



UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA

Escuela de Gobierno

Posgrados en Educación

Maestría en Políticas Educativas

TESIS DE MAESTRÍA

**“CALIDAD, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN. PERCEPCIONES DE
AUTORIDADES Y DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA Y
SUS EFECTOS EN LAS RUTINAS VINCULADAS A LA GESTIÓN DE LA
CALIDAD EN DOS FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES”**

Tesista

LOMBARDO, Melisa Elizabeth.

DNI: 35.122.202.

Directora de tesis

LEMAITRE, María Jose

- Octubre de 2021 -

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de tesis es producto de todo un proceso continuo de aprendizaje, y resultado de la Maestría en Políticas Educativas de la Universidad Torcuato Di Tella, institución a la cual quiero agradecer por la formación académica de excelencia recibida y por haberse conformado en un valioso espacio de socialización, del cual tengo el agrado de llevarme hermosas amistades.

Agradezco, primordialmente, a la gran y generosísima María Jose Lemaitre, máxima exponente del campo de la educación superior, quien ha sido una Maestra para mí y de quien he tenido el honor de aprender tantas valiosísimas cuestiones vinculadas al campo de la política educativa en el nivel. A ella, mi enorme y eterno agradecimiento por el tiempo que se ha tomado para dirigir esta tesis, por su acompañamiento, calidez y por cada una de sus enseñanzas a lo largo de este proceso de escritura que, sin dudas, ha sido para mí una significativa instancia de aprendizaje.

Asimismo, agradezco especialmente al Director del Taller de Tesis, Dr. Jorge Gorostiaga, y a todo el cuerpo docente de la Escuela de Gobierno de la UTDT por su acompañamiento en instancias formativas de la carrera de posgrado y por las valiosísimas enseñanzas que me han brindado. Mi enorme agradecimiento a ellos también quienes, siendo grandes referentes del campo de la política educativa, tuvieron la enorme generosidad de compartir sus conocimientos con mis compañeros y conmigo, y de invitarnos a habilitar nuevas formas de asumir la educación.

Extiendo mi agradecimiento a las autoridades y a los no docentes de la institución por el acompañamiento a lo largo de este trayecto formativo, a mis docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a quienes debo mi formación de grado, y a mis profesores de Nivel Medio y maestras de Nivel Primario e Inicial, quienes sentaron las bases de mi formación escolar. Especialmente, a mi maestra de 1° grado, Amira, quien me enseñó a leer y escribir, y a mi maestra de 7° grado, Carolina, quien despertó en mí la curiosidad y motorizó el desarrollo de un pensamiento crítico.

Agradezco profundamente a las autoridades y docente de la Universidad de Buenos Aires quienes, con inmensa generosidad y cordialidad, han participado de las entrevistas para el presente trabajo de tesis y han colaborado con esta investigación.

Agradezco también a mis compañeros de cursada, especialmente a Isabel y Carla quienes, con mucho amor, me han acompañado y alentado a seguir adelante; y cuya amistad llevaré en mi corazón.

En especial, agradezco a mis padres, a mi hermano, a mis abuelos, a mi pareja y a cada uno de mis familiares que ha confiado en mí y apoyado para que emprendiese este camino formativo con convicción, perseverancia y fe.

A todos ellos, mi eterno agradecimiento.

Dedico esta tesis a mis abuelas Rosa y Amparo, quienes no tuvieron la posibilidad de gozar del derecho a la educación, y quienes me dejaron el legado de velar por una educación de calidad y por la justicia educativa, crucial para una verdadera justicia social.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1	9
INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 ¿Por qué indagar sobre los procesos de evaluación y acreditación universitaria?..	9
CAPÍTULO 2	13
ESTADO DEL ARTE	13
2.1 Antecedentes	13
2.2 Estudios de análisis de impacto de los procesos de AC a nivel sistémico.....	14
2.3 Estudios que abordan el impacto de los procesos de AC a nivel institucional	18
2.4 Estudios de carácter mixto sobre el impacto de los procesos de AC.....	20
2.5 Aportes centrales de los estudios para la presente tesis	25
CAPÍTULO 3	27
MARCO TEÓRICO	27
3.1. La evaluación universitaria en argentina: normativas y procedimientos que regulan los procesos de evaluación y acreditación	27
3.2 Evaluación universitaria: Discusiones teóricas sobre percepciones en torno a ella, sus efectos e impactos en las rutinas de gestión de la calidad	32
3.3 La evaluación universitaria y su contribución a la gestión interna de la calidad..	34
CAPÍTULO 4	38
METODOLOGÍA DE TRABAJO	38
4.1 Enfoque metodológico	38
4.2 Criterios de selección de los casos	38
4.3 Técnica de recopilación de la información	39
4.4 Procedimiento	40
CAPÍTULO 5	44
RESULTADOS Y DISCUSIONES	44
5.1 Presentación de los casos	44
5.2 Descripción de las fuentes de información	44
5.3 Percepciones de las autoridades y docentes sobre la evaluación universitaria	45
5.4 Distancia entre los propósitos declarados por la CONEAU y la percepción efectiva de las autoridades y docentes	59

5.5 Percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad.....	60
5.5.1 Percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en la “Gestión Institucional”	60
5.5.2 Percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en la “Gestión del Personal Docente”	69
5.5.3 Percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en la “Gestión Curricular”	74
5.6 Las distintas percepciones sobre evaluación universitaria y su asociación con los efectos percibidos en las rutinas de gestión de la calidad.....	82
CAPÍTULO 6	85
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	85
6.1 Conclusiones.....	85
6.2 A modo de síntesis.....	87
6.3 Consideraciones finales	90
6.4 Limitaciones.....	91
6.5 Proyección a futuro: nuevas líneas de investigación	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	97
ANEXO 1: Guía de preguntas para entrevistas a autoridades	97
ANEXO II: Guía de preguntas para entrevistas a docentes.....	98

RESUMEN

En el marco de un contexto caracterizado por el incremento de la demanda de educación superior y la proliferación de la oferta, se desarrollaron en distintos puntos del globo políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad para el control, el licenciamiento y la mejora de la oferta. En nuestro país, se creó mediante la Ley de Educación Superior N° 26.521 la CONEAU como organismo nacional encargado de desarrollar los procesos de evaluación y acreditación universitaria para controlar y también promover la mejora de la calidad. Si bien los mecanismos de AC suelen definirse como promotores de procesos de evaluación entendida como herramienta para impulsar mejoras y propiciar en las instituciones el desarrollo de mecanismos de gestión interna de la calidad, en muchos casos la acreditación se ha convertido en un fin en sí mismo, donde el objetivo es el mero cumplimiento del proceso. Es por ello que el presente trabajo de tesis se propone, a través de un análisis cualitativo de casos, indagar sobre las percepciones de autoridades y de un grupo de docentes sobre la evaluación universitaria y sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación a manos de la CONEAU en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad. Los resultados señalaron que, si bien tanto autoridades como docentes conciben a la evaluación universitaria como medio y herramienta para la mejora, en el grupo de docentes existe una visión más moderada y balanceada que reconoce el componente de control y una fuerte carga burocrática y administrativa, cuestión que denota cierto distanciamiento de los propósitos declarados desde la CONEAU. Asimismo, los resultados señalaron que los procesos de evaluación y acreditación han generado efectos contundentes en las rutinas de gestión de la calidad vinculadas a lo institucional y curricular, no así en la gestión del personal docente. Adicionalmente, los resultados arrojaron que puede reconocerse una asociación entre las percepciones sobre evaluación universitaria y los efectos en las rutinas de gestión de la calidad, orientados a la mejora institucional y curricular alentada por los procesos evaluativos, abriéndose nuevas líneas de indagación a futuro.

PALABRAS CLAVE: Aseguramiento de la calidad, evaluación, acreditación, gestión de la calidad.

ABSTRACT

Within the framework of a context characterized by the increase in the demand for higher education and the proliferation of the supply, policies and quality assurance mechanisms were developed in different parts of the globe for the control, licensing and improvement of the offer. . In our country, the CONEAU was created through Higher Education Law No. 26,521 as the national body in charge of developing university evaluation and accreditation processes to control and also promote quality improvement. Although QA mechanisms are usually defined as promoters of evaluation processes understood as a tool to promote improvements and encourage the development of internal quality management mechanisms in institutions, in many cases accreditation has become an end in itself , where the objective is the mere fulfillment of the process. That is why this thesis work proposes, through a qualitative analysis of cases, to investigate the perceptions of authorities and a group of teachers on university evaluation and on the effects generated by the evaluation and accreditation mechanisms to CONEAU's hands in the routines related to quality management. The results indicated that, although both authorities and teachers conceive university evaluation as a means and tool for improvement, in the group of teachers there is a more moderate and balanced vision that recognizes the control component and a strong bureaucratic and administrative burden, issue that denotes a certain distance from the stated purposes of the CONEAU. Likewise, the results indicated that the evaluation and accreditation processes have generated overwhelming effects in the quality management routines linked to the institutional and curricular, not in the management of the teaching staff. Additionally, the results showed that an association can be recognized between perceptions about university evaluation and the effects on quality management routines, oriented towards institutional and curricular improvement encouraged by evaluation processes, opening new lines of inquiry for the future.

KEY WORDS: Quality assurance, evaluation, accreditation, quality management.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 ¿Por qué indagar sobre los procesos de evaluación y acreditación universitaria?

Hacia fines de la década de 1980, en el marco de un contexto caracterizado por el incremento de la demanda de educación superior, el aumento de la matrícula y la proliferación de universidades y programas para alojarla, se instaló en América Latina una fuerte preocupación por la calidad de la oferta. Para saldar esta preocupación, los países latinoamericanos comenzaron a desarrollar políticas públicas y mecanismos de aseguramiento de la calidad (AC) basados en procesos de evaluación y acreditación universitaria. Los mismos estuvieron orientados a regular los sistemas de educación superior, asegurar pisos mínimos de calidad, controlar la calidad de la oferta, dar garantía pública de la misma y promoverla (Lemaitre y Mena, 2012).

Lemaitre y Mena (2012) afirman que el AC es una tarea compartida entre el Estado y dos grandes grupos de actores: las agencias de AC encargadas del aseguramiento externo de la calidad (AEC), y las instituciones de educación superior (IES) responsables del aseguramiento interno de la calidad (AIC). Conforme aseveran los autores, mientras que el primer grupo se encarga de desarrollar la evaluación externa en función de los procesos de licenciamiento, acreditación y auditoría académica; las universidades son responsables de la autoevaluación y, esencialmente, de la gestión de la calidad.

En el caso argentino, la agencia de AC encargada de la evaluación externa es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), dependiente del Ministerio de Educación. Acorde lo establece la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521¹, en el seno de este organismo se desarrollan diversos procesos evaluativos entre los cuales se destacan la evaluación institucional estipulada en el art. 44° y la acreditación de carreras de grado y posgrado, estipuladas en el art. 43°. En un plano declarativo, se anuncia desde dicho organismo que esta agencia nacional y pública, creada con la

¹ Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Boletín Oficial N° 28.204.

finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria, tiene como propósito no sólo controlar y asegurar la calidad de la oferta, sino también promover, a través de mecanismos de evaluación y acreditación universitaria, la mejora permanente de la calidad de las carreras e instituciones universitarias que conforman el sistema universitario argentino.

Si bien los sistemas de AC que desarrollan procesos de evaluación y acreditación suelen definirse como promotores de procesos de evaluación entendida como herramienta para impulsar mejoras, en muchos casos la acreditación se ha convertido en un fin en sí mismo, donde el objetivo es el mero cumplimiento del proceso que, en muchos casos, resulta de utilidad para la obtención de beneficios y/o recursos, o como una estrategia de marketing. Asimismo, si bien en el discurso se afirma su relevancia para promover la mejora continua, muchas veces en la práctica se enfatiza el control, desde una lógica más bien punitiva. Por tanto, la intervención de las agencias de AC a través de las mencionadas actividades de evaluación y acreditación, puede generar distintos efectos: al explicitar los criterios de calidad a través de los estándares (umbrales mínimos de calidad a partir de los cuales las universidades se desarrollan), puede alentar la generación de mecanismos de gestión interna de la calidad en las IES al promover el desarrollo y uso de sistemas de información y monitoreo para la toma de decisiones, la reflexión institucional acerca de la calidad y el diseño de planes de mejora (Lemaitre, 2019). Puede, de este modo, contribuir a que las IES desarrollen la capacidad de autorregularse y de combinar procesos de evaluación y planificación estratégica para la mejora y desarrollo institucional. No obstante, si bien las agencias de AC pueden propiciar el desarrollo, al interior de las instituciones, de mecanismos de gestión de la calidad, pueden también generar conductas adaptativas o alentar procesos burocráticos y rutinarios en las universidades en función del mero cumplimiento con el proceso de control para la acreditación de carreras. Lo deseable es, entonces, que la acreditación no se convierta en un fin, sino que sea un medio; esto es, que pueda asumirse a la evaluación universitaria como herramienta de gestión capaz de potenciar la generación de mecanismos de aseguramiento interno de la calidad (Salazar, 2012) que combinen procesos de autoevaluación y reflexión para la detección de fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas, en pos de generar políticas y planes estratégicos de acción que tengan como horizonte la promoción de mejoras.

En este marco, y transcurridos más de 20 años de la creación de la CONEAU en Argentina, surge el siguiente interrogante: ¿Cuáles han sido los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en las rutinas de gestión de la calidad al interior de las IES? Alentado por este gran interrogante, el presente trabajo de tesis se propone realizar un análisis cualitativo de casos, orientado a indagar cuáles son las percepciones de autoridades y docentes sobre la evaluación universitaria y cuáles son sus percepciones sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación a manos de la CONEAU en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad en dos facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se plantea, entonces, como objetivo general de generación de conocimiento **conocer las percepciones de autoridades y de un grupo de docentes de ambas instituciones sobre la evaluación universitaria y sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad en sus facultades.** Puntualmente, interesa conocer si los procesos de evaluación y acreditación se interpretan como un fin en sí mismo o como un medio para la mejora, como mecanismos de control o de fomento de la mejora continua. Adicionalmente, interesa conocer las percepciones de dichos actores sobre los efectos de la intervención de la CONEAU en las rutinas vinculadas a la gestión interna de la calidad. En pos de ello, se hará foco en sus percepciones sobre cambios atribuibles a los mecanismos de evaluación y acreditación en las siguientes dimensiones vinculadas a la gestión de la calidad:

- Gestión institucional: abarca cambios en la estructura administrativa y de gestión, disponibilidad de la información, mecanismos de seguimiento de estudiantes y graduados, y uso de la información institucional para apoyar la toma de decisiones.
- Gestión del personal docente: contempla cambios en los mecanismos de evaluación docente, profesionalización y capacitación docente, reflexión sobre la propia práctica.
- Gestión curricular: abarca cambios en los planes de estudio y programas, acciones de apoyo a las trayectorias de los estudiantes, evaluación de la formación.

A partir del objetivo general de generación de conocimiento, se introducen los siguientes objetivos específicos:

- Clasificar las percepciones de las autoridades y docentes sobre evaluación universitaria, según contemplan a la evaluación como fin/medio, como mecanismo de control/herramienta para la mejora, y compararlas.
- Conocer la distancia entre los propósitos declarados por la CONEAU (establecer a la acreditación incluso como un medio para la promoción de mejoras) y la percepción efectiva de las autoridades y docentes de las instituciones analizadas.
- Identificar, analizar y comparar las percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad en las instituciones analizadas, considerando las dimensiones “Gestión institucional”, “Gestión del personal docente” y “Gestión curricular”.
- Identificar la asociación entre distintas percepciones sobre evaluación universitaria (evaluación como fin/medio; evaluación como mecanismo de control/herramienta para la mejora) y los efectos percibidos en las rutinas de gestión de la calidad.

En pos de ello, la tesis se estructura en seis capítulos: El primer capítulo lo conforma la presente introducción, la cual presenta el objeto de estudio y los objetivos de trabajo. El segundo capítulo presenta el estado del arte y antecedentes, mientras que el tercero describe el marco teórico contemplado, empleado y utilizado. El cuarto capítulo describe la metodología de trabajo, considerando la población y muestra, el enfoque metodológico asumido, los procedimientos y los instrumentos utilizados. Por su parte, el quinto capítulo presenta los resultados del trabajo y las discusiones sobre los mismos, conforme a los objetivos planteados y al marco teórico asumido. Finalmente, el sexto capítulo incluye las principales conclusiones del estudio, una síntesis de los principales hallazgos y consideraciones finales, como así también limitaciones y posibles nuevas líneas de investigación a futuro. Hacia el final del documento, se detallan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

2.1 Antecedentes

En el campo de la educación superior, existen diversos (aunque no abundantes) estudios que han abordado la línea “calidad, evaluación y acreditación universitaria”. Desde distintos ángulos y enfoques, cada uno de los estudios que se detallará en el presente apartado constituye un aporte a este trabajo de tesis. Esta diversidad de estudios conforma un abanico de trabajos focalizados en el campo de política de la educación superior, y aborda cuestiones vinculadas al impacto de los procesos de AC en las instituciones y, concretamente, en la gestión de la calidad al interior de las mismas.

En líneas generales, los antecedentes de investigación pueden clasificarse en tres grandes grupos según su nivel de análisis:

1. Macro-sistémico: Comprende aquellos estudios que, a través de un macro-análisis, indagan sobre el AC a nivel sistémico. Aquí se encuentran los estudios de impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en España realizados por De Miguel y Apodaca (2009) quienes, a partir de un recorrido histórico y analítico, indagaron sobre la predominancia del propósito de *control* o de *mejora* de la evaluación según el contexto histórico-político. Asimismo, este grupo comprende aquellos estudios de impacto de la CONEAU en el sistema educativo universitario argentino. Entre ellos se encuentra el estudio de CINDA (2016) descrito en el informe elaborado por García de Fanelli, quien identificó logros y tareas pendientes. A su vez, el estudio de Fernández Lamarra (2007) abordó limitaciones y debilidades de los mecanismos de evaluación y acreditación, resistencias y desafíos. Finalmente, se destaca el estudio de Marquina (2016), quien destacó la existencia de una relación controvertida entre el gobierno y las universidades a partir del establecimiento de políticas de evaluación y acreditación; como así también resistencias, conductas adaptativas o receptivas y pasivas frente a estas nuevas regulaciones, y su relación con el control o la mejora.

2. Micro-sistémico: Agrupa aquellos estudios que abordan el nivel institucional. Dentro de este grupo se encuentra el estudio de Sursock (2011) que abordó la capacidad de los procesos de AC para alentar la construcción en las instituciones una “cultura de la calidad”. También se destaca dentro de este grupo el trabajo de tesis doctoral de De Vincenzi (2017), el cual identificó y analizó los cambios para la mejora de la calidad producidos en distintas instituciones universitarias a partir de las políticas de evaluación y acreditación. Finalmente, se encuentra el estudio de Nosiglia (2013) quien abordó el caso de la UBA, la reacción de sus actores y los posicionamientos políticos frente a los procesos de evaluación y acreditación.
3. Mixtos: Comprende aquellos estudios que combinan ambos niveles de análisis, indagando sobre el impacto de las agencias de AC tanto a nivel sistémico como a nivel institucional. Entre ellos, se destaca el estudio realizado por Rabossi y Corengia (2017) quienes indagaron sobre el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en el sistema de educación universitaria tanto público como privado, y el impacto en las carreras de Medicina. Aquí se encuentran también los estudios de CINDA (2011; 2012) descriptos en los informes de Brunner y Ferrada Hurtado (2011), Lemaitre y Mena (2012), Torre y Zapata (2012) y Redes (2012), los cuales analizaron los efectos que los procesos de AC tuvieron sobre los sistemas de educación superior (nivel nacional) y sobre la gestión universitaria y los procesos de enseñanza y aprendizaje (a nivel microsistema).

2.2 Estudios de análisis de impacto de los procesos de AC a nivel sistémico

Como se anticipó, dentro del primer grupo se encuentran los estudios de De Miguel y Apodaca (2009) sobre el caso del impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en España; y los estudios del impacto de la CONEAU en Argentina entre los que se destacan los realizados por CINDA (2016), Fernández Lamarra (2007) y Marquina (2016).

