distintas tipologías.

Con ese temperamento los estándares, pautas e indicadores que se empleen en los procesos de acreditación de carreras de posgrado deben interpretarse con los siguientes criterios:

a) Que se trata de estándares mínimos.

b) Que en su aplicación deben respetarse los principios de autonomía y libertad de enseñanza y aprendizaje.

1. - CARRERAS DE POSGRADO:

Se reconoce los siguientes tipos de carreras de posgrado:

a. - Especialización

b. - Maestría

c. - Doctorado

a. Especialización: Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de Especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación.

b. Maestría: Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de maestría de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico, correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de magister, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.

c. Doctorado: Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar, en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales estarán expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un Director de tesis, y culmina con su evaluación por un Jurado, con mayoría de miembros externos al programa donde al menos uno de éstos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.

Los criterios fundamentales a tener en cuenta para la acreditación son los que se desarrollan a continuación:

2. - MARCO INSTITUCIONAL

Es necesario que el proyecto de posgrado contenga explícitos los siguientes elementos, dentro de un marco general de congruencia y consistencia con la naturaleza del estatuto de la institución:

2.1. - Propuesta de la Universidad referida a las Reglamentaciones, Resoluciones y Ordenanzas vigentes de su sistema de posgrado.

2.2. - Reglamentación referente al funcionamiento específico de la Carrera, cuya acreditación se solicita.

2.3. - Definición de los objetivos de la Carrera, fundamentos del Plan de Estudios y Programa de Actividades de la temática abordada.

2.4. - Se considerará la presentación de Carreras Conjuntas o Interinstitucionales con el objeto de aprovechar el potencial académico, científico y tecnológico de varias instituciones universitarias del país asociadas entre sí o con universidades extranjeras, que en un esfuerzo conjunto reúnan recursos humanos y materiales suficientes. Los requisitos para la acreditación de la carrera, podrán ser cumplimentados por medio de la cooperación entre las instituciones involucradas.

A esos fines es imprescindible la firma de un Convenio específico y su aprobación por parte de las instancias con facultades legales para hacerlo en cada una de las instituciones participantes.

2.5. - Relevamiento y sistematización de datos referidos a la evolución de la matricula, registrando y analizando tasas de aprobación, retención y graduación y toda otra información importante al respecto.

3. - PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios deberá contener los siguientes aspectos:

3.1. - Proyecto: Definición de fundamentos (antecedentes, relevancia teórica), y objetivos, requisitos de admisión, programa de las actividades académicas (cursos, seminarios, talleres, prácticas, pasantías, etc.), reglamento de tesis, metodología de asesoramiento y evaluación de los alumnos, condiciones para el otorgamiento del título. Los elementos mencionados deben guardar coherencia entre sí y constituir un proyecto integral de formación de posgrado.

3.1.1 Doctorados y Maestrías Personalizadas: Las instituciones podrán ofrecer una modalidad de Maestría y Doctorado en la cual el plan de estudios sea presentado por el Director de trabajo final y aprobado por el Comité Académico u organismo equivalente, en función de la temática a ser tratada por el maestrando o doctorando en su trabajo final, en cuyo caso deberán presentar una reglamentación acorde con este documento.

3.2.- Carga Horaria: Distribución de carga horaria en unidades de diversa duración y formato (cursos, talleres y seminarios). Las carreras de Especialización contarán con un mínimo de 360 horas y las Maestrías con un mínimo de 540 horas; en ambos casos se trata de horas reales dictadas. En el caso de las Maestrías se debe incluir además un mínimo de 160 horas de tutorías y tareas de investigación en la universidad (sin incluir las horas dedicadas al desarrollo de la tesis).

4. - CUERPO ACADEMICO

Se considera al Cuerpo Académico como el conjunto de docentes e investigadores acorde con los objetivos de las diferentes disciplinas ofrecidas. Dicho Cuerpo Académico podrá estar conformado por el Director del programa, Comité Académico, Cuerpo Docente y Directores de Tesis, u otros con funciones equivalentes, y su número y dedicación a la Carrera responderán a las necesidades y complejidades de cada posgrado. Sus integrantes deberán poseer, como mínimo, una formación de posgrado equivalente a la ofrecida por la carrera. En casos excepcionales, la ausencia de estudios de posgrado podrán reemplazarse con una formación equivalente demostrada por sus trayectorias como profesionales, docentes o investigadores. El criterio de excepción debe aplicarse con mayor flexibilidad al comienzo del proceso de acreditación a los fines de posibilitar la gradualidad necesaria para la conformación del cuerpo docente requerido por el sistema.

4.1. - Cuerpo Docente: Los profesores que actúen en carreras de posgrado podrán ser considerados:

a) Profesores estables: aquellos docentes asignados a la Carrera que forman parte del plantel docente de la Universidad que la ofrece y los que, provenientes de otras instituciones, tengan funciones tales como dictado y evaluación de cursos y seminarios, dirección o codirección de tesis, participación en proyectos de investigación; siendo fundamental en estos casos explicitar el contacto o interacción durante el desarrollo de la carrera con el Comité Académico u organismo equivalente, con los demás docentes y con los alumnos.

b) Profesores invitados: Aquellos docentes que asuman eventualmente parte del dictado de una actividad académica de la Carrera.

Los docentes estables deben constituir por lo menos el cincuenta por ciento (50 %) del Cuerpo Académico de la Carrera.

4.2. - Dirección de Tesis: La capacidad y experiencia necesarias para la orientación y dirección de tesis e investigaciones, deberán ser especialmente consideradas; teniendo en cuenta que los Directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesistas, incluyendo los de otras carreras de posgrado.

5. - ALUMNOS

El proyecto debe contener:

5.1. - Políticas, procesos y condiciones de admisión, evaluación, promoción y graduación.

5.2. - Orientación adecuada respecto al plan de estudios y al título a otorgar.

6.- EQUIPAMIENTO, BIBLIOTECA Y CENTROS DE DOCUMENTACION

Con criterio de gradualidad deben preverse los siguientes aspectos:

6.1. - Instalaciones y Equipamiento: Acceso a instalaciones, laboratorios, equipos y recursos didácticos, adecuados para las actividades que se desarrollan, guardando relación con las necesidades generadas en el desempeño de dichas actividades. Los posgrados que utilicen instalaciones que no les sean propios deberán tener garantizado su uso.

6. 2.- Biblioteca: Acceso a bibliotecas y centros de documentación equipados y actualizados, en contenido y cantidad para satisfacer sus necesidades.