Puntualmente, De Miguel y Apodaca (2009) realizaron un análisis diacrónico con el propósito de analizar si los procesos de evaluación implementados en las universidades

españolas a lo largo de los años tenían un correlato en las características definidas en cada una de las etapas del desarrollo histórico. Para ello, definieron cuatro etapas: 1) una primera “*etapa de la ilusión*” referida al período anterior a la promulgación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y caracterizada por la ilusión y la confianza de los actores en la evaluación como un medio para la mejora de la calidad, 2) una segunda “*etapa de la confusión*” en la cual tuvo lugar la primera convocatoria al PNECU (1996), surgiendo problemas vinculados a la falta de compromiso político, a la carencia de una cultura evaluativa y a las incertidumbres generadas a partir del cambio de orientación ideológica en el gobierno nacional, 3) un tercer “*período de expansión*” (1999-2002) donde el cuadro político se interesó por la cuestión de la calidad, agilizando las convocatorias del PNECU e incrementándose significativamente el trabajo, lo que generó consecuentemente la pérdida de control sobre la calidad del proceso evaluativo, y 4) una “*etapa del negocio*” en la cual se promulgó el segundo Plan de la Calidad de las Universidades (PCU), pero vinculado a la utilización de procedimientos, conceptos y terminología propia del ámbito empresarial, convirtiéndose la evaluación de la calidad en un “gran negocio” a cargo de consultoras y agencias privadas como la ANECA las cuales, muchas veces, no contaban con recursos humanos capacitados para desarrollar los procedimientos evaluativos. El estudio concluyó que la primera “*etapa de la ilusión*” se sustentó en un enfoque técnico-profesional de la evaluación ligado al propósito de *mejora* y a la concepción de la evaluación como un mecanismo promotor de la calidad; mientras que la cuarta etapa enfatizó el propósito de *control* de la evaluación vinculada a la fiscalización para la rendición de cuentas, a la regulación desde un enfoque burocrático. De este modo, los autores arribaron a la conclusión de que es posible establecer un correlato entre el desarrollo histórico-político y los propósitos y enfoques de la evaluación universitaria.

Para el caso argentino, los estudios de CINDA (2016) descriptos en el informe elaborado por Ana García de Fanelli, revelaron que entre los años 2003 y 2015 hubo continuidad de las políticas de educación superior: En relación a la evaluación de la calidad, el estudio indicó que la CONEAU continuó llevando adelante los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado de interés público (art. 43° de la LES) y posgrado, como así también de evaluación institucional; introduciéndose la novedad de la aprobación por

parte del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades de nuevos estándares para la acreditación de las carreras de posgrado y la distinción entre maestrías académicas y profesionales. Por su parte, el estudio identificó una serie de asuntos pendientes que urgen ser atendidos: por un lado, destacó la necesidad de compatibilizar la autonomía universitaria con capacidad de planeamiento tanto por parte del Estado como en las universidades, para lo cual identificó como necesario mejorar la producción de información estadística. Asimismo, destacó la necesidad de favorecer una política de recursos humanos orientada a la formación de los docentes, a fin de lograr alinear sus objetivos con aquellos fines de las universidades. Respecto a los alumnos y graduados, el estudio concluyó afirmando que este sigue siendo un problema; observándose la imperiosa urgencia de aumentar la cantidad y la calidad de los graduados universitarios, como también de impulsar políticas que contrarresten las desigualdades económicas, culturales y sociales.

Por su parte, Fernández Lamarra (2007) analizó la experiencia argentina en materia de evaluación y acreditación universitaria, abordando sus limitaciones y debilidades. Su estudio planteó que a lo largo de los años la matrícula de la educación superior fue incrementándose debido a una expansión “hacia adelante” provocada por la ampliación en el acceso y graduación en el nivel medio. En este contexto de expansión y diversificación de los sistemas de educación superior, el autor afirmó que fue necesario desarrollar mecanismos de evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad en el marco de la rendición de cuentas a la sociedad. A través de su estudio del caso argentino y del impacto de los procesos evaluativos de la CONEAU, concluyó con la detección de algunas fortalezas vinculadas a la escasez de resistencias y a la legitimación de la CONEAU junto a una repercusión favorable de los procesos de evaluación universitaria en el interior de las instituciones vinculada al mejoramiento de las mismas y a la generación de procesos de reflexión interna. A su vez, con su estudio detectó ciertas debilidades vinculadas a la falta de profesionales formados para desarrollar los procesos de evaluación y acreditación, la excesiva extensión de estos procesos, el corporativismo por parte de los pares evaluadores y la escasa participación de docentes y estudiantes en los procesos de autoevaluación que, en muchos casos, fueron rutinarios y autocomplacientes. Sumado a ello, concluyó que la “cultura de la evaluación” no tuvo

históricamente arraigo en las universidades argentinas, argumentando que en 10 años sólo un 50% de universidades había realizado la evaluación institucional; pero que esta cultura lentamente está siendo incorporada en las universidades argentinas donde el 70% estableció acuerdos con la CONEAU para concretar dichos procesos evaluativos. Para el autor, el bajo nivel de compromiso se debió a las resistencias por parte de las instituciones a ser evaluadas, a la escasa difusión de modelos e instrumentos metodológicos, a la excesiva prolongación de los procesos de acreditación y a la falta de incentivos financieros para el desarrollo de planes de mejora surgidos a partir de la evaluación externa. Finalmente, concluyó que el desafío central es que los procesos de evaluación y acreditación universitaria logren promover el desarrollo de nuevas políticas y estrategias institucionales de gestión universitaria eficiente y responsable que aporte al mejoramiento y a la transformación.

En esta misma línea de estudio, Marquina (2016) indagó específicamente sobre el funcionamiento del sistema de evaluación universitaria argentino desde sus orígenes hasta el año 2012. Se centró en el modo en que se desarrolló el sistema, su sentido y los problemas que atravesó, tomando la acreditación de carreras de grado y posgrado. La autora planteó que la evaluación universitaria actuó como instrumento privilegiado de política pública en Argentina a partir de la década de 1990 en el marco del auge de reforma de la educación superior basada en las ideas del neoliberalismo. Sugirió, asimismo, que la evaluación universitaria se constituyó en una cuestión controvertida entre el gobierno y la comunidad universitaria, generando procesos de negociación y disputa formales e informales entre los actores involucrados. En este sentido, la autora llegó a la conclusión de que la experiencia argentina en materia de evaluación y acreditación universitaria se encuentra marcada por la forma en que los actores institucionales presentaron resistencias, conductas adaptativas o receptivas de estas nuevas regulaciones. En esta línea, identificó distintos grupos de actores: actores reactivos a la evaluación, al control externo, que terminaron por aceptar este “control externo” para no quedarse atrás en una competencia que consideraron ilegítima por considerar que tenía como propósito “ajustar” a las instituciones a un modelo predefinido. A su vez, identificó otro grupo de actores que consideraron a la acreditación como forma de demostrar al mercado la calidad de la oferta, tanto a posibles estudiantes como a las

otras instituciones. Asimismo, identificó un tercer grupo de actores que tomaron las pautas e instrumentos evaluativos para perfeccionar sus sistemas de gestión institucional, alentando a las instituciones a identificar problemas (coincidentes con los de la CONEAU o nuevos) a través de la instauración de mecanismos de autoevaluación.

2.3 Estudios que abordan el impacto de los procesos de AC a nivel institucional

En relación al segundo grupo, entre los estudios que contemplan el nivel institucional se encuentran el de Sursock (2011), la tesis doctoral de De Vincenzi (2017) y el trabajo de Nosiglia (2013).

Sursock (2011) analizó los procesos de AIC en las instituciones de educación superior de Europa, con el propósito de identificar en qué medida los procesos de AC contribuyeron a construir una cultura de calidad en las instituciones. Para ello, se centró en tres cuestiones: 1) la forma en que se introdujeron los mecanismos de AIC y sus efectos en el desarrollo de una cultura de la calidad, 2) el alcance del AIC (la distribución de roles entre los actores, el papel de los comités curriculares, la oficina de control de calidad) y los elementos que condujeron a la construcción de una cultura de la calidad, y 3) mecanismos y herramientas de AC (diseño de indicadores de desarrollo, implementación de encuestas, autoevaluaciones, consultorías, etc.). A partir del análisis de estas cuestiones, el estudio arribó a cinco conclusiones clave: 1) En primer lugar, concluyó que es importante no confiar en un sólo instrumento para la toma de decisiones (por ejemplo, contar sólo con encuestas a estudiantes para la obtención de datos para el análisis y la toma de decisiones sería problemático); sino combinar varios instrumentos para garantizar la toma de decisiones estratégica y efectiva. 2) La segunda conclusión se vincula al hecho que los mecanismos de AIC más efectivos se derivan de procesos internos de toma de decisiones consensuadas. En este sentido, destacó la importancia de distribuir responsabilidades y reducir el volumen de “tareas burocráticas”, asignando roles y distinguiendo lo “necesario” de aquello “que sería bueno saber”. 3) Concluyó, en tercer lugar, que el liderazgo es esencial para direccionar la tarea, debiendo promover el debate interno y tolerar la disidencia a fin de garantizar que los procesos de AC no sean impuestos “de arriba hacia abajo”. 4) Destacó, en cuarto lugar, que para evitar que el AC sea considerado

como “punitivo”, resulta importante alentar el involucramiento y el desarrollo del personal. 5) En quinto lugar, resaltó que tanto la autonomía institucional como la autoconfianza son factores clave para que las instituciones logren desarrollar la capacidad de definir los propósitos de sus procesos de AIC y que éstos estén alineados con su misión y estrategias. Sin embargo, la autora resalta que, en ocasiones, las instituciones se enfrentan con los procesos de AEC y sus propósitos, que muchas veces podrían no ser coincidentes con aquellos de las propias instituciones. De allí la necesidad que identifica la autora de que los procesos de AIE y los de AEC estén articulados, a fin de evitar la duplicación de las tareas y garantizar un verdadero compromiso por la gestión de la calidad. Finalmente, la autora afirmó que tanto el AEC como el AIC implican relaciones de poder. Por tanto, resulta clave involucrar a la comunidad universitaria en dichos procesos a fin de que resulten exitosos.

Por su parte, la tesis doctoral de De Vincenzi (2017) realiza un estudio de casos para efectuar un análisis sobre los cambios en el mejoramiento de la calidad de las instituciones universitarias privadas, a partir de las políticas de evaluación y acreditación. La autora identificó cambios en la superestructura institucional, en la estructura y en la infraestructura. En este sentido, identificó entre los principales cambios la redistribución de funciones y responsabilidades, empoderamiento de mandos intermedios, creación de áreas de AIC, mayor participación de docentes y alumnos en instancias evaluativas, mayor involucramiento de las autoridades en los procesos educativos, capacitación docente, implementación de estrategias de seguimiento de estudiantes, y la instalación de mecanismos para el mejoramiento de planes de estudio. A partir de ello, la autora concluyó que los procesos de AC produjeron impactos en las instituciones analizadas, las cuales los capitalizaron en la institucionalización de las diversas estrategias y acciones de mejora, a lo cual se relaciona la construcción de una cultura de la evaluación al interior de las instituciones.

Finalmente, el estudio presentado por Nosiglia (2013) abordó el caso de la UBA desde el plano político. Esta autora planteó que se configuró una relación controvertida entre la evaluación universitaria y la Universidad de Buenos Aires. Para dar cuenta de ello, en una primera instancia la autora aseveró que las nuevas regulaciones en materia de

evaluación y acreditación fueron inicialmente cuestionadas y resistida por la mayoría de las instituciones universitarias ya que la consideraban como un avasallamiento a la autonomía universitaria, como una práctica de sometimiento institucional de la universidad a un proceso de evaluación externo en arreglo a estándares, realizado por actores ajenos a las propias instituciones. Seguidamente, Nosiglia identificó un segundo momento en el cual se logró instalar los mecanismos de evaluación en el ámbito universitario. Finalmente, la autora identificó un tercer período en el cual las instituciones universitarias incorporaron, finalmente, las prácticas de evaluación y acreditación. Al focalizar en el caso de la UBA, la autora planteó que a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, la UBA se tornó reactiva a la evaluación y acreditación. En 1995, el Consejo Superior instó al Rector a pronunciarse en contra de la norma, cuestión que derivó en el Fallo Marinelli en 1996, que eximió a la UBA de la evaluación y acreditación de sus carreras de grado y posgrado. Sin embargo, esta postura cambió y, unos años después, la UBA autorizó a las unidades académicas a presentar sus carreras a las convocatorias de evaluación y acreditación puesto que la postura de sus diversos actores frente a estos procesos no era homogénea. De este modo, se entabló un diálogo entre la UBA y la CONEAU, que permitió que se acreditaran más de 10 carreras de grado y 200 de posgrado. La autora concluyó que, si bien inicialmente la UBA tuvo una posición crítica y reactiva respecto a la evaluación universitaria, con posteridad permitió a las facultades someter sus carreras a los procesos de evaluación y acreditación universitaria. No obstante, existen en la actualidad unidades académicas que decidieron no someter sus carreras a los procesos de acreditación, lo que demuestra la existencia de tensiones al interior de la universidad y la diversidad de posicionamientos políticos frente a estos procesos.

2.4 Estudios de carácter mixto sobre el impacto de los procesos de AC

Entre los estudios que se agrupan en el tercer grupo enunciado al comienzo de este apartado, se encuentran los realizados por Rabossi y Corengia (2017) sobre el impacto de la acreditación en las carreras de Medicina y los estudios de CINDA (2011; 2012), los cuales se plantearon como objetivo analizar los efectos que los procesos de aseguramiento de la calidad tuvieron sobre los sistemas de educación superior (nivel nacional o

“macrosistema”) y sobre la gestión universitaria y los procesos de enseñanza y aprendizaje (a nivel microsistema).

Como se anticipó, Rabossi y Corengia (2017) indagaron sobre el impacto de la CONEAU en dos niveles: a nivel macrosistema y a nivel micro-organizacional, centrándose en el impacto de los procesos de evaluación y acreditación de los programas de Medicina, puntualmente observando las funciones de enseñanza investigación y extensión en universidades argentinas. En función de ello, a nivel macrosistema, destacaron que la CONEAU impactó fuertemente en el sector privado, regulando la creación de nuevas universidades y provocando un decremento en su expansión. En el nivel micro organizacional, los autores destacaron que particularmente en las facultades de Medicina la CONEAU logró imponer exitosamente sus normas, dado que estas facultades presentaron una actitud más receptiva y de adaptación a las nuevas regulaciones del organismo. De este modo, identificaron cambios producidos en los programas de Medicina en relación a la función de enseñanza, a la formación docente, a la metodología de enseñanza y el currículum. En este sentido, concluyeron que los procesos de evaluación universitaria provocaron impactos significativos vinculados a la mejora en las instituciones, indagando sobre el surgimiento y posicionamiento “en agenda” de la evaluación en relación a la medición de la calidad y, en función de ello, de debates y resistencias de las instituciones a ser evaluadas externamente por agencias de aseguramiento de la calidad.

Finalmente, entre los estudios que proveen aportes significativos al presente trabajo de tesis, se encuentran los de CINDA (2011; 2012), los cuales se plantearon como objetivo analizar los efectos que los procesos de AC tuvieron sobre los sistemas de educación superior (nivel nacional), sobre la gestión universitaria y los procesos de enseñanza y aprendizaje (a nivel microsistema). En el informe de Brunner y Ferrada Hurtado (2011), se abordaron los procedimientos de evaluación universitaria y su vinculación con el propósito de tender a la mejora continua de las instituciones y de la gestión, de la formación profesional y de los programas de grado y posgrado. Para el caso argentino, el informe concluyó planteando la necesidad de seguir trabajando para contar con

información para la gestión y toma de decisiones, y de consolidar la construcción de una cultura de la evaluación al interior de las instituciones.

Por su parte, en el informe redactado por Lemaitre y Mena (2012), los autores elaboraron una comparativa entre los distintos modelos y mecanismos de AC en América Latina, identificando los organismos de aseguramiento de la calidad de los países de la región latinoamericana y contrastando sus características en función de su dependencia (pública, estatal o privada), sus propósitos (controlar la calidad –lo que denominan “procesos de licenciamiento”-, dar garantía pública de la calidad de una institución o programa -ligado a la acreditación- o promover el mejoramiento de la calidad), carácter (ya sea un proceso obligatorio o voluntario), sus procedimientos (autoevaluación, evaluación externa, dictamen) y nivel que abarcan (pregrado, grado, posgrado). En el informe, los autores enunciaron para la región latinoamericana una serie de tendencias observadas vinculadas al AC: Una primera tendencia relacionada al desarrollo de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad como un proceso progresivo, donde la mayoría de los países inició con procesos de evaluación y acreditación de carreras para incorporar luego las funciones de control de la calidad, licenciamiento y procesos de apoyo al mejoramiento continuo para el fortalecimiento del trabajo institucional. Una segunda tendencia observada fue el desarrollo de los sistemas de acreditación institucional alentado por la reducción de costos y por el hecho de que muchos factores que inciden en la calidad de una carrera se vinculan a lo institucional, es decir, a las políticas de gestión, al presupuesto, a la admisión de alumnos. Una tercera tendencia observada fue la creciente demanda por que los procesos de evaluación y acreditación contribuyan al reconocimiento mutuo de estudios y de títulos, facilitando la movilidad de estudiantes y de profesionales, lo que implica avanzar hacia una mayor comparabilidad de los criterios y procedimientos. Frente a estas tendencias detectadas, los autores resaltaron la importancia de considerar al aseguramiento de la calidad como un medio y nunca como un fin en sí mismo, lo que obliga a poner en un primer plano las necesidades de las propias instituciones y las carreras en función de los requerimientos del entorno. Asimismo, destacaron que los criterios altamente prescriptivos generan una “cultura de la obediencia” que, si bien promueve ajustes superficiales en las carreras o instituciones, no logra penetrar profundamente en las mismas para promover cambios significativos.

Finalmente, los autores concluyeron que los organismos de aseguramiento de la calidad deben promover procesos de cambio y de innovación, acompañando a las instituciones en dichos procesos y no solamente evaluando los resultados finales.

Sumado a ello, el informe de Torre y Zapata (2012) en el marco de los estudios realizados por CINDA, describe el impacto de los procesos de AC sobre las IES, tomando siete países: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, España, México y Portugal. El estudio relevó, mediante entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios, información sobre cambios, efectos o impacto del AC, considerando tres dimensiones: sistema de educación superior (macrosistema), gestión institucional (mesosistema) y docencia (microsistema). En relación a la primera dimensión, el sistema de educación superior (macrosistema), se hallaron percepciones favorables en Colombia y Argentina, y críticas en México y Chile. En general, los actores manifestaron cambios positivos a raíz de los procedimientos de AC tales como la mayor participación e involucramiento de los actores, una asociación entre evaluación y acreditación-planificación-gestión, la utilización de la planificación como instrumento de gestión en pos de la mejora, el establecimiento de sistemas de información para apoyar la toma de decisiones y el establecimiento de cierto orden. Sin embargo, en algunos países se destacó la preocupación por el uso arbitrario de criterios de evaluación, la voluminosa carga burocrática de los procedimientos y el aumento de la carga administrativa, la cuestionable preparación de los pares evaluadores, la transparencia de las decisiones de la agencia, uso de indicadores inflexibles o inadecuados y reclamos vinculados a métodos cualitativos de evaluación que permitan generar innovaciones en las instituciones. En relación a la información que estos procedimientos permiten generar sobre el sistema de educación superior, en general las autoridades externas destacaron la contribución de la información para la gestión del sistema en su conjunto y también para la gestión de las propias instituciones. Por su parte, las autoridades internas docentes y directores de carrera presentaron opiniones más críticas vinculadas a la presión generada a partir de la exigencia de reportar información y la rigidez y la validez de los indicadores establecidos. En relación a la articulación horizontal y vertical, en general los actores presentaron grandes coincidencias en que ésta fue más bien iniciativa de las propias instituciones que un efecto generado por los mecanismos de AC, por tanto, vieron a ello como una tarea pendiente.

En relación a la segunda dimensión -la gestión institucional (mesosistema)-, se observó que en muchos casos se generaron unidades técnicas a nivel central con personal especializado para la gestión de la información, el monitoreo y la evaluación interna. Asimismo, se observó el desarrollo creciente de una “cultura de la evaluación” y distintas posturas entre los actores sobre los efectos generados por el AC: mientras un grupo de actores enfatizó la carga burocrática vinculada a los procedimientos de AC y un creciente gerencialismo en la toma de decisiones vinculado al AC como un fin en sí mismo, otro grupo destacó la generación de mejoras en los procesos de revisión y actualización de planes de estudio, de programación y desarrollo académico. En relación al desarrollo de sistemas de información, se detectó que el AC permitió instalarlos y/o perfeccionarlos. Entre los actores, se identificaron valoraciones positivas vinculadas a los beneficios de contar con estos sistemas de información para apoyar la toma de decisiones; pero también valoraciones negativas vinculadas a la orientación a la rendición de cuentas, a la burocratización del proceso y al gerencialismo en la toma de decisiones. En cuanto a la planificación, el AC se vinculó a la promoción de una mayor articulación entre los procesos de evaluación y planificación para el mejoramiento y para el desarrollo institucional. A su vez, se observaron cambios en la gestión curricular vinculados a la evaluación y actualización del currículum (mayor participación de los distintos actores). No obstante, se constató que no se había logrado institucionalizar el monitoreo de procesos de enseñanza y aprendizaje, y el seguimiento de alumnos y graduados. En cuanto a la gestión del cuerpo académico, se observó la introducción de cambios en la administración de los docentes, es decir, en los mecanismos de selección y contratación, mayor carga horaria en la dedicación de los académicos, mayor formación de los mismos y fortalecimiento de los mecanismos de evaluación.

Finalmente, para la tercera dimensión -los procesos de enseñanza aprendizaje (microsistema)- se detectaron ajustes en la actualización curricular, en los planes de estudio y en los perfiles de egreso. Sumado a ello, se evidenció que los procesos de AC permitieron contar con más información sobre los progresos y logros de los estudiantes, promoviendo la generación de mecanismos de tutoría, la disminución de los grupos de estudiantes, la generación de becas, el seguimiento y monitoreo de estudiantes, etcétera.

Si bien se reconocieron cambios en las metodologías de enseñanza, en general los actores consultados destacaron la existencia de una deficiente formación en la enseñanza secundaria que, en cierta medida, obstaculiza el tránsito de los estudiantes por la universidad. En relación a la evaluación de los aprendizajes, se observó que en general responde más bien a iniciativas de los propios docentes y no tanto a los procesos de AC.

Finalmente, el informe de Redes (2012) en relación al caso argentino, planteó la existencia de un importante grado de legitimidad de los procesos evaluativos desarrollados por la CONEAU. Identificó un impacto positivo de la acreditación en la gestión académica y administrativa, ligado al desarrollo de un aprendizaje organizacional alentado por los procesos evaluativos. En relación al desarrollo de sistemas de información, el informe planteó que las universidades públicas no poseían al momento sistemas integrales de información, por lo que planteó la importancia de articular y sistematizar los datos obtenidos. En relación a la gestión de la docencia, el informe identificó un impacto de los procesos de AC en el robustecimiento de la formación y evaluación docente, en la revisión curricular y en el desarrollo de estrategias de seguimiento de alumnos. No obstante, el informe planteó la necesidad de atender a la excesiva burocratización de los procesos y la voluptuosidad de la carga administrativa de los mismos.

2.5 Aportes centrales de los estudios para la presente tesis

Como se anticipó al inicio del capítulo, el conjunto de antecedentes descripto resulta valioso para el desarrollo del presente trabajo de tesis, y actúa como punto de partida y como base para el mismo. Si bien los argumentos son variados, en líneas generales los autores coinciden en que los procesos de AC son funcionales para regular, en cierta medida, los sistemas universitarios, pero también valiosos para la promoción de cambios vinculados la calidad a nivel institucional e incluso a nivel sistémico.

En los antecedentes descriptos, se alude al componente de control de los mecanismos de AC, pero también a la centralidad y relevancia del componente de mejora en tanto aspecto deseable, aunque no siempre logrado. En este sentido, surgen a partir de los antecedentes cuestiones tales como el potencial de los procesos y mecanismos de AC para incidir, al

interior de las instituciones, en la configuración de rutinas orientadas a la gestión interna de la calidad a partir de alentar la configuración de procesos vinculados al seguimiento de estudiantes y graduados, el establecimiento de mecanismos de toma de decisiones (en el plano institucional, docente o curricular) basadas en la evidencia (información y datos generados por las propias instituciones), la consolidación de un liderazgo que favorezca el trabajo colaborativo y conjunto, e incluso la construcción de una cultura de la calidad a nivel institucional.

Se ha destacado que el AC no es tarea exclusiva de agentes externos, sino que las propias instituciones tienen una fuerte responsabilidad en la gestión de la calidad de la oferta. No obstante, los procesos de evaluación universitaria tienen impactos diversos en las universidades, y pueden generar múltiples reacciones y efectos en los diversos casos. En este sentido, se ha advertido que pueden provocar tensiones entre los actores, actitudes tanto de rechazo como de aceptación, y también alentar la generación de cambios orientados a fortalecer los mecanismos de gestión interna de la calidad para potenciar la promoción de mejoras. Y este será, precisamente, el punto en el cual reparará y focalizará el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

El problema que se propone abordar la presente tesis requiere del trabajo en torno a una serie de conceptos que son fundamentales para su desarrollo y análisis. Es por ello que resulta necesario partir de un marco teórico que encuadre los conceptos centrales: evaluación universitaria, AC y gestión de la calidad. Asimismo, dado que el presente estudio abarcará no sólo las percepciones de los actores sobre los efectos generados por los procesos de evaluación y acreditación; sino también las percepciones de los actores sobre la evaluación universitaria, se tomarán como base los conceptos trabajados por Fernández Lamarra (2013; 2014) y Marquina (2016) sobre los modos de percibir a la evaluación universitaria, ya sea como un fin/medio, como un mecanismo de control/herramienta para la mejora, y se los asociará con los efectos en las rutinas de gestión de la calidad.

3.1. La evaluación universitaria en argentina: normativas y procedimientos que regulan los procesos de evaluación y acreditación

En el caso argentino, Corengia (2009) afirma que las políticas de evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad universitaria se ubicaron en el marco de la segunda generación de reformas del Estado, abocadas a mejorar la calidad de las universidades en el marco de la rendición de cuentas (accountability): En una primera etapa (1991-1992), se llevó adelante un proceso de definición del problema y de instalación del tema en la agenda pública. En una segunda etapa (1993-1995), se instaló el tema en el ámbito universitario. Finalmente, en una tercera etapa (1995) se desarrolló un proceso de institucionalización de la evaluación y acreditación de la calidad universitaria como una política que culminó con la sanción de la Ley de Educación Superior y la creación de la CONEAU. De este modo, el discurso de la evaluación fue introducido fuertemente en el país con la Reforma de los '90, y se caracterizó por haber depositado en ella una confianza extrema como práctica capaz de mejorar la “calidad” de las universidades (Araujo, 2014). En este escenario, la Ley de Educación Superior creó la CONEAU como organismo encargado de llevar adelante los procesos de evaluación

universitaria. En tanto organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación, la CONEAU está integrada por doce miembros designados por el poder ejecutivo nacional acorde lo establece el art. 47° de la LES: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación, y uno por el Ministerio de Educación. Dicho organismo tiene entre sus funciones:

- Coordinar y realizar la evaluación externa de las instituciones universitarias prevista en el art. 44° de la LES.
- Acreditar las carreras de grado que se encuentran en la nómina del art. 43°, así como las carreras de posgrado, conforme a los estándares establecidos por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.
- Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad de proyectos institucionales requerida para que el Ministerio de Educación apruebe la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional o provincial.
- Elaborar informes para la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones privadas, acorde prevé el art. 46°.

La evaluación institucional, prevista en el art. 44° de la LES, está regulada por las Ordenanzas CONEAU N° 28/01 y 29/01, la Resolución CONEAU N° 382/11 que establece los criterios y procedimientos para la evaluación externa, y los “Lineamientos para la Evaluación Institucional” establecidos por Resol. CONEAU 94/97. La misma se compone de dos instancias que se complementan: la autoevaluación (a cargo de las propias instituciones) y la evaluación externa (a cargo de la CONEAU). Acorde a lo dispuesto en la Resol. CONEAU 94/97, la evaluación institucional es, entonces, un proceso, un “todo complejo”, que abarca ambas instancias (a manos de distintos actores) e implica una serie de etapas y procedimientos.

La evaluación externa se realiza cada 6 años y tiene por objeto analizar los logros y dificultades en el funcionamiento de las instituciones y sugerir medidas para su mejoramiento. Como sugiere la Resol. CONEAU 94/97, la misma, lejos de ser una actividad punitiva, pretende ser de utilidad para interpretar, cambiar y mejorar continuamente. La misma abarca las funciones de docencia, investigación y extensión, y

gestión institucional en el caso de universidades nacionales. Si bien la misma es de cumplimiento obligatorio para las instituciones universitarias, el reciente informe estadístico de CONEAU (2021) indica que, de un total de 116 instituciones universitarias en condiciones de ser evaluadas externamente, lo han hecho 96.

En lo que respecta a la acreditación, la LES establece que es obligatoria para algunas carreras de grado y para todas las carreras de posgrado, siendo condición necesaria para el reconocimiento oficial y la validez nacional de los títulos. En relación a las carreras de grado, la acreditación se establece como un proceso al que deben someterse de manera obligatoria todas aquellas carreras declaradas “de interés público” que se encuentran incluidas en el art. 43° de la LES².

El proceso de acreditación de carreras de grado está normado por la LES y regulado por el Decreto N° 499/95 y el Decreto N° 2219/2010 (establecen la acreditación como condición necesaria para otorgar la validez nacional del título), la RM N° 462/11, RM N° 51/10 (fija el mecanismo para el reconocimiento oficial y validez nacional de títulos de carreras nuevas), RM N° 6/97 (fija la carga horaria mínima que deberán tener las carreras de grado), Ordenanza CONEAU N° 62 (aprueba los procedimientos para la evaluación de proyectos de carreras de grado al sólo efecto del reconocimiento oficial provisorio del título por parte del Ministerio de Educación), Ordenanza CONEAU N° 63 (aprueba los procedimientos para la acreditación de carreras de grado en funcionamiento), Ordenanza CONEAU N° 12 (designación del Comité de pares evaluadores), RM N° 2641/17 (Sistemas Institucionales de Educación a Distancia).

La acreditación de carreras de grado se basa en resoluciones con criterios y estándares cuya definición es producto del acuerdo entre el Consejo de Universidades y el Ministerio de Educación. Como sugiere la CONEAU, las resoluciones incluyen estándares que fijan contenidos curriculares básicos, criterios de intensidad de la formación práctica, y carga horaria mínima. A su vez, los estándares contemplan las siguientes dimensiones de análisis: a. Contexto institucional, que contempla aspectos ligados a la gestión y

² El art. 43° de la LES establece que las carreras de interés público, “son aquellas profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”. Entre ellas, se encuentran Medicina, Ingenierías, Farmacia, Bioquímica, Agronomía, Veterinaria, Arquitectura, Odontología, Geología, Informática, Química, Psicología, Biología, Enfermería, Genética, Biotecnología, Derecho y Contaduría Pública.

desarrollo de la carrera: normativas, planes de desarrollo, políticas de investigación y vinculación con el medio, convenios. b. Planes de estudio, que detalla carga horaria mínima, contenidos curriculares básicos, planes de estudio vigentes y aprobados por las instancias de gobierno competentes. Para el caso de carreras que tengan un plan de estudios que no se adecua a los estándares y, por tanto, hayan aprobado uno nuevo, se establece que deberán disponer de un “plan de transición” que será evaluado por la CONEAU. c. Cuerpo académico, informando sistema de ingreso, formación y trayectoria, formación acorde a las actividades que desempeña, participación en actividades de investigación y extensión, actualización y perfeccionamiento. d. Alumnos y graduados, dando cuenta de recursos humanos y físicos, mecanismos de seguimiento de alumnos y de apoyo académico, participación en actividades de investigación y extensión/vinculación con el medio, formación continua de graduados. e. Infraestructura y equipamiento, describiendo disponibilidad de espacios, equipamiento, accesibilidad, seguridad e higiene.

Los procedimientos para la acreditación de carreras de grado son: 1. Convocatoria pública para la acreditación de carreras de grado. Alcanzará a las carreras de cada uno de los títulos incluidos en la nómina prevista en el artículo 43° de la Ley N° 24.521. 2. Formalización, que consta del completamiento de un formulario electrónico donde se designe al coordinador de la autoevaluación. El mismo será enviado a la CONEAU. 3. Autoevaluación, que se realizará durante un período de cuatro meses, y constará de un diagnóstico de la situación actual de la carrera elaborado por los propios actores. 4. Presentación de la solicitud de acreditación de cada carrera por parte de las instituciones universitarias, el momento establecido en cada resolución de convocatoria. 5. Actuación de los comités de pares. Comprende el análisis de la autoevaluación, la visita a la sede de la carrera, la elaboración de los informes de evaluación y el análisis de consistencia de los mencionados informes. 6. Proceso de toma de decisiones por parte de la CONEAU, lo que abarca el análisis de los procedimientos desarrollados, de los informes y de sus respectivas recomendaciones. En relación a este último punto, la resolución de la CONEAU considerará las siguientes alternativas: a. Acreditación por un período de seis años para las carreras que cumplan con el perfil previsto por los estándares; b. Acreditación por un período de tres años en los casos en los que, no habiéndose logrado

el perfil previsto, hubiese elementos suficientes para considerar que la carrera desarrolla efectivamente planes de mejora cuyo impacto debiera lograr el perfil predefinido en un plazo razonable; c. No acreditación para aquellas carreras que no cumplan con el perfil previsto y cuyos planes de mejora sean considerados no factibles e insuficientes para poder alcanzarlo. Aquellas universidades cuyas carreras hubieran resultado “no acreditadas” podrán interponer un recurso de reconsideración, solicitando un período de hasta 6 meses con el propósito de diseñar acciones y/o mejoras que tengan por objetivo subsanar los déficits existentes.

En lo que respecta a las carreras de posgrado, el art. 39° de la LES establece como obligatorio el proceso de acreditación para todas las carreras: especializaciones, maestrías (académicas/profesionales) y doctorados. Dicho proceso de acreditación se encuentra regulado por la LES, la RM N° 51/10, que establece que el Ministerio de Educación otorgará reconocimiento oficial provisorio y la consecuente validez nacional a títulos correspondientes a proyectos de carreras de posgrado que se dicten bajo la modalidad presencial, previa recomendación favorable de la CONEAU, Resoluciones Ministeriales de estándares y criterios N° 160/11, N° 2385/15, N° 2643/19 y N° 2641/17; y las Ordenanzas CONEAU N° 64 y 65, que detalla los procedimientos para la evaluación de carreras de posgrado nuevas y en funcionamiento.

Para las carreras de posgrado en funcionamiento, el proceso de acreditación es similar al de las carreras de grado; aplicando los estándares y criterios establecidos en la RM 160/11 que incluyen las siguientes dimensiones de análisis: a. Inserción institucional y gestión, b. Plan de estudios, c. Cuerpo académico, d. Investigación, e. Requisitos para la graduación, e. Infraestructura y equipamiento. El proceso culmina con la recomendación, por parte del comité de pares, de la acreditación o la no acreditación de la carrera evaluada en función del grado de cumplimiento con los estándares de acreditación; pudiendo incluir recomendaciones y compromisos para el mejoramiento de la calidad. Asimismo, existirá la opción de que la carrera de posgrado sea categorizada con A, B o C dependiendo de su grado de cumplimiento con los estándares de calidad prefijados.

En este marco y siguiendo los Informes de CONEAU (2015; 2021), ha de afirmarse que el sistema de evaluación y acreditación argentino declara combinar los propósitos de *aseguramiento* y *mejoramiento* de instituciones y carreras, a través de los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria.

3.2 Evaluación universitaria: Discusiones teóricas sobre percepciones en torno a ella, sus efectos e impactos en las rutinas de gestión de la calidad

El concepto de “evaluación universitaria” empleado en el presente trabajo alude a los procesos de evaluación promovidos por la CONEAU en el marco de la acreditación de carreras: autoevaluación (a cargo de las instituciones universitarias) y evaluación externa (a cargo del organismo acreditador). Se trata de un proceso que concluye con un dictamen final que, al tiempo que se pronuncia sobre la acreditación o la no acreditación de la carrera bajo análisis, plantea una serie de recomendaciones, incentivando la generación de compromisos por parte de las instituciones y dando impulso a la elaboración de planes de mejora. En este sentido, Marquina (2016) plantea que la agencia demuestra la preocupación por no limitar sus funciones al *control*, es decir, a una mera fiscalización del cumplimiento de estándares, sino también a alentar desde su accionar el *mejoramiento* de las instituciones y las carreras. Sin embargo, tal como se anticipó, esta es una cuestión no debe ser simplemente enunciada, sino que debe ser analizada y corroborada.

A la hora de evaluar los impactos de los mecanismos de AC en la gestión de la calidad en las universidades, distintos autores coinciden en la identificación de dos grandes efectos: por un lado, la rutinización de actividades para el cumplimiento de un proceso que reviste carácter obligatorio y que es considerado “burocrático” y, por otra parte, la generación de mecanismos de gestión interna de la calidad para la mejora y el desarrollo institucional.

En el marco de esta discusión, Lemaitre (2019) sugiere que las agencias de AC, al explicitar los criterios de calidad a través de los estándares (umbrales mínimos de calidad a partir de los cuales las universidades se desarrollan), pueden alentar la generación de mecanismos de gestión de la calidad en las instituciones de educación superior (IES) al promover el desarrollo y uso de sistemas de información y monitoreo para la toma de

decisiones, la reflexión institucional acerca de la calidad y el diseño de planes de mejora. Pueden, de este modo, favorecer el aprendizaje organizacional al contribuir a que las IES desarrollen la capacidad de autorregularse y de combinar procesos de evaluación y planificación estratégica para la mejora o el cambio. No obstante, si bien las agencias de AC pueden propiciar el desarrollo de mecanismos de gestión de la calidad al interior de las instituciones, pueden también generar rechazo, conductas adaptativas o alentar procesos burocráticos y rutinarios en las universidades en función del mero cumplimiento con el proceso de “control” para la acreditación.

En esta misma línea, Marquina (2016), tras analizar la experiencia de funcionamiento del sistema de evaluación y acreditación universitario argentino, identifica como dos grandes efectos de los procesos de evaluación universitaria la generación de conductas adaptativas o de simulación en las instituciones, ligadas al reconocimiento del AC como una actividad burocrática con la que hay que cumplir, y la generación de procesos de cambio y desarrollo institucional, lo que se vincula al reconocimiento de los procesos de evaluación y acreditación como medio para la mejora o como puntapié para el desarrollo de cambios sustanciales. A partir del planteamiento de estos grandes efectos, la autora afirma que algunas universidades aprovecharon los procedimientos de evaluación universitaria para incorporar procesos que colaboraron con la organización de las carreras y de la institución; mientras que otras simplemente aceptaron las reglas de juego, generando estrategias adaptativas y complacientes a fin de lograr el mero cumplimiento de los requisitos impuestos externamente y generando respuestas basadas en complacer a los evaluadores y “mostrarles lo que quieren ver”. Precisamente este es un punto crítico en el que coincide Fernández Lamarra (2013) quien observa que, en muchos casos, los mecanismos de aseguramiento de la calidad generaron una burocratización de los procesos de evaluación y acreditación que derivó en la generación de “universidades de papel”.

A raíz de esta cuestión, Fernández Lamarra (2014) plantea la necesidad de discutir los modos de concebir a la evaluación que se generaron: la evaluación como fin, ligada a su función sumativa (de control, orientada a los resultados), y la evaluación como herramienta para la mejora, vinculada a su función formativa y orientada a los procesos.

El autor afirma que los modos en que los actores institucionales perciben a la evaluación impacta fuertemente en los procesos de evaluación universitaria, ya sea generando autoevaluaciones descriptivas o complacientes que no están orientadas a una verdadera mejora. En este sentido, Marquina (2016) sugiere que la incorporación de una visión de la evaluación vinculada a la mejora colabora con el cambio sustantivo en las instituciones y carreras. Opuestamente, una mirada de la evaluación como mecanismo de control promoverá reacciones y conductas adaptativas y de simulación.

En esta misma línea, Villanueva (2009) afirma que, si las evaluaciones se realizan simplemente para cumplir con los requerimientos de CONEAU, entonces se convierten en una pérdida de tiempo y de dinero. Su importancia, por el contrario, radica en utilizarlas para movilizar el pensamiento crítico de la comunidad académica y del medio acerca de la propia institución.

A partir de estos aportes teóricos, puede concluirse que si lo que se pretende es contribuir a que las universidades logren enfrentar y responder de manera efectiva los desafíos que se les plantean, entonces se requerirá que la evaluación universitaria no se convierta en “un fin” para el mero ajuste o cumplimiento de normativas, sino que actúe como “un medio”; esto es, que pueda concebirse a la evaluación universitaria como herramienta de gestión capaz de potenciar el aprendizaje organizacional que propicie la generación, al interior de las instituciones, de “mecanismos de gestión interna de la calidad” (Salazar, 2012) que combinen procesos de autoevaluación y reflexión para la detección de fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas, en pos de generar políticas y planes estratégicos de acción para la mejora o para la promoción de cambios sustanciales.

3.3 La evaluación universitaria y su contribución a la gestión interna de la calidad

La evaluación universitaria, tal como se anticipó, se desarrolla en el marco de los procesos y mecanismos de AC. En los procesos de AC, acorde sugieren los estudios de CINDA (2012), intervienen dos grupos de actores implicados: las agencias nacionales de AC (como el caso de la CONEAU en Argentina) a cargo del aseguramiento externo (AEC) y las IES a cargo del aseguramiento interno de la calidad (AIC).