6.3. - Informatización: Acceso a equipamiento informático y a redes de información y comunicación adecuados a las necesidades de las actividades que se desarrollan.

7. - DISPONIBILIDADES PARA INVESTIGACION

El proyecto deberá indicar:

7.1. - El detalle, de acuerdo con los requerimientos de la carrera, de los ámbitos institucionales de investigación, prácticas profesionales y desarrollos tecnológicos previstos para la ejecución de los trabajos, proyectos, obras o actividades de Maestrías y Doctorados, propios de la Universidad o en Convenio, haciendo referencia particular a centros, institutos, programas o proyectos vinculados a problemáticas o áreas abordadas en las carreras respectivas.

7.2. - Existencia de programas y proyectos de investigación.

7.3. - Ambito de las actividades de investigación de los docentes, siendo preferentemente considerados la propia carrera de posgrado, otras áreas de la misma institución y otras instituciones de nivel académico, especialmente cuando se trate de maestrías y doctorados personalizados.

8. - CONSIDERACIONES GENERALES

- Se deja constancia que las pautas fijadas precedentemente refieren exclusivamente a la modalidad presencial, difiriéndose el tratamiento de las pautas para la modalidad no presencial o a distancia para cuando se cuente con la reglamentación pertinente que requieren los artículos 24 de la Ley N° 24.195 y 74 de la Ley N° 24.521.
- El cuerpo estima que convendría que los estándares que ahora se precisan sean revisados teniendo en cuenta el resultado de su aplicación en un plazo que no debería exceder a un año.

II. - PROPUESTAS DE ORGANIZACION

A. - INSTANCIAS DE ACREDITACIÓN.

La acreditación debe alcanzar tanto a carreras en funcionamiento, tengan o no egresados, como a proyectos de carreras.

La validez temporal de la acreditación será la establecida en el Decreto N° 499/95; hasta tanto la carrera tenga egresados, dicha acreditación deberá hacerse cada Tres (3) años.

B - DESARROLLO DE LA ACREDITACION

B. 1.- Comité de pares y Comisiones Asesoras: Los miembros de los Comité de Pares y de las Comisiones Asesoras deberán tener una formación de posgrado equivalente o superior a la exigida al Cuerpo Académico a evaluar, (con la excepción prevista en el punto 4) y ser reconocida su competencia en un todo de acuerdo con el artículo 44 de la Ley 24.521.

Las Universidades propondrán evaluadores a la CONEAU o a las agencias privadas de evaluación y acreditación para la integración de los Comité de Pares y Comisiones Asesoras.

Para la conformación de dichos Comité se tendrá en cuenta la representación de las diversas regiones, así como las distintas corrientes científicas, filosóficas, metodológicas o de interés tecnológico.

Para la conformación de los Comité de Pares y las Comisiones Asesoras la Universidad que presenta la carrera a evaluar, propondrá cual Comisión disciplinaria estima debe entender en la evaluación o, en caso de tratarse de carreras multi o interdisciplinarias, cuales son las áreas comprendidas para integrar dicha Comisión.

Deberá existir una etapa que posibilite la eventual recusación y excusación de los miembros del Comité.

B.2.- Entrevistas y visitas: El proceso de acreditación de una carrera de posgrado debe prever la realización de entrevistas y visitas que complementen la presentación.
B.3.- Resoluciones: Si la CONEAU o la agencia privada de evaluación y acreditación emitiesen un dictamen desfavorable sobre una Carrera, se dará vista a la Institución en forma previa a la resolución de No- Acreditación con el objeto de que la Institución proponga cursos de acción encaminados a salvar las deficiencias observadas. Si se tratara de una carrera en funcionamiento, acompañará a su propuesta un cronograma de las mejoras a realizar, así como los medios que se emplearán para lograrlas. Dichos elementos serán evaluados y tenidos en cuenta para resolver la acreditación.
Los dictámenes de la CONEAU o de la entidad privada de evaluación y acreditación serán remitidos a la institución, y deberán indicar claramente debilidades y fortalezas de las carreras, a fin de que la Institución pueda solicitar su reconsideración o diseñar estrategias y políticas adecuadas para la elevación de su desempeño académico.
B.4.- Reconsideración: Podrá solicitarse la reconsideración de las resoluciones de la CONEAU o agencia privada de evaluación y acreditación. Estas presentaciones deberán acompañarse de elementos puntuales que complementen la presentación formal realizada previamente. Dichos elementos se referirán principalmente a las debilidades señaladas en la resolución previa. El resultado de la reconsideración agotará la vía administrativa y solo puede aumentar o conservar la acreditación y categorización obtenida previamente. Solo se dará publicidad al listado de Carreras Acreditadas, una vez que las respectivas resoluciones queden firmes.
e. 22/9 N°198.335 v. 22/9/97

XV. RESOLUCIÓN Nº 160/2011

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

Resolución Nro. 160/2011
EDUCACION SUPERIOR

Apruébanse los estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de Carreras de Posgrado.

Bs. As., 29/12/2011
VISTO los artículos 45 y 46, inciso b), de la Ley N° 24.521, el Acuerdo Plenario N° 6 del CONSEJO DE UNIVERSIDADES, la Resolución del entonces MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION N° 1168 del 11 de julio de 1997 y el Acuerdo Plenario N° 100 del CONSEJO DE UNIVERSIDADES de fecha 31 de agosto de 2011, y
CONSIDERANDO:
Que los artículos 45 y 46, inc. b), de la Ley N° 24 .521 disponen que corresponde a este Ministerio establecer en consulta con el CONSEJO DE UNIVERSIDADES, los estándares que se deberán aplicar en los procesos de acreditación de las carreras de posgrado.
Que en cumplimiento de los referidos artículos, se dictó la Resolución Ministerial N° 1168/97, que estableció los estándares para las carreras de posgrado presenciales, dejando expresamente sentado la conveniencia de que dichos estándares fueran revisados en un plazo no mayor a UN (1) año.
Que habiendo transcurrido más de una década de vigencia de la RM N° 1168/97 se hacía imperiosa su revisión a fin de contemplar situaciones antes no previstas o que ahora resultaban novedosas con el desarrollo de las nuevas tecnologías.
Que mediante Acuerdo Plenario N° 100 de fecha 31 de agosto de 2011, el CONSEJO DE UNIVERSIDADES elevó una nueva propuesta, en reemplazo de la RM N° 1168/97, que contiene los criterios y estándares mínimos a tener en cuenta en los procesos de acreditación de carreras de posgrado a dictarse bajo la modalidad presencial o a distancia.
Que en dicha propuesta se encuentran plasmadas las valiosas contribuciones que realizaron el CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN), el CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS (CRUP) y la COMISION DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU).
Que la DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS JURIDICOS ha tomado la intervención que le compete.
Que las facultades para dictar el presente acto resultan de lo dispuesto en los artículos 45 y 46, inc. b), de la Ley N° 24.521.
Por ello,
EL MINISTRO DE EDUCACION RESUELVE:
Artículo 1° — Aprobar el documento que obra como ANEXO de la presente resolución, como propuesta de estándares a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, en reemplazo de la Resolución del entonces MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION N° 1168 de fecha 11 de julio de 1997.
Art. 2° — Comuníquese, publíquese, dése a la DIRECCION NACIONAL DE REGISTRO OFICIAL y cumplido, archívese. — Alberto E. Sileoni.