En cuanto al AIC, Toro (2012) afirma que se trata esencialmente de una tarea de gestión de la calidad a cargo de las propias instituciones, la cual combina procesos de autoevaluación y planificación. Siguiendo a Caillón (2012), la autoevaluación puede definirse como una actividad interna a cargo de la propia institución o carrera, que constituye una oportunidad para que la misma repare y reflexione críticamente sobre su accionar a la luz de los propósitos declarados y los criterios de evaluación con el fin de mejorar su calidad. La autoevaluación es el primer paso para la gestión de calidad, por lo que resulta indispensable que la misma no sea autocomplaciente; sino crítica y autocrítica, y que sus resultados sean capaces de traducirse en acciones y en planes sustantivos de desarrollo para una gestión de la calidad realista y no meramente formal. Adicionalmente, Kells, Maasen y Haan (1992) sugieren que la autoevaluación puede actuar como una potente herramienta capaz de generar una serie de efectos positivos tales como el mejoramiento de la carrera evaluada, el incremento del involucramiento de los trabajadores, la posibilidad de orientar a las autoridades, reforzar la identidad y la cultura organizacional, revisar y modificar los procedimientos de gestión interna, posibilitar la utilización de los resultados para la elaboración de planes de desarrollo. En esta línea, Ojeda (2018) afirma que es posible lograr resultados y transformaciones sustanciales si se incluye a la evaluación y planificación como macroproceso en el marco de una gestión estratégica.

Por su parte, el AEC consta fundamentalmente del desarrollo de evaluaciones externas. La evaluación externa puede ser definida como una actividad realizada por agentes externos a la institución, que estipula criterios, evalúa y valora los resultados de la autoevaluación al tiempo que la complementa, identificando el grado en que la institución o carrera cumple con sus propósitos declarados y con los estándares de evaluación definidos (Caillón, 2012). De este modo, la evaluación externa define criterios que, en cierta forma, indican el camino o establecen un “marco de acción” para las instituciones o carreras, revistiendo el potencial de contribuir a la mejora de la calidad o limitándola. Sin embargo, Caillón (2012) sugiere que una de las cuestiones más interesantes de esta instancia es el ofrecer a la institución o carrera una mirada externa que limite la autocomplacencia y pueda así contribuir al enriquecimiento del proceso. Kells et al.

(1992) afirman que, además de complementar la evaluación interna, la evaluación externa constituye un eslabón indispensable en un sistema de gestión de calidad, puesto que el material generado a partir del proceso completo puede enriquecer los procesos internos ligados a la toma de decisiones, al motivar la generación de interrogantes y espacios de discusión para el desarrollo y planificación.

La combinación del AEC y el AIC conforma, entonces, un macroproceso donde los agentes externos son responsables de la evaluación externa y acreditación, mientras que los internos son los protagonistas en la gestión de la calidad. Siguiendo a Kells et al. (1992), un sistema *ideal* de gestión de calidad combina aspectos internos y externos, y tiene por objetivo *mejorar* la calidad, siendo el punto de partida la institución o carrera. Llanio Martínez, Dópico Mateo y Suros Reyes (2011) agregan que, sin embargo, el mejoramiento de la calidad de una carrera o institución lejos de ser un resultado automático de los procesos de evaluación y acreditación universitaria, es una cuestión que requiere de todo un proceso complejo y efectivo de gestión de la calidad que combine estrategias y acciones que propicien las transformaciones deseadas (pp. 5). En este sentido, Lemaitre (2019) afirma que la gestión de la calidad es el proceso analítico y sistemático que permite identificar la situación deseada, establecer la situación actual (punto de partida) y delimitar una serie de acciones que permitan avanzar hacia el logro de sus propios objetivos y propósitos declarados, y de responder a las exigencias externas (Torre y Zapata, 2012), para lo cual la evaluación y la planificación resultan centrales.

Las definiciones anteriormente esbozadas enfatizan los efectos favorables que pueden ser generados a partir de “buenas prácticas” en los procesos de evaluación universitaria. Como sugiere Stubrin (2010), lo deseable es que las prácticas evaluativas sean *formativas* en sí mismas y generen efectos positivos, tanto a partir del control como de la estimulación del mejoramiento de la calidad, aportando al diseño y puesta en marcha de planes de desarrollo (pp. 86). Ojeda (2018) añade el valor de que la evaluación universitaria se conjugue con el planeamiento y la gestión estratégica, conformando un macroproceso hermenéutico, donde la evaluación permita conocer la realidad y configure el punto de partida del proceso de planificación en el marco de una gestión estratégica.

Si bien los autores acuerdan en los efectos positivos que pueden generar los procesos de evaluación universitaria, no descartan la posibilidad de que surjan “otros efectos”. Como afirma Stubrin (1997 citado por Marquina, 2016), uno de los efectos no deseados podría vincularse a la consideración de la acreditación como una mera aplicación de criterios y procedimientos predefinidos para cumplir con lo estipulado en el plano normativo y con las formalidades del procedimiento (pp. 100). Para el autor, esto generaría actividades rutinarias que vaciarían de contenido a la evaluación, lo que implicaría un desaprovechamiento del real potencial de la misma. Por su parte, Kells et al. (1992) afirman que las evaluaciones pueden tener un papel esencial; pero si dentro de una institución la autoevaluación es considerada solamente como una mera obligación de informar impuesta externamente, o como una tarea que se tiene que “completar y entregar” lo más pronto posible, entonces se pierden posibilidades importantes para gestionar la calidad en pos de mejorar el propio funcionamiento. Por tanto, resulta fundamental analizar cuáles son los verdaderos efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en las IES.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE TRABAJO

4.1 Enfoque metodológico

Todo proceso de investigación, conforme aseveran Rigal y Sirvent (2012), implica un acercamiento a un objeto con el fin de conocerlo y producir saberes. Es el modo de aproximación al mismo el que determinará la metodología que se asumirá. En esta línea, Sautú (1997) afirma que, cuando el propósito de la investigación es construir conocimiento sobre las perspectivas de los actores sociales, las metodologías cualitativas son las más apropiadas. Dentro de las metodologías cualitativas, se encuentra el estudio de casos (Stake, 2007). Como sostiene Stake (2007), el objetivo principal del estudio de casos no es la comprensión de otros, sino la comprensión de esos casos en particular.

Considerando lo anteriormente mencionado, el presente trabajo de tesis asume la metodología cualitativa de investigación para desarrollar un estudio cualitativo de casos, revistiendo carácter exploratorio y reflexivo. A través del presente trabajo no se pretende realizar generalizaciones extensibles a otros contextos, sino abordar particularmente los casos seleccionados y extraer conclusiones y reflexiones. En tal sentido y acorde a la orientación metodológica adoptada, el presente estudio recoge, a través de entrevistas semi-estructuradas, las voces de autoridades y de un grupo de docentes como actores directamente implicados en los procesos de evaluación, acreditación y gestión de la calidad, para conocer sus percepciones y hallar los significados y efectos que atribuyen a la evaluación universitaria.

Asimismo, en el presente estudio se utiliza, en parte, la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) puesto que a partir de las entrevistas a los actores se construyen, de manera inductiva y considerando la instancia de saturación en las respuestas, categorías analíticas.

4.2 Criterios de selección de los casos

Para el presente trabajo de indagación, se seleccionaron dos casos correspondientes a dos facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Dichos casos fueron seleccionados de manera intencional. Su selección respondió a dos criterios:

1. El primero fue el criterio de la máxima rentabilidad (Stake, 2007). Este criterio considera el tiempo de trabajo y el acceso a campo como recursos limitados. Por tanto, postula la necesidad de seleccionar casos que sean posibles de abordar en un tiempo limitado y donde las indagaciones del investigador sean recepcionadas y bien acogidas. Considerando que el tiempo del cual se disponía para el proceso de investigación era limitado y que el acceso a campo debía ser garantizado, se procedió a la selección de los casos del presente estudio.
2. El segundo criterio que motivó su selección fue el hecho de que dichas instituciones dictan carreras de grado que se encuentran incluidas en la nómina del artículo 43° de la Ley de Educación Superior, las cuales han atravesado dos procesos de acreditación entre los años 2007 y 2015, lo que contribuye, a través del “factor tiempo”, a evaluar las diversas percepciones de las autoridades y docentes sobre la evaluación universitaria y sobre los efectos generados.

4.3 Técnica de recopilación de la información

Acorde se mencionó en apartados anteriores, la recopilación de la información se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas³ (véase Anexo I y II). Como se anticipó, el estudio se basa en recoger las voces de las autoridades y un grupo de docentes como actores directamente involucrados en los procesos de evaluación universitaria y gestión de la calidad. Por tanto, se entrevistó a los dos siguientes grupos de actores cuyas percepciones interesaba conocer:

1. Autoridades:
 - Decanos
 - Secretarios Académicos
 - Directores del área de autoevaluación y acreditación
2. Docentes:
 - Titulares

³ Por cuestiones de confidencialidad y a expreso pedido, los casos y los actores fueron anonimizados.

- Asociados
- Adjuntos

En cuanto a las autoridades, se realizaron las siguientes entrevistas:

- Caso 1: Se entrevistó al Decano, Secretario Académico y Director de Oficina de Calidad.
- Caso 2: Se entrevistó al Decano y Secretario Académico de la gestión anterior, puesto que fueron éstas las sugeridas. Asimismo, dado que dicha institución no cuenta con una Oficina de Calidad, no se realizó esta entrevista.

En cuanto a los docentes, se realizaron las siguientes entrevistas:

- Caso 1: Se entrevistó a un total de 6 docentes.
- Caso 2: Se entrevistó a un total de 4 docentes.

La selección de docentes a entrevistar se orientó a la conformación de una pequeña muestra que respondió al siguiente criterio: se solicitó a cada autoridad aportar dos nombres de dos profesores a entrevistar. Esto permitió garantizar el contacto con docentes estrechamente vinculados e interiorizados en los procesos de evaluación y acreditación. Asimismo, y sosteniendo esta lógica, se tuvo en cuenta para la realización de entrevistas que los mismos ocuparan los cargos docentes de máxima jerarquía: Titular, Asociado y Adjunto. Cabe destacar que, tal como se sugirió al inicio de este capítulo, se consideró la realización de entrevistas hasta la saturación en las respuestas.

De este modo, y considerando la complejidad del escenario de pandemia de COVID-19, durante los años 2020 y 2021 se logró entrevistar a través de las plataformas Zoom y Google Meet a un total de 15 actores institucionales.

4.4 Procedimiento

Tal como se anticipó, el presente trabajo de investigación consistió en dos grandes partes: Por un lado, la indagación de las percepciones de los actores institucionales –autoridades y un grupo de docentes- sobre los significados que atribuyen a la evaluación y

acreditación universitaria. Por otro lado, la indagación de sus percepciones sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad en sus facultades. Para ello, tal como se detalló, la investigación asumió un enfoque cualitativo orientado al estudio de dos casos seleccionados de manera intencional, y se empleó la entrevista semi-estructurada como técnica de recolección de la información, anonimizándose los casos y a los actores por cuestiones de confidencialidad y expreso pedido.

En este marco, para el abordaje de las percepciones de los actores sobre la evaluación universitaria, en las entrevistas guionadas se plantearon preguntas orientadas a indagar sobre las siguientes categorías: evaluación como medio, evaluación como fin en sí mismo, evaluación como mecanismo de control y evaluación como herramienta para la mejora. Dichas categorías fueron tomadas, tal como se detalló en el Capítulo 3, de las construcciones teóricas de Fernández Lamarra (2013; 2014) y Marquina (2016), las cuales se vinculan a los modos en que los actores perciben a la evaluación universitaria. Tras el desarrollo de las entrevistas, se procedió a desarrollar un análisis interpretativo de las percepciones de los actores, y a elaborar un cuadro a fin de clasificarlas y compararlas. Para ello se consideraron palabras y frases clave, y se procedió a anticipar categorías relativas a los significados que los entrevistados atribuyen a la evaluación y acreditación, dando tratamiento reflexivo a los objetivos correspondientes. Seguidamente, y a partir de ello, se procedió a identificar la distancia entre las percepciones de los actores y los propósitos declarados por la CONEAU.

Por su parte, para el abordaje de las percepciones de los actores sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad en sus facultades, se procedió a delimitar un conjunto de dimensiones de análisis vinculadas a la gestión de la calidad:

1. Gestión institucional
2. Gestión del personal docente
3. Gestión curricular.

Para indagar sobre cada dimensión, se consideró una serie de aspectos. Cabe destacar que dichas dimensiones de análisis fueron inspiradas en el trabajo desarrollado por CINDA (2012) al cual se hizo alusión en el Capítulo 3, y elaboradas a partir de su consideración. El siguiente cuadro ilustra las dimensiones de análisis y sus aspectos:

	DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	ASPECTOS CONSIDERADOS
1	Gestión institucional	Estructura administrativa y de gestión (establecimiento de oficinas abocadas a la gestión de la evaluación y acreditación, acciones de planificación, diseño de planes institucionales), disponibilidad y uso de la información para apoyar la toma de decisiones, existencia y uso de mecanismos de seguimiento de estudiantes y graduados.
2	Gestión del personal docente	Mecanismos de evaluación docente, profesionalización y capacitación docente, reflexión sobre la propia práctica.
3	Gestión curricular	Planes de estudio y programas, acciones de apoyo a las trayectorias de estudiantes, evaluación de la formación.

Fue a partir de estas dimensiones que se diseñaron las preguntas correspondientes en las entrevistas, buscándose a través de ellas conocer e identificar los diferentes efectos de la evaluación y acreditación universitaria en las rutinas de gestión de la calidad, al tiempo que buscar algunos indicios que permitieran delinear posibles vinculaciones entre dichos efectos y las percepciones sobre la evaluación universitaria (asumida por los actores como medio/fin; herramienta para la mejora/mecanismo de control). Tras el desarrollo de las entrevistas, se procedió a sistematizar y analizar la información recabada considerando dichas dimensiones y los cambios en los distintos aspectos, que los entrevistados atribuyeron a los procesos de evaluación y acreditación. En este sentido, se destacaron frases clave de los distintos actores que aportaron información esencial para la

identificación de cambios en las rutinas de gestión de la calidad. Ello permitió un análisis interpretativo para la identificación de reiteraciones y respuestas constantes que permitieron dar cuenta de los efectos provocados por los procesos evaluativos en las distintas instituciones, y compararlos.

Luego, a través de un análisis reflexivo, se procedió a construir relaciones entre las distintas percepciones sobre evaluación universitaria (evaluación como fin/medio; evaluación como mecanismo de control/herramienta para la mejora) y los efectos percibidos en las rutinas de gestión de la calidad en las tres dimensiones, dando cumplimiento a los objetivos de trabajo.

Tras este extenso abordaje, se arribó a una serie de conclusiones, reflexiones y consideraciones que se exponen en el Capítulo 6, junto a un conjunto de limitaciones del presente trabajo, habilitándose el debate sobre posibles nuevas líneas de abordaje a futuro.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS Y DISCUSIONES

5.1 Presentación de los casos

Para el desarrollo de la presente investigación, y tal como se anticipó, se tomaron dos casos correspondientes a dos facultades de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de dos facultades de similar tamaño (pequeño), cuyas carreras de grado se encuentran comprendidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, clasificadas como “carreras de interés público”. Ambas instituciones han atravesado, de manera simultánea y a la actualidad, dos procesos de evaluación y acreditación de sus respectivas carreras de grado entre los años 2007 y 2015. No obstante, cabe destacar que si bien la Universidad de Buenos Aires, amparada en el llamado “Fallo Marinelli”⁴, no ha sometido la totalidad de sus carreras de grado comprendidas en el artículo 43 de la mencionada ley a los procesos de evaluación y acreditación correspondientes, las facultades seleccionadas sí lo han hecho.

5.2 Descripción de las fuentes de información

Acorde se detalló en apartados anteriores, para el abordaje de los objetivos planteados en la presente tesis, se realizaron entrevistas a autoridades y a un grupo de docentes. De este modo, las fuentes de información en ambos casos fueron las siguientes:

- Caso 1: Decano, Secretario Académico, Director de Oficina de Calidad, y docentes con cargo de Profesor Titular, Asociado y Adjunto.
- Caso 2: Decano y Secretario Académico de la gestión anterior, y docentes con cargo de Profesor Titular, Asociado y Adjunto.

⁴ El tradicionalmente conocido como “Fallo Marinelli”, es un fallo del Juzgado Nacional de Primera Instancia del año 1996, que declara la inconstitucionalidad de algunos contenidos de la LES, por vulnerar los principios de autonomía y autarquía universitaria. Esto le permitió a la UBA contar con un margen de autonomía a la hora de someter sus carreras a los procesos de evaluación y acreditación universitaria.

De este modo, las fuentes de información fueron autoridades y un grupo de docentes de ambas instituciones, en tanto actores directamente implicados en los procesos de evaluación y acreditación universitaria.

5.3 Percepciones de las autoridades y docentes sobre la evaluación universitaria

El presente apartado presenta el análisis de las percepciones identificadas de las autoridades y docentes sobre la evaluación universitaria, conforme al objetivo de trabajo correspondiente. El relevamiento de las percepciones se realizó a partir de las entrevistas efectuadas a autoridades y a un grupo de docentes de ambos casos de análisis, acorde se detalló en el apartado metodológico.

En relación a las percepciones sobre evaluación universitaria de las autoridades, en el caso 1 se observó una tendencia a inclinarse hacia una concepción de la evaluación como herramienta para propiciar la actividad introspectiva-reflexiva y, en este sentido, como medio para la mejora:

“La oportunidad fue eso, mejorar.”
(Autoridad 1-caso 1)

“Hoy en día es importantísima la acreditación, porque incluye esta cuestión de control de calidad, ver las cosas desde otra óptica, las sugerencias, y de ahí en más qué se puede hacer y cuáles son las limitaciones. Porque ¿cómo es? ¿FODA? Las oportunidades, las limitaciones que tenemos, con qué contamos, qué es lo que se puede hacer. Esa sería la ventaja, el propio conocimiento de las limitaciones, porque nada es perfecto... (el procedimiento evaluativo) es muy positivo, es para fortalecer.”
(Autoridad 2-caso1)

“La principal ventaja es sentirse obligado a pensar y evaluar lo que se está haciendo. Y en función de reconocer las limitaciones tratar de mejorar.”

(Autoridad 3– caso1)

Respecto a las autoridades del caso 2, se observó la misma tendencia:

“Por lo menos para nuestra facultad fue con una idea para promover mejoras, esa fue nuestra percepción y así lo hicimos. Desde lo personal y el equipo, no se sintió esa sensación de que esto es un control.”

(Autoridad 1-caso2)

“A veces tener esta instancia en donde vos tenés un tiempo para dedicarle a la autoevaluación en realidad después te lleva a una reflexión y a la acción... Yo lo veo como positivo, te ayuda a sistematizarlo, a decir bueno, tenemos que parar, reflexionemos en lo que hicimos hasta ahora y qué podemos mejorar... es momento de decir pará, reflexiono, veo qué hice ahora, cómo lo hicimos, qué puedo cambiar.”

(Autoridad 2 – caso2)

De este modo, tras el análisis de las voces de las autoridades del caso 1 y 2, se observó la predominancia de una concepción de la evaluación como medio y herramienta para la mejora, vinculada a su función formativa y orientada a fortalecer los procesos (Fernández Lamarra, 2014).

Asimismo, se observó que las autoridades del caso 1 asignaron al proceso evaluativo la utilidad de propiciar el establecimiento de un “orden institucional” que vinculan con la mejora de las carreras y del funcionamiento institucional:

“Es organizarse, la verdad que para mí es absolutamente fundamental el tema este de las acreditaciones, cómo mejora el funcionamiento de la facultad.”

(Autoridad 1-caso 1)

“Es una instancia importante para lo que es la autoevaluación y antes de que empiece todo la hemos procesado en una comisión, que se evaluó todo, no sólo lo académico, el programa, la biblioteca, las instalaciones... O sea, todo un abanico”

(Autoridad 2 – caso1)

“En la medida que fue pasando el tiempo, sobre todo en estos últimos 10 años, cambió algo, la mirada, con respecto a la CONEAU y ya se empieza a ver ese rol de velar por la mejora de la calidad, no sólo en las cuestiones educativas, la calidad NO en cuanto hace a la educación solamente. Sino que la calidad en todos otros aquellos aspectos normativos sobre los que uno no tenía la visión de pensar que esos aspectos influían también en la calidad de la enseñanza.”

(Autoridad 3-caso1)

Por su parte, las autoridades del caso 2 también asignaron al proceso evaluativo la utilidad de propiciar el establecimiento de un orden institucional ligado a la mejora; pero también enfatizaron su utilidad para promover el “trabajo integrado” dentro de la institución:

“La ventaja que tiene es el trabajo integrado entre docentes, no docentes, graduados, alumnos, incluso... Estábamos acostumbrados a trabajar de una manera muy independiente y no integral, y de golpe nos dimos cuenta de que había cosas que no las estábamos haciendo como para favorecer esa mejora continua, y eso nos obligó a trabajar integrados de distinta manera y a modificar un montón de actitudes.”

(Autoridad 1-caso2)

“A veces tener esta instancia en donde vos tenés un tiempo para dedicarle a la autoevaluación en realidad después te lleva a una reflexión y a la acción. Además, en cierta manera se sistematiza un poco el mecanismo, ayuda a ordenarlos.”

“Nos dio conciencia a todos de un trabajo global en equipo, que eso es muy importante. Porque si no cada uno tenía su sector de trabajo... es cierto que eso nos obligó a trabajar en conjunto con un mismo objetivo a toda la facultad en los diferentes sectores, docente, no docente, administrativos... La verdad que fue un cambio de paradigma.”

(Autoridad 2-caso2)

De este modo, en lo que respecta a las percepciones de las autoridades de los casos 1 y 2 sobre evaluación universitaria, se ha observado una tendencia a inclinarse fuertemente hacia una concepción de la evaluación como medio y herramienta para la mejora, plasmada en su utilidad de propiciar el establecimiento de un “orden institucional” vinculado con la mejora de las carreras y del funcionamiento institucional (caso 1), y en la utilidad de propiciar la conformación de un “trabajo integrado” (caso 2). Emergieron sentidos relacionados a la función *formativa* de los procesos evaluativos vinculada a su potencial de alentar el fortalecimiento de los procesos de gestión (Fernández Lamarra, 2014). En este sentido, se evidencia en ambos casos que esta visión de la evaluación universitaria ligada a la mejora colaboró incluso con la movilización del pensamiento crítico de la comunidad académica y del medio acerca de la propia institución (Villanueva, 2009), destacándose asimismo la centralidad de la autoevaluación como herramienta potente para introspeccionarse, reparar sobre lo hecho y reflexionar críticamente sobre el propio accionar (Caillón, 2012). Particularmente, en el caso 2 emerge una fuerte idea de la autoevaluación como herramienta capaz de generar una serie de efectos positivos tales como el mejoramiento de la carrera y de la institución a partir del incremento del involucramiento de los trabajadores (Kells, Maasen y Haan, 1992).

Si bien en ambos casos de estudio las autoridades se inclinan por una visión de la evaluación universitaria como herramienta y medio para la mejora, reconocen en ella un componente de control y una carga burocrática dada por la “*cantidad de papeles*” o “*casilleros y fichas que llenar*”. No obstante, entienden que ello es en cierto punto “necesario” para perseguir otros fines o metas que traen, al final de camino, crecimiento y satisfacción, pero que dependen de la mirada que se asuma:

“Vos tenés que ser crítico en tu presentación y entonces en eso te estás comprometiendo. No es fácil, porque no es nada más llenar fichas.”

(Autoridad 1-caso 1)

“Bueno eso hay... del control, muy burocrático. De eso hay. Ahora si contribuye a la mejora, tengo que pensar que sí porque uno tiene que ser lo más sincero posible....

Creo que la ventaja mata cualquier otro tipo de desventaja. Pero vuelvo a decir quizás, un poco lo burocrático... la ficha de investigación, la ficha de ciencia, la ficha de esto, renovar... y todo el mundo anda lleno de papeles.”

(Autoridad 2 – caso 1)

“La idea es ver lo que tenemos que cambiar para funcionar mejor, esa es la parte más complicada que nosotros tenemos, la parte burocrática. Y lo bueno es que, hablando y llevándose bien con la gente, haciéndola participe de lo que uno tiene que cargar y le mostramos la base, los llamamos y hablamos, les contamos los problemas que tenemos que resolver para poder hacer los informes, la gente comienza a entender y a aceptar que se puede funcionar de otra manera.”

(Autoridad 3-caso1)

“Esa sistematización obligó a la gestión y desde las cátedras a ordenar la forma de trabajar... Nos obligó a ver todo con una mirada muy parecida”

(Autoridad 1-caso2)

“En la primera (acreditación) fue infernal el trabajo. Porque sistematizar todo en esa ficha era muchísima información, muy compleja, con mucha información.”

“Como ventaja fue lo institucional, nos hizo un cambio de cabeza ver todo en forma global, de tenernos en cada una de las dimensiones para analizar, fue parar y ver toda la institución juntos, la verdad que fue muy fuerte.”

(Autoridad 2-caso2)

Asimismo, se evidencia un cambio y diferencia notable y valorada como positiva entre la primera y segunda acreditación:

“(el proceso de acreditación es) absolutamente positivo. Renegamos de las cosas que tenemos que presentar y nos piden; pero eso te lleva a organizarte. De la primera acreditación a ahora cambio totalmente la facultad en ese sentido.”

(Autoridad 1-caso 1)

“Más allá de la primera visión que uno tuvo como que era algo muy traumático, creo que ahora de a poco esa parte traumática se perdió y comienza a hacerse como algo habitual, de la misma manera que es habitual para los alumnos que los evalúen respecto de sus aprendizajes, a nosotros nos evalúan respecto a nuestro funcionamiento.”

(Autoridad 3 –caso1)

“Ya en la segunda vez las fichas ya estaban llenadas, solo había que actualizarlas.”

(Autoridad 2-caso2)

En este sentido, se observa que las autoridades de ambos casos reconocen un componente de control y una fuerte carga burocrática y administrativa en los procesos (Fernández Lamarra, 2013). No obstante, a partir del análisis de las voces de estos actores se observa que la carga del componente de mejora de alguna manera “minimiza” o revierte la “pesadez” de la carga burocrática del proceso. En este sentido, emergen sentidos de la evaluación ligada a la generación de procesos de mejora, cambio y desarrollo institucional devenidos en la instauración de un “orden organizacional”, un mejor funcionamiento y un “cambio de paradigma” relacionado a la visión y a la manera de “hacer las cosas”, lo que se vincula al reconocimiento de los procesos de evaluación y acreditación como medio para la mejora o como puntapié para potenciar el desarrollo de cambios sustanciales (Marquina, 2016).

En cuanto a las percepciones de los docentes sobre evaluación universitaria, se hallaron algunas cuestiones compartidas con las autoridades y otras disímiles. En primer lugar, se observó tanto en el caso 1 como en el caso 2 una inclinación hacia la consideración de la evaluación universitaria como herramienta para propiciar actividades reflexivas y alentar el mejoramiento de las instituciones y las carreras (Marquina, 2016):

CASO 1	CASO 2
<i>“Creo que nos ayuda el hecho de tener que demostrar qué estamos haciendo, lo que hacemos, lo que somos, o el prestigio que se supone que nosotros tenemos. Nos obliga a ver nuestros propios defectos, y de esa forma, empezar a tratar de mejorar o por lo menos tener lo que necesitamos.” (Docente 1)</i>	<i>“La oportunidad creo que tiene que ver con un mecanismo de revisión continua que permite la mejora continua. O sea, un sistema que te marca defectos a corregir con una mirada totalmente objetiva.” (Docente 1)</i> <i>“Como ventajas, lo que estuve señalando fue la mejora. Y mirar todos los procesos</i>

<p><i>“Yo creo que todo proceso de acreditación o todo proceso de cierta evaluación, podemos asemejarlo de alguna manera a un proceso de gestión de calidad.” (Docente 2)</i></p> <p><i>“Las ventajas (son), obviamente, poder mejorar y armonizar con el resto del país.” (Docente 3)</i></p> <p><i>“Yo creo que predominó la mejora en una primera acreditación y la facultad estaba evidentemente un poco desabastecida de algunas cosas. Para una primera acreditación hubo que hacer mejoras, la segunda fue más rápido porque obviamente fue más de control.” (Docente 4)</i></p> <p><i>“Me parece que es beneficioso para todos, el hecho de que seamos evaluados. Es decir, incluso por cómo nos estamos desarrollando y cómo se desenvuelven todos en general y para una cuestión de superación también.” (Docente 5)</i></p> <p><i>“Lo que nos sirve a nosotros dentro de nuestras asignaturas es darnos cuenta de cosas que podemos mejorar o cambios que podemos hacer.” (Docente 6)</i></p>	<p><i>y revisarlos, porque a veces puede haber un dejarse estar, y no continuar con la mejora.” (Docente 2)</i></p> <p><i>“Creo que son procesos importantes, porque más allá de buscar los estándares y del objetivo final, todo el proceso implica y lleva a un conocimiento profundo de lo que es la institución por parte de los distintos actores. Y esto permite, a partir de ahí, ver cómo continuar, qué mejorar, ver dónde uno está flojo.” (Docente 3)</i></p> <p><i>“Al final, las mejoras que se lograron con la acreditación fue lo satisfactorio...Yo los describiría como procesos que tienen potencial alto para incidir en la mejora.” (Docente 4)</i></p>
--	---

No obstante, a diferencia de las autoridades, se reconoció fuertemente la existencia del componente de control. En la mayoría de los casos, este control fue considerado como necesario dada la importancia de unificar criterios de formación profesional en las distintas universidades, mientras que en algunos fue criticado precisamente por sostener un modelo único y promover la comparación:

“A mí no me molesta el control, siempre y cuando no sea como una exageración, dejame que te muestre lo que soy, yo no tengo problema”

“Nosotros que trabajamos en salud especialmente es una responsabilidad enorme, creo que tiene que existir de todas maneras un control. No es que está mal que sea controlada.”

(Docente 1-caso1)

“Las ventajas son, como te digo, tener un estándar como para que cualquier de cualquier universidad que cumpla con estos estándares, tenga el mismo nivel. Sea un profesional que cuando vaya a cerrar su matrícula tenga el mismo, digamos, estándar. Me parece que estos procesos, como te decía, tienen siempre la ventaja de que, si uno los toma como una oportunidad de mejora justamente te permite conocer y evaluar dónde estás parado, qué cosas podés mejorar, qué cosas no, si no las podés mejorar, cómo resolverlo.” (Docente 2-caso1)

“Está bueno poder armonizar y tener todas las carreras acreditadas, no sólo a nivel local, sino que también a nivel internacional”

(Docente 3-caso1)

“A mí me parece bien que haya una entidad que de alguna manera pueda unificar los planes y unificar el tema de que estando una determinada carrera acreditada en distintas universidades uno tenga por lo menos una base de que esto, independientemente de en qué universidad uno lo pueda hacer, sea privada o sea estatal, haya una cierta uniformidad y que de un aval el hecho de que este acreditado.”

(Docente 4-caso1)

“Yo creo que es importante todo lo que es la acreditación de las carreras, porque da un marco importante para los contenidos que debe tener y acreditar cada carrera. Entonces como en ese sentido de asegurar o garantizar una calidad educativa en las distintas instituciones es importante.”

(Docente 6-caso1)

“Creo que uno de los errores del sistema es que pretende poner en un modelo único a la totalidad de las realidades, y no creo que sea así; yo creo que el modelo debería tener un umbral mínimo, y todo lo que sea por encima de ese umbral debiera analizarse de forma distinta, de forma individual en cada una de las facultades.”

(Docente 1-caso2)

Por su parte, y al igual que las autoridades, los docentes asignaron al proceso evaluativo la utilidad de propiciar el establecimiento de un orden ligado a la mejora que en el caso 1 es vinculada al “orden” y “aggiornamiento”, y en el caso 2 incluye la utilidad para promover el “trabajo integrado” dentro de la institución, en concordancia con lo sostenido por sus autoridades:

CASO 1	CASO 2
--------	--------

<p><i>“Son cambios necesarios. No creo que sean positivos ni negativos, es lo que yo te digo creo que nosotros nos tenemos que ir acomodado a una realidad que va cambiando permanentemente. Uno se tiene que ir aggiornando a los contenidos que dicta, en cómo los dicta, en la modalidad en que los dicta. Y uno creo, que como docentes lo que tenemos que hacer es acomodarnos a esas nuevas realidades.” (Docente 2)</i></p> <p><i>“Y se nota, no es lo mismo que una carrera que no ha sido sometida, en cómo están organizadas.” (Docente 3)</i></p> <p><i>“Yo creo que la ventaja fue esa, que todos tengan el relevamiento de la universidad y saber qué tenemos, con qué contamos... Pero como no es solamente lo académico, sino que es lo edilicio, todo el resto del personal, en general yo creo que mejoró, que la facultad tuvo que aggiornarse y mejorarse y a mí eso me parece bien.”</i> <i>(Docente 4)</i></p>	<p><i>“Creo que en la carrera hubo procesos innovadores en cuanto a los contenidos, la metodología y la disponibilidad de los distintos profesores y claustros para participar de este proceso y colaborar. Yo creo que eso produjo un despertar, una sacudida.” (Docente 2)</i></p> <p><i>“Otra ventaja de estos procesos de acreditación es que se escuchan todas las voces, porque si un proceso de autoevaluación se hace bien, incorpora la voz de la gestión, de los docentes, alumnos, graduados y de los posibles empleadores de esos graduados. Entonces, se escucha a todas las voces y eso aporta un plus fantástico.” (Docente 3)</i></p> <p><i>“La ventaja fue empezar a trabajar en equipo. Porque había una dispersión muy grande entre la gente, y no entendían bien los procesos de acreditación.”</i> <i>(Docente 4)</i></p>
---	--

Si bien en líneas generales, en ambos casos se identificó un reconocimiento del componente de mejora vinculado a la promoción de cambios valorados como positivos, se identificó una gran preocupación en torno a la carga burocrática y administrativa del proceso: el componente burocrático fue fuertemente ponderado por los docentes de ambos casos, a partir de cuyas voces se identificó la “cantidad de papeles” o “casilleros

y fichas que llenar”, ligado a la “escasez de recursos” (tiempo) como categoría clave que marca una suerte de sentimiento de “hastío” frente a los procesos evaluativos:

CASO 1	CASO 2
<p><i>“Yo me acuerdo de que cuando no estaba dentro del grupo, llegaba un mail de acreditación y era como “por Dios, otra vez no” y ahora lo entiendo. Lo terminaba haciendo, pero era como que veía acreditaciones y era “ay, Dios mío, otra vez no.”</i></p> <p><i>“Entonces eso para mí es la peor dificultad. Además de todos los papeles que hay que conseguir, de todo el papelerío burocrático”</i></p> <p><i>(Docente 1)</i></p> <p><i>“Las dificultades más que nada están en relación con la recolección de los datos muchas veces. Pero no porque sea una dificultad genuina, sino porque eso también depende del estado inicial en el que uno se encontraba. Obviamente nuestro primer proceso fue agobiante.”</i></p> <p><i>(Docente 2)</i></p> <p><i>“En definitiva el fin es muy bueno, pero quizás todo ese proceso burocrático es bastante engorroso... presentar en tiempo y forma. Y todo que completemos los datos y todo lo demás.”</i> (Docente 3)</p>	<p><i>“Otra desventaja es el tiempo que este proceso lleva. Es una desventaja porque decirles a todos los docentes que carguen la ficha es mucho tiempo, y hace que muchas veces uno lo haga así nomás.”</i></p> <p><i>(Docente 3)</i></p> <p><i>“Fue un proceso estresante. Había que cargar los datos y demás, pero después hay satisfacción... Al final, las mejoras que se lograron con la acreditación fue lo satisfactorio.”</i> (Docente 4)</p>

<p><i>“Yo desventajas prácticamente no le veo, salvo el tiempo que consume” (Docente 4)</i></p> <p><i>“En dificultad que generaron los procesos de acreditación, bueno hay que dedicarles un tiempo y ese es un mal que padecemos todos, la escasez de tiempo.” (Docente 5)</i></p> <p><i>“Por un lado, te viene a la mente todas las cosas que tenés que llenar, papeles que le tenés que pedir a todos los docentes y toda la información que hay que recabar y tiempo que lleva llenar todo eso. Pero bueno, siempre en vista que después es importante... En cuanto a las desventajas, lo que solemos decir todos los que tenemos que llenar los papeles es que nos lleva mucho.” (Docente 6)</i></p>	
---	--

Este sentimiento de “hastío” demostrado por la gran mayoría de los docentes parece esconder un fuerte reclamo por el reconocimiento de la multiplicidad de tareas desempeñadas por los docentes: investigación y extensión, al tiempo que docencia (Coppola, 2011).

A partir de este análisis, puede conformarse el siguiente esquema:

		CONTROL	MEJORA
Caso 1	AUTORIDADES		X
	DOCENTES	X	X
Caso 2	AUTORIDADES		X

	DOCENTES	X	X
--	-----------------	----------	----------

De este modo, se concluye que en ambos casos bajo análisis, tanto autoridades como docentes destacan el componente de mejora de los procesos de evaluación y acreditación universitaria, considerando a la evaluación, centralmente, en su función *formativa* (Stubrin, 2010), esto es, como medio y como herramienta posibilitadora de actividades reflexivas para la promoción de mejoras (Fernández Lamarra, 2014), reconocidas como “aggiornamientos” y “ordenamientos” (caso 1), o “cambio de paradigma” (caso 2), esto es, cambios sustantivos (Marquina, 2016). Adicionalmente, en ambos grupos de actores de ambos casos emergió una fuerte valoración de la autoevaluación en tanto herramienta para alentar la introspección, el autoconocimiento y la detección de situaciones a ser atendidas para el diseño de acciones orientadas al mejoramiento de las carreras y de la institución (Kells, Maasen y Haan, 1992). Esto permite contar con algunos indicios para pensar que, en este sentido y en estos casos puntuales, los organismos y mecanismos de aseguramiento de la calidad están efectivamente promoviendo procesos de cambio y de innovación, acompañando a las instituciones en la tarea de emprender dichos procesos y no solamente evaluando los resultados finales (Lemaitre y Mena, 2012).

No obstante, mientras que en las autoridades emerge una fuerte inclinación hacia la mejora y una suerte de minimización del componente de control o burocrático, en general en los docentes de ambos casos esta visión es más balanceada o moderada, e incluye el reconocimiento de un fuerte componente de control ligado a la demostración de lo que se hace y a la unificación de criterios de formación profesional (centralmente, el caso 1). Reconocen, asimismo, un componente muy importante de burocracia en los procesos ligado a la gran cantidad de información que se solicita, a “llenar papeles o fichas”, lo que catalogan como “engorroso” y “agobiante”, y conciben con una suerte de sentimiento de “hastío” ligado al tiempo que insume el proceso en tanto recurso escaso. En este sentido, parece esconderse el reclamo porque esta cuestión sea atendida a fin de que no se deslegitimen ni contaminen los procesos (Torre y Zapata, 2012), y evitar así opacar el componente de mejora. Pese a ello, entienden que el componente de control o burocrático es, de alguna manera, “inevitable” o “necesario” para perseguir otros fines o metas que traen, al final de camino, crecimiento y satisfacción.

5.4 Distancia entre los propósitos declarados por la CONEAU y la percepción efectiva de las autoridades y docentes

Tal como se anticipó al inicio de este trabajo, a lo largo de estos años la CONEAU ha intentado imprimir una visión de los procesos de evaluación ligada a alentar, promover y consolidar la generación de mejoras en la educación superior (CONEAU, 2015). En esta misma línea, Marquina (2016) sostiene que la agencia demuestra la preocupación por no promover procesos de burocratización de la evaluación ni limitar sus funciones al control, sino también a alentar y disparar, desde su accionar, el mejoramiento de las instituciones y las carreras.

Efectivamente, y tal como se detalló en el apartado anterior, en los casos que analiza la presente tesis se identificó en las percepciones de los distintos actores una preponderancia del componente de mejora de la evaluación universitaria, deseada y promovida en lo enunciativo por la CONEAU. No obstante, mientras que en el grupo de autoridades se identificó una inclinación más notable hacia el componente de mejora y una suerte de visión morigerada del componente de control y burocrático, en el grupo de los docentes de ambos casos de estudio se observó una visión más balanceada o moderada. Si bien, en líneas generales, en lo fáctico se observó que entre ellos prima una visión de la evaluación ligada a la mejora y en su carácter de herramienta y medio para posibilitarla, se observó asimismo que estos actores identificaron un fuerte peso del componente de control y burocrático. El componente de control, en líneas generales, es asumido como necesario. Esto puede deberse a la necesidad de garantizar la formación de un profesional capaz de ejercer la profesión con criterio y buen desempeño en cualquier punto del país, como así también de garantizar que las distintas universidades del país formen profesionales con criterios de formación compartidos a fin de propiciar la movilidad académica, cuestión de suma relevancia y valor en la actualidad. En cuanto al componente burocrático, se ha observado que el mismo es asumido con sentimiento de agobio y “hastío” dado el tiempo que insumen los procesos evaluativos ligado a la gran cantidad de información que se solicita y de “fichas o casilleros” que se debe llenar. Es en este punto en el cual se identifica cierta distancia o alejamiento de los propósitos de mejora declarados por la

CONEAU. Esta cuestión evidencia una suerte de reclamo (más bien tácito que explícito) por parte de los docentes de que la CONEAU recoja esta cuestión, la atienda de alguna manera y trabaje sobre ella. En tal sentido, y retomando el trabajo de Sursock (2011) aludido en “Antecedentes”, se reitera la importancia reducir el volumen de “tareas burocráticas”, en este caso, a fin de que esto no incida de forma negativa en los procesos evaluativos, o provocando cansancio en los actores o generando “universidades de papel” (Fernandez Lamarra, 2014), opacando el componente de mejora. De este modo, se evidencia la necesidad de atender a dicha cuestión y trabajar desde la CONEAU en torno a ella, a fin de lograr, en la realidad fáctica, el efectivo cumplimiento de este propósito enunciado declarativamente.