ANEXO
ESTANDARES Y CRITERIOS A CONSIDERAR EN LOS PROCESOS DE ACREDITACION DE CARRERAS DE POSGRADO
INTRODUCCION
El artículo 46 de la Ley N° 24.521 dispone que el proceso de acreditación de las carreras de posgrado se desarrollará conforme con los estándares que establezca el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades.
Por ello, en el año 1997, se fijaron estándares que se plasmaron en la Resolución Ministerial 1168 de dicho año y que hoy se consideran necesarios de actualizar.
Tal como entonces, y con el mismo afán de asegurar la calidad de la oferta educativa, se expresa que los estándares y criterios que se proponen deberán aplicarse en un marco amplio y flexible que posibilite la consideración de las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos que se emplearán respetando los principios de

autonomía y libertad de enseñanza.

TITULO I: CARACTERIZACION GENERAL DE CRITERIOS

1. TIPOS DE CARRERA

1.1. Especialización

La Especialización tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones.

En aquellas Especializaciones en las que el área a profundizar sea la práctica profesional se incluirá un fuerte componente de práctica intensiva.

Para el egreso, requiere la presentación de un trabajo final individual de carácter integrador cuya aprobación conduce al otorgamiento del título de "Especialista", con especificación de la profesión o campo de aplicación.

1.2. Maestría

La Maestría tiene por objeto proporcionar una formación académica y/o profesional. Profundiza el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión, o artístico, en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones. Para el egreso, requiere la presentación de un trabajo final individual y escrito que podrá realizarse a través de un proyecto, estudio de casos, obra, producción artística o tesis, según el tipo de Maestría, cuya aprobación conduce al otorgamiento del título de "Magister", con especificación precisa de una sola de estas posibilidades: una disciplina, un área interdisciplinar, una profesión o un campo de aplicación.

Existen dos tipos de Maestría:

1.2.1. Maestría académica

La Maestría académica se vincula específicamente con la investigación en un campo del saber disciplinar o interdisciplinar.

A lo largo de su desarrollo, profundiza tanto en temáticas afines al campo como en la metodología de la investigación y la producción de conocimiento en general y en dicho campo.

El trabajo final de una Maestría Académica es una tesis que da cuenta del estado del arte en la temática elegida y de la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma.

1.2.2. Maestría profesional

La Maestría profesional se vincula específicamente con el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional.

A lo largo de su proceso de formación profundiza en competencias en vinculación con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinares que amplían y cualifican las capacidades de desempeño en un campo de acción profesional o de varias profesiones.

El trabajo final de una Maestría Profesional es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que dan cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo.

1.3. Doctorado

El Doctorado tiene por objeto la formación de posgraduados que puedan lograr aportes originales en un área de conocimiento —cuya universalidad deben procurar—, dentro de un marco de excelencia académica, a través de una formación que se centre fundamentalmente en torno a la investigación desde la que se procurará realizar dichos aportes originales. El doctorado culmina con una tesis de carácter individual que se realiza bajo la supervisión de un Director. La tesis debe constituirse como un aporte original al área del conocimiento de la que se trate, y demostrar solvencia teórica y metodológica relevante en el campo de la investigación científica. La tesis es evaluada por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución universitaria y excluye al Director.

Conduce al otorgamiento del título de "Doctor" con especificación precisa de una disciplina o área interdisciplinar.

2. TITULACIONES

Las carreras que otorguen el título de "Especialista" deben especificar una profesión o campo de aplicación.

Las carreras que otorguen el título de "Magister" deben especificar una disciplina, un área interdisciplinar o un campo de aplicación profesional según se trate de Maestría Académica o Profesional.

Las carreras que otorguen el título de "Doctor" deben especificar una disciplina o un área interdisciplinaria.

Las denominaciones de los títulos excluirán el uso del punto seguido, los paréntesis y se

corresponderán con el nombre dado a la carrera.
Las titulaciones de posgrado no habilitarán a nuevas actividades profesionales ni especificarán actividades para las que tengan competencia sus poseedores.
Las titulaciones de Especialización en el área de la salud que no se correspondan con las denominaciones habilitadas para matricularse en el MINISTERIO DE SALUD DE LA NACION requerirán una consulta previa que deberá realizarse por escrito ante el MINISTERIO DE EDUCACION en la cual se fundamentará la pertinencia de la solicitud. La respuesta que se reciba al respecto será incorporada a la presentación y no será de carácter vinculante.