5.5 Percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad

Este apartado presenta el análisis de las percepciones identificadas de las autoridades y docentes sobre los efectos generados a partir de los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad, conforme al objetivo de trabajo correspondiente. Puntualmente, se consideraron las dimensiones “Gestión Institucional”, “Gestión del Personal Docente” y “Gestión Curricular”, todas ellas vinculadas a la gestión interna de la calidad, conforme se detalló en el apartado metodológico⁵. Las percepciones de los actores sobre ello también fueron relevadas a partir de las entrevistas efectuadas a autoridades y a un grupo de docentes de ambos casos de análisis, tal como se detalló con anterioridad.

5.5.1 Percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en la “Gestión Institucional”

En relación a la dimensión “Gestión Institucional”, en las autoridades del caso 1 se destacó como principales efectos:

⁵ Cabe destacar que, si bien las tres dimensiones hacen a un “todo complejo” en un sistema de gestión de la calidad, las mismas fueron diferenciadas a los fines netamente analíticos.

- La implementación del SIU y la informatización de datos, lo que permitió diseñar mecanismos de seguimiento de alumnos, contar con información para apoyar la toma de decisiones, delinear acciones de planificación y establecer un orden o “emprolijamiento” institucional, organizando la gestión institucional.
- La creación de una Subsecretaría de evaluación y acreditación, como consecuencia de la importancia asignada a los procesos evaluativos, demostrada en el rango jerárquico que se le asignó.

“A nivel institución cambió en el tema de los procedimientos en todas las áreas. En todas las áreas empezamos a ver cosas que no estábamos viendo y que teníamos que controlar, el tema de actas, el tema de guardar información. O sea, se emprolijó.”

(Autoridad 1-caso 1)

“En el caso de los alumnos el SIU es extraordinario, porque prácticamente tenés todo ahí... Ya en algunas secretarías hay bastante información, ya se sacaron todos los papeles de encima y tienen todo subido. Estos temas te enseñan que cuando tenés que buscar la información no te es fácil buscar en carpetas y papeles, en eso nos ayudó mucho el tema de las acreditaciones.”

(Autoridad 1-caso 1)

“El sistema, adaptarnos al SIU Guaraní, que eso fue también innovador.”

(Autoridad 2-caso 1)

“Se han incorporado todos los alumnos de las carreras de grado al SIU Guaraní, lo que nos permite hacer un seguimiento de los alumnos un poco más organizado.”

Entonces esto nos permite hacer un seguimiento más cerca de los estudiantes y ver cómo va siendo su tránsito curricular, tomar un poco sus sugerencias en las encuestas, tener informatizado todo el sistema de actas fue fundamental.”

(Autoridad 3-caso 1)

“En realidad, se acredita toda la facultad, no sólo los docentes, los testimonios de los alumnos... Y siempre nos preocupamos, como te dije al principio, del tema del trayecto universitario, el desgranamiento. Entonces el mayor motivo del cambio de estudio que hicimos reciente es para tratar de neutralizar ese desgranamiento o abandono.”

(Autoridad 2-caso 1)

“Los alumnos ya no hacen en las carreras en el tiempo en el que están diseñadas. Y eso tiene que ver mucho por parte de los alumnos, porque en las vidas de ellos cambió, de hecho, lo tenemos en encuestas, hemos recogido esa información.”

(Autoridad 2-caso 1)

“También hay subsecretaría de acreditación... vimos la importancia del proceso de acreditación para lo cual se generó Subsecretaría de Acreditación.”

(Autoridad 2-caso 1)

“Se creó la Subsecretaría de Acreditación. Antes era como una especie de comisión que funcionaba dentro de lo que era la Secretaría Académica. Y ahora es una subsecretaria que depende del decanato directamente.”

(Autoridad 3-caso1)

En cuanto a las autoridades del caso 2, a partir de sus voces se observa que el énfasis estuvo puesto en:

- La generación de sinergias institucionales, devenidas en “trabajo integrado” para la planificación y programación orientada a la mejora, lo que se asume como un “cambio de paradigma”.
- Relacionado a ello, la creación de mecanismos de seguimiento de alumnos y graduados, identificados como herramientas potentes para la evaluación-reflexión-acción.

“Se crearon comisiones permanentes relacionadas con la mejora continua que iban evaluando permanentemente lo que iba sucediendo e íbamos realizando cambios de acuerdo a las necesidades, eso obligó a formar equipos de trabajo integrados.”

(Autoridad 1-caso2)

“Nos dio conciencia a todos de un trabajo global en equipo, que eso es muy importante. Porque si no, cada uno tenía su sector de trabajo y siempre se trabajó en consultas de conjunto en la gestión; pero también es cierto que eso no sólo nos obligó a trabajar en conjunto con un mismo objetivo a toda la facultad en los diferentes sectores, docente, no docente, administrativos... la verdad que fue un cambio de paradigma.”

(Autoridad 2-caso2)

“El seguimiento de sistema de alumnos y graduados me pareció otra cosa a destacar que nos dio una herramienta... Estructuró el equipo de trabajo, la gestión; estructuró

equipos de trabajo y mecanismos y departamentos que llevaron al seguimiento de los alumnos. Lo sistematizó y estructuró más.”

(Autoridad 2-caso2)

“Hubo seguimiento de alumnos y graduados en estas instancias, en el seguimiento de alumnos se establecieron 2 instancias que se llamaron de evaluación de los conocimientos de los alumnos... se sacaron muchos datos... ahí estaba el primer examen de medición global, ahora el segundo examen de medición global tenía mucha incidencia o casi toda la incidencia la tenía la facultad y eso hacía que nos evaluemos y ver cómo estamos funcionando. Y ahí encontramos un montón de pequeños detalles que fuimos modificando... Gracias a la CONEAU se estableció un mecanismo de seguimiento de graduados”

(Autoridad 2-caso2)

De este modo, se deduce que en ambos casos los efectos percibidos por las autoridades, ya sea la creación de una subsecretaría de evaluación y la implementación de un sistema de datos ligado a mecanismos de seguimiento de alumnos (caso 1), como la generación de trabajo integrado y la creación de mecanismos de seguimiento de alumnos y graduados (caso 2), se ligan fuertemente a la conformación de un mecanismo de gestión interna de la calidad orientado a la mejora el cual, asumiendo el marco teórico de Kells et al. (1992), abarca actividades de monitoreo (observación y seguimiento de procesos a partir de sistemas de información), investigación institucional (recolección de información) y análisis de los datos para la reflexión, planificación y acción para la mejora. En este sentido, se identifica una combinación de los procesos de evaluación y planificación estratégica orientados al cambio (Ojeda, 2018; Lemaitre, 2019).

En cuanto a las percepciones de los docentes, a partir del análisis del caso 1 se detectó una visión compartida con aquella de las autoridades. En este caso, al igual que sus autoridades, se identificó como efectos principales alentados por los procesos de

evaluación y acreditación, la creación de la Subsecretaría de Evaluación y Acreditación y la implementación de sistema para la informatización de datos junto a mecanismos de seguimiento de alumnos. En este último caso, en líneas generales los docentes comparten con sus autoridades la visión de que esto contribuyó a establecer un “orden” en el funcionamiento de la facultad; pero se diferencian de ellas en la utilidad que asignan a los sistemas de datos: en general, asumen que actuaron como herramienta principalmente para contar con información vinculada a la revisión curricular o de la modalidad de dictado de las asignaturas a cargo:

“(los procesos de evaluación ya acreditación) promovieron ordenar las bases de datos, gestión documental en cada uno de los tipos de oficinas tanto alumnos, administrativos, etc.”

(Docente 3-caso1)

“Nosotros nos dimos cuenta de que faltaba todo ese seguimiento a alumnos, a estudiantes y a graduados. Bueno, digamos, lo alertamos... entonces tomamos la decisión de hacer nosotros mismos una encuesta para alumnos... sacamos un montón de información, información buenísima que sirvió para este cambio que te digo, para cambios del plan de estudio y demás... Ahora lo que hicimos fue... la facultad tiene el Kolla, entonces hicimos el curso de Kolla, para generar las encuestas y ahora en cuanto salga, haremos el siguiente para evaluar las respuestas.”

(Docente 1-caso1)

“El hecho de que en nuestra facultad en particular se haya implementado el sistema de guaraní para los alumnos, me parece un avance en ese sentido porque también transparentiza, no sólo para los docentes, sino que también para los estudiantes, cuáles son sus situaciones académicas... Con la implementación de SIU Guaraní... la

información que uno puede extraer del sistema es muy potente para evaluar un montón de cosas”

(Docente 2-caso1)

“De alguna manera el hecho de tener ahora programa, donde se cargan los alumnos, donde se controla el alumnado, donde uno tiene mejor acceso a las distintas áreas si necesita algo del personal, de los alumnos o curricular o de lo que sea, bueno es como que hay mucha más información, la información llega más rápido, los controles son más rápidos, llevar el cuatrimestre adelante con todo esto

informatizado”

(Docente 4-caso1)

“(la información de las bases de datos) Quizás a nosotros nos sirve para ver un poco mejor cuánto tardan en dar los finales los alumnos que cursan”

(Docente 6-caso 1)

De este modo, si bien emergen a partir de las voces de los docentes del caso 1 significados compartidos con las autoridades, principalmente vinculados a la generación de cambios estructurales en la institución ligados a la creación de una subsecretaría abocada a los procesos evaluativos y al “establecimiento de un orden” en gran medida gracias a la implementación de sistema para la informatización de datos, se observa que los docentes asignan a ello una importancia más bien orientada y focalizada en el plano áulico, asumiéndola como herramienta principalmente para contar con información vinculada a la revisión curricular o de las asignaturas a cargo. A partir de ello y retomando a Lemaitre (2019), en este caso puede pensarse que los procesos de evaluación y acreditación universitaria, a partir de la explicitación de los criterios de calidad, han contribuido en alguna medida a promover en esta institución la generación de mecanismos de gestión

interna de la calidad en esta dimensión de análisis, al promover el desarrollo y uso de sistemas de información y monitoreo para la toma de decisiones, la reflexión institucional acerca de la calidad y el diseño de acciones y planes vinculados a la mejora. De este modo, pese a ello, pueden percibirse aportes de los procesos de AC a la configuración de rutinas de gestión interna de la calidad, en este caso, focalizadas en un plano más bien ligado a la función de docencia, pero que de igual modo asume procesos de revisión y reflexión para la mejora. A partir de ello y considerando el análisis de las percepciones de este grupo, puede corroborarse que los procesos de evaluación universitaria han sido efectivamente formativos y estimulantes de mejoras (Stubrin, 2010).

En cuanto a los docentes del caso 2, se identificó una visión compartida con sus autoridades respecto a identificar la creación de mecanismos de seguimiento de alumnos y graduados, como herramienta para la evaluación-reflexión-acción:

“En cuanto al seguimiento de alumnos, se hizo uno que se intensificó a través de un sistema”

(Docente 1-caso2)

“Se hizo un seguimiento a través de encuestas de graduados de 1 año y graduados de 5, que se hicieron encuestas para darnos una idea muestral de cómo estaban los últimos graduados que tuvimos.”

(Docente 1-caso2)

“Fue un estímulo la evaluación para mejorar no solamente los procesos, sino los instrumentos.”

(Docente 3-caso2)

“A partir de los procesos de acreditación se presentaron por parte de las distintas secretarías de la facultad, planes de trabajo, proyectos con objetivos; si hay reuniones de trabajo se hacen memorias y balances, es decir, pensé esto y se dio o no se dio. Esto permite que haya cambios, está bueno.”

(Docente 3-caso2)

Por su parte, si bien los docentes de este caso identificaron la generación de sinergias para el trabajo en pos de la mejora, repararon en la necesidad de que los mecanismos para la mejora se mantengan constantes en el tiempo, para que la mejora no se detenga:

“Yo valoraría como muy positivos a estos procesos y cambios, pero también importante sostenerlos. Que no sea un proceso que quedó y nada más, sino que haya una continuidad permanente.” (Docente 2-caso2)

“Creo que el hacer que este proceso sea un proceso que incluye a todos los sectores de la facultad, también genera estímulos en este sentido. El hecho es poder sostenerlos en el tiempo” (Docente 2-caso2)

A partir de ello, se observó que el grupo de docentes del caso 2, al igual que las autoridades, asignó a la evaluación universitaria como efecto principal en esta dimensión, el haber promovido la creación de mecanismos de seguimiento de alumnos y graduados, asumidas como herramienta para la evaluación-reflexión-acción. Esto también aporta evidencias para pensar que, efectivamente, han contribuido los procesos de evaluación y acreditación a la promoción de mejoras a partir de alentar la conformación y sistematización de rutinas de gestión interna de la calidad (Salazar, 2012). En este sentido, se observa la contribución de los procesos de evaluación universitaria a alentar la generación de rutinas de gestión y mecanismos orientados a posibilitar la utilización de

información para la elaboración de planes de mejora (Kells, Maasen y Haan, 1992). No obstante, se identificó una fuerte preocupación (puntualmente, en docentes del caso 2) porque estos procesos vinculados a la gestión de la calidad para la mejora se sostengan, sean perdurables. A partir de esta cuestión, se observa una suerte de “reclamo” hacia los actores institucionales y, principalmente, a la agencia de AC por velar por la permanencia y “ciclicidad” de los procesos de mejora. De allí se deduce, retomando a Lemaitre (2017), la necesidad de revisar y/o actualizar el potencial de los mecanismos y procesos de AC, a fin de que sean una oportunidad para transitar hacia un espiral de calidad donde la mejora permanente sea el horizonte.

5.5.2 Percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en la “Gestión del Personal Docente”

En relación a la dimensión “Gestión del Personal Docente”, tras el análisis de las percepciones de las autoridades de los casos 1 y 2, se observó que en ambos casos la profesionalización docente era una “apuesta” de la propia facultad y universidad ligada a la capacitación pedagógica para la enseñanza, previa a los procesos de acreditación:

“El tema de darle importancia a lo pedagógico se dio hace bastantes años, ya en los 90 se empezó a dar cursos a los docentes, se contrató gente especializada en pedagogía para que diera cursos. No es una cosa que viene de la acreditación, fue de antes.”

(Autoridad 1-caso1)

“La facultad nuestra, le dio desde muy temprano inicio y muy importante la formación docente del personal.”

(Autoridad 1 – caso2)

“Quizás no podría exactamente adjudicarla (la capacitación docente) a los procesos de evaluación y acreditación. Y en nuestra facultad, la capacitación o la formación docente son muy importante. La carrera, los continuos talleres, las consultas para las evaluaciones, juega un rol importante en los concursos de los docentes la capacitación y la formación.”

(Autoridad 2-caso 1)

Esta es una visión compartida con los docentes de ambas instituciones, quienes tampoco identifican grandes impactos de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en este aspecto, puesto que ligan la profesionalización y capacitación docente fundamentalmente a una cuestión más de tipo “idiosincrática” en sintonía con la “apuesta institucional” sostenida por las autoridades:

“Nuestra facultad hace muchos años que tenía esos procesos, yo la realidad es que no sé si fue por la acreditación. Para mí esto es como, vuelvo a repetirte, un tema de idiosincrasia de la institución.”

(Docente 2-caso1)

“Ya digamos nuestra facultad tiene una tradición de formación docente, hace muchísimos años que esta la carrera docente.”

(Docente 3-caso1)

“Nosotros buscamos siempre la calidad de la enseñanza, eso para nosotros en particular, por supuesto que la evaluación y la evaluación a todos los pares es importante, pero desde lo personal siempre se ha buscado la excelencia en la docencia.”

(Docente 5-caso1)

“Nuestra facultad tenía ya la carrera docente, con lo cual no había grandes dificultades en ese sentido.”

(Docente 1-caso2)

En relación a la influencia de los procesos de evaluación y acreditación en los procesos de evaluación y promoción docente, se observó que las autoridades de ambas instituciones parecen no identificar grandes efectos en esta dimensión, atribuibles a los mencionados procesos. En este sentido, identifican la capacitación y profesionalización docente (“carrera docente”) como cuestión que los docentes tradicionalmente tuvieron en cuenta a la hora de lograr una positiva evaluación docente para una efectiva promoción o continuidad en el cargo. En esta línea, vinculan directamente la capacitación y profesionalización docente con el tradicional régimen de concursos para la carrera docente:

“No hubo como grandes cambios en los docentes, quizás sí mucho el tema de la sistematización: el docente se ordenó, se estructuró, cuando se hizo modificaciones en el plan de estudio, modificaciones curriculares o en el proceso de enseñanza aprendizaje... Pero no, en el tema de la formación, todos tenían que tener la Especialización en Docencia Universitaria... Pero nosotros es muy aceitado, cada 3, 4 años un auxiliar es evaluado y un profesor cada 7, 8 años que son los tiempos que están concursando.”

(Autoridad 2-caso2)

“Entonces los docentes saben que tienen que capacitarse sí o sí para mantener los cargos o acceder a los cargos. Más allá de eso, desde el año 90/91 en la facultad funciona la asesoría pedagógica.”

(Autoridad 3-caso 1)

“En cuanto a la sistematización de la evaluación del docente que hace los concursos, siempre estuvo muy ordenado... así que en eso la verdad me parece que la CONEAU sirvió más en cuanto a la actualización de las bases de datos y la sistematización”

(Autoridad 1-caso2)

En general, los docentes de ambos casos comparten con las autoridades esta visión en relación a la influencia de los procesos de evaluación y acreditación en los procesos de evaluación y promoción docente. Si bien consideran a los concursos docentes como las instancias y mecanismos tradicionales para la evaluación y promoción docente, en algunos casos identifican una cierta influencia de los procesos de evaluación y acreditación en el fortalecimiento de la evaluación docente:

“Yo creo que eso (la evaluación docente) se da a través de los concursos docentes. Los concursos docentes son también una herramienta muy importante porque invocan a que cada uno vaya trabajando, sabiendo que para uno poder mantenerse en un cargo o ascender, tiene que tener mayor formación. Y eso también es un estímulo. En la facultad, ese proceso se sostuvo, y la evaluación (y acreditación universitaria) los fortaleció para mejorar el recurso humano disponible para las distintas cátedras.”

(Docente 2-caso 2)

“A ver, las encuestas que llenan los alumnos son evaluación docente. Después en las universidades públicas tenemos los concursos como mecanismos de evaluación docente. Todavía las encuestas no llegan a impactar en los concursos, tampoco estoy de acuerdo en que impacten... Pero sí creo que también hay un mecanismo de evaluación docente que se da a través de estas encuestas.”

(Docente 3-caso 2)

Por otra parte, los docentes de ambas instituciones parecen atribuir la profesionalización y capacitación docente como así también la revisión de la propia práctica para la mejora, no tanto a los procesos de evaluación y acreditación, sino más fuertemente a una cuestión ligada a una “motivación personal” y a una actitud de “proactividad” personal:

“Por suerte es algo como en algún punto contagiante, entonces todos los docentes se capacitan, pero eso es como te digo en una proactividad, casi personal, del docente.

No lo vinculo con los procesos de acreditación”

(Docente 2-caso1)

“Yo no creo que hayan (influido los procesos de evaluación y acreditación en) la revisión de estrategias de enseñanza, no sé, salvo que cada uno lo haya hecho en sus cursos de capacitación docente.”

(Docente 4-caso1)

“A veces esto resulta contagioso, no contagioso como un COVID que es un contagio malo; sino un contagio bueno.”

(Docente 2-caso2)

De este modo y a partir de lo expuesto, se concluye que desde la perspectiva de las autoridades de ambas instituciones bajo análisis, la evaluación y acreditación universitaria no ha provocado notables efectos en esta dimensión y, por tanto, en las rutinas de gestión de la calidad vinculadas a ello, dado que de las voces de los actores emergen sentidos de la capacitación docente más fuertemente vinculada a una “apuesta institucional”, a una “cuestión idiosincrática” o a una “motivación personal” (proactividad), que se entrelaza con una apuesta al fortalecimiento de lo pedagógico y, en ocasiones, a los concursos de antecedentes y oposición ligados a la carrera docente (Coppola, 2011). Por lo tanto, en esta dimensión no se observa que los procesos de evaluación universitaria hayan propiciado la generación de nuevos mecanismos de gestión interna de la calidad (Salazar, 2012) en este aspecto.

5.5.3 Percepciones de las autoridades y docentes sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en la “Gestión Curricular”

En relación a la dimensión “Gestión Curricular”, a partir del análisis de las percepciones de las autoridades de los casos 1 y 2, se identificaron fuertemente los siguientes 3 efectos clave:

- Cambio en los planes de estudio de las carreras, ligado a la incorporación de las Prácticas Profesionales Supervisadas/Obligatorias (PPS/PPO)
- Implementación de sistemas de tutorías a alumnos, orientadas a apoyar su trayecto educativo
- Creación de instancias de evaluación y revisión curricular, principalmente orientada a la revisión de la estructura de correlatividades y de contenidos

En relación al cambio en los planes de estudio, principalmente se identificó, tanto para el caso 1 como para el caso 2, una muy notable alusión a ello y a la incorporación de las PPS/PPO. No obstante, mientras que en el caso 1 este cambio se identifica con el establecimiento de un “orden” aludido también en las otras dimensiones analizadas, en el caso 2 es asumido como posibilitador de aquel “trabajo integrado” que se logró conformar:

CASO 1	CASO 2
--------	--------

<p><i>“Hicimos muchos cambios con respecto a los planes de estudio y carga horaria... Otra cosa que también se arregló con respecto a la formación, es la práctica profesional obligatoria, la cantidad de horas de práctica profesional que tampoco estaba totalmente organizada, teníamos una práctica profesional pero no perfectamente organizado. A partir de ahí se generó una comisión de práctica profesional, hay una cantidad de horas establecidas, de qué manera se tiene que cumplir y en qué lugares.” (Autoridad 1)</i></p> <p><i>“Un cambio grande que hubo, fue respecto a la práctica profesional obligatoria. La práctica profesional empezó a enmarcarse en una cuestión bastante más organizada y más mirada desde la Secretaría Académica, se establecen convenios con los lugares donde los alumnos van a hacer las prácticas, están supervisados por profesores más allá de los tutores que tienen en cada lugar donde se hacen las prácticas profesionales. No había programa de prácticas, eran como lineamientos en su momento y ahora, bueno, tienen programa analítico de las prácticas que tienen que realizar.”</i></p> <p><i>(Autoridad 3)</i></p>	<p><i>“A nosotros nos llevó, por ejemplo, en muchos aspectos consultar a otras cátedras sobre determinados temas, analizar los planes de estudio de otras formas, desde la gestión, desde el equipo de gestión hubo una integración muy importante como para ponernos de acuerdo y discutir las distintas temáticas, también el de priorizar situaciones y actividades, actividades con los alumnos y los futuros profesionales, actividades con los docentes, en eso me parece que ayudó bastante. Nos obligó a ver todo con una mirada muy parecida y objetivos muy parecidos al equipo digamos... Hubo cambios curriculares... distintos cambios curriculares también había una mirada integradora que generaba esos cambios relacionándolo con las correlativas.” (Autoridad 1)</i></p> <p><i>“Otra cosa que me pareció súper importante... fue el desafío también de todas las facultades de veterinarias que establecieron que del último periodo, del último cuatrimestre de la cursada se produzca lo que nosotros llamamos prácticas profesionales supervisadas, algunos lo llaman prácticas pre profesionalizadas, que eso también fue muy importante porque puede abrir la profesión, acercar la facultad a la</i></p>
--	---

	<p><i>profesión. Y eso fue la verdad un gran desafío desde lo institucional muy fuerte porque implicó mucho trabajo donde se implicaron muchos docentes, la gestión, obviamente toda la parte global, los convenios con la UBA.” (Autoridad 2)</i></p>
--	--

De este modo, emerge a partir del análisis de las voces de autoridades del caso 1 un ponderamiento de la cuestión del “orden” o “emprolijamiento”, en este caso, penetrando el plano curricular y vinculado al cambio de planes de estudio alentado por los procesos de evaluación y acreditación; mientras que en el caso 2 sigue emergiendo fuertemente la cuestión del “trabajo integrado” como nueva modalidad.

En relación a la implementación de sistemas de tutorías a alumnos, se observó en las autoridades de ambos casos una fuerte percepción del potencial e incidencia que tuvieron los procesos de evaluación y acreditación en la creación de estas acciones, orientadas a apoyar el trayecto educativo de los estudiantes:

“En todo este período de tiempo se generaron las tutorías para los estudiantes, todos los estudiantes que entran a la facultad, el día que entran se les ponen un tutor... Y después permanentemente estamos haciendo seguimiento de los problemas que pueden tener los estudiantes.”

(Autoridad 1-caso1)

“El sistema de tutorías que tenemos se fue fortaleciendo a lo largo de todos los años y también es una fortaleza justamente que tenemos. Al principio creo que venía de la CONEAU, o sea que promovió la creación de tutorías.”

(Autoridad 2-caso1)

“Los sistemas de tutorías son importantes, de CBC y de grado, los dos.”

(Autoridad-caso2)

“Se establecieron estructuras de tutorías de alumnos de grado que la verdad que funcionaron muy bien para hacer el seguimiento de los alumnos, para orientar a los alumnos.”

(Autoridad 2-caso2)

En relación a la creación de instancias de evaluación y revisión curricular, se observó no solo la creación de dichas instancias, sino también una imbricación con instancias de seguimiento de alumnos y de apoyo a las trayectorias estudiantiles o tutorías:

“En todo este período de tiempo se generaron las tutorías para los estudiantes, todos los estudiantes que entran a la facultad, el día que entran se les pone un tutor...Y después permanentemente estamos haciendo seguimiento de los problemas que pueden tener los estudiantes, por ejemplo, los últimos años empezamos a notar que los estudiantes no cursaban todas las asignaturas del cuatrimestre. Entonces hicimos unas encuestas, que están relacionadas con las acreditaciones porque las acreditaciones te preguntan de qué manera se hace el seguimiento. Pero en el 2008 tuvimos que cambiar el plan de estudio que teníamos desde el 87 y en el 2016 lo volvimos a cambiar porque nos dimos cuenta de que había un sistema por correlativas que cursaban 12/13 materias que debían los finales, una desorganización. Cambiamos en el 2016 entonces el tema de correlativas y la verdad que nos ayudó. Pero todo esto fue producto de observar a los alumnos y ver lo que estaban haciendo.”

(Autoridad 1-caso1)

“Yo creo que la intención de los que elaboraron el plan en el anterior fue buena, de dejar más libre para que pudieran avanzar, y la evaluación que se hizo es que no fue así porque se recibían con materias del ciclo común bien primarias al final... entonces se pusieron más correlativas para que vayan más ordenados, eso es un factor importante.”

(Autoridad 2-caso1)

“(Es en) las encuestas SIU donde nos interesa ver cuáles son los nudos o cuellos de botella que encuentra el alumno para la aprobación de cada una de las asignaturas.

(Autoridad 3-caso 1)

“El seguimiento de los alumnos a lo largo de la carrera, se empezó a analizar cuántos de los que ingresaban regularizaban la asignatura y la aprobaban en el término de un año y cuántos les iba quedando pendiente el examen final o incluso la regularización, ya que hay muchos recursantes. En ese momento también se armó como una especie de programa para los alumnos del ciclo común de la carrera que tenía que ver con los cursos de verano o de invierno para ayudarlos a rendir exámenes finales.”

(Autoridad 3-caso1)

“Esa sistematización...a nosotros nos llevó, por ejemplo, en muchos aspectos, a consultar a otras cátedras sobre determinados temas, analizar los planes de estudio de otras formas.”

(Autoridad 1-caso2)

En ambos casos y aún con sus particularidades, se reconoce a estos cambios como positivos y muy valiosos, dada su vinculación a los procesos de mejora:

“Todo eso favorece para retención del alumno y su trayecto. O tratar de evitar el desgranamiento, diría. Yo creo que es un recurso muy importante, sí.”

(Autoridad 2-caso1)

“Entonces de alguna manera todo este tipo de cosas y las intervenciones de parte de las cátedras y la Secretaría Académica están ayudando a hacer que el tránsito de los alumnos mejorara.”

(Autoridad 3-caso1)

“Así que esa decisión que se tomó con la estructura de la CONEAU, la verdad que en cuanto a lo curricular fue muy fuerte, muy fuerte no sólo en el trabajo sino además en la concepción académica de lo que queríamos sacar nosotros como profesional final.”

(Autoridad 2- caso2)

En cuanto a las perspectivas de los docentes, también se observa que, en ambos casos, identifican cambios en los programas y planes de estudio, la incorporación de las PPS/PPO, y la generación de tutorías o acciones de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. Al igual que lo percibido por las autoridades, en los docentes del caso 1 emergen sentidos vinculados al establecimiento de un orden, pero también se reconoce la

vinculación entre las acciones de seguimiento y acompañamiento de los alumnos con aquellas acciones de reforma o cambio curricular:

“Ese tipo de cosas, todo eso, más los números que nosotros demostramos con esas encuestas de la cantidad de alumnos, cómo se ve el desgranamiento de los estudiantes a lo largo de la carrera, cuánto demoran en hacer la carrera, por qué no la hacen en tiempo y forma. Todas esas cosas, todo eso colaboró para la modificación del plan de estudio, que realmente era necesario.”

(Docente 1-caso1)

“Los planes que se armonizaron, todo el mismo formato, la misma cantidad y tipo de bibliografía, toda la armonización en cuanto a los planes de estudio... Yo creo que en la formación de los estudiantes ha tenido impacto, en la formación de los profesionales. Han tenido un gran impacto al ir armonizando, al ir cambiando, con los sistemas de control, de gestión o seguimiento”

(Docente 3-caso1)

“Una de las cosas que se detectaron fue que los chicos tardaban mucho en dar los finales, cursaban y de repente tardaban en dar los finales, tardaban años. Entonces se implementaron cursos pre-finales. Entonces implementamos estos cursos y favorecieron de alguna manera que los chicos no demoraran tanto y si demoraban podían tener este repaso como para que se animaran a dar el examen.”

(Docente 4-caso1)

Por su parte, a partir de las voces de los docentes del caso 2 se observó el reconocimiento de cambios en los programas y planes de estudio (vinculados a procesos de evaluación y seguimiento de estudiantes), pero con una mirada centrada en la revisión de contenidos,

la cual implica el “trabajo integrado” tan valorado por sus autoridades, una mayor interacción entre cátedras e incluso con otros sectores de la facultad:

“Yo creo que a nivel de la carrera hubo una revisión muy importante de los contenidos, sobre todo de la repetición de contenidos en diferentes materias. Hubo un reordenamiento de los contenidos, una reestructuración del sistema de prácticas.”

(Docente 1-caso2)

“Los contenidos no son estáticos que se mantienen de determinada manera; sino que siempre tienen un aggiornamiento o una forma de mejorarlos, de interactuar con otras áreas, poder ir viendo una integración de contenidos... Creo que el hacer que este proceso sea un proceso que incluye a todos los sectores de la facultad, también genera estímulos en este sentido.”

(Docente 2-caso2)

“Ahora hay interacción entre distintas cátedras. Y eso implica no sólo interacción humana, sino la interacción de contenidos, de posibilidades de investigaciones conjuntas que llevan a conformar un proceso que une.”

(Docente 2-caso2)

“Creo que eso lleva una responsabilidad porque es importante, esos exámenes al ser integradores obligan a por lo menos trabajar en conjunto para que haya una mayor relación entre las distintas materias.”

(Docente 3-caso2)

A partir de la identificación y análisis de estos efectos percibidos por las autoridades y docentes de ambas instituciones, puede observarse un valioso aporte de los procesos de AC a la generación de procesos de gestión interna de la calidad (Lemaitre, 2019) plasmados en estas nuevas rutinas de revisión y evaluación curricular, acciones de apoyo y tutorías estudiantiles para el fortalecimiento de las trayectorias educativas, desarrollo de acciones de monitoreo y utilización de la información para la generación de espacios de reflexión institucional. Esto permite contar con indicios para evidenciar que, también en esta dimensión de análisis, los procesos de evaluación y acreditación universitaria basados en criterios de calidad, en ambos casos han contribuido en buena medida a promover en las instituciones la generación de mecanismos de gestión interna de la calidad (Lemaitre, 2019), en este caso, vinculados a la conformación de rutinas de gestión curricular. Esto es coincidente con los hallazgos del estudio de Torre y Zapata (2012) aludido en “Antecedentes”, detectándose también actualizaciones curriculares en los planes de estudio y en la formación profesional.

En este sentido, se observa a través del análisis efectuado que parecieran configurarse en ambas instituciones, desde la dimensión curricular, rutinas que aportan al fortalecimiento de los mecanismos de gestión interna de la calidad (Salazar, 2012), lográndose así conjugar las prácticas evaluativas y reflexivas, y con el planeamiento orientado al cambio y mejora (Toro, 2012).

5.6 Las distintas percepciones sobre evaluación universitaria y su asociación con los efectos percibidos en las rutinas de gestión de la calidad

Como se mencionó en apartados anteriores, pese a que los mecanismos y procesos de evaluación y acreditación universitaria suelen ser definidos como propiciadores de mejoras, existen miradas distintas sobre ellos e impactos o efectos divergentes. En este sentido, debe considerarse que las miradas y concepciones que los actores asuman sobre los procesos evaluativos pueden incidir en los impactos y efectos de los mismos. De allí la relevancia de indagar sobre posibles asociaciones entre las concepciones de los actores sobre la evaluación universitaria (evaluación como medio/fin, herramienta de control/mejora) y los efectos generados.

Tal como se ha detallado, tras indagar sobre las percepciones de los actores de dos facultades de la UBA, se observó en los casos 1 y 2 una concepción de la evaluación como medio/mejora, más fuerte en las autoridades y más moderada en los docentes. No obstante, en líneas generales se observó una identificación de la misma como herramienta para propiciar la actividad introspectiva-reflexiva y, en este sentido, como medio para la mejora, vinculada a su función formativa y orientada a fortalecer los procesos (Fernández Lamarra, 2014). Si esta cuestión se tiene en cuenta al momento de analizar los efectos de la evaluación universitaria en las rutinas de gestión de la calidad de las instituciones, se observa la posibilidad de que exista, efectivamente, una asociación entre las percepciones sobre la evaluación entendida como medio/mejora y los efectos identificados: Tanto los efectos identificados en la “Gestión Institucional” (la informatización de datos vinculada a la creación de mecanismos de seguimiento de alumnos y graduados, identificados como herramienta potentes para la evaluación-reflexión-planificación-acción) como aquellos identificados en la “Gestión Curricular” (el cambio en los planes de estudio de las carreras, ligado a la incorporación de las PPS/PPO, la implementación de sistemas de tutorías a alumnos orientadas a apoyar su trayecto educativo y la creación de instancias de evaluación y revisión curricular orientada a la revisión de la estructura de correlatividades y de contenidos”) parecen materializar aquella visión o concepción de la evaluación en tanto herramienta capaz de potenciar mejoras, para perfeccionar sus sistemas de gestión, alentando a las instituciones a identificar problemas a través de la instauración de mecanismos de autoevaluación (Marquina, 2016). Adicionalmente, todos ellos se entran en dos significados fundamentales que los actores remarcan “establecimiento de un orden” (caso 1) y “trabajo integrado” (caso 2). En este punto, se configura un punto de coincidencia con los hallazgos del trabajo desarrollado por De Vincenzi (2017) vinculados a la incidencia de los procesos de evaluación y acreditación en la redistribución de funciones y responsabilidades en las instituciones analizadas, el empoderamiento de los mandos intermedios, mayor participación de docentes y autoridades en los procesos educativos y en la institucionalización de acciones y mecanismos de gestión interna de la calidad orientados a la mejora. De este modo, y a partir del análisis de los resultados y de la reflexión en torno a ellos, luego del abordaje de los dos casos de estudio se obtuvieron indicios para comenzar a pensar que, en alguna

medida, los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria contribuyeron a iniciar el proceso de construcción de una cultura de calidad en las instituciones (Sursock, 2011).

No obstante, y pese a estas primeras aproximaciones, cabe destacar que este análisis se ha efectuado en función de las percepciones de los actores, lo cual, a futuro, plantea la opción de corroborarlo con datos documentales, incluyendo triangulación con resoluciones, dictámenes, normativas, y técnicas propias de la investigación cualitativa como lo son las observaciones en campo.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

6.1 Conclusiones

Inspirado en el interrogante ¿cuáles han sido los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria en las rutinas de gestión de la calidad al interior de las IES?, el presente trabajo de tesis tuvo por objetivo general conocer las percepciones de autoridades y de un grupo de docentes de dos facultades de la UBA sobre la evaluación universitaria y sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad. Tras un trabajo exhaustivo orientado al abordaje del mismo, se concluye que, en relación a las percepciones sobre la evaluación universitaria, en líneas generales tanto autoridades como docentes de ambos casos de estudio la conciben como medio y herramienta para la mejora. No obstante, mientras las autoridades de los casos 1 y 2 la conciben fuertemente como medio y herramienta que propicia mejoras, los docentes la perciben en tanto medio y herramienta para alentar actividades reflexivas y procesos de mejoramiento, aunque con cierto reparo, reconociendo también el componente de control vinculado a unificar criterios de formación profesional y una carga burocrática muy importante en los procesos, vista como agobiante y produciendo una suerte de sentimiento de hastío, habilitándose el riesgo de que ello opaque el componente de mejora. A partir de esta cuestión, se concluye asimismo que se configura en cierta medida una cierta distancia entre los objetivos declarados por la CONEAU (promover procesos evaluativos orientados, fundamentalmente, a la mejora), cuestión que habilita la necesidad de revisar y atender esta cuestión a fin de evitar que ello opaque u obture el potencial de mejora. No obstante, si se considera que ambos grupos de actores de ambos casos refieren a la evaluación universitaria como promotora de procesos de reflexión-acción-mejora, entonces se concluye también que, en líneas generales, existen algunos indicios para pensar que en estos casos puntuales, los organismos y mecanismos de aseguramiento de la calidad están efectivamente promoviendo procesos de cambio y de innovación, acompañando a las instituciones en la tarea de emprender dichos procesos y no solamente evaluando los resultados finales (Lemaitre y Mena, 2012).

En cuanto a los efectos generados en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad, se concluye que en ambos casos de estudio se provocaron importantes cambios en las dimensiones “Gestión Institucional” y “Gestión Curricular” a partir de los procesos evaluativos, no así en la “Gestión del Personal Docente”. En este sentido, los principales efectos en la “Gestión Institucional” fueron: la creación de la Subsecretaría de evaluación y acreditación (autoridades y docentes del caso 1), la creación e implementación de sistemas de datos para el diseño de mecanismos de seguimiento de alumnos y para apoyar la toma de decisiones a través de acciones de planificación (autoridades del caso 1), la creación de sistemas de datos y mecanismos de seguimiento de alumnos en tanto herramienta para posibilitar la revisión curricular o de las asignaturas a cargo (docentes del caso 1); y la generación de sinergias institucionales devenidas en “trabajo integrado” para la evaluación-reflexión-acción y planificación orientada a la mejora (autoridades y docentes del caso 2). A partir de ello se concluye que existen evidencias para pensar que, efectivamente, han contribuido los procesos de evaluación y acreditación a la promoción de mejoras a partir de alentar la conformación y sistematización de rutinas de gestión interna de la calidad (Salazar, 2012). No obstante, si se considera la preocupación manifestada por los actores de sostener los procesos y rutinas de gestión de calidad en el tiempo, y el sentimiento de “agobio” y “hastío” devenido de “actualizar y completar las fichas” a presentar a CONEAU en nuevos procesos de acreditación, se concluye también que resultará necesario revisar los mecanismos y procesos de AC, a fin de que conserven su potencial de asumirse como oportunidad (Lemaitre, 2017) para transitar hacia un espiral de calidad. Esta cuestión podría configurarse en una recomendación a CONEAU: Tras atravesar las instituciones dos procesos de acreditación de carreras, podría resultar conveniente “correr” el foco para orientarlo hacia la instalación y consolidación de procesos sostenibles de evaluación periódica, en una lógica mas orientada a la gestión de la calidad y no tanto a la “actualización de fichas”.

En relación a la dimensión “Gestión del Personal Docente” se concluye que, a diferencia de los hallazgos del estudio de CINDA (en Torre y Zapata, 2012), los procesos de evaluación y acreditación universitaria no han generado efectos contundentes en este sentido, puesto que en ambas instituciones se presentó una idea de que la reflexión sobre

la práctica, la formación y capacitación docente respondía no tanto a la influencia de los mecanismos de evaluación universitaria, sino más fuertemente a una cuestión “idiosincrática” o a una “apuesta institucional”, en muchos casos ligada a los concursos como mecanismos tradicionales de evaluación y promoción docente, los cuales parecen mantenerse sin grandes influencias de los procesos de evaluación y acreditación. Esto puede deberse a que los casos de estudio se enmarcan en una universidad pública, nacional y tradicionalista, con 200 años de historia y fuertemente atravesada por una cultura institucional enraizada en el “prestigio académico” y en la “excelencia”. De ello se evidencia una suerte de “área de vacancia” de los procesos de AC -aplicable, al menos, en este caso particular-, lo que también puede conformarse en una cuestión factible de ser considerada, discutida y/o revisada a fin de fortalecer los mecanismos de AC.

En cuanto a la dimensión “Gestión curricular” se concluye que los principales efectos se ligaron al cambio en los planes de estudio de las carreras junto a la incorporación de las PPS/PPO, la implementación de sistemas de tutorías a alumnos orientadas a apoyar su trayecto educativo (autoridades de ambos casos) y la creación de instancias de evaluación y revisión curricular orientada a la revisión de la estructura de correlatividades y de contenidos (docentes de casos 1 y 2). En función de ello, adicionalmente se concluye que existen indicios para pensar que, efectivamente, los mecanismos de evaluación y acreditación han contribuido a configurar, en ambos casos de análisis, rutinas de gestión interna de la calidad en este sentido.