3. ESTRUCTURAS CURRICULARES Y CARGAS HORARIAS
3.1. Estructura del Plan de Estudio
3.1.1. Estructurado: el plan de estudio está predeterminado por la institución y es común para todos los estudiantes.
3.1.2. Semiestructurado: el plan de estudio ofrece actividades curriculares predeterminadas por la institución y comunes a todos los estudiantes y un trayecto o trayectos que seleccionan la institución o el estudiante en el que el itinerario se define para cada uno sobre la base del área de conocimiento, campo profesional o tema del trabajo final.
3.1.3. Personalizado: el plan de estudio no incluye actividades curriculares preestablecidas y se define para cada estudiante sobre la base del área de conocimiento y tema del trabajo final. Esta modalidad puede proponerse sólo para Maestrías Académicas y Doctorados.
3.2. Modalidad
3.2.1. Carreras presenciales: las actividades curriculares previstas en el plan de estudio —cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos— se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio en la modalidad.
La carga horaria mínima presencial no podrá ser inferior a las 2/3 partes de la carga horaria total, pudiendo el tercio restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales.
En aquellos casos en que se opte por no cumplir con el 100% de las horas presenciales, se harán explícitas en el plan de estudios, las previsiones de índole metodológica que garanticen la cobertura de las horas no presenciales con actividades académicas.
Del mismo modo, en aquellos casos en que el cumplimiento del 100% de las horas presenciales se concrete bajo un formato intensivo, concentrando varias horas de dictado en un mismo día, se harán explícitas las previsiones metodológicas que se han tenido en cuenta para garantizar en el desarrollo de las clases la participación atenta y activa de los alumnos.
3.2.2. Carreras a Distancia: las actividades curriculares previstas en el plan de estudio —cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos, a excepción de prácticas— no requieren la presencia del estudiante en ámbitos determinados institucionalmente, incluyendo todas las propuestas que con denominaciones diferentes se refieran a ello, tales como: educación abierta, educación asistida, enseñanza semipresencial, enseñanza no presencial, aprendizaje por medios electrónicos (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (n-learning), aprendizaje mediado por computadora (CMC), cibereducación, etc. o todas aquéllas que reúnan características similares a las indicadas precedentemente.
3.3. Organización
3.3.1. Carreras Institucionales: carreras pertenecientes a una institución universitaria con un único proceso formativo.
3.3.2. Carreras Interinstitucionales: carreras en las que participan dos o más instituciones universitarias o centros de investigación asociados, tal lo expuesto en el artículo 39 de la Ley N° 24.521, con el fin de compartir el potencial académico, científico y tecnológico propio. Para que una carrera se considere "Interinstitucional" deben confluir aportes, —aunque no necesariamente equivalentes— de todas las instituciones involucradas, existir una cooperación y corresponsabilidad académica real, efectiva y significativa y formalizar la asociación con la firma de los convenios respectivos, que estarán aprobados por cada institución según la normativa y el estatuto de cada una de las intervinientes. El carácter de interinstitucional se extiende a aquellas carreras en las que la institución universitaria se asocia con instituciones dedicadas a la investigación y/o vinculación tecnológica y/o artística, tal las previsiones realizadas en el artículo 39° de la LEY N° 24.521, y cu yas características ameriten la cooperación propuesta. En este último caso la responsabilidad académica en cuanto a admisión de estudiantes, evaluación, promoción y titulación corresponderá exclusivamente a la/s institución/es universitaria/s firmante/s del convenio.
Existirán dos tipos de carreras interinstitucionales:
a) Conveniadas con diferentes procesos formativos: son carreras interinstitucionales que mantienen más de un proceso formativo paralelo y que, en consecuencia, se desarrollan en varias sedes académicas. En este caso, la acreditación y el reconocimiento oficial del título se solicitarán para cada

una de las instituciones por separado, siendo responsabilidad de cada una de ellas, presentarse para ser evaluada y requerir el reconocimiento oficial del título. Los diplomas que se expidan podrán incluir los logos y hacer referencia a la totalidad de las instituciones participantes, aunque será una sola institución la que haya registrado la admisión y, consecuentemente, otorgue el título a un estudiante que se gradúe.

b) Conveniadas con un único proceso formativo: son carreras interinstitucionales con un único proceso formativo y que, en consecuencia, se desarrollan en una sola sede o en más de una pero con una oferta única y común para todos los estudiantes. El título será otorgado por la Universidad donde se inscribió el estudiante. En este caso, la acreditación y el reconocimiento oficial del título se solicitarán para todas las instituciones conjuntamente. Los diplomas que se expidan podrán incluir los logos y hacer referencia a la totalidad de las instituciones participantes, aunque será una sola institución la que haya registrado la admisión y, consecuentemente, otorgue el título a un estudiante que se gradúe.

3.4. Cargas horarias

Las carreras de Especialización tendrán un mínimo de 360 horas reloj, sin sumar las dedicadas al trabajo final, e incluirán horas de formación práctica.

Las carreras de Maestría tendrán al menos 700 horas reloj de las cuales un mínimo de 540 deberán destinarse a cursos, seminarios y otras actividades de esa índole y las restantes, podrán ser asignadas al trabajo final u otras actividades complementarias.

En las carreras de Doctorado la carga horaria será determinada por cada institución universitaria.

4. INSTANCIAS DE ACREDITACION

4.1. Carreras nuevas: son aquellas carreras que aún no han sido puestas en práctica y que no cuentan con alumnos.

4.2. Carreras en funcionamiento: son las carreras que estando en funcionamiento se presentan a acreditación cumplimentando la convocatoria realizada por la CONEAU.

5. ACREDITACION Y CATEGORIZACION

Las carreras de posgrado, sean de Especialización, Maestría o Doctorado, tendrán que ser acreditadas por la CONEAU o las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación tal lo previsto en el artículo 45° de la Ley 24.521. La acreditación será el resultado del cumplimiento de los criterios y estándares explicitados en la presente.

La categorización de las carreras de posgrado será opcional y requerirá cumplimentar con las siguientes condiciones:

a) acreditar como carrera cumplimentando los criterios y estándares genéricos explicitados en la presente;

b) alcanzar los perfiles de calidad específicos que fije el Consejo de Universidades.

TITULO II: CARACTERIZACION GENERAL DE ESTANDARES

A los efectos de evaluar la presentación realizada por las instituciones universitarias se tendrá en cuenta los estándares que a continuación se listan, los que serán considerandos de forma diferenciada, en lo referido a su amplitud, según se trate de una carrera nueva o una carrera en funcionamiento, primera acreditación o sucesivas y/o posgrados que se vinculen con carreras de grado incluidas en el artículo 43°de la Ley 24.521 o no.

6. INSERCION Y MARCO INSTITUCIONAL DE LA CARRERA

6.1. Normativa institucional: las reglamentaciones, las resoluciones, las ordenanzas vigentes de la institución universitaria y de la carrera de posgrado en particular y copia del acto administrativo autenticado que aprueba la creación de la carrera emitido por la autoridad correspondiente según el Estatuto de la institución universitaria.

6.2. Ubicación en la estructura institucional: Unidad/es Académica/s a la que pertenece la carrera; en caso de haberlos, vinculación con las carreras de grado, con otros posgrados, con los proyectos y programas de investigación y con convenios de cooperación; relevancia de la carrera respecto de su inserción en el medio local y regional.

7. PLAN DE ESTUDIO

7.1. Identificación curricular de la carrera

7.1.1. Fundamentación: se refiere a enunciar el posicionamiento epistemológico desde el cual se realiza su presentación en el/las área/s disciplinar/es a la/s cual/es pertenece, explicar su inserción como proyecto en un campo profesional y/o académico, y las razones que motivan ofertarla bajo la modalidad de educación presencial o a distancia.

7.1.2. Denominación de la carrera

7.1.3. Denominación de la titulación a otorgar

7.2. Objetivos de la carrera: se explicitarán los objetivos propuestos para la carrera considerando la

dimensión de "lo social" (se refiere fundamentalmente a los aportes científicos, tecnológicos o artísticos que por la actividad académica propia de la carrera se realizarán a la comunidad inmediata y mediata) y "lo institucional" (se refiere fundamentalmente a los logros institucionales que se esperan alcanzar con el desarrollo de la carrera y que no se expresan como logros de los estudiantes).

7.3. Características curriculares de la carrera

7.3.1. Requisitos de ingreso: se enunciarán las condiciones exigidas para anotarse como aspirante a ingresar a la carrera para lo cual se atenderá especialmente a la correspondencia entre el perfil de la carrera y el campo disciplinar que constituye la formación previa requerida.

7.3.2. Modalidad: se especificará si la carrera es de modalidad presencial o a distancia

7.3.3. Localización de la propuesta: se indicará la/s localización/es institucional/es y geográfica/s en la/s que se llevará a cabo la actividad académica de la carrera. Si la misma está prevista para su desarrollo, total o parcial, en sede de otra institución, se adjuntará el convenio correspondiente y se describirán las condiciones institucionales, académicas y de infraestructura en las que se prevé dictar la misma; se especificará la correspondencia con el CPRES de pertenencia de la institución o, caso contrario, se adjuntará el dictamen favorable del CONSEJO DE UNIVERSIDADES (CU) o la documentación pertinente que habilite el dictado fuera del mismo de acuerdo con la normativa vigente.

7.3.4. Asignación horaria total de la carrera: expresada en horas-reloj (excepto Doctorados).

7.3.5. Trayecto estructurado del plan de estudio:

7.3.5.1. Asignaturas: se entiende por "asignatura" a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan de estudios y deben ser acreditadas por los estudiantes. Así, se denomina "asignatura" a, por ejemplo, cada una de las materias, seminarios módulos, talleres, etc.

7.3.5.2. Asignación horaria semanal y total de cada asignatura expresada en horas-reloj.

7.3.5.3. Régimen de cursado de cada asignatura: se especificará el tiempo mínimo que implique la cursada de cada asignatura: anual, cuatrimestral, etc.

7.3.5.4. Modalidad de dictado de cada asignatura: presencial o a distancia.

7.3.5.5. Formación práctica: si la índole de la carrera lo requiere se explicitarán las modalidades, las instituciones y los convenios que permitan cumplimentar las actividades académicas de índole prácticas, actividades de campo o similares. Del mismo modo se indicarán las formas de seguimiento que se implementarán para la realización de dichas actividades. En Especializaciones y Maestrías Profesionales especialmente, se procurarán ámbitos de práctica o dispositivos institucionales que garanticen el desarrollo de las habilidades y destrezas con que se intenta formar a los estudiantes.

7.3.5.6. Otros requisitos si los hubiera: niveles de idioma, pasantías, etc.).

7.3.5.7. Contenidos mínimos de cada asignatura.

7.3.6. Trayecto no estructurado del plan de estudio: para los planes de estudio cuya estructura sea semiestructurada o personalizada, se deberá informar tanto en el caso de las carreras nuevas como de las carreras en funcionamiento, la oferta de cursos propios que la unidad académica está en condiciones de implementar, independientemente de que sean tomados o no por algunos de los estudiantes del posgrado.

7.3.7. Propuesta de seguimiento curricular: se explicará la propuesta que, desde la estructura institucional en la que se inserta la carrera, se realice para hacer el seguimiento del desarrollo de la misma. Se incluirán como componentes de la propuesta de seguimiento curricular aspectos tales como: las previsiones realizadas para evaluar la calidad y pertinencia de la estructura curricular propuesta y los contenidos formativos implicados en la misma; las previsiones realizadas para la evaluar la actualización de los materiales, biblioteca, laboratorios y/o de los soportes tecnológicos de los mismos; las previsiones realizadas para evaluar el parecer de los estudiantes y los docentes con el desarrollo de la carrera; las previsiones referidas al desarrollo académico de los docentes que participen de la carrera.

8. EVALUACION FINAL

8.1. Trabajos finales

Las carreras de posgrado admitirán distintos tipos de trabajos finales según se detalla en los párrafos siguientes. La decisión respecto a qué tipo de trabajo final se propone, será fundamentado a partir de los objetivos y el perfil específico de la carrera.

Las carreras de Especialización culminan con la presentación de un trabajo final individual de carácter integrador que puede ser acompañado o no por la defensa oral del mismo. Las características que adquirirá este trabajo final se centrarán en el tratamiento de una problemática acotada derivada del campo de una o más profesiones, bajo el formato de proyecto, obra, estudio de casos, ensayo, informe de trabajo de campo u otras que permitan evidenciar la integración de aprendizajes realizados en el proceso formativo. La presentación formal reunirá las condiciones de un trabajo académico. Cada Especialización, en su reglamento, incluirá los requisitos específicos y formales que se exigirán en relación con el trabajo final a presentar.

Las Carreras de Maestría de tipo Profesionales culminan con un trabajo final, individual y total o parcialmente escrito que podrá adquirir formato de proyecto, obra, estudio de casos, ensayo, informe de trabajo de campo u otras que permitan evidenciar la integración de aprendizajes realizados en el proceso formativo, la profundización de conocimientos en un campo profesional y el manejo de destrezas y perspectivas innovadoras en la profesión. El trabajo final se desarrollará bajo la dirección de un Director de trabajo final de Maestría.
Las Carreras de Maestría de tipo Académicas culminan con trabajo final en un campo disciplinar o interdisciplinar, individual y escrito con formato de tesis que evidencie el estudio crítico de información relevante respecto del tema o problema específico y el manejo conceptual y metodológico propio de la actividad de investigación. La tesis se desarrollará bajo la dirección de un Director de tesis de Maestría.
Las Carreras de Doctorado culminan con un trabajo final en un campo disciplinar o interdisciplinar, individual y escrito con formato de tesis que evidencie el manejo conceptual y metodológico propio de la actividad de investigación y cuya culminación evidencia haber alcanzado niveles de excelencia académica y de originalidad dentro del campo científico correspondiente. La tesis se desarrollará bajo la dirección de un Director de tesis de Doctorado.
El trabajo final de las Maestrías y Doctorados, bajo cualquiera de los formatos enunciados, será evaluado por un jurado integrado como mínimo por tres miembros, debiendo al menos uno de éstos ser externo a la institución universitaria y excluye al Director del mismo. La escritura del trabajo será realizada en lengua española y su defensa será oral y pública, realizada también en lengua española y concretada en una sede física perteneciente a la institución universitaria, preferentemente donde la carrera fuera dictada. A los efectos de evaluar su calidad, se deberán enviar por lo menos los dos últimos trabajos finales aprobados.