Finalmente, se arriba a la conclusión de que se han generado indicios para pensar que existe una cierta correspondencia entre la forma en que los actores conciben a la evaluación (en tanto medio y herramienta para la mejora) y los efectos generados a partir de estos procesos, motivo por el cual se concluye la criticidad de atender y reparar en esta cuestión, a fin velar por que los mecanismos y procesos de evaluación y acreditación universitaria actúen como verdaderas oportunidades de alentar mejoras en las carreras e incluso en las instituciones.

6.2 A modo de síntesis

Conforme se anticipó en el capítulo 1, los procesos y mecanismos de evaluación y acreditación universitaria han generado efectos múltiples y diversos a nivel sistémico y organizacional. Tras más de 20 años de la sanción de la Ley de Educación Superior Argentina y de la puesta en marcha de la CONEAU como organismo acreditador, es momento de analizar sus efectos al interior de las instituciones en relación a la gestión de la calidad y reflexionar sobre ellos, asumiendo una mirada prospectiva.

En este sentido y a modo de síntesis, los principales hallazgos del presente trabajo en relación a los objetivos planteados fueron los siguientes:

1. Concepciones de los actores sobre la evaluación universitaria:
 - En líneas generales, se asume a la evaluación universitaria como un medio y herramienta para la mejora.
 - Se reconoce fuertemente, tanto en autoridades como entre docentes, el componente de mejora de los procesos de evaluación y acreditación universitaria. No obstante, son los docentes quienes, en general, también reconocen un componente de control y una fuerte carga burocrática y administrativa de los procesos, lo que configura una suerte de distancia entre los propósitos declarados por la CONEAU y las efectivas percepciones de los actores institucionales. Esta última cuestión coincide con los hallazgos de los estudios de CINDA (2012).
2. Efectos percibidos en la gestión institucional:
 - Se identifica la generación de mecanismos de seguimiento de estudiantes y de sistemas de información, junto a la creciente valoración del desarrollo de los sistemas de información (SIU) para apoyar la toma de decisiones. A diferencia de los hallazgos del informe de Redes (en CINDA, 2012), se constata en este caso un avance en el desarrollo y despliegue de mecanismos de información, lo que puede atribuirse al paso del tiempo.
 - En relación al punto anterior, se percibe, en líneas generales, un ordenamiento institucional asociado pero no limitado al uso de sistemas de información.
 - Coincidentemente con los hallazgos de los estudios de CINDA (2012) y De Vincenzi (2017), se identifican cambios en la estructura organizacional, con

la creación de unidades o espacios dedicados a los procesos de acreditación y de gestión de la calidad.

- Se detecta la preocupación por la permanencia y consolidación de procesos de gestión de la calidad orientados a la mejora continua.
3. Efectos percibidos en la gestión del personal docente:
- Se observa una baja incidencia de los procesos de evaluación y acreditación en los procesos de evaluación y promoción docente, como así también en la formación y capacitación, vinculada más fuertemente a lo idiosincrático y a una apuesta institucional; posiblemente atribuible a una cuestión ligada a la particularidad de los casos de estudio, los cuales se enmarcan en una universidad pública, nacional y tradicionalista, con 200 años de historia y fuertemente impregnada por una cultura institucional enraizada en el “prestigio académico” y la “excelencia”.
4. Efectos percibidos en la gestión curricular:
- En coincidencia con los hallazgos de CINDA (2012), De Vincenzi (2017) y Rabossi y Corengia (2017), se identifican cambios en los planes de estudio y programas, ligados a procesos de evaluación y reflexión para la acción.
 - Se observa la generación y desarrollo de mecanismos de seguimiento de las trayectorias educativas, orientados a revertir las situaciones problemáticas (como la deserción, abandono, enlentecimiento). En este sentido, se observa la influencia de los mecanismos de evaluación y acreditación en la construcción de procesos de integración de acciones de evaluación, reflexión y planificación para la acción.
5. Asociación entre las percepciones de los actores y los efectos en las rutinas de gestión de la calidad:
- Se percibe una correspondencia entre los modos en que se asume la evaluación (en líneas generales, como medio y herramienta para motorizar mejoras) y los efectos en las rutinas de gestión de la calidad, cuestión que se plasma y que se percibe concretizada, a partir de las voces recogidas, en el quehacer institucional.

Transversalmente, se identifica como gran hallazgo la relevancia que adquirió, a partir de los procesos de evaluación y acreditación universitaria, la autoevaluación en su calidad de mecanismo de reflexión, y de oportunidad para “parar y pensar”, para revisar, reflexionar y cambiar o transformar. De ello se desprende la relación dinámica y recíproca entablada entre evaluación, planificación y acción para la gestión de la calidad orientada a la promoción de mejoras en distintos planos y aspectos (Ojeda, 2018); lo que aporta indicios para pensar que, efectivamente, se está avanzando en la construcción de una “cultura de la evaluación” (Fernández Lamarra, 2007) e incluso en una “cultura de la calidad” al interior de las instituciones en el marco de la conformación de un “círculo virtuoso de calidad” (Dibbern, 2019).

6.3 Consideraciones finales

Lo enunciado y detallado en el apartado anterior permite reflexionar sobre los grandes efectos que los mecanismos y procesos de evaluación y acreditación promovidos por la CONEAU han tenido, al menos, en los casos que han sido objeto de estudio. Como se anticipó hacia el inicio del trabajo, los procesos de evaluación y acreditación universitaria que se han impulsado en Argentina han tenido como propósito el control y también la promoción de mejoras en las instituciones y programas, aunque en las realidades institucionales han generado efectos diversos.

En los casos que han sido objeto de estudio de la presente tesis, se ha constatado una serie de efectos en las rutinas de gestión de la calidad, correspondientes con positivas concepciones de los actores sobre la evaluación universitaria asumida, principalmente, como medio y herramienta promotora de mejoras en distintos aspectos. En este sentido, cabe destacar el importante papel que, conforme se percibe, han tenido los procesos evaluativos en la promoción de aprendizajes organizacionales (Redes, 2012), plasmados en la generación y desarrollo de distintas acciones ligadas a la articulación de procesos de evaluación, reflexión, planificación, acción y gestión de la calidad, cuestión que pareciera reflejar en gran medida la función formativa de la evaluación (Stubrin, 2010). En esta línea y retomando a Lemaitre y Mena (2012), vale destacar que son las instituciones las principales responsables de la gestión de la calidad, de lo que se deduce

que la capacidad de los procesos y mecanismos de evaluación y acreditación universitaria impulsados por CONEAU de alentar la generación de aprendizaje organizacional, es cuestión clave en este sentido. Ahora bien, este aprendizaje puede tener distintas utilidades: puede ser útil para potenciar efectivamente el desarrollo institucional (de la institución y de su oferta formativa) o bien, ser útil para “llenar correctamente las fichas”, cumplir con el proceso formal y lograr una acreditación exitosa (Marquina, 2016). Por lo tanto, y a partir de los hallazgos y conclusiones del presente estudio, pueden enunciarse las siguientes sugerencias de cara a una prospectiva de la evaluación universitaria:

- Considerar las voces de los actores y sus concepciones sobre la evaluación universitaria, y los efectos de los procesos de AC al interior de las distintas instituciones y en los mecanismos de gestión interna de la calidad, a fin de identificar aciertos y desafíos.
- En relación a lo anterior, recoger las áreas de fortaleza y de vacancia de los procesos y mecanismos de AC, y valorar las oportunidades de mejora.
- Considerando lo anterior, una tercera sugerencia es velar por el desarrollo de procesos de metaevaluación incluso de las políticas y mecanismos de evaluación universitaria, a fin de fortalecerlos y consolidar su enorme potencial para alentar la construcción de aprendizaje organizacional, teniendo como horizonte la mejora permanente de la calidad.

A partir de lo expuesto y a modo de cierre, vale recordar la importancia de velar por que el aseguramiento de la calidad sea efectivamente asumido como un medio y nunca como un fin en sí mismo, lo que obliga a poner en un primer plano las necesidades de las propias instituciones y las carreras en función de los requerimientos (Lemaitre y Mena, 2012), a fin de alentar la generación de efectivas oportunidades de aprendizaje para la conformación de un espiral de calidad orientado al desarrollo institucional, lo que redundará en el desarrollo y fortalecimiento del sistema de educación superior argentino.

6.4 Limitaciones

Esta investigación ha abordado dos casos correspondientes a dos facultades de la UBA. En este sentido, las conclusiones a las cuales se ha arribado corresponden a tales casos

bajo análisis, advirtiéndose la imposibilidad de realizar generalizaciones y limitaciones en el alcance. Asimismo, ha contemplado las voces de autoridades y de un grupo de docentes, lo que también implica una limitación y habilita una ampliación del trabajo a futuro, incluyendo también las voces de otros actores institucionales.

Adicionalmente, la presente investigación se ha basado fundamentalmente en entrevistas a los actores implicados, las cuales buscaron indagar sobre sus percepciones; lo que también implica una cierta limitación. De ello se habilita, para una futura indagación, la opción de triangular con documentos, dictámenes, registros de observación, entre otros.

Lo enunciado en el presente apartado, permite habilitar líneas de indagación a futuro.

6.5 Proyección a futuro: nuevas líneas de investigación

A partir del presente trabajo y conforme a lo mencionado con anterioridad, se habilitan nuevas posibles líneas de indagación a futuro, entre ellas:

- Indagar las percepciones de las autoridades y docentes de todas las unidades académicas de la UBA sobre la evaluación universitaria y sobre los efectos generados por los mecanismos de evaluación y acreditación en las rutinas vinculadas a la gestión de la calidad.
- Abordar las percepciones de otros actores implicados en los procesos de evaluación y acreditación universitaria, incluyendo a alumnos, graduados, no docentes, etc.
- Explorar las posibles ventajas y/o desventajas de contar con una evaluación institucional y los efectos institucionales que acarrea la evaluación de programas, tanto en la UBA como en universidades privadas.
- Indagar sobre los diversos mecanismos de gestión de la calidad que, en forma incipiente o más consolidada, se están instalando en las universidades que atraviesan procesos de aseguramiento de la calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, VLIII (4)172, 57-77.
- Brunner, J. y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: Universia – CINDA.
- Caillón, A. (2012). Aseguramiento externo de la calidad de la educación superior. En: Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (Eds.), *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 181-188) Santiago de Chile: Universia – CINDA.
- Camou, A. (2007). Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina: Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (Coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 29-68) Buenos Aires: Prometeo.
- CONEAU (2015). *Calidad en la Educación Superior*. Buenos Aires: CONEAU.
- CONEAU (2021). *Informe de evaluación y acreditación universitaria en Argentina*. Buenos Aires: CONEAU.
- Coppola, N. (2011). *La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Rosario.
- Corengia, A. (2009). Estado, mercado y universidad en la génesis de la política argentina de evaluación y acreditación universitaria. En Gvirtz, S. y Camou, A. (Comps.). *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado* (pp. 125-174). Buenos Aires: Granica.
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, (349), pp. 295-310.
- De Vincenzi, A. (2017). *Cambios en el mejoramiento de la calidad de las instituciones universitarias. Un estudio de casos de universidades privadas argentinas* (Tesis Doctoral). Universidad de San Andrés.

- Dibbern, A. (2019). Un camino a la segunda generación de estándares de calidad. En Lemaitre, M. J. (Ed.) *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI* (pp. 77-84). Santiago de Chile: Universia – CINDA.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina*. Buenos Aires: EdUNTreF.
- Fernández Lamarra, N. (2013) Impactos, desafíos y perspectivas comparadas de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en Argentina y en América Latina. En Nosiglia, M. C. (Comp.) *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional* (pp. 31-51). Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández Lamarra, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 6(9), 74-90.
- García de Fanelli, A. (2016). Informe nacional: Argentina. En Brunner, J. y Miranda, D. (Eds.), *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016* (pp. 215-218). Santiago de Chile: Universia – CINDA
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 73-83.
- Kells, H. P., Maasen, P.A.M. y Haan, J. (1992). *La gestión de calidad en la educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores*. México: Universidad A. Metropolitana de Azcapotzalco.
- Lemaitre, M. J. (2007). Una mirada actual al desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4335-conae4-08042010&Itemid=30192
- Lemaitre, M. J. (2017). Presentación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, (22), 11-20.

- Lemaitre, M. J. (31 de julio de 2019). *Información para la gestión de la calidad*. Conferencia de la Unidad de Promoción de la Calidad de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Lemaitre, M.J. (1° de agosto de 2019). *Aseguramiento de la calidad: una mirada prospectiva*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Lemaitre, M. J. (2019). La educación superior de América Latina y El Caribe: diagnóstico y propuestas en el marco de la CRES 2018. En Lemaitre, M. J. (Ed.) *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI* (pp. 23-40). Santiago de Chile: Universia – CINDA.
- Lemaitre, M.J. y Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina. Tendencias y desafíos. En Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (Eds.), *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 21-32). Santiago de Chile: Universia – CINDA.
- Llanio Martínez, G.; Dópico Mateo, I. y Suros Reyes, E. (2011). La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 1-12.
- Marquina, M. (2016). *Yo te evaluó, tú me evaluás...Estado, Profesión Académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nosiglia, M. C. (2013). *La evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ojeda, G. (2018). *Diseño y gestión de proyectos en el marco del plan estratégico universitario*. Mauritius: Editorial Académica Española.
- Rabossi, M. y Corengia, A. (2017). Quality assurance in higher education in Argentina: Assessing its impact at macro and micro level. En Georgios, S.; Joshi, K.M. y Paivandi, S. (Eds.). *Quality assurance in Higher Education. A global perspective* (pp. 85-100). Nueva Delhi: Studera press.
- Redes (2012). Resumen ejecutivo: Argentina. En Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (Eds.). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 205-219). Santiago de Chile: Universia – CINDA.

- Rigal, L. y Sirvent M.T. (2012). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salazar, J. M. (2012). Modelos de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. En Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (Eds.). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 175-180). Santiago de Chile: Universia – CINDA.
- Sautú, R. (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (Comps.) *La trastienda de la investigación* (pp. 179-195). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stubrin, A. (2010). *Calidad Universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Santa Fe: Ediciones UN- Eudeba.
- Sursock, A. (2011) *Examining quality culture part II: processes and tolos – Participation, ownership and bureaucracy*. Belgium: European University Association.
- Toro, J. R. (2012). Gestión interna de la calidad. En Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (Eds.), *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 191-199). Santiago de Chile: Universia – CINDA.
- Torre, D. y Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior. En Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (Eds.), *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 115-152). Santiago de Chile: Universia – CINDA.
- Tyler, L. y Bernasconi, A. (1999). Evaluación de la educación superior en América Latina: tres órdenes de magnitud. *Harvard Institute for International Development*. Disponible en: <http://www.cid.harvard.edu/hiid/700.pdf>
- Villanueva, E. (2009). El súper yo de las universidades. En Gvirtz, S. Y Camou, A. (Coords.) *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado* (pp. 331-338). Buenos Aires: Granica.

ANEXOS

ANEXO 1: Guía de preguntas para entrevistas a autoridades

1. ¿Qué opinión le merece la labor que desempeña la CONEAU?
2. ¿Cómo describiría los procesos de evaluación y acreditación de carreras promovidos por la CONEAU? : ¿Considera que tienen potencial para incidir en la mejora continua? ¿Que son más bien procesos formales? ¿Que promueven la burocratización de la evaluación? ¿Por qué? ¿Cuál de estos aspectos considera usted que predomina?
3. Utilizando una escala del 1 al 10, donde 1 es el mínimo y 10 es el máximo; ¿Cuánto considera usted que contribuyen estos procesos de evaluación y acreditación a la mejora de la calidad de las carreras evaluadas en su facultad?
4. Luego de haber atravesado dos procesos de acreditación de las carreras de grado de su facultad; ¿Cuáles considera usted, fueron las principales consecuencias o cambios que generaron estos procesos en su facultad y en dichas carreras de grado?
5. ¿Cuáles considera que fueron las ventajas y desventajas de estos procesos?
6. ¿Qué impactos considera que tuvieron los procesos de evaluación y acreditación en la “gestión institucional”? ¿Promovió cambios en la estructura administrativa y de gestión (establecimiento de oficinas abocadas a la gestión de la evaluación y acreditación, acciones de planificación, diseño de planes institucionales)? ¿Fomentó la creación de bases de datos para disponer de información para apoyar la toma de decisiones? ¿Impactó en la generación de mecanismos de seguimiento de estudiantes y graduados? ¿En qué medida? ¿Considera que estos cambios fueron más bien positivos o negativos? ¿Por qué?
7. ¿Qué impactos considera que tuvieron los procesos de evaluación y acreditación en la “gestión del personal docente”? ¿Impactaron en la generación de mecanismos de evaluación docente, en la profesionalización y capacitación y en las estrategias de enseñanza? ¿En qué medida? ¿Qué valoración hace usted de esos cambios? ¿Juzgaría estos cambios como positivos o negativos? ¿Por qué?

8. ¿Qué impactos considera que tuvieron los procesos de evaluación y acreditación en la “gestión curricular” (Planes y programas de estudio, acciones de apoyo y seguimiento de estudiantes, evaluación de los aprendizajes y de la formación)? ¿Cómo valoraría usted esos cambios?
9. ¿Cuáles fueron las dificultades y/o los obstáculos del proceso? ¿Y las oportunidades?
10. ¿Cuál es el balance que Usted puede hacer de los procesos de evaluación y acreditación promovidos por CONEAU?
11. Para finalizar, ¿Cuáles serían aquellas cuestiones que, a su entender, son las más valiosas de estos procesos de evaluación y acreditación? ¿Cuáles serían sus sugerencias en relación a estos procesos y en vistas de mejorarlos y fortalecerlos?

ANEXO II: Guía de preguntas para entrevistas a docentes

1. ¿Qué opinión le merece la labor que desempeña la CONEAU?
2. ¿Cómo describiría los procesos de evaluación y acreditación de carreras promovidos por la CONEAU? ¿Considera que tienen potencial para incidir en la mejora continua? ¿Que son más bien procesos formales? ¿Que promueven la burocratización de la evaluación? ¿Por qué? ¿Cuál de estos aspectos considera usted que predomina?
3. Utilizando una escala del 1 al 10, donde 1 es el mínimo y 10 es el máximo; ¿Cuánto considera usted que contribuyen estos procesos de evaluación y acreditación a la mejora de la calidad de las carreras evaluadas en su facultad?
4. Luego de haber atravesado dos procesos de acreditación de las carreras de grado de su facultad; ¿Cuáles considera usted, fueron las principales consecuencias o cambios que generaron estos procesos en su facultad y en dichas carreras de grado? ¿Qué valoración hace usted de esos cambios?
5. ¿Cuáles considera que fueron las ventajas y desventajas de estos procesos?
6. ¿Qué impactos considera que tuvieron los procesos de evaluación y acreditación en la “gestión institucional”? ¿Promovió cambios en la estructura administrativa y de gestión (establecimiento de oficinas abocadas a la gestión

de la evaluación y acreditación, acciones de planificación, diseño de planes institucionales)? ¿Fomentó la creación de bases de datos para disponer de información para apoyar la toma de decisiones? ¿Impactó en la generación de mecanismos de seguimiento de estudiantes y graduados? ¿En qué medida? ¿Cómo impactaron estos cambios en su tarea? ¿Le generaron nuevas responsabilidades? ¿Cómo valoraría usted estos cambios? ¿Por qué?

7. ¿Qué impactos considera que tuvieron los procesos de evaluación y acreditación en la “gestión del personal docente”? ¿Impactaron en la generación de mecanismos de evaluación docente? ¿En qué medida considera, impactaron en la profesionalización y capacitación docente e incidieron en las estrategias de enseñanza? ¿Considera que ello ha contribuido a fortalecer el desarrollo y desempeño docente? ¿Que estos procesos han incidido en la revisión de su propia práctica como docente?
8. ¿Qué impactos considera que tuvieron los procesos de evaluación y acreditación en la “gestión curricular” (Planes de estudio y programas de estudio, acciones de apoyo y seguimiento de estudiantes, evaluación de los aprendizajes y de la formación)? ¿Cómo valoraría usted esos cambios? ¿Considera que fueron relevantes y positivos para la formación profesional de los estudiantes? ¿Considera que ello ha tenido impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes? ¿En qué medida y de qué manera? ¿Considera que ha promovido cambios positivos en la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos?
9. ¿Cuál es el balance general que Usted puede hacer de los procesos de evaluación y acreditación promovidos por CONEAU? ¿Cuáles fueron las dificultades y/o los obstáculos del proceso? ¿Y las oportunidades?
10. Para finalizar, ¿Cuáles serían aquellas cuestiones que, a su entender, son las más valiosas de estos procesos de evaluación y acreditación? ¿Cuáles serían sus sugerencias en relación a estos procesos y en vistas de mejorarlos y fortalecerlos?