8.2. Dirección de los trabajos finales

Los directores —y co-directores cuando los hubiera— de tesis en Maestrías y Doctorados deberán tener antecedentes en el campo de la investigación que los habiliten para la orientación y dirección de dichos trabajos. Un mismo trabajo final podrá incluir dos directores o un director y un codirector. La figura del co-director o de un segundo director de tesis o proyecto, será exigible en los casos en que el director y el doctorando y/o maestrando no tengan el mismo lugar de residencia o
cuando las características del trabajo de investigación a realizar así lo requieran.
Cuando el trabajo final no requiera ser elaborado bajo el formato de tesis, el director y co-director deberán tener méritos suficientes en el campo científico, tecnológico o artístico que corresponda.
Preferentemente, se priorizará la elección de directores con pertenencia institucional y salvo excepciones justificadas y debidamente fundamentadas, no tendrán un título inferior a la carrera en la que el trabajo final se inscribe.
En los proyectos y carreras que tengan como trabajo final la realización de una tesis, se deberá brindar información sobre el banco de directores.

9. REGLAMENTO

Se adjuntará el reglamento propio de la carrera y/o el reglamento de posgrado de la institución en el que se precisará, entre otras, las características específicas de los trabajos finales y las instancias de elección y designación de los directores y co-directores.

10. ESTUDIANTES

En el plan de estudio de la carrera de posgrado y/o en el reglamento de funcionamiento se explicitarán claramente:
- si fueran necesarias de acuerdo a las particularidades de la carrera, las características que adquieren los cursos u otras actividades académicas de nivelación;
- las políticas, los procesos y las condiciones de admisión;
- las políticas y los procesos de seguimiento de estudiantes y graduados;
- las políticas y los procesos tendientes a aumentar gradualmente la tasa de graduación.
- los requisitos de permanencia, promoción y graduación;
- el régimen y el porcentaje máximo de equivalencias admitido.

11. CUERPO ACADEMICO

11.1. Gestión académica de la carrera

La reglamentación institucional hará explícita las funciones de gestión académico-administrativa de la carrera. En todos los casos la estructura mínima para el cumplimiento de esas funciones incluirá un director —o cargo equivalente— que será el responsable académico juntamente con una comisión académica que colaborará con él.
El director —o cargo equivalente— de Maestrías y Doctorados no tendrá un título inferior a la carrera que dirija. Excepcionalmente, cuando se tratara de posgrados referidos a áreas sin tradición académica de posgraduación, se permitirá un director con menos antecedentes de titulación caso en

el cual el currículum vitae del nombrado, ameritaría la excepcionalidad.

11.2. Cuerpo académico

Se considera como cuerpo académico al director de la carrera, los miembros de la comisión académica de la carrera, el cuerpo docente, los directores y codirectores de tesis, según las condiciones que defina la reglamentación institucional. Los integrantes del cuerpo académico deberán poseer formación de posgrado equivalente a la ofrecida por la carrera y acorde con los objetivos de ésta o, si el caso lo amerite, una formación equivalente demostrada por sus trayectorias como profesionales, docentes o investigadores (de acuerdo a las características de las carreras).

El cuerpo docente a cargo del dictado y la evaluación de cursos, seminarios, talleres u otros estará compuesto por lo menos en un 50% por docentes con trayectoria institucional y que formen parte del plantel estable de la institución universitaria que ofrece la carrera. Podrá considerarse un porcentaje inferior para zonas del interior del país o áreas formativas con escasa tradición de
propuestas de posgrados. Asimismo, el restante 50% podrá estar integrado por docentes invitados que asuman eventualmente parte o todo el dictado de una actividad académica de la carrera.

Especialmente en Maestrías académicas y Doctorados se propenderá gradualmente a contar con un porcentaje adecuado de docentes estables con dedicación exclusiva o semiexclusiva o equivalentes.

12. ACTIVIDADES DE INVESTIGACION Y TRANSFERENCIA VINCULADAS A LA CARRERA

En las carreras de Maestrías Académicas y Doctorados se explicitará el detalle, de acuerdo con los requerimientos de la carrera, de los ámbitos institucionales de investigación y desarrollos tecnológicos previstos para la ejecución de los trabajos, proyectos, obras o actividades propios de la institución universitaria o en convenio, haciendo referencia particular a centros, e institutos. De igual modo, se detallarán los programas, proyectos y líneas de investigación consolidadas en vinculación con la temática propia de la carrera y las previsiones realizadas para sostener y aumentar gradualmente las mismas.

13. INFRAESTRUCTURA, EQUIPAMIENTO Y RECURSOS FINANCIEROS

13.1. Espacio físico y equipamiento: disponibilidad y acceso a instalaciones, laboratorios, equipos, equipamiento informático y redes de información y comunicación, y recursos didácticos adecuados para las actividades que desarrollan, en relación directa con las necesidades generadas en el desempeño de dichas actividades con explícita mención a cuáles de estos recursos forman parte de la institución universitaria o no.

13.2. Recursos bibliográficos: disponibilidad y acceso a bibliotecas (físicas y virtuales) y centros de documentación equipados y actualizados cuanti y cualitativamente, para satisfacer las necesidades de la carrera y de las investigaciones que genere.

Se preverá la existencia y el mejoramiento del espacio físico, equipamiento y recursos bibliográficos con criterio de gradualidad en el seguimiento de las carreras a través de las sucesivas acreditaciones y acorde a los respectivos presupuestos de posgrado, y a los requerimientos académicos de la carrera.

13.3. Informe acerca de la sustentabilidad académica de la carrera

13.4. Instituciones vinculadas: otros convenios que se hayan suscripto con instituciones no universitarias (o si lo fueran, aquellos que no le confieren el carácter interinstitucional a la carrera) no descriptos en ítems anteriores y con relación al rubro infraestructura, equipamiento y recursos. Deberá tenerse en cuenta que para que un ámbito sea considerado como perteneciente a la carrera, deberá suscribirse el correspondiente convenio específico en el que se establezca claramente cuáles son las facilidades que se ponen a disposición de los estudiantes y docentes de la carrera y las condiciones de accesibilidad establecidas para ellos.

Título III: EDUCACION A DISTANCIA

Además de los criterios y estándares explicitados en los Títulos I y II, las carreras nuevas o en funcionamiento con modalidad a distancia considerarán los siguientes:

14.1. Sistema institucional de educación a distancia.

14.1.1. Usuario y claves de acceso a la plataforma: para las carreras en funcionamiento, y a los efectos de poder visualizar la plataforma que se utiliza, se facilitará un usuario y clave de acceso. Para las carreras nuevas, sólo se realizará una descripción detallada que permita evaluar las características de la plataforma tecnológica a utilizar, pero la misma deberá estar activa al momento de solicitar el reconocimiento oficial del título, tramitación para la cual, se deberá facilitar entonces, un usuario y claves de acceso.

14.1.2. Se presentará la fundamentación del modelo educativo de educación a distancia por el que se ha optado y a partir del cual se pueda comprender la descripción que se realiza de cada uno de los restantes componentes que describen el sistema institucional respectivo incluyendo la consideración del acceso integral a la plataforma que se utilice.

14.1.3. Se detallará la reglamentación propia del sistema de educación a distancia y/o del uso de la

plataforma, la infraestructura y el personal no docente que será afectado a la propuesta; se describirán las funciones de cada tipología de docente que intervenga en el sistema institucional de educación a distancia, tales como autores, tutores, responsables de la interactividad, docentes invitados, etc.; se explicará la metodología propuesta para el seguimiento y evaluación del sistema de educación a distancia previsto para el desarrollo de la carrera; se justificará la suficiencia de los recursos y personal docente y no docente, que siendo compartidos con otras propuestas, permitan cumplir con los objetivos de la carrera que se presenta a evaluación.

14.2. Procesos de enseñar y aprender.

14.2.1. Se enunciarán las características pedagógicas (formatos, diseños, interactividad, etc.) de los diferentes materiales y los medios de acceso provistos a los estudiantes.

14.2.2. Se explicará las formas previstas para que los estudiantes se vinculen con la bibliografía y los medios de acceso para ello.

14.2.3. Cuando en el reglamento de la carrera así se lo haya previsto, se describirán las formas de concretar las evaluaciones finales garantizando un vínculo temporalmente sincrónico en la relación docente-alumno para la resolución de la misma ya sea porque se exija la presencia del estudiante en la institución universitaria o porque se utilicen medios tecnológicos que garanticen la comunicación a la vista, tal el caso de las teleconferencias.

14.2.4. Se explicará cómo se garantiza que las instancias de evaluación parciales y finales sean tomadas exclusivamente por los docentes de la institución universitaria que integran el cuerpo docente de la carrera, preferentemente por aquellos que estén a cargo de la asignatura dictada.

14.2.5. En caso que la carrera incluya asignaturas que impliquen prácticas, éstas deberán desarrollarse integralmente bajo instancias en las que la situación de práctica comprometa la presencia directa y efectiva del estudiante en ella. Se justificará y explicará en detalle, en dicho caso, los modos en que se garantiza el desarrollo presencial de instancias de aprendizaje que impliquen prácticas, residencias, tutorías y pasantías y la supervisión docente institucional al respecto.

14.2.6. En caso que la carrera incluya asignaturas semipresenciales, se describirá, en dicho caso, los modos en que la institución universitaria llevará a cabo la semipresencialidad explicando las formas de desarrollo de la asignatura desde su componente presencial y los modos de desarrollo desde su componente no presencial.

14.3. Unidades de apoyo (sólo para los casos en que se prevean unidades de apoyo institucionalizados):

14.3.1. Unidades de apoyo tecnológico: se entenderá como Unidad de Apoyo Tecnológico a aquellas unidades que fuera del ámbito físico de la institución universitaria, brindan exclusivamente soporte tecnológico a disposición de los estudiantes y/o capacitación para el uso de la tecnología virtual. En caso de haberse previsto las mismas, se las enunciará, se adjuntarán los convenios respectivos y se los inscribirá en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial N°1180/07.

14.3.2. Unidades de apoyo académico: se entenderá como Unidad de Apoyo Académico a aquellas unidades en las que, fuera del ámbito físico de la institución universitaria, se lleven a cabo algunas de las actividades académicas de la carrera, tales como clases presenciales, tutorías de acompañamiento a cargo de docentes universitarios, sedes de prácticas o similares. En caso de haberse previsto las mismas, se las enunciará y se explicará detalladamente la actividad académica que en ellas se realizará con expresa indicación de la cobertura de docentes y la vinculación administrativa y académica con la institución universitaria, se adjuntarán los convenios respectivos y se los inscribirá en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial N°1180/07.

14.3.3. Unidades de apoyo mixto: se entenderá como Unidad de Apoyo Mixto a aquellas unidades en las que, fuera del ámbito físico de la institución universitaria, se realizan actividades académicas y se brinda soporte tecnológico a los estudiantes. En caso de haberse previsto las mismas, se las enunciará, se explicará lo solicitado en el punto 14.3.2, se adjuntarán los convenios respectivos y se los inscribirá en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial N°1180/07.

En el caso de las carreras nuevas, se adjuntarán los modelos de convenio los que incluirán las especificaciones académicas y técnicas completas y las notas de compromiso por parte de las futuras unidades de apoyo. Una vez iniciada la carrera, se firmarán los convenios respectivos, se inscribirán a los mismos en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial N° 1180/07 y se los remitirá a la DNGU para anexar al Expediente. De requerirse nuevas unidades de apoyo durante la marcha de la carrera, se seguirá igual procedimiento.

14.4. Materiales presentados: Para las carreras en funcionamiento se presentará, como mínimo, el material que utilizarán los estudiantes en el primer año. Para las carreras nuevas, se demostrará que se poseen las capacidades tecnológicas y de recursos humanos suficientes para confeccionar el material a utilizar por los estudiantes, el que deberá estar totalmente desarrollado al menos para el primer semestre, al momento de solicitar el reconocimiento oficial al título.

14.5. Para las instituciones universitarias que cuenten con una carrera de modalidad presencial que ya haya obtenido acreditación y presenten un proyecto de la misma carrera de modalidad a distancia, sólo se evaluarán los ítems listados en este Título.

Título IV: PROCEDIMIENTO DE LA ACREDITACION

15. ALCANCES DE LA ACREDITACION

La acreditación debe alcanzar tanto a carreras en funcionamiento, tengan o no egresados, como a carreras nuevas.

La validez temporal de la acreditación será la establecida por la normativa vigente y hasta tanto la carrera tenga egresados, dicha acreditación deberá hacerse cada TRES (3) años.

16. DESARROLLO DE LA ACREDITACION

16.1. Comité de Pares y Comisiones Asesoras: Los miembros de los Comité de Pares y de las Comisiones Asesoras deberán tener una formación de posgrado equivalente o superior a la exigida al cuerpo académico a evaluar (con las consideraciones previstas en el punto 11.2) y ser reconocida su competencia en un todo de acuerdo con el artículo 44 de la Ley 24.521.

Las Universidades propondrán evaluadores a la CONEAU o a las agencias privadas de evaluación y acreditación para la integración de los Comité de Pares y Comisiones Asesoras.

Para la conformación de dichos Comité se tendrá en cuenta la representación de las diversas regiones, así como las distintas corrientes científicas, filosóficas, metodológicas o de interés tecnológico.

Para la conformación de los Comité de Pares y las Comisiones Asesoras la Universidad que presenta la carrera a evaluar, propondrá cuál Comisión disciplinaria estima debe entender en la evaluación o, en caso de tratarse de carreras multi o interdisciplinarias, cuáles son las áreas comprendidas para integrar dicha Comisión.

Deberá existir una etapa que posibilite la eventual recusación y excusación de los miembros del Comité.

16.2. Entrevistas y visitas: El proceso de acreditación de una carrera de posgrado debe prever la realización de entrevistas y visitas que complementen la presentación.

16.3. Resoluciones: Si la CONEAU o la agencia privada de evaluación y acreditación emitiesen un dictamen desfavorable sobre una carrera nueva o en funcionamiento, se dará vista a la institución en forma previa a la resolución de "no acreditación" con el objeto que la institución proponga cursos de acción encaminados a salvar las deficiencias observadas. Si se tratara de una carrera en funcionamiento, acompañará a su propuesta un cronograma de las mejoras a realizar, así como de los medios que se emplearán para lograrlas. Dichos elementos serán evaluados y tenidos en cuenta para resolver el juicio final referido a la acreditación o no de la presentación realizada.

Los dictámenes de la CONEAU o de la entidad privada de evaluación y acreditación serán remitidos a la institución, y deberán indicar claramente debilidades y fortalezas de las carreras, a fin que la institución pueda solicitar su reconsideración o diseñar estrategias y políticas adecuadas para la elevación de su desempeño académico.

16.4. Reconsideración: Podrá solicitarse la reconsideración de las resoluciones de la CONEAU o agencia privada de evaluación y acreditación. Estas presentaciones deberán acompañarse de elementos puntuales que complementen la presentación formal realizada previamente. Dichos elementos se referirán principalmente a las debilidades señaladas en la resolución previa.

El resultado de la reconsideración agotará la vía administrativa y sólo puede aumentar o conservar la acreditación y categorización obtenida previamente.

Sólo se dará publicidad al listado de Carreras Acreditadas, una vez que las respectivas resoluciones queden firmes.

16.5. Procedimiento de Acreditación y Reconocimiento Oficial

El procedimiento para la acreditación y reconocimiento oficial de las carreras nuevas y carreras en funcionamiento para la modalidad presencial se regirá por lo normado en la RM 51/2010 y entendiendo que donde en la misma dice "proyectos de carrera" se refiere en esta norma a "carreras nuevas".

El procedimiento para la acreditación y reconocimiento oficial de las carreras nuevas y carreras en funcionamiento para la modalidad a distancia, seguirán el mismo procedimiento, atendiendo a las consideraciones explicitadas en 14.1 y 14.4. Una vez recibidos los Exptes. en la CONEAU, y en forma previa a la evaluación de la propuesta, ésta los remitirá a la DNGU para que allí se realice la evaluación técnica de los aspectos referidos a la modalidad. Con el informe respectivo, la DNGU remitirá el Expte, nuevamente a la CONEAU para que continúe el procedimiento pautado en la RM 51/2010.

XVI. PROPUESTA DE FEDERICO DEL GIORGIO SOLFA Y FERNANDO SIMONATO

La Plata. 30 de Noviembre de 2017.

Señor Presidente

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
Néstor PAN Su despacho

Tenemos el agrado de dirigirnos a usted y por su intermedio a esa distinguida Comisión, a los efectos de poner a vuestra consideración, una herramienta de nuestra elaboración que podría servir de orientación para el cuerpo de Expertos en la evaluación de los antecedentes docentes universitarios

Está propuesta, sintetiza en una tabla los antecedentes condicionantes para el ejercicio docente universitario, para sus niveles de formación de grado y posgrado

La formulación de esta propuesta que adjuntamos, se origina a partir de nuestra experiencia recogida en la formulación y evaluación de carreras universitarias, que han motivado múltiples discusiones en la lectura e interpretación de los antecedentes académicos En este camino, a modo de ejemplo, nos hemos preguntado: ¿Se puede ser director, coordinador o profesor de una carrera de posgrado, si nunca fue auxiliar o profesor universitario? ¿Quién no tiene experiencia en investigación, podría desempeñarse adecuadamente como profesor de un curso de doctorado?

Por estas razones, a partir de este material, proponemos dar inicio a una discusión, esperando que sus resultados puedan plasmarse en una norma que unifique los criterios de evaluación de los antecedentes docentes adecuados para cada caso.

Esperando con la presente, poder contribuir a la tarea de evaluación y acreditación universitaria, quedando a vuestra disposición, aprovechamos la ocasión para saludarlo atentamente, y desearle a la Institución un prospero 2018



Federico DEL GIORGIO SOLFA



Fernando R. SIMONATO

Tabla 1. Antecedentes condicionantes para el ejercicio docente universitario *

		Título				Docencia				Investigación **					Antigüedad en años docente-investigador
		Grado	*Especialista*	*Magister*	*Doctor*	*Auxiliar*	*J.T.P.*	*Prof. Adjunto*	*Prof. Titular/Asoc.*	*Categoría 5*	*Categoría 4*	*Categoría 3*	*Categoría 2*	*Categoría 1*	
Grado	*Auxiliar*	●													0
	Jefe de Trabajos Prácticos	●				●				●					4
	Profesor Adjunto	●				●					●				6
	Profesor Titular/Asociado	●				●					●				9
Especialización	*Auxiliar*		●			●					●				4
	Profesor		●					●			●				9
Maestría	*Auxiliar*			●		●					●				4
	Profesor			●				●			●				9
Doctorado	*Auxiliar*				●	●					●				4
	Profesor				●			●					●		9

* Se considera que un docente es acreditable en cada nivel, con la posesión de al menos tres condiciones mínimas (Título, Docencia, Investigación y Antigüedad).

** Se consideran equivalentes a las categorías de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico (CONICET, CIC-PBA).

Nota: superadas las condiciones mínimas establecidas, proporcionalmente, dará lugar a mejores acreditaciones de la carrera.